

Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου:

Μαρία Αδάμου-Ράση*

Περίληψη

Από τα τέλη του 20ού αιώνα, οι σύγχρονες αναπτυγμένες κοινωνίες, παραπαίοντας ανάμεσα στην ανάγκη να προωθήσουν το εθνικό τους συμφέρον, να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης αγοράς και να ανταποκριθούν στις επιταγές της οικουμενικής πραγματικότητας, υποχρεώθηκαν να επαναπροσδιορίσουν το πνεύμα και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής τους. Στο πλαίσιο αυτό, η παραδοσιακή εκπαίδευση άρχισε να διαπνέεται από τις αρχές και τα ιδεώδη της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου και οι Κοινωνικές Σπουδές αναδείχθηκαν στα πιο ενδεδειγμένα γνωστικά αντικείμενα για την υλοποίηση των στόχων της.

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται να εντοπιστεί αυτή η τάση και στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα του τέλους του 20ού αιώνα.

Εισαγωγή

Ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, σκληρός και πολυαίμακτος, συντάραξε συθέμελα ολόκληρη την ανθρωπότητα αφήνοντας τον κόσμο που αναδύθηκε μέσα από τα ερείπιά του βαριά τραυματισμένο εξαιτίας των τρομερών σε έκταση καταστροφών τις οποίες προκάλεσε και των δραματικών αλλαγών τις οποίες επέφερε σε όλους τους τομείς της ζωής. Τη μεταπολεμική παγκόσμια «τάξη» πραγ-

* Εκπαιδευτικός, διδάκτορας παιδαγωγικής στα παιδαγωγικά τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

μάτων βάραιναν οι επιπτώσεις του ολοκληρωτισμού και της απέραντης ανθρωποσφαγής και χαρακτηρίζαν οι ραγδαίες ανακατατάξεις, τα κοινωνικά-οικονομικά προβλήματα και οι ιδεολογικές-πολιτικές συγκρούσεις, που επιτάθηκαν με τη διαμόρφωση των δύο αντίπαλων ιδεολογικο-πολιτικών στρατοπέδων –του δυτικού και του ανατολικού– αποκτώντας οικουμενικές διαστάσεις. Κυρίως, όμως, την προσδιόριζε η συνειδητοποίηση των καταλυτικών για τον αφανισμό του ανθρώπινου είδους δυνατοτήτων που διέθεταν τα σύγχρονα, αναπτυγμένης τεχνολογίας όπλα μαζικής καταστροφής, την οποία προκάλεσε η παγκόσμια σύρραξη, ο πανικός μιας επαπειλούμενης οικουμενικής πυρηνικής καταστροφής, τον οποίο καλλιέργησε η ψυχροπολεμική πολιτική, και η ανασφάλεια μπροστά σ' ένα αβέβαιο, απροσδιόριστο κι επισφαλές για την ανθρωπινή επιβίωση μέλλον.

Τα δεδομένα αυτά, οδήγησαν τη μεταπολεμική ανθρωπότητα σε μια αγωνιώδη αναζήτηση ηθικών ερεισμάτων και αξιακού πλαισίου για την κατανόηση και την προσαρμογή στις νέες κοινωνικο-πολιτικές συνθήκες, καθώς και στην εξεύρεση άμεσων δραστηκών μεθόδων προσέγγισης και παρέμβασης στη σύγχρονη κοινωνικο-πολιτική πραγματικότητα, με στόχο τον έλεγχό της και την υπέρβαση των επιτακτικών, δυσεπίλυτων κι οδυνηρών προβλημάτων που την πίεζαν.

Η ειρήνη, απαίτηση και στόχος της μεταπολεμικής κοινωνίας

Ως αποτέλεσμα των εναγώνιων μεταπολεμικών προβληματισμών κι αναζητήσεων, πλατιές μάζες συνειδητοποιημένων πολιτών, δραστηριοποιημένων μέσα από διάφορα ειρηνιστικά κινήματα¹, ριζοσπάστες επιστήμονες κι ερευνητές, αλλά κι ευαισθητοποιημένοι στα κοινωνικά αδιέξοδα πολιτικοί συνέβαλαν στην αναγνώριση της αξίας της ειρήνης ως αντικειμενικής παγκόσμιας ανάγκης και, αναδεικνύοντας το «ειρηνικό έλλειμμα» σε κεντρικό οικουμενικό πρόβλημα του μεταπολεμικού κόσμου, απαίτησαν την άμεση αντιμετώπισή του για τη μετάβαση σε ανώτερες μορφές κοινωνικής συμβίωσης, πιο εξυπηρετικές για τον άνθρωπο*.

* Μια κριτική στάση απέναντι στα ειρηνιστικά κινήματα, ωστόσο, θα μας επέτρεπε να αντιληφθούμε ότι συχνά αυτά υπόκεινται σε πολλαπλές ε-

Ταυτόχρονα, κατέδειξαν ότι η διάκριση της ειρήνης σε «αρνητική» και «θετική» είναι αδόκιμη και διαστρεβλωτική². Η απουσία πολεμικής σύγκρουσης δεν υποδηλώνει αναγκαστικά και την επικράτηση ειρηνικών σχέσεων «σ' έναν κόσμο όπου επικρατεί η κοινωνική στρωματοποίηση και η βία των κοινωνικών δομών»³, καθώς η διαιώνιση των κοινωνικών προβλημάτων αυξάνει τις πιθανότητες κατάλυσης της ειρήνης και υπό την αρνητική της έννοια αποδεικνύοντας ότι τα ζητήματα της ειρήνης και του πολέμου συνδέονται άρρηκτα με τα προβλήματα της άνιση κατανομής του εισοδήματος, της περιστολής ή καταπάτησης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και του περιορισμού των πολιτικά φιλελεύθερων και δημοκρατικών αρχών.

Η συνειδητοποίηση αυτή –που ανήγαγε το θέμα της ειρήνης και του πολέμου σε ζήτημα της καθημερινής ζωής, σε αυτή την ίδια την καθημερινή ζωή– σε συνδυασμό με την ανάδειξη –χάρη στην αλματώδη εξέλιξη της τεχνολογίας– της παγκόσμιας επικοινωνίας, συνεργασίας κι αλληλεξάρτησης των λαών σε απαραίτητη συνιστώσα της μεταπολεμικής κοινωνίας, προσέδωσε αμεσότητα στο πρόβλημα της ειρήνης και το κατέστησε, στα τέλη της δεκαετίας του '60, αντικείμενο διεπιστημονικής, θεωρητικής και ερευνητικής, προσέγγισης⁴. Για πρώτη φορά η ειρήνη αντιμετωπίστηκε όχι μόνον ως θέμα της διεθνούς πολιτικής, ως «επαγγελματικό» πρόβλημα των αρχηγών των κρατών, των Υπουργών τους των Εξωτερικών, των στρατιωτικών και των οικονομικών παραγόντων, των διπλωματών και των επιστημόνων που ασχολούνται με τη Διπλωματική Ιστορία και τις Διεθνείς Σχέσεις, αλλά και ως υπόθεση όλων των ανθρώπων.

Η συγκεκριμένη αντιμετώπιση της υπόθεσης της ειρήνης, προς την κατεύθυνση της οποίας συνέτειναν και οι νέες αντιλήψεις που επικράτησαν στο χώρο μελέτης των Διεθνών Σχέσεων, επέτρεψε στη θεματική της να επεκταθεί και σε άλλες επιστημονικές περιοχές, της Οικονομικής Επιστήμης, της Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφίας της Παιδείας, της Ψυχολογίας. Παράλληλα, συνέβαλε στην ανάπτυξη έντονης ερευνητικής προσπάθειας, τόσο στην Ευρώπη όσο και στην Αμερική, με θέμα την ειρήνη και τις διεθνείς διενέξεις⁵ και στόχο την αναζήτηση κινήτρων και διαδικασιών για την εξάλειψη των πολεμικών συγκρούσεων και της δομικής βίας*⁶.

Ξαρτήσεις από συγκεκριμένες κομματικές θέσεις, για χάρη των οποίων θυσιάζεται η ειρήνη.

* Ο όρος «δομική» ή «διαρθρωτική» βία πρωτοχρησιμοποιήθηκε από το

Η πρόοδος –προϊόντος του χρόνου– της έρευνας για την ειρήνη προήγαγε μια πρακτική προσέγγιση των προβλημάτων του πολέμου, η οποία επέτρεψε τη συναγωγή συμπερασμάτων για τις γενεσιουργές αιτίες των πολεμικών συγκρούσεων και ανέδειξε τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και ιδεολογικές τους συνιστώσες. Οι απολογητικές του πολέμου θεωρίες, ως εκ τούτου, που τον αντιμετώπιζαν ως σύμφυτο χαρακτηριστικό της κοινωνικής ζωής, ως φαινόμενο αιώνιο και, συνεπώς, αναπότρεπτο, συχνά ευεργετικό και καλοδεχούμενο, ακόμα και ως εγγύηση και μέσο για την εδραίωση της ειρήνης στη βάση του συσχετισμού των δυνάμεων και της κατοχύρωσης της ισχύος («πόλεμον χάριν ειρήνης», κατά τη ρήση του Αριστοτέλη), αποδείχθηκαν επιστημονικά διάτρητες, παρά τη δημοτικότητα που τις χαρακτήριζε⁷.

Πραγματικά, η κοινωνιολογική προσέγγιση του φαινομένου στην ιστορική του πορεία κατέδειξε ότι ο πόλεμος είναι δυνατό να αποφευχθεί, ο χαρακτήρας του είναι απόλυτα ενσυνείδητος και, επομένως, η ευθύνη για τη διαιώνιση κι επιλογή του βαρύνει αποκλειστικά τους ανθρώπους. Ως κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο, παρά το γεγονός ότι υπόκειται σε περιοδικής μορφής επανάληψη, παραμένει πάντα γόνιμο σε ανανέωση, αποτελεί απλά μια μέθοδο δράσης, διανοητικό προϊόν – παράγωγο οικονομικών συμφερόντων και πολιτικών επιλογών⁸, αλλά και της έλλειψης αποτελεσματικής διεθνούς εκτελεστικής εξουσίας με υποχρεωτική και θεσμικά κατοχυρωμένη δικαιοδοσία στην καταστολή των πολεμικών αναμετρήσεων⁹. Υπό αυτή την έννοια, βασικό κίνητρο του πολέμου, επιμελώς καλυπτόμενο υπό ιδεολογικό μανδύα, είναι η –με διαφορετικές μορφές– αναζήτηση, εξασφάλιση, διατήρηση ή αύξηση της νομής υλικών αγαθών αλλά και της εξουσίας, συνοδευόμενης, άλλωστε, τις περισσότερες φορές κι από οικονομικά οφέλη.

Η απομυθοποίηση του πολέμου και η –σε ευρεία κλίμακα– συνειδητοποίηση, στην οποία συνέβαλε ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, ότι η βία –μilitarιστική και δομική– είναι ανεπιθύμητη, αθέμιτη κι ανομιμοποίητη, γέννησε μετά το 1945 την αισιοδοξία και καλλιέργησε την ελπίδα ότι, αν εκλείψουν οι αιτίες που επιτρέπουν τον πόλεμο ή –ακόμα χειρότερα– τον προκαλούν και τον επιβάλλουν,

διάσημο ειρηνολόγο του Institute for Peace Research του Όσλο, Johan Galtung, ως δηλωτικός της κοινωνικής ανισότητας που επικρατεί στο υπάρχον διακρατικό σύστημα, η οποία μπορεί να μεταβληθεί σε ισχυρό κίνητρο βίαιων συγκρούσεων –ενδοκρατικών και διακρατικών– και πολεμικών αναταραχών.

στη θέση του θα επικρατήσει μια μόνιμη, αυθεντική, παγκόσμια ειρήνη¹⁰. Ωστόσο, αποτελούσε κοινό τόπο το γεγονός ότι την ευθύνη για την υιοθέτηση πολεμικής ή ειρηνικής προοπτικής έχουν κυρίως οι πολιτικοί ηγέτες και οι κυβερνητικές γραφειοκρατίες των σύγχρονων κρατών, καθώς οι αποφάσεις για την ενδοκρατική τάξη και τις διακρατικές σχέσεις λαμβάνονται σε πολιτικό επίπεδο και απηχούν τα συμφέροντα ανώτερων οικονομικών, στρατιωτικών και πολιτικών κύκλων. Οι κατεστημένες δομές, εξάλλου, που υπακούουν μόνο στην προώθηση συγκεκριμένων συμφερόντων κι αναπαράγουν την πολιτική της ισχύος, δεν είναι πρόθυμες να αναλάβουν το έργο της εγκαθίδρυσης μιας νέας διεθνούς τάξης βασισμένης στην ισόρροπη οικονομική, κοινωνική και πολιτική ανάπτυξη όλων των λαών σ' ένα ειρηνικό οικουμενικό περιβάλλον, η οποία προϋποθέτει τη ριζική αναδιοργάνωση της παγκόσμιας κοινωνίας. Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι δύσκαμπτες κοινωνικές δομές δεν υπήρχε περίπτωση να αναδιαρθρωθούν αφεαυτών προς αυτή την κατεύθυνση, έπρεπε να βρεθούν άλλοι τρόποι για την προώθηση της ειρήνης.

Η εκπαίδευση στην υπηρεσία της ειρήνης

Η προσπάθεια ανεύρεσης εναλλακτικών μεθόδων μετασχηματισμού αυτού του επικίνδυνου κόσμου των συνεχών εξοπλισμών και των πολέμων, της κοινωνικής αδικίας και της εκμετάλλευσης, της καθυστέρησης και της υπανάπτυξης σ' ένα δίκαιο, ασφαλές και ειρηνικό σύμπαν, οδήγησε στην «ανακάλυψη» του ανθρώπου ως μοχλού πίεσης για κοινωνικο-πολιτικές μεταβολές και αναπροσδιορισμό των πολιτικών στοχεύσεων και πρακτικών μεμονωμένων φορέων εξουσίας.

Με δεδομένο το γεγονός ότι καταλυτικής σημασίας μεταβλητή για την εγκαθίδρυση ενός ειρηνικού κόσμου αποτελούν οι αρνητικές τάσεις της κοινωνίας απέναντι στη νομιμότητα του πολέμου τόσο σε επίπεδο ιδεολογικό όσο και σε επίπεδο δράσης, συνάγεται το συμπέρασμα πως, αν τα άτομα διαθέτουν ειρηνικές δομές συνείδησης και λειτουργούν ως υπεύθυνα πολιτικά υποκείμενα, έχουν τη δυνατότητα να αποτελέσουν ομάδες πίεσης που θα επηρεάζουν και θα κατευθύνουν ενδοκρατικές και διακρατικές πολιτικές προς την κατεύθυνση όχι μόνον της εκμηδένισης των παγκόσμιων ή τοπικών συρράξεων αλλά και της εξάλειψης της δομικής

βίας απανταχού του πλανήτη. Το ζητούμενο, επομένως, είναι η διάπλαση ενεργών και δραστήριων πολιτικοποιημένων ατόμων, ευαίσθητοποιημένων στα παγκόσμιας διάστασης σύγχρονα προβλήματα, με συναίσθηση της αναγκαιότητας ειρηνικής συνύπαρξης των λαών και επιθυμία να συμβάλλουν στην αποτροπή της βίας με όποια μορφή κι αν εμφανίζεται αυτή.

Το καθήκον διαμόρφωσης μιας καθολικής φιλειρηνικής συνείδησης και διάπλασης αυτόνομων και χειραφετημένων ανθρώπων με επιθυμία αλλά και δυνατότητες να ορίζουν οι ίδιοι το πεπρωμένο τους προωθώντας την υπόθεση της ειρήνης –στην ευρύτερή της έννοια– σε όλο τον κόσμο, οφείλει να αναλάβει η εκπαίδευση, ως πολύχρονη και πολύμοχθη διαδικασία διαπαιδαγώγησης των νέων¹¹. Το συγκεκριμένο στόχο, ωστόσο, δεν είναι δυνατό να αναλάβει η «εθνική» λεγόμενη εκπαίδευση, που θεσμοθετήθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα¹², περίοδο ισχυροποίησης και σταθεροποίησης των εθνικών κρατών, με πρώτιστο στόχο την προαγωγή των συμφερόντων ενός εκάστου εξ αυτών και τη χωρίς τριγμούς διατήρηση της υπάρχουσας τάξης πραγμάτων, που θα του εξασφάλιζε την κατίσχυση και διαιώνισή του¹³. Όχι μόνο, γιατί αυτού του είδους η εκπαίδευση, με το σαφή σταθεροποιητικό και αναπαραγωγικό ρόλο¹⁴, το στενά χωρικό χαρακτήρα και την περιορισμένη στο πλαίσιο της εθνικής πολιτικής οντότητας προοπτική θεωρήθηκε ως η κυρίως υπεύθυνη για την ανάπτυξη των ολοκληρωτικών καθεστώτων και την πρόκληση –μέσα σε τρεις δεκαετίες– των δυο παγκόσμιων πολέμων, αλλά και γιατί η μεταπολεμική πραγματικότητα απαιτούσε εκπαίδευση διαπνεόμενη από διαφορετικό πνεύμα και στηριζόμενη σε διαφορετική φιλοσοφία.

Η εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου: Κατευθυντήριοι άξονες και στόχοι της

Τα πολλαπλά και δυσεπίλυτα προβλήματα, παράγωγο των ραγδαίων και δραματικών αλλαγών κι ανακατατάξεων τις οποίες προκάλεσε ο Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, υποχρέωσαν τις σύγχρονες πολυσύνθετες αστικές δημοκρατίες να ικανοποιήσουν αντιφατικές ανάγκες και να υλοποιήσουν αντιτιθέμενους στόχους. Στην προσπάθειά τους να α-

ντιμετωπίσουν τις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες που διαμορφώθηκαν ως αποτέλεσμα του οικονομικού και ιδεολογικο-πολιτικού ανταγωνισμού των δύο διαφορετικών «στρατοπέδων» και της αλματώδους ανάπτυξης της επιστήμης και της τεχνολογίας, οι «ειδικοί» αλλά και οι κυβερνήσεις των Η.Π.Α. και των συν αυταίς ισχυρών κρατών έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στην παραδοσιακή εκπαίδευση ως θεσμό που έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις προκλήσεις των συγκεκριμένων ιστορικών συγκυριών και να συμβάλει στην ανάπτυξη και την κατ'ίσχυσή τους επί των αντιπάλων τους¹⁵.

Την ίδια στιγμή, ωστόσο, που τα δυτικά κράτη επιστράτευαν τον εκπαιδευτικό θεσμό ως πολιτικό εργαλείο για την επίτευξη της οικονομικής αυτάρκειάς τους και της ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής τους σε ενδοκρατικό επίπεδο¹⁶, οι λαοί συνειδητοποιούσαν ότι, σε μια εποχή που η αλληλεξάρτηση των λαών και η θεμελιώδης ενότητα της ανθρωπότητας αποτελούσαν αυταπόδεικτη αλήθεια, επιβαλλόταν η επίτευξη αφενός της συμφιλίωσης και της συναδέλφωσης των λαών, αφετέρου της ειρηνικής συνύπαρξης και της συνεργασίας των κρατών, εάν δεν ήθελαν η γενιά τους να είναι η πρώτη γενιά στην ανθρώπινη ιστορία με τη δυνατότητα θεωρητικά να δώσει τέλος στην ανθρώπινη ύπαρξη*. Η σε ευρεία κλίμακα αυτή συνειδητοποίηση, σε συνδυασμό με την κυρίαρχη μεταπολεμικά άποψη ότι «οι πόλεμοι αρχίζουν στο μυαλό των ανθρώπων» και συνεπώς «στο νου των ανθρώπων πρέπει να οικοδομήσουμε την προστασία της ειρήνης»¹⁷, καθιστούσε επιτακτική την ανάγκη να αλλάξει η παραδοσιακή εκπαίδευση και να αναπροσδιοριστούν το πνεύμα και οι στόχοι της.

Σε αυτή, λοιπόν, την ιστορική συγκυρία εμφανίσθηκε, υπό την αιγίδα της Unesco, δυναμικά στην εκπαιδευτική σκηνή η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου ή Διεθνής Εκπαίδευση ως κοινωνική αναγκαιότητα και οικουμενική απαίτηση των λαών και όχι των κρατών** για την αναδιάρθρωση του -ε-

* Μένουμε απλά στην επισήμανση της αντινομίας που διαπιστώνουμε ανάμεσα στην πολιτική των δυτικών κρατών αφενός, τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας της ειρήνης από τους λαούς τους αφετέρου, δεδομένου ότι η ανάλυση και η ερμηνεία ενός τέτοιου εξόχως περίπλοκου και δυσεξηχνιάστου κοινωνικού φαινομένου ούτε εμπίπτει στους στόχους ούτε εξαιρείται στα όρια του συγκεκριμένου άρθρου.

** Τώρα, πώς και γιατί η UNESCO ανέλαβε να προωθήσει μεταπολεμικά μια εκπαίδευση που αντίκειτο στην πολιτική της συντριπτικής πλειοψηφίας των κρατών-μελών του Ο.Η.Ε., τα οποία συμμετείχαν στη διαμόρφωση

γκλωβισμένου στη λογική του οικονομικού ανταγωνισμού και δομημένου στο κέρδος, την ισχύ και τη βία- παγκόσμιου συστήματος και την εδραίωση μιας νέας παγκόσμιας κοινωνίας ελεύθερης, δίκαιης και ειρηνικής στη βάση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της απόρριψης της βίας σε όλες της τις μορφές¹⁸. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση, ως νέα παιδαγωγική τάση, θα αντέτασσε στη διασπαστική και στεγανοποιητική λειτουργία της παραδοσιακής την ενοποιητική, στον αναπαραγωγικό χαρακτήρα της το μετασχηματιστικό, στο θετικιστικό προσανατολισμό της τον ανθρωπιστικό και στους στενούς εθνικούς στόχους της τους οικουμενικούς. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη, συνεπώς, θα λειτουργούσε ως μοχλός κοινωνικών αλλαγών¹⁹ όχι μόνο παρέχοντας γνώσεις αλλά -κυρίως- προβάλλοντας αξίες, προκαλώντας φιλειρηνικές στάσεις και καλλιεργώντας πνεύμα φιλίας, κατανόησης, συνεργασίας και σεβασμού προς τους άλλους λαούς στη βάση της θεμελιώδους ενότητας και των κοινών συμφερόντων της ανθρωπότητας.

Οι υποχρεώσεις που αναλάμβανε με τη γέννησή της η νέα παιδαγωγική τάση, ως ζωντανή κοινωνική πραγματικότητα που, σε άμεση και δυναμικά αμφίδρομη σχέση με τους υπόλοιπους τομείς της μεταπολεμικής κοινωνικής δομής -της οποίας αποτελούσε ταυτόχρονα μέρος και προϊόν- καλούταν να συμβάλει στην πρόκληση κοινωνικών μετασχηματισμών, προσδιόρισε τις βασικές αρχές και τους κατευθυντήριους άξονές της, καθόρισε το περιεχόμενο και τους στόχους της και της προσέδωσε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της.

Υπό αυτές τις συνθήκες η Εκπαίδευση για την Ειρήνη εμφανίστηκε ως μια νέα παιδαγωγική τάση, η οποία δεν αναλώνεται σε θεωρητικές αναζητήσεις ούτε αποτελεί έκφραση μιας αισιόδοξης κι ουτοπικής, εν πολλοίς, πολιτικής, αλλά μεταφράζεται σε εκπαιδευτική πρακτική²⁰, που μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στην καταστολή της βίας και στη δημιουργία μιας κοινωνίας ανθρωποκεντρικής, ευαίσθητης στα παγκόσμια προβλήματα αλλά και στις δυνατότητες του ανθρώπου ως υποκειμένου και ρυθμιστή της ιστορικής εξέλιξης. Λόγω του ιδιαίτερου αυτού χαρακτήρα της, δεν επικεντρώνει στα εξωτερικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης, τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος,

των αποφάσεών της και αντιτίθετο στα συμφέροντά τους, είναι ένα όλως ι-
διαίτερω ενδιαφέρον ζήτημα πολιτικής προβληματικής το οποίο χρήζει ε-
ξειδικευμένης μελέτης.

δε συρρικνώνεται στο πλαίσιο ενός μόνο μαθήματος ούτε αποτελεί παρένθεση στην παιδαγωγική διαδικασία, ένα κήρυγμα αρχών, αξιών κι επαγγελιών χωρίς αντίκρισμα. Είναι μια γενικότερη εκπαιδευτική οπτική που, κάνοντας κέντρο του ενδιαφέροντός της τον άνθρωπο τόσο ως άτομο όσο και ως μέλος του κοινωνικού συνόλου, προσλαμβάνει ηθική διάσταση, αποκτά οικουμενικό προσανατολισμό, διέπεται από αξίες και προσεγγίζει διεπιστημονικά τα επιτακτικά σύγχρονα προβλήματα. Στοχεύοντας στη διάπλαση ενεργών πολιτικοποιημένων ατόμων με συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας, ικανότητες συμμετοχής στο παγκόσμιο γίνεσθαι και –κυρίως– δυνατότητα αντίστασης στις υπερβάσεις των πάσης φύσεως εξουσιών, που περιστέλλουν ή καταπατούν κυνικά τα απαραράγραπτα δικαιώματα του ανθρώπου²¹, αναλαμβάνει να καλλιεργήσει την κατανόηση, τη συνεννόηση και τη συναίνεση των λαών, παρά τις διαφωνίες, τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που προκαλεί η πολιτική της προώθησης μεμονωμένων συμφερόντων στο όνομα της «ανάπτυξης», του κέρδους και της ισχύος, και να εξασφαλίσει μια παγκόσμια ειρήνη μέσα από τη διαδικασία της αγωγής και της μάθησης.

Η νέα αυτή παιδαγωγική τάση πολύ γρήγορα γνώρισε μια εντυπωσιακή άνθηση, η οποία στις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα την καθιέρωσε ως ιδιαίτερο κλάδο της Παιδαγωγικής Επιστήμης²². Είναι η εποχή που το στρατιωτικό βιομηχανικό σύμπλεγμα²³, υποβοηθούμενο και νομιμοποιούμενο από μια ελίτ επιστημόνων και τεχνοκρατών, ισχυροποιείται και, ασκώντας έντονη πίεση στις πιο κρίσιμες κι ευαίσθητες περιοχές των κέντρων λήψης αποφάσεων, επεμβαίνει απροκάλυπτα στο σχεδιασμό κυβερνητικής πολιτικής σαφώς милитарιστικής, μέσω της οποίας προωθεί τα οικονομικά και πολιτικά του συμφέροντα. Κάτω από την πίεσή του –όλο και πιο αισθητή– που οδηγεί στον κίνδυνο να γίνει η πολιτική δεσμώτης των στρατιωτικο-βιομηχανικών συμφερόντων, αλλά και τη διαρκώς ογκούμενη αντίδραση, που απαιτεί παγκόσμια ειρήνη και βελτίωση της ανθρώπινης ζωής, τα δυτικά «μεταβιομηχανικά», κατά το χαρακτηρισμό πολλών κοινωνιολόγων, κράτη υποχρεώθηκαν να υιοθετήσουν μια εναλλακτική εκπαιδευτική οπτική. Στο πλαίσιο αυτό, η παραδοσιακή εκπαιδευτική πολιτική αρχίζει διεθνώς από τη δεκαετία του '70 να επηρεάζεται δειλά από τους κατευθυντήριους άξονες και να διαπνέεται από το πνεύμα, τις αρχές, τα ιδεώδη και την ηθική της Διεθνούς Εκπαίδευσης²⁴, παρά το ότι η τελευταία αυτή δεν έχει αποβεί μέχρι τις μέρες μας επίσημη εκπαιδευτική πρακτική θεσμικά κατοχυρωμένη,

αλλά επαφίεται στην ευαισθησία και την ευσυνειδησία μεμονωμένων πολιτικοποιημένων δασκάλων²⁵.

Εκπαίδευση για την ειρήνη: Από το θεωρητικό προβληματισμό στην εκπαιδευτική πράξη. Η ελληνική περίπτωση

Το ίδιο εκπαιδευτικό φαινόμενο παρουσιάζεται στην ελληνική πραγματικότητα με μια καθυστέρηση 10 περίπου χρόνων λόγω των όλως ιδιαίτερων συνθηκών που βιώνει η χώρα μας μεταπολεμικά. Μόλις το 1981 θα δρομολογηθούν μια σειρά μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων στην ελληνική εκπαίδευση που δε μένουν απλά σε οργανωτικό και διαρθρωτικό επίπεδο. Αντίθετα, ενταγμένες στην προοπτική των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών της χώρας, επεκτείνονται και σε θέματα ουσίας στο όνομα μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που μοιάζει να αποσκοπεί στη διάπλαση ενός νέου τύπου ανθρώπου. Το «νέο» άτομο θα είναι κριτικά σκεπτόμενο και δημοκρατικά δρών, ικανό να κατανοεί την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και ν' ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στα οικουμενικά προβλήματα της σύγχρονης πολυσύνθετης κοινωνίας, να προβάλλει και να επιβάλλει τις απόψεις του, να συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων κοινού συμφέροντος και ν' αποτελεί μοχλό πίεσης για κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές. Στο πλαίσιο αυτό, το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να αναγνωρίζει και να επηρεάζεται από το πνεύμα και τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, όπως τουλάχιστον συνάγεται από τους στόχους που θέτει ο Νόμος 1566/30-9-85, για τη Δομή και τη Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης²⁶.

Βέβαια, αποτελεί κοινό τόπο το γεγονός ότι οι διακηρύξεις και οι μεγαλεπήβολοι στόχοι που περιέχουν τα επίσημα κρατικά κείμενα αποδεικνύονται τις περισσότερες φορές κενό γράμμα, αν όχι συνθήματα σε κατάχρηση. Υπό την έννοια αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι οι διαπιστώσεις μας αποτελούν απλά ευσεβή πόθο καθώς συγχέουν το «είναι» με το «δέον». Η αναμόρφωση, ωστόσο, που υφίστανται ορισμένα γνωστικά αντικείμενα, η εισαγωγή νέων στο Α.Π., η έκδοση καινούριων εγχειριδίων, τα οποία χαρακτηρίζονται από ένα τελείως διαφορετικό –εκείνου των παλαιότερων– πνεύμα και εισηγούνται νέες παιδαγωγικές μεθόδους, και

–κυρίως– ο αναπροσανατολισμός των στόχων των γνωστικών περιοχών αποτελούν πειστική, πιστεύουμε, απάντηση στις ενστάσεις αυτού του είδους.

Ένα από τα γνωστικά αντικείμενα τα οποία εισάγονται κατά τη δεκαετία του '80 στο Δημοτικό σχολείο ως αναμόρφωση παλαιότερου, καρπός μιας σημαντικής προσπάθειας για τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος υπό την πίεση των αναγκών της σύγχρονης πολυσύνθετης και ταχύτατα μεταβαλλόμενης τοπικής και παγκόσμιας κοινωνίας, είναι το *Εμείς κι ο Κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος*, το οποίο αντικατέστησε τη μέχρι τότε διδασκόμενη *Πατριδογνωσία*²⁷.

Το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, παρότι μετεξέλιξη του προαναφερθέντος, είναι μια από τις σπουδαιότερες γνωστικές καινοτομίες στο χώρο του Α.Π. της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σηματοδοτεί μια σημαντική στροφή της διδακτικής μεθοδολογίας προς την κατεύθυνση της ενεργητικής μάθησης, η οποία υπαγορεύεται από την ιδιοτυπία του να αποτελεί, σύμφωνα και με τις οδηγίες του Κ.Ε.Μ.Ε., μάλλον «μια μελέτη του κόσμου που ζει το παιδί ... μια ερευνητική εργασία, μια μέθοδο σπουδής παρά ένα γνωστικό χώρο». Το ιδιαίτερο αυτό γνώρισμα του μαθήματος αποτελεί συνάρτηση του σκοπού διδασκαλίας του, που είναι στην ουσία η –μέσα από τις διαδικασίες «διερεύνησης» και «ανακάλυψης»– άμεση γνωριμία και κατανόηση της ταχέως και συνεχώς εξελισσόμενης φυσικής και κοινωνικής πραγματικότητας από το μαθητή²⁸, ώστε, με τη συγκεκριμενοποίηση γενικών εννοιών και τη μετατροπή τους σε εποπτείες, τον εμπλουτισμό των ήδη υπαρχουσών εμπειριών και τη συστηματοποίηση της αποκτημένης γνώσης, να αναπτύξει τις νοητικές του δεξιότητες και να γίνει επανοητικός, δραστήριος και δημιουργικός²⁹.

Η έμφαση που δίνεται –για πρώτη φορά– στην ενεργητική μάθηση ανατρέποντας την παλιά εμμονή στην παθητική, μάθηση η οποία συντελείται αυτομάτως μέσω της μονόδρομης μεταβίβασης γνώσεων και της μηχανιστικής απομνημόνευσης, αποτελεί προϊόν των νέων δεδομένων-πορισμάτων των Επιστημών της Αγωγής, σύμφωνα με τα οποία η ουσιαστική γνώση δομείται ως αποτέλεσμα της προσωπικής, δια της «έρευνας» και «ανακάλυψης», δράσης των μαθητών επί των αντικειμένων μελέτης και οργανώνεται γύρω από τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους³⁰. Αποβλέπει, δε, κυρίως στην καλλιέργεια ικανοτήτων αντιμετώπισης καθημερινών αναγκών και επίλυσης πρακτικών προβλημάτων, όπως και στην ανάπτυξη της ικανότητας αυτοπραγμάτωσης και ελεύθερης

κατάφασης των αξιών που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά του ατόμου και τις σχέσεις του με τους άλλους στη βάση του σεβασμού της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων του. Οπλισμένοι οι μαθητές με αυτά τα εφόδια, θα έχουν μελλοντικά τη δυνατότητα να ζήσουν ομαλά και δημιουργικά στην κοινωνία τους, ν' ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις ανάγκες της, αλλά και να την ελέγχουν όπου χρειάζεται, να τη βελτιώνουν ή να την τροποποιούν καθιστώντας την εξυπηρετική γι' αυτούς και τους συνανθρώπους τους.

Δεύτερη καινοτομία στο χώρο του Α.Π. αποτελεί το μάθημα της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, το οποίο διδάσκεται στην Ε' και την ΣΤ' Δημοτικού ως συνέχεια της *Μελέτης του Περιβάλλοντος*, η οποία κλείνει τον κύκλο της στην Δ'. Το μάθημα αυτό αποτελεί αναδιάρθρωση της μέχρι τότε διδασκόμενης *Αγωγής του Πολίτη*, η οποία, υπηρετώντας τη συντηρητική εκπαιδευτική πολιτική που κυριαρχούσε –με μικρά φωτεινά διαλείμματα– στη χώρα μας από τις αρχές του αιώνα μέχρι τη δεκαετία του '80, αποσκοπούσε –μέσω της πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών– στη διαμόρφωση «καλών πολιτών», άβουλων, δηλαδή, και υπάκουων στα δήθεν αναντίλεκτα κελεύσματα της πολιτικής εξουσίας, οι οποίοι θα συνέβαλλαν στη διατήρηση του δοσμένου πολιτικού συστήματος.

Σε αυτό το συντηρητικό μοντέλο πολιτικής αγωγής, του οποίου την ανατροπή ορίζει συμβολικά ο καθιερωμένος στα 1984 νέος τίτλος του γνωστικού αντικείμενου, η *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* αντιπαραθέτει το συμβατό με τις σύγχρονες ανάγκες και κοινωνικές επιδιώξεις. Το νέο εκπαιδευτικό μοντέλο θεμελιώνεται στις σύγχρονες κοινωνιολογικές θεωρίες, οι οποίες, χωρίς να αμφισβητούν το ρόλο του σχολείου στην αναπαραγωγή του status quo, υποστηρίζουν τη δυνατότητά του να λειτουργήσει και ως μοχλός κοινωνικο-πολιτικών αλλαγών³¹. Στο πλαίσιο αυτής της δυνατότητας, αλλά και της γνώσης ότι «*το έργο της πολιτικής αγωγής δεν περιορίζεται αποκλειστικά στο πλαίσιο του ειδικού μαθήματος, αλλά εκτείνεται σε ολόκληρο το φάσμα της σχολικής εργασίας και ζωής*»³², το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής επιδιώκει να διαπλάσει χειραφετημένους, ενεργούς και υπεύθυνους δημοκρατικούς πολίτες³³, ικανούς «*να προσαρμόζονται γρήγορα στις κοινωνικές μεταβολές που πραγματοποιούνται με ρυθμούς ταχύτερους από εκείνους του παρελθόντος*»³⁴. Και, καθώς τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και οι πολιτικές στάσεις των ανθρώπων διαμορφώνονται, σύμφωνα με τα νεότερα συμπεράσματα των Κοινωνικών Επιστημών, κατά την περίοδο της

νηπιακής και πρώιμης παιδικής ηλικίας³⁵, παρουσιάζοντας, μάλιστα, μεγάλου βαθμού αντίσταση σε οποιαδήποτε μεταγενέστερη προσπάθεια για αλλαγή και παραμένοντας «αδιάβροχα» από τις συνθήκες, έστω κι αν αυτές επιβάλλουν την αναπροσαρμογή τους³⁶, το σχολείο γενικά και το γνωστικό αντικείμενο της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* ειδικότερα, οφείλουν να επιληφθούν αυτού του έργου από πολύ νωρίς.

Από τη στιγμή που η *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* «αποδέχεται» το καθήκον της διάπλασης του αυτοπροσδιορισμένου πολίτη, που σκέπτεται ελεύθερα και δρα αυτόνομα συμμετέχοντας δραστήρια στα κοινωνικά και πολιτικά τεκταινόμενα, είναι εύλογο να μη συρρικνώνει το ρόλο της στην επιδίωξη ανάπτυξης μόνον των γνωστικών δεξιοτήτων του μαθητή ούτε να τον εξαντλεί στην παροχή φρονηματιστικού έργου, όπως μέχρι τη μεταπολίτευση. Αντίθετα, προκειμένου να μη μεταβληθεί σε αποστεωμένο μάθημα – ξένο προς τη ζωή, επιδιώκει να φέρει τα παιδιά σε επαφή με την αυθεντική, διευρυμένης συνθετότητας και πολυπλοκότητας, σύγχρονη κοινωνία και να τα βοηθήσει να κατανοήσουν το χαρακτήρα της ως ιστορικής πραγματικότητας η οποία διαμορφώνεται και μεταβάλλεται από την ανθρώπινη δράση, ώστε να συνειδητοποιήσουν την ευθύνη τους για την περαιτέρω εξέλιξή της και τη βελτίωση των όρων της κοινωνικής ζωής.

Προς το σκοπό αυτό, κατευθύνει τη διδασκαλία της στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή, την καλλιέργεια των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων του και τον εθισμό του σε διαδικασίες διατύπωσης –ελέγχου υποθέσεων και λήψης– εκτέλεσης αποφάσεων. Δεν παρέχει έτοιμη γνώση, συνεπώς, ούτε προβαίνει σε δογματικές ερμηνείες και αφοριστικές διαπιστώσεις, σύμφωνα με τις παγιωμένες από την πολύχρονη χρήση παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Προβάλλει τον κύριο προβληματισμό και, παρακινώντας το μαθητή σε εξέταση και θεώρηση των κοινωνικο-πολιτικών πραγμάτων και θεσμών από ποικίλες οπτικές γωνίες, τον «εξαναγκάζει» να πάρει ο ίδιος θέση, να διατυπώσει τις προσωπικές του απόψεις και να δώσει απαντήσεις στηριγμένες σε προσωπική εξέταση και έρευνα³⁷.

Ιδιαίτερη μνεία οφείλουμε στο γνωστικό αντικείμενο της *Ιστορίας* ως αναδομητή του παρελθόντος, μεταδότη της παράδοσης κι εμπειρίας της ομάδας και μέσου δόμησης «εθνικής» μνήμης, οικοδόμησης εθνικής ταυτότητας και διαμόρφωσης συλλογικής συνείδησης. Η σχολική *Ιστορία*, από τη θεσμοθέτηση των δυτικοευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων, επωμίσθηκε τον πολιτικό

ρόλο να διαπλάσει –μέσω της εθνικής διαπαιδαγώγησης και του πολιτικού σωφρονισμού των μαθητών– «καλούς» και νομιμόφρονες πολίτες. Το γεγονός αυτό προσδιόρισε τη φιλοσοφία της, υπηρετική εξωιστορικών μάλλον στόχων στους οποίους υπέτασσε τους ιστορικούς, και την ανέδειξε, ως εκ τούτου, στο κατεξοχήν ενδεδειγμένο μάθημα για την πολιτική κοινωνικοποίηση των παιδιών σύμφωνα με τα «εθνικά» ιδεώδη και οράματα, τις υφιστάμενες σχέσεις εξουσίας και τον ιδεολογικο-πολιτικό προσανατολισμό των εκάστοτε κυρίαρχων πολιτικών δυνάμεων³⁸.

Οι ιδιαίτεροι αυτοί στόχοι του γνωστικού αντικειμένου ήταν εμφανέστατοι στα σχολικά εγχειρίδια μέχρι τη μεταπολίτευση. Πρωτίστως εθνοκεντρική και δευτερευόντως ευρωκεντρική, η σχολική *Ιστορία* συρρίκνωνε το περιεχόμενό της στο στρατιωτικό, διπλωματικό και πολιτικό τομέα και απέφευγε επίμονα την ανατομία της κοινωνικής ζωής οποιασδήποτε εποχής δίνοντας έμφαση στην περιγραφική, γεγονυσιολογική αφήγηση χωρίς εμβάθυνση στην αιτιακή σύνδεση και ερμηνεία των ιστορικών συμβάντων, που θα όξυνε την ιστορική όραση των μαθητών. Στο όνομα του σεβασμού της παράδοσης και με το πρόσχημα του ηθικοποιητικού της ρόλου, παρήγαγε και συντηρούσε ιστορικούς μύθους, ενώ πρωτοδοτούσε το ρόλο των «μεγάλων ανδρών» και των «εξουχουσών προσωπικοτήτων» ως δημιουργών της ιστορικής εξέλιξης αγνοώντας τη συμβολή του ανώνυμου πλήθους και των αφανών ηρώων στην ιστορική πορεία. Και, βέβαια, δεν αποκάλυπτε τίποτα χρήσιμο για το παρόν και το μέλλον, καθώς ασκούσε ηθικό και πολιτικό διδακτισμό προσαρμοσμένο στις ιδεολογικο-πολιτικές στοχεύσεις της μετεμφυλιακής εξουσίας και δεν πρόσφερε ηθικά και πολιτικά διδάγματα συμβατά με τις ατομικές και κοινωνικές ανάγκες³⁹.

Από τη δεκαετία του '80, όμως, οι βασικοί αυτοί στόχοι της Ιστορίας έχουν αμβλυνθεί κάτω από την πίεση των σύγχρονων αναγκών και απαιτήσεων, χωρίς –παρόλα ταύτα– να έχουν εκλείψει παντελώς. Την απόδειξη ότι η *Ιστορία* αδυνατεί να αποκόψει τον ομφάλιο λώρο της από την εθνικιστική ιδεολογία και τον πολιτικό σωφρονισμό, βρίσκουμε στους «Προσδιορισμούς του Σκοπού και του Περιεχομένου του μαθήματος», όπως παρατίθενται στην *Ιστορία Γ' Δημοτικού* (βιβλίο για το δάσκαλο), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β. (εκδ. Ε'), 1990, σσ. 171, 172 και 173: « Στόχος (του μαθήματος) είναι να κατανοήσουν (οι μαθητές) τη συνέχεια του ελληνικού Έθνους και την προσφορά του στην εξέλιξη του πολιτισμού ... να αναπτύξουν το συναίσθημα της αγάπης προς την Πατρίδα και τα δημοκρατικά ιδεώδη», «Η Ιστορία είναι μέσο με το οποίο οι λαοί ...

διατηρούν τα ιδανικά και την παράδοσή τους ... ο πολίτης διδάσκει τις κοινές αρετές της συλλογικής ζωής», «ο Ελληνικός λαός, ένας από τους αρχαιότερους και πιο ζωντανούς λαούς του κόσμου, έχει αποκρυσταλλώσει την εθνική φυσιογνωμία του με βάση τις αξίες που διαμόρφωσε κατά τη μακραίωνη ιστορική του πορεία», «Λαοί, όπως, ο Ελληνικός, που δημιούργησαν υψηλής ποιότητας πολιτισμό, άσκησαν ευεργετική επίδραση στην ανθρωπότητα». Σε αντίστιξη, όμως, με τις προωθούμενες –πολύ προσεκτικά και εκλεπτυσμένα, είναι αλήθεια– αντιλήψεις περί αδιάλειπτης συνέχειας, αδιατάρακτης συνοχής και αδιαμφισβήτητης ανωτερότητας του ελληνικού έθνους και την υποδόρια πολιτική κατήχηση για τη διατήρηση της καθεστηκυίας τάξης μέσω της επίτευξης πολιτικής ομοψυχίας και κοινωνικής συνοχής, παραδοσιακά γνωρίσματα της εθνικιστικής ιδεολογίας, μια νέα εκπαιδευτική φιλοσοφία φαίνεται να διαγράφεται, ένας νέος προσανατολισμός μοιάζει να υιοθετείται από το αντικείμενο της *Ιστορίας*, ενταγμένα στους κατευθυντήριους άξονες της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* και συμβατά με τους στόχους της, τη διαμόρφωση, δηλαδή, χειραφετημένων και φιλειρηνικών δομών συνείδησης.

Στο πλαίσιο αυτό, αίρεται η σημασία του φυλετικού παράγοντα για την ερμηνεία ιστορικών γεγονότων, καταδικάζεται η θεωρία της επί τη βάσει του χρώματος της επιδερμίδας ανωτερότητας των λαών⁴⁰, ορίζονται ως υπεύθυνες για τη δημιουργία διαφορετικών (και όχι κατώτερων) πολιτισμών και συστημάτων αξιών οι «διαφορετικές φυσικές και ιστορικές συνθήκες (θρησκευτικές, κοινωνικές, οικονομικές κ.τ.λ.»⁴¹, ο ρόλος των οποίων, μάλιστα, είναι καθοριστικός όχι μόνο για τη διαμόρφωση του πολιτισμού και του τρόπου ζωής ενός λαού, αλλά και για το χρώμα του δέρματός του, ακόμη και για το χαρακτήρα του⁴².

Πιο σημαντική, ωστόσο, για την επαλήθευση της αλλαγής προσανατολισμού και στόχων του μαθήματος της *Ιστορίας*, είναι η επισήμανση που προτάσσεται, ότι «επίκεντρο του Α.Π. του μαθήματος της *Ιστορίας* σε όλες τις τάξεις του σχολείου είναι ο άνθρωπος κι ο πολιτισμός του ... η ζωή του και οι ειρηνικές του κατακτήσεις, τα επιτεύγματα της σκέψης του και τα δημιουργήματα της τέχνης του», ενώ «τα πολεμικά γεγονότα έρχονται σε δεύτερη μοίρα»⁴³, καθώς είναι ενδεικτική ενός αναπροσδιορισμού του πνεύματος της ιστορικής καταγραφής προς την κατεύθυνση των αρχών της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη*. Για πρώτη φορά η *Ιστορία* δίνει έμφαση στις ειρηνικές περιόδους υποβαθμίζοντας τις

πολεμικές συγκρούσεις –και μάλιστα τις επεκτατικού χαρακτήρα– εξαιρεί σε κάθε πρόσφορη περίπτωση τις ιδέες της ελευθερίας, της δικαιοσύνης και της αυτοθυσίας για την πατρίδα με «γνώμονα τον απαλλαγμένο από μισαλλοδοξία πατριωτισμό σε αρμονική σύζευξη με το πνεύμα συναδέλφωσης των λαών» και στη βάση της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων που κατέκτησαν οι λαοί με διαχρονικούς και επώδυνους αγώνες και καταδικάζει τις δια της βίας κατακτήσεις, τις οποίες, επιπλέον, κρίνει αναποτελεσματικές μακροπρόθεσμα⁴⁴.

Η άμβλυση του εθνοκεντρισμού και του πολιτικού σφρονισμού που διακρίνουμε στη σχολική *Ιστορία*, δε συνιστά παρά ανταπόκριση στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονται τόσο στη χώρα μας όσο και διεθνώς κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα και υπακούει στην ανάγκη διάπλασης ενός τύπου πολιτικού υποκειμένου κριτικά σκεπτόμενου, δραστήριου και υπεύθυνου, ικανού «να συμμετέχει συνειδητά και ελεύθερα στη ζωή του λαού μας και στην ευρύτερη κοινότητα των εθνών αξιολογώντας σωστά και φρονιματιζόμενο από τις δημιουργικές πράξεις αλλά και από τα σφάλματα των παλαιότερων»⁴⁵. Με δυο λόγια, στη διάπλαση του «κοσμοπολίτη», που σκέπτεται τοπικά, λειτουργεί, όμως, με γνώμονα οικουμενικές αρχές, τον οποίο έχει ανάγκη η, διεπόμενη από δομικές αντιφάσεις και πληττόμενη από επιτακτικά προβλήματα οικουμενικής εμβέλειας, σύγχρονη κοινωνία.

Για την υλοποίηση αυτού του στόχου, εγκαταλείπεται ο θετικιστικός προσανατολισμός της σχολικής *Ιστορίας*, που κυριαρχούσε στην ελληνική εκπαίδευση μέχρι τη μεταπολίτευση, και υιοθετούνται οι κατευθυντήριοι άξονες της κριτικής *Ιστορίας*, με βάση τους οποίους απομυθοποιείται, καταρχάς, η μέχρι τότε ισχύουσα αντίληψη περί της «αντικειμενικότητάς» της, υποδηλώνεται η ιδεολογική χρήση της και αποκαθίσταται στις πραγματικές του διαστάσεις ο ρόλος του ιστορικού, που, ως ερευνητής του παρελθόντος αλλά και υποκείμενο του παρόντος, υπόκειται στις επιδράσεις και τις παραμορφωτικές επιπτώσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει⁴⁶.

Η επίσημη κατάφαση της *Ιστορίας* ως διευθέτησης του παρελθόντος υποκείμενης στις κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές δομές στο πλαίσιο των οποίων ζουν οι ιστορικοί, αλλά –κυρίως– ως γνωστικής περιοχής η οποία, μέσα από το ιδιαίτερο και το μοναδικό, έχει τη δυνατότητα να διατυπώνει βασικές αρχές, που, παρά το γεγονός ότι δεν έχουν την ισχύ των νόμων των θετικών επιστημών, και δόκιμες είναι και την «πρόβλεψη» του μέλλοντος επι-

τρέπουν και γενικές οδηγίες για μελλοντική δράση παρέχουν, επιβάλλει την κριτική στάση απέναντι στο παρελθόν⁴⁷. Στην κριτική αυτή προσέγγιση θα κατευθύνει τα παιδιά ο δάσκαλος διαχειριζόμενος κατάλληλα –με βάση τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τα πορίσματα των συγγενών προς την *Ιστορία επιστημών*⁴⁸– τη διδακτέα ύλη, η επιλογή και οργάνωση της οποίας έγινε σύμφωνα «με την αντιληπτική και προσληπτική ικανότητα, τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα του παιδιού αυτής της ηλικίας»⁴⁹, αλλά και τις σύγχρονες τάσεις της Διδακτικής της Ιστορίας. Στα πλαίσια αυτά, η ιστορική αφήγηση ασχολείται με το παρελθόν ως ιστορικό γίγνεσθαι τονίζοντας τη δυναμική του, αναγορεύει το λαό σε ουσιαστικό παράμετρο της ιστορικής εξέλιξης απομυθοποιώντας το ρόλο των προσωπικοτήτων, εισάγει την αιτιακή σχέση των ιστορικών γεγονότων ως κομβικής σημασίας παράγοντα για την ερμηνεία τους, υποστηρίζει την αναζήτηση των αιτίων –τα οποία αντιδιαστέλλει από τις αφορμές– για την όξυνση της κριτικής ικανότητας των μαθητών και υπογραμμίζει τον κεντρικό στόχο του μαθήματος, που είναι η κατανόηση και αξιολόγηση του παρόντος και η «πρόβλεψη» του μέλλοντος⁵⁰.

Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν τις κοινωνικές γνωστικές περιοχές στις οποίες επικεντρώσαμε⁵¹, οι στόχοι που υιοθετούν και οι διδακτικές μέθοδοι που εισηγούνται, μας ωθούν στην υπόθεση ότι κατά τη δεκαετία του '80 συντελείται ένας αναπροσανατολισμός του εκπαιδευτικού πνεύματος κι ένας αναπροσδιορισμός της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας απόλυτα συμβατοί με τα πορίσματα στα οποία κατέληξαν πολυπληθείς μελέτες κι έρευνες μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο, ιδιαίτερα στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού⁵², και σε πλήρη αντιστοιχία με τους κατευθυντήριους άξονες της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Προκειμένου να την επαληθεύσουμε, καταφεύγουμε στα διδασκόμενα από το 1985 και μέχρι σήμερα εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών ως αποδεικτικά του ζητούμενου στοιχεία, δεδομένου ότι αυτά δεν αποτελούν απλά βασικό πληροφοριακό και παιδαγωγικό μέσο που παρέχει στους μαθητές την «έγκυρη» και «έγκριτη» γνώση, την «απόλυτη», «αδιαμφισβήτητη» και «αυταπόδεικτη» αλήθεια, αλλά είναι πρωτίστως κοινωνικά προϊόντα, κεντρικά εγκεκριμένα κι ελεγχόμενα, μέσω των οποίων επιδιώκεται η μεταβίβαση της «επίσημης» γνώσης και των «κοινωνικά» αποδεκτών απόψεων, ενέχουν, ως εκ τούτου, συγκεκριμένη προθετικότητα⁵³. Η διερεύνηση του περιεχομένου τους, συνεπώς, μας επιτρέπει να αντιληφθούμε την κυρίαρχη παιδαγωγική αντίληψη και την επίσημη

εκπαιδευτική πολιτική που διαπνέουν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην εκπνοή του 20ού αιώνα και στις απαρχές του 21ου.

Η πρώτη μας παρατήρηση κατά την αδρομερή, λόγω των περιορισμών που επιβάλλει η συγγραφή ενός άρθρου, εξέταση των συγκεκριμένων βιβλίων σχετίζεται με την ύλη τους, διαρθρωμένη –σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις– κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποκτά το ουσιαστικό της περιεχόμενο και την αυθεντική παιδευτική της αξία. Στο πλαίσιο αυτό, τα εγχειρίδια, αποτελώντας –στην ουσία– αντανάκλαση συγκεκριμένων μεθοδολογικών σχημάτων, συμπύσσουν, κατά πρώτο λόγο, δραστικά το περιεχόμενό τους και το επιμερίζουν σε μικρές ή μεγαλύτερες –για τις ανώτερες τάξεις– ενότητες αυξανόμενης συνθετότητας και κλιμακούμενης δυσκολίας ακολουθώντας σπειροειδή εξέλιξη, η οποία, διασφαλίζοντας τη συνοχή, τη συνέχεια και τη διεύρυνση της γνώσης, επιτυγχάνει την ολιστική προσέγγισή της, βοηθά στην εμπάθυνση και την καλύτερη κατανόησή της και επιτρέπει την αποτελεσματικότερη διαχείρισή της σε μακροπρόθεσμο επίπεδο.

Βασικός στόχος των εγχειριδίων φαίνεται να είναι όχι απλά η γνωριμία του μαθητή με τη διαρκώς εξελισσόμενη φυσική και κοινωνική πραγματικότητα, αλλά η ερμηνεία και η βαθύτερη κατανόηση της κοινωνίας του, τοπικής και παγκόσμιας, στις αλληλεπιδράσεις της με τον άνθρωπο, η βίωσή της ως ιστορικού δημιουργήματος που διαμορφώνεται και μεταβάλλεται από την ανθρώπινη δράση και πράξη⁵⁴. Σε αυτό το συμπέρασμα οδηγεί, τουλάχιστον, η ανατομία της σύγχρονης κοινωνίας, τοπικής και παγκόσμιας, που επιχειρούν χωρίς να επιμένουν στην περιγραφή του φυσικού περιβάλλοντος ή στην εξέταση της δομής και της λειτουργίας των κοινωνικών ομάδων και της κοινωνίας γενικότερα, αλλά ανάγοντας σε κέντρο της διδασκαλίας τον άνθρωπο, τη ζωή και τις δραστηριότητές του, τις αλληλεξαρτήσεις του με τους άλλους και το πλέγμα αλληλεπιδράσεων φυσικών και κοινωνικών παραγόντων, καθώς και τους νόμους που τις καθορίζουν.

Στην προσπάθειά τους να αποδώσουν ρεαλιστικά και ολιστικά την κοινωνική πραγματικότητα, τα εγχειρίδια καταπιάνονται πρωταρχικά με τις μικρότερες κι απλούστερες κοινωνικές ομάδες, στις οποίες εντάσσεται το παιδί και του είναι οικείες (την οικογένεια, τη σχολική τάξη και την ομάδα ομηλικών) και επεκτείνονται σταδιακά στις μεγαλύτερες και συνθετότερες (τη γειτονιά, τη συνοικία, την κοινότητα, το κράτος, τον κόσμο) ακολουθώντας σπειροειδή ανάπτυξη περιεχομένου –που καλύπτει, σημειωτέον, όλες τις τάξεις του δημοτικού⁵⁵– μέσω της οποίας επιχειρούν την υλοποίη-

ση των παρακάτω στόχων, που υπακούουν στους άξονες και τις παιδαγωγικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου: Κατά πρώτον, προσεγγίζοντας οι μαθητές ρεαλιστικά και πρακτικά την τοπική κοινωνία και τα προβλήματά της, να εκτιμήσουν όσο γίνεται πληρέστερα το άμεσο περιβάλλον τους, φυσικό, κοινωνικό και πολιτιστικό, και να κατανοήσουν τη δική τους θέση σε αυτό. Στη συνέχεια, συσχετίζοντας κοινωνικά θέματα άμεσης εμπειρίας με εκείνα του ευρύτερου κοινωνικού φάσματος, να μεταφέρουν τη γνώση σε γενικότερους τομείς και με την ορθή διαχείρισή της να αντιμετωπίσουν τον κόσμο ως γνωστό και οικείο, να αντιληφθούν ότι οι ίδιοι είναι ικανοί να τον προσεγγίσουν και, συμμετέχοντας ενεργά στην κοινωνικο-πολιτική ζωή, να τον ελέγξουν και να τον διαμορφώσουν, αλλά και να συναισθανθούν την προσωπική τους ευθύνη στη διαδικασία βελτίωσής του⁵⁶.

Προκειμένου, όμως, οι μαθητές να φθάσουν στον ύψιστο αυτό βαθμό πολιτικής συνειδητοποίησης, πρέπει να μην περιοριστούν στη βίωση της σχέσης τους με το στενό περιβάλλον τους, αλλά να κατανοήσουν ότι, ως σύγχρονοι άνθρωποι που ζουν κατ' ανάγκη σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο κι αλληλεξαρτώμενο κόσμο, όπου σπδήποτε συμβαίνει στην πιο απόμερη γωνιά της γης έχει παγκόσμιο αντίκτυπο και συνέπειες, δεν είναι απλά πολίτες της χώρας τους αλλά και του κόσμου όλου. Στο πλαίσιο αυτό, τα εγχειρίδια, τολμώντας μια υπέρβαση σε χώρο και χρόνο, επιχειρούν να καταργήσουν τα όρια και τα στεγανά μεταξύ των λαών και να προαγάγουν την κατανόηση, την ανεκτικότητα και τον αμοιβαίο σεβασμό –απαραίτητα προαπαιτούμενα για τη διαμόρφωση φιλειρηνικών νοοτροπιών και την εγκαθίδρυση μιας παγκόσμιας ειρήνης, σύμφωνα με τις βασικές αρχές της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη– υπογραμμίζοντας την αλληλεξάρτησή τους σε παγκόσμιο επίπεδο, αναδεικνύοντας τις ομοιότητές τους μέσα από τη διαφορετικότητα και τονίζοντας τα κοινά συμφέροντα και προβλήματα που αντιμετωπίζουν⁵⁷.

Σε αυτό το στόχο της διάπλασης μελλοντικών συνειδητοποιημένων και υπεύθυνων πολιτών, η προεργασία για την οποία συντελείται στο σχολείο και συνίσταται στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενεργής συμμετοχής στις εκπαιδευτικές διαδικασίες, συντείνει ο ενδεικτικός χαρακτήρας της διδασκόμενης ύλης, η οποία δεν αντιμετωπίζεται ως θέσφατο ή εξ αποκαλύψεως αλήθεια⁵⁸, δε συνοδεύεται από άκαμπτες τεχνικές χειρισμού της⁵⁹ ούτε υπαγορεύεται από κανονιστικές –υπό μορφή ολοκληρωμένων διδασκαλιών– οδηγίες,⁶⁰ όπως ρητά υπογραμμίζεται σε όλα τα βιβλία των Κοινωνικών Σπουδών για το δάσκαλο. Αντίθετα,

«είναι αφετηρία και σημείο αναφοράς για μια ευρύτερη κατανόηση σ' ένα πλαίσιο γνωστικό που αντανακλά όχι την απλή συμπτωματική συνάφεια σε χώρο και χρόνο των γνωστικών στοιχείων, αλλά κυρίως την εσωτερική τους συνάφεια και αλληλουχία»⁶¹.

Βασικό εποπτικό μέσο προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η πλούσια –ιδιαίτερα για τις πρώτες τάξεις– εικονοποιία, δια της οποίας «επιδιώκεται –και είναι αναγκαίο– να υπάρχει συνεχής κι αδιάλειπτη σχέση ανάμεσα στο βιβλίο και το άμεσο περιβάλλον»⁶². Οι εικόνες, οργανικά δεμένες με τις γνωστικές ενότητες, κρίνονται ως απαραίτητο συμπλήρωμα της διδασκαλίας, μια και ο άνθρωπος, συμβολικό ον⁶³, εννοεί και χαίρεται τις εξεικονίσεις, οι οποίες, στην προκειμένη περίπτωση, δεν αποτελούν απλές εποπτείες ή υποκατάστατα άμεσων, αλλά παιδευτικό μέσο που προβάλλει τον κύριο προβληματισμό, εμπλουτίζει εμπειρίες και γνώσεις, εμποδώνει προγενέστερες, υποκινεί για παραπέρα έρευνα, σκέψη κι εφαρμογή, προκαλεί ενδιαφέρον κι επιδρά δημιουργικά κι ενεργητικά στη φαντασία των παιδιών⁶⁴. Τις εικόνες συνοδεύουν στα πρώτα μαθήματα ολιγόλογες λεζάντες υπό μορφή προβληματισμού κι όχι προσδιορισμού ή ερμηνείας του εικονικού υλικού, οι οποίες σε πιο προωθημένο στάδιο του βιβλίου δίνουν τη θέση τους σε συνοδευτικά κείμενα, που δεν αποτελούν συνεχή λόγο με εγκυκλοπαιδικό υλικό, αλλά «αφετηριακούς οδηγούς» ή «οδηγητικούς άξονες εργασίας» και επιτελούν την ίδια ακριβώς λειτουργία παρακινώντας, τις περισσότερες φορές, το μαθητή να εξετάσει το θέμα από διαφορετική οπτική και θέτοντάς του νέους προβληματισμούς με στόχο να οδηγήσουν τη μάθηση σε υψηλότερο επίπεδο⁶⁵.

Από την ανάλυση των εγχειριδίων των Κοινωνικών Σπουδών που επιχειρήσαμε, συνάγεται το συμπέρασμα ότι αυτά, σε πλήρη αντίστιξη με τα διδασκόμενα μέχρι τη δεκαετία του '80, δε διέπονται από πνεύμα στείρου εγκυκλοπαιδισμού, δεν παρέχουν κατακερματισμένες πληροφορίες και εργαλειακές γνώσεις, δεν πριμοδοτούν τη μηχανιστική υποχρεωτική αποστήθιση ούτε προωθούν το ηθικοποιητικό και νοησιαρχικό εκπαιδευτικό μοντέλο, που αποβλέπει στην καλλιέργεια των ιδιοτήτων της ομοιομορφίας, της πειθαρχίας και της αναντίρρητης συμμόρφωσης προς τα κελεύσματα της κάθε εξουσίας. Στόχος τους, στον οποίο υπακούουν η επιλογή της διδασκόμενης ύλης, η ταξινόμηση και η διάταξη της σύμφωνα με τα σύγχρονα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής, η απόρριψη παρωχημένων παιδαγωγικών μεθόδων και η υιοθέτηση νέων διδακτικών τεχνικών και παιδαγωγικών μέσων, είναι ο εθισμός του μαθητή στην ενεργητική μάθηση⁶⁶ και την αρμονική

συμβίωση στη βάση του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων αλλά και της διεκδίκησης των δικών του.

Τους συγκεκριμένους προσανατολισμούς των εγχειριδίων, φαίνεται να κατευθύνουν κάποιες βασικές –ξεχασμένες για χρόνια και επανεμφανιζόμενες κατά την περίοδο αυτή– παιδαγωγικές αρχές της Προοδευτικής Εκπαίδευσης ή Νέας Αγωγής, μιας ιδιαίτερα εύρωστης και πολύμορφης μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής κίνησης η οποία πρωτοεμφανίσθηκε στην εκπαιδευτική σκηνή κατά το 19ο αιώνα ενταγμένη στην κοινωνική πραγματικότητα της αναδύομενης βιομηχανικής κοινωνίας⁶⁷. Σύμφωνα με αυτές, προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στις ανάγκες της πολυσύνθετης και απαιτητικής βιομηχανικής κοινωνίας των υψηλών επιδόσεων, οφείλει να εγκαταλείψει την αυτονομία που το χαρακτήριζε, να μειώσει τις αποστάσεις τους από την κοινωνική ζωή και να ενταχθεί σε αυτή ως χώρος στον οποίο ο μαθητής κατανοεί το χαρακτήρα της σύγχρονης δημοκρατικής κοινωνίας βιώνοντάς την μέσα στη σχολική τάξη.

Η σύνδεση ζωής και σχολείου που εισηγείται η Προοδευτική Εκπαίδευση αντιμετωπίζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα ως συστατικό στοιχείο της κοινωνίας κι όχι ως τόπο προετοιμασίας της κοινωνικής ζωής, οδηγεί στην αναγνώριση του ρόλου που παίζει στη διάπλαση χαρακτήρων και τη διαμόρφωση στάσεων το «κρυφό» πρόγραμμα, η κοινωνική μάθηση, η οποία συντελείται σε συνάρτηση με τη μετάδοση των αυστηρά επιλεγμένων και κοινωνικά αποδεκτών κι επιθυμητών γνώσεων και πηγάζει αφενός από τις διδακτικές μεθόδους, αφετέρου από τη διάρθρωση των σχέσεων ανάμεσα στους μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τις αμοιβαίες επιδράσεις που δέχονται στο πλαίσιο της τάξης-κοινωνικής ομάδας⁶⁸. Με τη σειρά της, η αναγνώριση αυτή –η οποία συνάδει με τη βασική θέση της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη* που, για την πραγμάτωση των στόχων της, δίνει έμφαση στους συντελεστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας– συντελεί στην ανάδειξη του δασκάλου σε μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συντονιστή αυτής και εμπειρότερου συνεργάτη των μαθητών και του επιτρέπει, αν δεν του επιβάλλει κιάλας, ελευθερία παιδαγωγικής δράσης και επιλογών ανάλογα με τις γνώσεις του, την παιδαγωγική του κατάρτιση, την πείρα του, αλλά και τις ιδιαίτερες συνθήκες που αντιμετωπίζει καθώς και τις δυνατότητες του μαθητικού δυναμικού που διαθέτει⁶⁹.

Η κομβικής, ωστόσο, σημασίας –για την πραγμάτωση των παιδαγωγικών στόχων– θέση που επιφυλάσσεται στον εκπαιδευτικό, του δημιουργεί συγκεκριμένες υποχρεώσεις. Οφείλει να διαθέτει

επιστημονική κατάρτιση, παιδαγωγική επάρκεια, δημοκρατικό φρόνημα, πολιτικό ήθος και βαθιά γνώση των αντιληπτικών ικανοτήτων και των κοινωνικών-συναισθηματικών αναγκών που χαρακτηρίζουν το ηλικιακό φάσμα 6-12 ετών. Και, βέβαια, να διακρίνεται από επαγγελματική ευσυνειδησία, αγάπη για τον άνθρωπο και πίστη στη δύναμη της εκπαίδευσης ως εργαλείου διάπλασης ενεργών, πολιτικοποιημένων ατόμων και ως μοχλού κοινωνικών αλλαγών, για την επίτευξη των οποίων ο ίδιος λειτουργεί καταλυτικά. Ρητές είναι επί του προκειμένου οι οδηγίες που του παρέχονται: Ο διδάσκων υποχρεούται πάνω απ' όλα αφενός να «απεκδυθεί» της από καθέδρας εξουσίας του και να απαρνηθεί την εκ της θέσης του απορρέουσα δυνατότητα να χειραγωγεί τους μαθητές ασκώντας πολιτικό σωφρονισμό⁷⁰, αφετέρου να εδραιώσει στην τάξη κλίμα δημοκρατίας και ισότιμης μεταχείρισης όλων των παιδιών στη βάση του σεβασμού της προσωπικότητάς τους και με στόχο την εξάλειψη της παθητικότητάς τους⁷¹. Παράλληλα, πρέπει να δώσει προτεραιότητα «στην ενεργοποίηση του υποκειμένου της μάθησης, το μαθητή, στην εξερεύνηση του κόσμου που τον περιβάλλει ασφικτικά και στην εξοικείωσή του με αυτόν»⁷².

Προς το σκοπό αυτό, οφείλει πρωτίστως να εγκαταλείψει την αυταρχική δασκαλοκεντρική μέθοδο, η οποία τον αναδεικνύει σε αυθεντία και του επιτρέπει να χρησιμοποιεί με «αυθάδεια» το κύρος του, καθώς η τελευταία, εμφυσώντας στους μαθητές τις ιδιότητες του σεβασμού, της υπακοής και της πειθαρχίας, καλλιεργεί την άκριτη συμπεριφορά και τη δουλικότητα ή, αντίθετα, την αποξένωση, την αδιαφορία, ακόμη και τον κυνισμό προσδιορίζοντας κατά μεγάλο ποσοστό τη μελλοντική στάση τους απέναντι σε κάθε είδους εξουσία. Αντ' αυτής, καλείται να ενστερνισθεί τη μαθητοκεντρική ομαδοσυνεργατική μέθοδο⁷³, η οποία, δημιουργώντας αισθήματα ασφάλειας, αυτογνωσίας και αυτοεκτίμησης, εκφρασμένα στη χωρίς αναστολές και φόβους ανάληψη πρωτοβουλιών, την ελευθερία γνώμης και διατύπωσης υποθέσεων, προτάσεων και αντιρρήσεων και την έκθεση προβληματισμών και ερωτημάτων, καλλιεργεί την κριτική σκέψη και ηθικές στάσεις, δεσμεύει στο σεβασμό των δικαιωμάτων των άλλων, διαμορφώνει τάσεις που δε χαρακτηρίζονται ούτε από αυταρχισμό-ατομικισμό αλλά ούτε κι από δουλικότητα και θέτει, κατ' αυτόν τον τρόπο, τις βάσεις για τη διάπλαση «ελεύθερων πολιτών», οι οποίοι αντιλαμβάνονται σαφώς «τη σχέση μεταξύ εξουσίας και ατομικής ελευθερίας που υπάρχει στο δημοκρατικό τρόπο ζωής»⁷⁴.

Στο πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής μεθόδου, υποδεικνύεται

στο δάσκαλο να ενεργοποιεί τα παιδιά μεθοδικά κι εποπτικά προς την αυτενεργό μάθηση και να τα υποβοηθεί στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης, κρίσης και αμφισβήτησης⁷⁵ προσεγγίζοντας τα θέματα σε χαμηλούς τόνους και με απλή φρασεολογία «ανάλογα με το επίπεδο της τάξης, την ωριμότητα των μαθητών, τις ικανότητές τους και τον κύκλο των εμπειριών ή ενδιαφερόντων τους»⁷⁶. Επί του προκειμένου, η βιβλιοκεντρική αφηγηματική διδασκαλία θεωρείται «αμάρτημα» που μεταβάλλει τους μαθητές σε απλούς ακροατές ή τυπικούς μετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία⁷⁷, ενώ η παραδοσιακή πρακτική της υποχρεωτικής μηχανιστικής απομνημόνευσης και αποθησαύρισης έτοιμων γνώσεων κρίνεται πέρα για πέρα απαράδεκτη και καταδικαστέα, γεγονός που υπογραμμίζεται με ιδιαίτερη σχολαστικότητα στα σχέδια ανάπτυξης των διδακτικών ενοτήτων⁷⁸. Κι αυτό, γιατί η μόνη άμυνα απέναντι στον «πνευματικό βιασμό» ο οποίος συντελείται εξαιτίας «του αδιάκοπου, ισοπεδωτικού καταιγισμού έτοιμων γνώσεων και πληροφοριών» που υφίστανται τα παιδιά σήμερα, είναι «να μάθουν από τη μικρή ηλικία να προβληματίζονται, να οργανώνουν τη γνώση και την εμπειρία, να σκέφτονται με κάποια αυτονομία»⁷⁹.

Συμπέρασμα

Είναι γεγονός ότι το υπό μελέτη θέμα, εξαιρετικά ενδιαφέρον και ευαίσθητο στην πολυτάραχη εποχή μας κατά την οποία αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο η σημασία της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης για τη σύνδεση μάθησης-ζωής και τη διάπλαση αυτόνομων και αυτοπροσδιορισμένων πολιτών με εθνική αλλά και οικουμενική συνείδηση, ικανών να διαχειρίζονται αποτελεσματικά την κοινωνική πραγματικότητα τροποποιώντας την προς όφελος των ιδίων και του κοινωνικού συνόλου, χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, η οποία δεν εξαντλείται στο πλαίσιο ενός άρθρου. Τα όσα, ωστόσο, ενδεικτικά παραθέσαμε, αποδεικνύουν, πιστεύουμε, ότι στις απαρχές του 21ου αιώνα η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική υπακούει στα σύγχρονα πορίσματα των Επιστημών της Αγωγής, είναι έντονα επηρεασμένη από τις βασικές παιδαγωγικές αρχές και τους κατευθυντήριους άξονες της *Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* και επιδιώκει να υπηρετήσει τους κύριους στόχους της. Αυτό δε σημαίνει, όμως, ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός τάσσεται αναφανδόν στην υπηρεσία της

Διεθνούς Εκπαίδευσης. Είναι χαρακτηριστική, εξάλλου, η εμμονή του να αναφέρεται απλά στη βελτίωση της κοινωνίας, τοπικής και παγκόσμιας, την ίδια στιγμή που η *Εκπαίδευση για την Ειρήνη* στοχεύει σε μια ριζική αναδιάρθρωση του άναρχου κι άνισου παγκόσμιου συστήματος. Επιπλέον, ενώ φαίνεται ότι το ενδιαφέρον του επικεντρώνεται στη διάπλαση ελεύθερων κι αυτόνομων ατόμων με οικουμενική συνείδηση κι ανθρωπιστικές στάσεις, ταυτόχρονα αφουγκράζεται με προσοχή τις απαιτήσεις της αγοράς επιχειρώντας να αναπροσδιορίσει τις έννοιες της αποδοτικότητας κι αποτελεσματικότητας και να ικανοποιήσει τις ανάγκες οικονομικών και πολιτικών κέντρων εξουσίας. Παρά ταύτα, η θεσμοθετημένη εκπαίδευση στις απαρχές του 21ου αιώνα, αντανακλώντας τις επιπεταμμένες δομικές αντιφάσεις των σύγχρονων, ορθολογικά οργανωμένων κοινωνιών οι οποίες παραπαίουν ανάμεσα στο εθνικό συμφέρον και την οικουμενική πραγματικότητα, έχει αναπροσαρμόσει το πνεύμα και τους στόχους της κρατώντας διακριτικές αποστάσεις από τα εθνικά λεγόμενα εκπαιδευτικά συστήματα.

Σημειώσεις

1. Τα κινήματα ειρήνης, ως τρόπος δράσης μαζικών οργανώσεων πολιτών, πρωτοεμφανίστηκαν στις αρχές του 19ου αιώνα. Μέχρι τότε το ζήτημα της ειρήνης εξαντλούταν θεωρητικά σε φιλολογία και προβληματισμούς που άρχιζαν από τον Όμηρο και τέλειωναν στους Καντ, Σπένσερ και Κόντ, ενώ εκφραζόταν οργανωτικά με θεσμούς όπως οι Αμφικτυονίες και οι Ολυμπιακοί Αγώνες στην αρχαία Ελλάδα. Οι πρώτοι οργανωμένοι ειρηνιστές ήταν μεσοαστοί εμπνευσμένοι –υπό την επίδραση του προτεσταντικού διαφωτισμού– αφενός από τη χριστιανική ηθική που πήγαζε από τις εντολές «ου φονεύσεις» και «αγαπάτε τους εχθρούς υμών», αφετέρου από τις αξίες του αριστερού φιλελευθερισμού που πρόβαλλε τα δικαιώματα της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας του ανθρώπου, της ισότητας και της αδελφότητας, της δικαιοσύνης και της ελευθερίας των μεταφορών και του εμπορίου. Βλ. Φιλιππίδης Η., «Το κίνημα ειρήνης: μια κοινωνιολογική προσέγγιση», στο Νικολινάκος Μ., Βαρβαρούσης Π. (επιμ.), *Επιστήμη και Ειρήνη*, εκδ. Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1988, σελ. 203-204.

2. Μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο επικρατούσε η τάση να διαχωρίζεται η ειρήνη σε «θετική», ως ενδοπολιτειακή κατάσταση χαρακτηριζόμενη από ευταξία και ομαλή επίλυση των διαφορών, και σε «αρνητική», ως απουσία βίαιων αναταραχών και πολέμων ανάμεσα σε εθνικά κράτη. Μεταπολεμικά, αυτή η διάκριση όχι μόνον έχασε τον απόλυτο χαρακτήρα της, καθώς έγινε φανερό ότι η απουσία της милитарιστικής βίας δε συνεπάγεται υποχρεωτικά

και την έλλειψη της δομικής, αλλά αποδείχθηκε επιπλέον και επικίνδυνη, καθώς, συσκοτίζοντας τη σχέση που συνδέει τα διαιωνιζόμενα κοινωνικά προβλήματα με τις πολεμικές συγκρούσεις, δεν ενεργοποιεί προς την κατεύθυνση της επίλυσής τους, με αποτέλεσμα συχνά την κατάλυση της ειρήνης. Βλ. Κώνστας Δ., «Η ιδέα της Ειρήνης στην ιστορική της διάσταση», στο Νικολινάκος Μ., Βαρβαρούσης Π. (επιμ.), *όπ. παρ.*, 1988, σελ. 24 και 29.

3. *Όπ. παρ.*, σελ. 23-24.

4. Η έρευνα για την ειρήνη, ως κλάδου με απαιτήσεις επιστημονικής πειθαρχίας, εμφανίζεται στο τέλος της δεκαετίας του '50, με σκαπανείς της τον Theodore Lentz και τον Kenneth Boulding, και ωριμάζει στο τέλος της δεκαετίας του '60. Βλ. Κουλουμπής Θ., Χατζηκωνσταντίνου Κ., «Έρευνα για την ειρήνη», στο Νικολινάκος Μ., Βαρβαρούσης Π. (επιμ.), *όπ. παρ.*, 1988, σελ. 36-37.

5. Βαρβαρούσης Π., «Επιστημονικές Εταιρείες και Ινστιτούτα στην υπόθεση της Ειρήνης», στο Νικολινάκος Μ., Βαρβαρούσης Π. (επιμ.), *όπ. παρ.*, 1988, σελ. 238-239.

6. Για λεπτομερέστερη ανάλυση του όρου βλ. Galtung J., *The True Worlds: A Transnational Perspective*, The Free Press, New York, 1980, σελ. 41-113.

7. Για την απομυθοποίηση του πολέμου ως ιδέας και κοινωνικού φαινομένου, βλ. Bouthoul G., *Ο Πόλεμος*, μτφρ. Κ. Ζαρούκας, εκδ. Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος, Αθήνα, 1966, καθώς και το ημιτελές έργο του Δ. Γληνού, *Η Τριλογία του Πολέμου*, εκδ. Φλόγα, Αθήνα, 1956.

8. Κουλουμπής Θ., Χατζηκωνσταντίνου Κ. *όπ. παρ.*, σελ. 46.

9. Είναι γνωστό ότι ο Ο.Η.Ε., που ιδρύθηκε για να απαλλάξει την ανθρωπότητα από τη μάστιγα του πολέμου και να εδραιώσει τη φιλία, τη συνεργασία και την ειρήνη ανάμεσα σε όλους τους λαούς της γης ανεξάρτητα από φυλή, γλώσσα, θρησκεία και ιδεολογία, δεν είναι εξοπλισμένος με τις κατάλληλες κι αναγκαίες νομικές δεσμεύσεις ούτε διαθέτει αποτελεσματικά όργανα για την επιβολή των αποφάσεών του και την ειρηνική διευθέτηση των διαταξικών, διακρατικών και γενικά διανθρώπινων διαφορών. Στερείται, επίσης, ενός ουσιαστικού τρόπου αστυνόμευσης και επιβολής κυρώσεων, που θα επέτρεπε αλλά και θα επέβαλλε τις αποφάσεις του. Βλ. Κουλουμπής Θ., «Τα αίτια των πολεμικών συγκρούσεων και η αντιμετώπισή τους», στο Παπαδοπούλου Δ. (υπεύθυνη έκδοσης), *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*, Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, εκδ. Παρατηρητής, 1990, Θεσσαλονίκη, σελ. 86.

10. Εκφραστής αυτής της αντίληψης, που κυριαρχεί στον επιστημονικό κι ευρύτερο πνευματικό κόσμο της Δύσης στο τέλος της δεκαετίας του '50 ο Bertrand Russell, ο εξέχων φιλειρηνιστής φιλόσοφος και μαθηματικός που τιμήθηκε με το Νόμπελ Λογοτεχνίας, προτείνει εναλλακτικούς τρόπους επίλυσης των διακρατικών διαφορών, επισημαίνοντας τον υπαρκτό κίνδυνο της παντελούς εξαφάνισης του ανθρώπινου είδους και υπογραμμίζοντας τη δυναμική της λαϊκής θέλησης και δράσης προς αποτροπή του. Βλ. Russell B., *Common Sense and Nuclear Warfare*, Simon and Schuster, New York, 1959.

11. Nagler M.N., «Education as a Five Letter Word», στο «Education for Peace and Disarmament», *Teachers College Record*, vol. 84, no 1, Fall 1982.

12. Βλ. Mulhern J., *A History of Education. A Social Interpretation*, The Ronald Press, New York, 1950, σελ. 543.

13. Για τον πολιτικό ρόλο με τον οποίο επιφορτίζει το εκπαιδευτικό του σύστημα, από τη στιγμή που το θεσμοθετεί, το ισχυροποιημένο μετά τη β' φάση της βιομηχανικής επανάστασης εθνικό κράτος βλ. ενδεικτικά: Merriam Ch.E., *The making of Citizens* (εισαγωγή-σχόλια G.Z.F. Bereday), Teachers College, Columbia University, 1966· Brubaker D.L., *Social Studies in a Mass Society*, Scranton, Pennsylvania, International Textbooks Co, Blackledge, 1969· D. Hunt B., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, μτφρ. Μ. Δεληγιάννη, εκδ. Έκφραση, Αθήνα, 1995· Marshall T.H., Bottomore T., *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, μτφρ. Όλγα Στασινοπούλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1995· Φραγκουδάκη Αν., *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 1986.

14. Για το ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος ως αναπαραγωγικού του υπάρχοντος συστήματος μηχανισμού βλ. Bourdieu P., Passeron J., *La Reproduction. Elements pour une Theorie du System d' Enseignement*, Les Editions de Minuit, Paris, 1970.

15. Το ζωηρό ενδιαφέρον που εκδηλώνεται για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος στην αντιμετώπιση των μεταπολεμικών αναγκών, προκαλεί μια τεράστια αύξηση δαπανών για τη μελέτη του και την εμφάνιση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης ως ιδιαίτερης επιστήμης και ξεχωριστού τομέα έρευνας με αντικείμενό της τον εκπαιδευτικό θεσμό και τον πολυσύνθετο ρόλο που επωμίζεται στις συγκεκριμένες ιστορικές συγκυρίες. Ως αποτέλεσμα της πολύμοχθης και δαπανηρής αυτής προσπάθειας εμφανίζονται κι επικρατούν μεταπολεμικά στην επίσημη αμερικανική και δυτικοευρωπαϊκή εκπαιδευτική σκηνή δύο κοινωνιολογικές θεωρίες, του Φονξιοναλισμού (δεκαετία του '40), που θα επηρεάσει την Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης για τα επόμενα τριάντα με σαράντα χρόνια, και του Ανθρώπινου Κεφαλαίου (δεκαετία '50-'60), παραλλαγή και εξειδίκευση της πρώτης. Οι θεωρίες αυτές είχαν ως στόχο τους αφενός την ανταπόκριση της εκπαίδευσης στις νέες οικονομικές και πολιτικές συνθήκες αφετέρου την κατανόηση και νομιμοποίηση της νέας τάξης πραγμάτων ώστε οι κεφαλαιοκρατικές κοινωνίες να επιτύχουν την ανάπτυξη και κατίσχυσή τους επί του σοσιαλιστικού «στρατοπέδου». Για τις θεωρίες αυτές βλ. Parsons T., *Social System*, The Free Press New York, 1951 και Schultz Th.W., «Investment in Human Capital», *American Economic Review* 51, 1961, σελ. 1-17.

16. Η χρησιμοποίηση, βέβαια, του εκπαιδευτικού θεσμού ως πολιτικού εργαλείου για την ικανοποίηση των κρατικών αναγκών δεν αποτελεί μονοπώλιο των κεφαλαιοκρατικών κοινωνιών. Και οι σοσιαλιστικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν το σχολείο ως μέσο για την ευδόωση των πολιτικών τους στόχων. Βλ. Φραγκουδάκη Άννα, «Το σχολείο στις σοσιαλιστικές χώρες», *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, όπ. παρ., 1985, σελ. 71-84.

17. Βλ. την Ιδρυτική Πράξη της UNESCO (1945).

18. Περισσότερα για την Εκπαίδευση για την Ειρήνη, την εμφάνισή της, τους στόχους της και τη δυναμική της βλ. το αφιέρωμα του περιοδικού *Teachers College Record*, vol. 84, no 1, Fall 1982, με θέμα: «Education for Peace and Disarmament» καθώς και το συλλογικό έργο, Παπαδοπούλου Δ. (υπεύθυνη έκδοσης), *Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*, Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, Θεσσαλονίκη, 1990. Αξίζει πάντως να σημειωθεί ότι στην ελληνική βιβλιογραφία μια πρώτη προσέγγιση της Παιδαγωγικής της Ειρήνης ως ιδιαίτερου κλάδου της Παιδαγωγικής επιχειρείται ήδη στο τέλος της δεκαετίας του '70 από τον τότε Καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ι. Μαρκαντώνη. Βλ. Μαρκαντώνη Ι.Σ., *Παιδεία Ειρήνης. Δεδομένα και προϋποθέσεις δια την θεμελίωσιν της αγωγής προς ειρήνην*, Αθήνα, 1977 και Μαρκαντώνη Ι.Σ., « Η Παιδαγωγική της Ειρήνης. Σύγχρονον οικουμενικόν ανθρωπιστικόν αίτημα», *Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία. Διεθνές Κέντρον Ανθρωπιστικών Κλασικών Ερευνών*, Αθήνα, 1977, σελ. 35-76.

19. Τη δυνατότητα της εκπαίδευσης να μεταβληθεί από αναπαραγωγικός σε προωθητικό-μετασχηματιστικό παράγοντα της υπάρχουσας κοινωνικής δομής, παρά τις δεσμεύσεις που συνεπάγεται ο πολιτικός της ρόλος, κατέδειξαν κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού χώρου ενταγμένες σε μια γενικότερη στάση κριτικής του καπιταλιστικού συστήματος που άρχισαν να ασκούν από τα μέσα της δεκαετίας του '60 μια σειρά κοινωνικών επιστημόνων. Στα τέλη της δεκαετίας του '70, ως αποτέλεσμα των συνεχών προβληματισμών κι αναζητήσεων στο χώρο της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, εμφανίσθηκε για πρώτη φορά συστηματικά από Νεομαρξιστές Κοινωνιολόγους της Εκπαίδευσης η θεωρία της Αντίστασης στην εκπαίδευση, που έθεσε τις βάσεις για πληρέστερη κατανόηση του εκπαιδευτικού συστήματος και του πολιτικού του ρόλου. Σύμφωνα με αυτή, η θεωρία της Αναπαραγωγής χωρίς να χάνει την αξία της εμπλουτίζεται με νέες ιδέες που μας επιτρέπουν μια περισσότερο αισιόδοξη και λιγότερο φαταστική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς αποδεικνύουν ότι αυτός αποτελεί μια δυναμικά εξελισσόμενη πραγματικότητα, γεγονός που του επιτρέπει να λειτουργεί και ως μετασχηματιστικός παράγοντας της κοινωνίας της οποίας είναι ενεργό στοιχείο. Για την εκπαίδευση ως παράγοντα κοινωνικών αλλαγών υπάρχει μια πολύ πλούσια βιβλιογραφία, διεθνής και ντόπια. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Giroux A.H., *Theory and Resistance in Education. A Pedagogy for the Opposition*, Bergin and Carvey, Mass., 1983, σελ. 108· Apple W.M., *Εκπαίδευση και Εξουσία*, μτφρ. Φ. Κοκαβέσης, εκδ. Παπατηρητής, Θεσσαλονίκη, 1993, σελ. 37 και 107· Ηλιού Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, εκδ. Πορεία, Αθήνα, 1988, σελ. 262.

20. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Unesco, ο διεθνής αυτός οργανισμός που, ενταγμένος στο σύστημα των Ηνωμένων Εθνών, έχει τη σημαντικότερη μακροχρόνια εκπαιδευτική δράση στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική τάση, προχώρησε από το 1953 κιόλας στη μετατροπή της εκπαιδευτικής οπτικής σε κοινωνική πρακτική με τη δημιουργία των Συνδεόμενων Σχολείων Εκπαίδευσης για Διεθνή Συνεργασία και Ειρήνη, ως παγκόσμιων πειραματικών

μονάδων προκειμένου να δοκιμαστούν στην πράξη οι διακηρυγμένες αρχές, οι μέθοδοι και το διδακτικό υλικό της Διεθνούς Εκπαίδευσης. Βλ. Παπαδοπούλου Δ., «Εισαγωγή στην Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου. Βασικές αρχές της Διεθνούς Εκπαίδευσης. Η συμβολή της Unesco», στο Παπαδοπούλου Δ., υπό έκδοση, *όπ. παρ.*, σελ. 28.

21. Βλ. *The teaching of human rights, Proceedings of the International Congress on the Teaching of Human Rights*, Vienna, 12-16 September, 1978, UNESCO, Paris, 1980.

22. Η ιδιαίτερη άνηση που γνωρίζει στις μέρες μας η Παιδαγωγική της Ειρήνης εκφράζεται με την ανάπτυξη συστηματικής έρευνας, την ίδρυση Πανεπιστημιακών εδρών (μια από αυτές, η μόνη σε ελληνικό Πανεπιστήμιο, είναι η έδρα Unesco στο Α.Π.Θ. για την Εκπαίδευση στα Δικαιώματα του Ανθρώπου και την Ειρήνη με διευθύντρια την καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας Δ. Παπαδοπούλου) κι Επιστημονικών Κέντρων, όπως επίσης και τη διαρκώς ογκούμενη βιβλιογραφία. Κυρίως, όμως, με το νέο πνεύμα που από τη δεκαετία του '70 (δεκαετία του '80 για την ελληνική εκπαίδευση) αρχίζει, υπό την πίεση των διεθνών ιστορικών συνθηκών και την επήρεια σύγχρονων κοινωνιολογικών και παιδαγωγικών δεδομένων, να διαπνέει την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κρατών.

23. Η πατρότητα του όρου στρατιωτικό-βιομηχανικό σύμπλεγμα ανήκει στον Πρόεδρο των ΗΠΑ Αϊζενχάουερ, ο οποίος αποτελεί την προσωποποίηση του ειρηνόφιλου στρατιώτη και κυβερνήτη, και χρησιμοποιήθηκε για να δηλωθεί μια πρωτοφανούς έκτασης σύμπραξη και συνεργασία του στρατιωτικού κατεστημένου με τη διαρκώς ισχυροποιούμενη και επεκτεινόμενη βιομηχανία όπλων, που κατά τη δεκαετία '60-'70 αναδεικνύεται σε παγιομένη δύναμη εξαιρετικά επικίνδυνη για το μέλλον της ανθρωπότητας. Την ύπαρξή της, τους κινδύνους που αυτή εγκυμονεί για την παγκόσμια κοινότητα και την αντίσταση που οφείλουν να αναπτύξουν οι πολιτικές δυνάμεις στην εξουσία της επισημαίνει ο «Άικ» στον αποχαιρετιστήριο προς τους Αμερικανούς λόγο του, που εκφωνήθηκε από το Λευκό Οίκο τη νύχτα της 17ης Ιανουαρίου του 1961 και χαρακτηρίστηκε από πολλούς παρατηρητές ως «μια από τις μεγαλύτερες υπηρεσίες του προς τον αμερικανικό λαό». Βλ. Eisenhower D.D., «Farewell Address», στο Matson Floyd W. (ed.), *Voices of Crisis - Vital Speeches on Contemporary Issues*, The Odyssey Press Inc, New York, 1967.

24. Η Εκπαίδευση για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου «επισημοποιείται» κατά το έτος 1974, το οποίο σφραγίζεται από την έκδοση της Σύστασης της Unesco, που αποτελεί και τη σπονδυλική στήλη της. Στη Σύσταση της Unesco του '74 η Γενική Διάσκεψη του Ο.Η.Ε. συνιστά στα κράτη-μέλη της να προβούν το ταχύτερο δυνατό στη λήψη των απαραίτητων μέτρων ώστε να εισαχθούν οι κατευθυντήριες αρχές της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής οπτικής στην εκπαιδευτική νομοθεσία τους (βλ. «Προοίμιο» της Σύστασης του 1974, εκδ. Εργαστήριο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, Θεσσαλονίκη, 1988, σελ. 4). Στα πλαίσια αυτά, αρχίζει σταδιακά ένας επαναπροσδιορισμός της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής στον οποίο συ-

ντείνουν οι νέες κοινωνιολογικές προσεγγίσεις του εκπαιδευτικού χώρου για τις οποίες έχουμε ήδη κάνει λόγο.

25. Παπαδοπούλου Δ., «Εισαγωγή», στο Παπαδοπούλου Δ. (υπό έκδοση), *Εκπαίδευση...*, όπ. παρ., 1990, σελ. 31.

26. Βλ. λ.χ. το άρθρο 1, παρ. ε και β. (η εκπαίδευση ειδικότερα υποβοηθεί τους μαθητές): «Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με τους λαούς της γης, προσβλέποντας σ' ένα κόσμο καλύτερο, δίκαιο κι ειρηνικό» και «Να συμπληρώσουν και να συνδυάζουν την κατάκτηση της γνώσης με τους κατάλληλους κοινωνικούς προβληματισμούς ώστε να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και ν' αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα σ' ένα κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας». Το πνεύμα, οι αρχές, τα ιδεώδη και ο ηθικός προσανατολισμός της Διεθνούς Εκπαίδευσης είναι εμφανώς παρόντα.

27. Βλ. Χριστιάς Ι., *Από την Πατριδογνωσία στη Μελέτη Περιβάλλοντος*, εκδ. Τυποθήτω - Γ. Δαρδανός, Αθήνα, 1998, σελ. 120.

28. «Θέλουμε... να κάνουμε το μάθημα εποπτικό, ερευνητικό, πρακτικό». Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α' τάξη (έκδ. Η'), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1990, σελ. 6.

29. «(Ο μαθητής πρέπει) να μάθει πώς να παρατηρεί, πώς να σκέπτεται και να λύνει τις απορίες του, πώς να εργάζεται». *Όπ. παρ.*, σελ. 6.

30. «Υπεύθυνος» για τις επαναστατικές, κατά τη δεκαετία του '60, αυτές παιδαγωγικές θέσεις, θεωρητικά τεκμηριωμένες και εμπειρικά επιβεβαιωμένες σήμερα, είναι ο ψυχολόγος J.S. Bruner, ο οποίος συγκαταλέγεται μεταξύ εκείνων που δείχνουν ενδιαφέρον για τη ενεργή δόμηση της γνώσης, με έμφαση, όμως, στην ηλικιακή διαφοροποίηση ως προς τη δυνατότητα διαχείρισης πληροφοριών και το συσχετισμό της με την κοινωνική αλληλεπίδραση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία στο πλαίσιο ενός σπειροειδούς προγράμματος που επιδιώκει την επέκταση των ικανοτήτων κατανόησης και όχι τη συσσώρευση πραγματολογικών γνώσεων. Για μια λεπτομερή ανάλυση της θεωρίας του Bruner, βλ. J.S. Bruner, *Process of Education*, Harvard University Press, Cambridge, 1961.

31. «Αν ο πρωταρχικός ρόλος της διαδικασίας (πολιτικής κοινωνικοποίησης) είναι η διατήρηση μιας δοσμένης κατάστασης, έχει, όμως, και μια δυναμική που ωθεί σε αλλαγές των προτύπων πολιτικής συμπεριφοράς». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), Στ' τάξη (εκδ. Ζ'), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1989, σελ. 6.

32. *Όπ. παρ.*, σελ. 6.

33. «Το μάθημα σκοπεύει να κάνει το μαθητή υπεύθυνο πολίτη που... θα είναι ικανός να συμμετέχει ενεργά και συνειδητά στην κοινωνική και πολιτική διαδικασία», «(οι μαθητές θα βοηθηθούν) να αποκτήσουν την ευαισθησία στο δημοκρατικό τρόπο ζωής ...ως μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας, ενεργά και υπεύθυνα σε αυτή». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), Ε' τάξη (εκδ. Β'), Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα, 1984, σελ. 5.

34. *Όπ. παρ.*, σελ. 6.

35. «Τα νεότερα... πορίσματα της Πολιτικής Επιστήμης, της Κοινωνικής

Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας διδάσκουν ότι το άτομο πολύ νωρίς και με τρόπο αβίαστο και φυσικό αρχίζει να εσωτερικοποιεί, να οικειοποιείται και να υιοθετεί τις αξίες και τα δεδομένα του πολιτικού συστήματος της κοινωνίας στην οποία ζει». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), ΣΤ΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 5.

36. Για τη δημιουργία της πολιτικής ταυτότητας του παιδιού, βλ. την ιδιαίτερα αξιόλογη εργασία του Τερλεξή Π., *Πολιτική Κοινωνικοποίηση - Η γένεση του Πολιτικού Ανθρώπου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1975.

37. «Το βιβλίο (της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) δε δογματίζει, δε δίνει έτοιμα κοινωνικά στοιχεία ... δεν παρέχει έτοιμη γνώση αλλά τοποθετεί μπροστά σε προβληματικές καταστάσεις και με κατάλληλα ερωτήματα παρακινεί το μαθητή να σκεφθεί και να απαντήσει». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), Ε΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 7.

38. Για το ρόλο της Ιστορίας ως ηγερίας του εθνικισμού και θεραπεινίδας της πολιτικής εξουσίας, υπάρχει μια πολύ πλούσια βιβλιογραφία, ξένη και ντόπια. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Καρρ Ε.Χ., *Τι είναι η Ιστορία*, μτφρ. Φρίντας Λιάππα, εκδ. 70-Πλανήτης, Αθήνα, 1983· Λε Γκοφ Ζακ, *Ιστορία και Μνήμη*, μτφρ. Γ. Κουμπουρλής, εκδ. Νεφέλη, Αθήνα, 1998· Μονιότ Ηενρί, *Η Διδακτική της Ιστορίας*, μτφρ. Έφη Κάννερ, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2000· Λέκκας Π.Ε., *Η εθνικιστική ιδεολογία. Πέντε υποθέσεις εργασίας στην Ιστορική Κοινωνιολογία*, εκδ. Κατάρτι (πρώτη έκδοση το 1992 από τις εκδόσεις ΕΜ.Ν.Ε - Μνήμων), Αθήνα, 1996· Φραγκουδάκη Άννα, Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1997· Αβδελά Έφη, *Ιστορία και Σχολείο*, εκδ. Νήσος, Αθήνα, 1998· Κόκκινος, Γ., *Από την Ιστορία στις Ιστορίες*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998.

39. Για το ρόλο της σχολικής Ιστορίας, τους στόχους και τις μεθόδους της κατά το χρονικό διάστημα 1950-1976, βλ. Αδάμου Μ., *Το Εκπαιδευτικό Σύστημα στην υπηρεσία του Εθνικού Κράτους. Η Ελληνική Περίπτωση «1950-1976»*, εκδ. Παπαζήσης, Αθήνα, 2002.

40. Βλ. *Ιστορία* (βιβλίο για το δάσκαλο), Γ΄ τάξη, Ο.Ε.Δ.Β. (έκδ. Ε΄), Αθήνα, 1990, σελ. 9.

41. *Όπ. παρ.*, σελ. 173.

42. *Όπ. παρ.*, σελ. 8.

43. *Όπ. παρ.*, σελ. 5.

44. «Αργά ή γρήγορα οι κατακτημένοι ξεσηκώνονται και κερδίζουν πάλι την ανεξαρτησία τους». *Όπ. παρ.*, σελ. 173, 174.

45. *Όπ. παρ.*, σελ. 171.

46. *Όπ. παρ.*, σελ. 11.

47. *Όπ. παρ.*, σελ. 11.

48. «της Κοινωνιολογίας, της Ψυχολογίας, της Οικονομικής Γεωγραφίας, της Ανθρωπολογίας». *Όπ. παρ.*, σελ. 8.

49. *Όπ. παρ.*, σελ. 16.

50. *Όπ. παρ.*, σελ. 9, 10.

51. Επιλέξαμε ως γνωστικά αντικείμενα προς διερεύνηση τις Κοινωνικές

Σπουδές εξαιτίας του ρόλου τον οποίο επωμίσθησαν από τη στιγμή της θεσμοθέτησής τους ως μαθήματα «υψίστης σπουδαιότητας» για τη διάπλαση κι ανάπτυξη του «καλού πολίτη», του κοινωνικά αποδοτικού κι αποτελεσματικού, ο οποίος υπερασπίζεται με συνέπεια τα συμφέροντα του κράτους του και υπηρετεί πειθαρχικά τις πολιτικές δυνάμεις στις οποίες υποστασιώνεται αυτό κάθε φορά. Για τις Κοινωνικές Σπουδές και το ρόλο τους στην εκπαίδευση υπάρχει μια πλούσια βιβλιογραφία. Ενδεικτικά αναφέρονται: Merriam E., *Civic Education in the United States*, Ch. Scribner's Sons, USA, 1934· του ίδιου, *The Making of Citizens*, Columbia University, Teachers College, 1966· Johnson E., *Theory and Practice of Social Studies*, MacMillan, USA, 1956· Cox C.B., Massialas B.G., *Social Studies in USA. Critical Appraisal*, Brace and World Inc., Harcourt, 1967· Brubaker D.L., *Social Studies in a Mass Society*, Scranton, International Textbooks Co, Pennsylvania, 1969· Jaros D., *Socialization to Politics*, Praeger Publishers, New York, 1973· Lybarger M., «Origin of the Modern Social Studies 1900-1916», *History of Education Quarterly*, vol. 23, no 4, 1983. Τον πολιτικό αυτό ρόλο, επιμελώς καλυμένο και αποσιωπούμενο από τους εισηγητές συγκεκριμένων μαθημάτων, «ομολογεί» ο R.F. Kennedy όταν στη δεκαετία του '60 δηλώνει κατηγορηματικά πως «είναι καθαρά ευθύνη των καθηγητών των Κοινωνικών Σπουδών να κοινωνικοποιήσουν τους νέους με τις στάσεις και τις δεξιότητες που χρειάζονται ώστε να γίνουν καλοί πολίτες σε μια δημοκρατική κοινωνία και να τους διδάξουν να παίρνουν ζωτικές αποφάσεις για τη διατήρηση αυτής» (η υπογράμμιση δική μας). Βλ. Kennedy R.F., *Social Science Record*, State Council for the Social Studies, New York, Fall 1964. Από τη στιγμή, λοιπόν, που οι Κοινωνικές Σπουδές θεωρήθηκαν παραδοσιακά υπεύθυνες για την πρόκληση στάσεων προσαρμογής, κομφορμισμού κι υποταγής στα συμφέροντα του εθνικού κράτους, πιστεύουμε ότι είναι τα ενδεδειγμένα γνωστικά αντικείμενα για την επισήμανση του αναπροσανατολισμού της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, αν, βέβαια, αυτός υφίσταται.

52. Οι έρευνες αυτές, που προκάλεσαν επανάσταση στην εκπαιδευτική σκέψη, απέδειξαν ότι το ηλικιακό φάσμα από τριών έως δεκατριών ετών αποτελεί την πιο κρίσιμη ηλικία για την κοινωνικοποίηση του ατόμου, τη γνωστική του ανάπτυξη και την απόκτηση βασικών πολιτικών προσανατολισμών, ιδιότητες που προσδιορίζουν καταλυτικά την κατοπινή στάση ζωής του προδιαγράφοντας κατά ένα μεγάλο ποσοστό την επιτυχή ή ανεπιτυχή συμμετοχή του στην κοινωνική ζωή. Βλ. Massialas B.G., *Political Youth, Traditional Schools: National and International Perspectives*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, New Jersey, 1972. Απέδειξαν, επίσης ότι τα παιδιά ακόμη κι από την πρώιμη παιδική ηλικία έχουν την ικανότητα να συλλαμβάνουν κοινωνικές έννοιες, να κατανοούν σύνθετες πτυχές της κοινωνικής ζωής και να εκφέρουν γνώμες για κοινωνικά φαινόμενα, αρκεί η παρεχόμενη γνώση και ο τρόπος μετάδοσής της να είναι προσαρμοσμένα στις γνωστικές δυνατότητές τους. Η πατρότητα της επαναστατικής αυτής θέσης, που ανέτρεπε τις προγενέστερες του Piaget οι οποίες υποστήριζαν την ύπαρξη αντιστοιχίας παρεχόμενων γνώσεων και γνωστικής κατά στάδια ανάπτυξης,

ανήκει στον J. Bruner, ο οποίος στις αρχές της δεκαετίας του '60 διακήρυττε: «Οποιοδήποτε θέμα μπορεί να διδαχθεί σε οποιοδήποτε παιδί, άσχετα από το νοητικό στάδιο ανάπτυξής του, αρκεί να χρησιμοποιηθεί ένας "διανοητικά έντιμος τρόπος"». Βλ. Bruner J., *όπ. παρ.*, 1961, σελ. 31. Για τη θεωρία του Piaget, βλ. Piaget J., Inhelder B., *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Routledge and Kegan Paul, 1958, και Ρίτςμοντ Π., *Εισαγωγή στον Πιαζέ*, μτφρ.-πρόλογος Απ. Καντάς, επιμ. Γ. Μαυιάτης, εκδ. Υποδομή, Αθήνα, 1970.

53. Η αναγνώριση της σημασίας των εγχειριδίων ως ουσιαστικών εργαλείων για την πολιτική κοινωνικοποίηση των μαθητών είναι αποτέλεσμα των συμπερασμάτων μιας εκτεταμένης διεθνούς συστηματικής έρευνας σχολικών εγχειριδίων οι ρίζες της οποίας ανάγονται χρονικά στο 19ο αιώνα, γνώρισε, όμως, μια πρώτη έκρηξη μετά τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο και επανήλθε στο προσκήνιο μετά το Β΄. Για την έρευνα των σχολικών εγχειριδίων βλ. Κ. Μπονίδης, Ελ. Χοντολίδου, «Έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων: Από την ποσοτική ανάλυση σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης. Το παράδειγμα της Ελλάδας», *Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου*, επιμ. Μ.Ι. Βάμβουκας, Α.Γ. Χουρδάκης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα Αθήνα, 1997 και Κ.Ρ. Fritzsche, «Τα Σχολικά Εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα Σχολικών Εγχειριδίων», μτφρ. Αχ. Γ. Καψάλης, *Παιδαγωγική Επιθεώρηση* 17, 1992.

54. Βλ. *Εμείς κι ο κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 5 και *Κοινωνική ...* (βιβλίο για το δάσκαλο), Ε΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 5.

55. Το βιβλίο της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* για το δάσκαλο δηλώνει ότι οι δυο πρώτες ενότητες του μαθήματος της ΣΤ΄ τάξης «αποτελούν γενική επανάληψη της ύλης της Ε΄ τάξης», ενώ στο αντίστοιχο της *Μελέτης Περιβάλλοντος* για τη Β΄ τάξη διατυπώνονται με σαφήνεια η παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθείται και οι στόχοι της: «(Το Πρόγραμμα) στηρίζεται στην κοχλιωτή διάταξη του περιεχομένου (που συντελεί στη) διασφάλιση της συνέχειας και συνοχής της μορφωτικής εμπειρίας», ενώ «οι αναδρομές και οι επαναλήψεις (αποτελούν) συστηματοποιήσεις και αναδιαρθρώσεις» των μαθήσεων της προηγούμενης τάξης, «αναγκαίες (αφού) οι τελευταίες δεν αποτελούν κατακτήσεις που για την εδραίωσή τους δε χρειάζεται πια να ασχοληθούμε». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, ΣΤ΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 9 και 11 και *Μελέτη του Περιβάλλοντος*, Β΄ τάξη, *όπ. παρ.*, σελ. 5.

56. «Το μάθημα (της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής) σκοπεύει να κάνει το μαθητή υπεύθυνο πολίτη που... θα είναι ικανός να συμμετέχει ενεργά και συνειδητά στην κοινωνική και πολιτική διαδικασία ...να αντιληφθεί τη δική του ευθύνη στην όλη διαδικασία βελτίωσης των όρων της κοινωνικής ζωής», «(το μάθημα της Κοινωνικής και πολιτικής Αγωγής πρέπει) να καλλιεργεί την πίστη ότι το άτομο με τη δράση του, τη συμμετοχή του και τη στάση του μπορεί να επηρεάζει τα πολιτικά πράγματα της κοινότητας». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης (βιβλία για το δάσκαλο), *όπ. παρ.*, σελ. 5 και 8, αντίστοιχα.

57. «Τονίζομε ότι τα ίδια πράγματα (σεισμοί, επιδημίες, ατυχήματα) μπορεί να συμβούν σε όλους τους τόπους, ότι όλοι οι λαοί έχουν τις ίδιες ανάγκες, ότι μερικοί άνθρωποι γίνονται με την εργασία τους ευεργέτες όλης της ανθρωπότητας και ότι όλοι είμαστε ίσοι και τέκνα του Δημιουργού». Βλ. *Εμείς κι ο κόσμος*, Α΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο)... όπ. παρ., σελ. 24. Ακόμη πιο αντιπροσωπευτική απόδειξη γιο το πνεύμα οικουμενισμού που χαρακτηρίζει τα εγχειρίδια των Κοινωνικών Σπουδών είναι ο ίδιος ο τίτλος της μετεξελιγμένης *Πατριδογνωσίας*, *Εμείς κι ο κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος*, όπως και η ευρύτερη ενότητα «Εμείς κι ο κόσμος» που παρατίθεται στο εγχειρίδιο *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, ΣΤ΄ τάξης με υποενότητες: «Όλοι οι άνθρωποι είναι ίδιοι», «Τα ανθρώπινα δικαιώματα», «Οι λαοί της γης και τα προβλήματα στις σχέσεις τους», «Ειρηνική συνύπαρξη και συνεργασία των λαών (Διεθνείς Οργανισμοί)».

58. Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος*, Α΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. παρ., σελ. 6.

59. Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος*, Β΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. παρ., σελ. 6.

60. Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος*, Α΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. παρ., σελ. 13.

61. Όπ. παρ., σελ. 6.

62. Όπ. παρ., σελ. 10.

63. Τη «συμβολική» φύση του ανθρώπου «ανακάλυψε» και ανέλυσε στις αρχές του 20ού αιώνα ο Ernst Cassirer. Για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της βλ. Ernst Cassirer, *Δοκίμιο για τον Άνθρωπο*, εκδ. Κάλβος, Αθήνα, 1985, σελ. 44.

64. Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος*, Α΄ τάξη, (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. π. σ. 7, 8, 9 και *Εμείς κι ο Κόσμος*, Β΄ τάξη, (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. π. σ. 6.

65. Βλ. *Εμείς κι ο Κόσμος* Α΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο), όπ. παρ., σελ. 9 και *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* Ε΄ τάξη (βιβλίο για το δάσκαλο) όπ. παρ., σελ. 8.

66. Για την ενεργητική μάθηση, τα παιδαγωγικά μέσα προς επίτευξή της και τους σκοπούς που υπηρετεί, βλ. Μασσιάλας Β., *Το Σχολείο, Εργαστήριο Ζωής. Εισαγωγή στη μεθοδολογία της διδασκαλίας των Κοινωνικών Σπουδών*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 1984.

67. Περισσότερα για την Προοδευτική Εκπαίδευση, βλ. Dewey J., *Philosophy of Education*, Adams and Co, Littlefield, Totowa, 1961 και την εμπειριστατωμένη μελέτη της Κλεάνθους-Παπαδημητρίου Μ., *Η Νέα Αγωγή. Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα, 1952.

68. Για το ρόλο της κοινωνικής μάθησης, βλ. Γκότοβος Ε. Αθ., *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1997.

69. «Το Β.Μ. σε όλες τις τάξεις δεν υποκαθιστά το δάσκαλο» ο οποίος, ως «κύριος μοχλός που καλείται με τη στάση και τη δραστηριότητά του να υλοποιήσει τους σκοπούς και τις επιδιώξεις του μαθήματος και να αναπτύξει το ανάλογο πνεύμα στους μαθητές του», «είναι ελεύθερος να προσαρ-

μόζει τη διδασκαλία του προς τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου και δεν είναι υποχρεωμένος να εκτελεί όλες τις εργασίες που αναφέρονται στα σχέδια ανάπτυξης των μαθημάτων... έχει το δικαίωμα, για να μην πούμε την υποχρέωση, να διαμορφώνει τη διδασκαλία ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες λειτουργίας του σχολείου και γενικότερα με τις τοπικές συνθήκες», «ο δάσκαλος, εκτός από τα στοιχεία που αναφέρονται στο βιβλίο του μαθητή, μπορεί να χρησιμοποιεί επίκαιρα δημοσιεύματα, ειδήσεις, γεγονότα του παρόντος, κατάλληλο έντυπο υλικό ... αναγνώσματα διάφορα ... είναι ελεύθερος να χρησιμοποιήσει όποιο τρόπο διδασκαλίας αυτός θέλει και να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου του», «Οι τεχνικές χειρισμού ιδεών είναι ενδεικτικές και παραδειγματικές. Αυτό σημαίνει ότι κατά το πρότυπό τους ο δάσκαλος μπορεί και πρέπει να συνθέτει ο ίδιος εργασίες ... η διδασκαλία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο του Β.Μ. και στις υποδείξεις του Β.Δ.». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο) Ε' τάξη, όπ. παρ., σελ. 6, 8, 9, 10 και *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), ΣΤ' τάξη, όπ. παρ., σελ. 8.

70. «Ο δάσκαλος πρέπει ... να μην προσπαθεί με διδακτισμό να επηρεάσει απαράδεκτα τη σκέψη των παιδιών ... πρέπει να αποφύγει την κατάχρηση της θέσης του για τη διάδοση ορισμένης πολιτικής ιδεολογίας». Βλ. *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), ΣΤ' τάξη, όπ. παρ., σελ. 8.

71. «Πρέπει να τηρεί το δημοκρατικό τρόπο συζήτησης ... να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με πνεύμα δημοκρατικό και να κάνει σεβαστές όλες τις γνώμες και τις απόψεις οδηγώντας με διακριτικότητα στη διαμόρφωση «ορθών» κρίσεων και διαπιστώσεων», όπ. παρ., σελ. 7, 8.

72. Βλ. *Εμείς κι κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο) Α' τάξη, όπ. παρ., σελ. 14.

73. *Όπ. παρ.*, σελ. 7, 8.

74. *Όπ. παρ.*, σελ. 8.

75. Βλ. *Εμείς κι κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α' τάξη, όπ. παρ., σελ. 7.

76. *Όπ. παρ.*, σελ. 15, 20, 22.

77. Βλ. *Εμείς κι κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α' τάξη, όπ. παρ., σελ. 14 και *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), ΣΤ' τάξη, όπ. παρ., σελ. 8.

78. Βλ. *Εμείς κι κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο), Α' και Β' τάξη, όπ. παρ., σελ. 5, 6 και 8 αντίστοιχα και *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή* (βιβλίο για το δάσκαλο), Ε' και ΣΤ' τάξη, όπ. παρ., σελ. 7 και 7 αντίστοιχα.

79. Βλ. *Εμείς κι κόσμος - Μελέτη του Περιβάλλοντος* (βιβλίο για το δάσκαλο) Α' τάξη, όπ. παρ., σελ. 6.

