Η ιστορική διαδρομή της Πολιτικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τον 20ό αιώνα

Δέσποινα Καρακατσάνη

Περίληψη

Στο συγκεκριμένο άρθρο παρουσιάζεται η πορεία ένταξης του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΚΠΑ) στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια του 20ού αι. και η ιστορική εξέλιξη των διαφόρων παραδειγμάτων πολιτικής διαπαιδαγώγησης.

Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι προσπάθειες ένταξης σκοπών και περιεχομένων μάθησης σχετικών με την παιδεία του πολίτη στα αναλυτικά προγράμματα ως τις αρχές του 20ού αι. Αναλύονται στη συνέχεια οι βασικοί άξονες της 'Αγωγής του Πολίτου' κατά τη μεταπολεμική περίοδο σε συνάρτηση με τα κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά της ιδιόμορφης αυτής περιόδου.

Στο δεύτερο μέρος ανιχνεύονται τα χαρακτηριστικά του μαθήματος κατά τις δεκαετίες 1970 και 1980. Οι αλλαγές στην εκπαίδευση του πολίτη εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου κατά τη δεκαετία του 1990 και του 2000 αποτελούν αντικείμενο ανάλυσης του τρίτου μέρους. Στο τελευταίο μέρος του άρθρου καταγράφονται τα προβλήματα που διαπιστώνονται σήμερα στη διδασκαλία της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και γίνονται προτάσεις βελτίωσης των περιεχομένων και των τρόπων διδασκαλίας.

Εισαγωγή

Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής (ΚΠΑ) συνδέεται στενά με την έννοια της 'ιδιότητας του πολίτη' (citizenship[α]), η οποία θεωρείται ως μια από τις πιο επίμαχες έννοιες της δυτικής πολιτικής φιλοσοφίας. Έχει συνδεθεί με έννοιες όπως η 'δημοκρατία', τα 'δικαιώματα', οι 'αξίες' και αναδεικνύει

την αξία της πολιτικής γνώσης και αρετής και τη σημασία της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής. Ειδικότερα μέσω του μαθήματος αυτού επιδιώκεται να δοθούν στους μαθητές όχι μόνο οι κοινωνικές και πολιτικές γνώσεις, αλλά και οι κανόνες και αξίες της κοινωνικής και πολιτικής ζωής και οι δυνατότητες να δοκιμάσουν τις γνώσεις και τις ικανότητές τους στον σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό χώρο.

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος αντικατοπτρίζεται το μοντέλο του πολίτη που εκφράζει πολιτικές επιδιώξεις, καθορίζει παιδαγωγικές αντιλήψεις και διαμορφώνει εκπαιδευτικές πρακτικές (Marshall, 1988). Σε περιόδους κοινωνικο-πολιτικής κρίσης κρίνεται επιτακτική η ανάγκη πολιτικής καθοδήγησης του εκπαιδευτικού συστήματος και το μάθημα προσλαμβάνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον: «Η ανάκαμψη ή η ανανέωση της πολιτικής αγωγής γίνεται κάθε φορά μέσα σ' ένα περιβάλλον και μέσω ενός λόγου κρίσης [...] μπροστά σε κίνδυνο ή σε απειλές για το έθνος, είναι αναγκαίο να διατυπωθούν και να μεταδοθούν οι κοινές κοινωνικές αξίες» (Audigier, 1991). Η κοινωνική και πολιτική αγωγή αποτελεί κατά συνέπεια έναν χρήσιμο οδηγό για τη δημοκρατική ανάπτυξη και εξέλιξη κάθε κοινωνίας· αντανακλά τις κοινωνικές, πολιτικές διεργασίες, τις αξιακές αλλαγές, εκφράζει τις επίσημες πολιτικές απέναντι σε αυτές και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές για την προώθησή τους (Torney-Purta, Schwille, Amadeo 1999).

Προκειμένου να γίνει σωστή καταγραφή και ανάλυση της γνώσης που εμπίπτει στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο είναι αναγκαίο να απαντηθούν μια σειρά ερωτημάτων: πώς εντάσσεται το συγκεκριμένο μάθημα στο αναλυτικό πρόγραμμα, πόσες ώρες προβλέπονται γι' αυτό, πρόκειται για ένα ανεξάρτητο μάθημα ή συνδέεται με άλλα, ποια είναι η σχέση του με τα υπόλοιπα μαθήματα, ποια πολιτική και κοινωνική γνώση κρίνεται κατάλληλη και αναγκαία να μεταδοθεί στα νεαρά άτομα μέσα στις διάφορες κοινωνικοπολιτικές περιόδους, πώς εξελίσσονται οι στόχοι και το περιεχόμενο του ειδικού μαθήματος, σε συνάρτηση με ποιες ιστορικο-πολιτικές συνθήκες και παιδαγωγικές επιταγές;

Το περιεχόμενο και οι σκοποί του ειδικού αυτού μαθήματος αποτέλεσαν αντικείμενο έντονων προβληματισμών και αντιπαραθέσεων μεταξύ των εκπροσώπων των διαφορετικών τάσεων της πολιτικής και της παιδαγωγικής σκέψης και στη χώρα μας (Karakatsani, 1999). Αυτό εξηγείται αν ληφθούν υπ' όψιν οι σπασμωδικές μετατοπίσεις του κέντρου βάρους της έννοιας του «πολιτικώς ορθού» ανάλογα με τις ροπές στη διελκυστίνδα μεταξύ των πιέσεων για μεταρρυθμίσεις και των αντιστάσεων σε αυτές, σε συνθήκες όπου πολιτικό πελατειακό σύστημα και κρατικός μηχανισμός, σε αδιάσπαστη λειτουργική συνάφεια μεταξύ τους, συνέπρατταν στην καθυστέρηση του χωρισμού του κράτους από την κοινωνία μέσω της ενίσχυσης του πρώτου.

Η ιστορική ανάδρομη που θα επιχειρήσουμε στο συγκεκριμένο άρθρο θα μας δώσει τη δυνατότητα να φωτίσουμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ειδικού μαθήματος πολιτικής και κοινωνικής εκπαίδευσης στις διάφορες περιόδους και να τα συσχετίσουμε με τα κοινωνικοπολιτικά και εκπαιδευτικά δεδομένα της κάθε περιόδου.

Ιστορική εξέλιξη της εκπαίδευσης του πολίτη στο ελληνικό πλαίσιο. Το μοντέλο της 'Αγωγής του Πολίτου' (τέλη 19ου-μέσα 20ού αι.)

Από τη δεκαετία του 1880 έχει αρχίσει ο προβληματισμός για την ανάγκη δημιουργίας πολιτών και το ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίσει το σχολείο στο συγκεκριμένο πεδίο. Στις 'Στοιχειώδεις Πρακτικαί Οδηγίαι της διδασκαλίας των μαθημάτων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις' -του 1880- τονίζεται ότι ιδανικό της αγωγής είναι η πνευματική και ηθική ελευθερία του ατόμου αλλά και η ηθικοποίηση του μαθητή. Αν και δεν υπάρχει συστηματική αναφορά στην πολιτική εκπαίδευση, υπογραμμίζεται η σημασία της απόκτησης πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας και της δημιουργίας ενάρετων αγαθών πολιτών, υπάκουων στους νόμους της πατρίδας, σε άμεση σύνδεση με τα ιδεώδη της ανθρωπιστικής παιδείας. Το ενδιαφέρον για την προετοιμασία πολιτών μέσα από την εκπαίδευση αποτυπώνεται και στην μετάφραση του βιβλίου του Jules Simon 'Ο μικρός πολίτης' από τον Εμμ. Γαλάνη το 1882, το οποίο προορίζεται για μαθητές του δημοτικού σχολείου (Karakatsani, 1999).

Στα Νομοσχέδια του Α. Ευταξία του 1899 τονίζεται ως απολύτως αναγκαίο να εισαχθεί στις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου η 'στοιχειώδης πολιτική και αστική διδασκαλία', ενώ γίνονται και προτάσεις για τη διδασκαλία του μαθήματος: 'Τα δικαιώματα και καθήκοντα του συνταγματικού πολίτου μετά στοιχείων πολιτικής οικονομίας και καταστιχογραφίας' στην εκπαίδευση. Διατυπώνεται επίσης πρόταση για ένταξη του μαθήματος: 'Δικαιώματα και υποχρεώσεις του συνταγματικού πολίτου' στα Διδασκαλεία. Την ίδια περίοδο με την Εγκύκλιο αρ. 215 της 8ης Δεκεμβρίου 1899 (Υπουργείον Στρατιωτικών Υποθέσεων) επιβάλλεται το βιβλίο του Νεοκλή Καζάζη 'Εθνική Κατήχησις' ως εγχειρίδιο πολιτικής αγωγής για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των στρατιωτών. Εκδίδονται επίσης εκλαϊκευτικά έντυπα για την εκπαίδευση του πολίτη, όπως το φυλλάδιο του Εμμ. Λυκούδη που κυκλοφορεί το 1900 με τίτλο 'Τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του πολίτου'. Στο Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό συνέδριο του 1904 κατατίθεται πρόταση για εισαγωγή του μαθήματος 'περί δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνος πολίτου και εθνικής κατηχήσεως' (άρθρο κα΄). Το 1907 ως αποτέλεσμα του 'Πρόγραμματος ποσότητας και οικονομίας της ύλης των αναγνωστικών' εισάγονται στο

Αναγνωστικό της Στ΄ τάξης τα ‘Καθήκοντα και δικαιώματα του συνταγματικού πολίτου’. (Karakatsani, 1999).

Στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου (με εισηγητή τον Δ. Γληνό) του 1913 τονίζεται ότι η διδασκαλία των δικαιωμάτων και καθηκόντων του Έλληνα πολίτη θα πρέπει να καλύπτεται από τα μαθήματα ιστορίας και ανάγνωσης, καθώς ένα ιδιαίτερο μάθημα θα ήταν άγονο και ανιαρό. Και στο Εθνικό Συνέδριο προς καταπολέμησιν των εχθρών και διαφθορέων της Θρησκείας, της Γλώσσης, της Οικογένειας, της Ιδιοκτησίας, της Ηθικής, της Εθνικής Συνειδήσεως και της Πατρίδος που διεξάγεται στις 23 Απριλίου 1925, προτείνεται η διδασκαλία των ‘Υποχρεώσεων και των Δικαιωμάτων του Πολίτου’ (Μπουζάκης, 1994).

Η πολιτική αγωγή εισάγεται αρχικά στα αναλυτικά προγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, υπό τον τίτλο ‘Αγωγή του Πολίτου’, με το αναλυτικό πρόγραμμα του 1931, ως απόρροια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929, η οποία αποσκοπούσε στην προσαρμογή της σχολικής παιδείας στις οικονομικές ανάγκες της κοινωνίας και στη μετάδοση των αρχών του κοινοβουλευτικού συστήματος. Ο Νόμος 4397/24-8-1929 αποτελεί το πρώτο θεσμικό κείμενο στο οποίο γίνεται αναφορά στην πολιτική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα υπογραμμίζεται: ‘Σκοπός των δημοτικών σχολείων είναι η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραίτητων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων’ (Μπουζάκης, 1994, Karakatsani, 1999).

Την περίοδο αυτή υιοθετείται και ο όρος ‘Αγωγή του πολίτου’, ο οποίος είχε αρχικά χρησιμοποιηθεί –το 1911- στο εγχειρίδιο του Μιχαήλ Βολονάκη (1875-1950), καθηγητή γενικής ιστορίας μέσων και νεωτέρων χρόνων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (από το 1925 ως το 1938). Η πρώτη έκδοση του βιβλίου του ‘Αγωγή του Πολίτου’ πραγματοποιείται στη Λευκωσία, ενώ ακολουθούν συνεχείς ανατυπώσεις και επανεκδόσεις στην Αθήνα, ως το 1939. Από τη θέση του καθηγητή Πανεπιστημίου, ο Βολονάκης εντάσσει την ‘Αγωγή του πολίτη’ στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα σπουδών της Φιλοσοφικής Σχολής και τη διδάσκει από την ιστορική έδρα χρησιμοποιώντας ως εγχειρίδιο το δικό του βιβλίο και ειδικότερα την έκδοση του 1933. Αφιερώνει σημαντικό μέρος του μαθήματος στο δίκαιο, στην οργάνωση της κοινωνίας, στα πολιτεύματα και στα καθήκοντα και δικαιώματα του πολίτη, ενώ υπογραμμίζει τη σύνδεση της αγωγής του πολίτη με την αγάπη προς την πατρίδα, την εκπαίδευση του εθνικού ατόμου και την εθνική διαπαιδαγώγηση (Καραμανωλάκης, 2006).

Το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου δεν διδάσκεται συστηματικά κατά την περίοδο 1936-1939 και σχεδόν καθόλου μέχρι το τέλος του εμφυλίου πολέμου λόγω των ιδιόμορφων κοινωνικοπολιτικών εξελίξεων. Το θέμα της πολιτικής αγωγής επανέρχεται με έντονο τρόπο στο προσκήνιο κατά τη μεταπο-

λεμική και μετεμφυλιακή περίοδο λόγω των νέων κοινωνικοπολιτικών δεδομένων και της ανάγκης να διαδραματίσει το σχολείο έναν καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια εθνικών αξιών, στην διαμόρφωσης της εθνικής ταυτότητας και στη μετάδοσης δημοκρατικών αρχών και αξιών.

Μέσα στο κλίμα της αντικομουνιστικής έξαρσης της μεταπολεμικής περιόδου διατυπωνόταν η ανάγκη της εξάλειψης κάθε σπέρματος αριστερής και αστικής-φιλελεύθερης ιδεολογίας. Οι κύριοι εκφραστές της πολιτικής βούλησης επιθυμούσαν να εξυγιάνουν τον εκπαιδευτικό κορμό από τις επικίνδυνες για την κοινωνική ισορροπία ιδέες, προτάσσοντας την καλλιέργεια αξιών, που μπορούσαν να εγγυηθούν την 'αρραγή ενότητα του Έθνους' και την 'ελληνική διάρκεια'. Οι αξίες που εμπεριέχοντα στο τρίπτυχο 'Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια' αποτελούσαν τη σπονδυλική στήλη του ιδεολογικού κορμού (Γαζή, 2011) πάνω στον οποίο στηρίχθηκε ο εκπαιδευτικός θεσμός, συνδεδεμένος με την εμμονή στη θρησκευτική, εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση. Το παλιό και δοκιμασμένο ιδεολόγημα του ελληνο-χριστιανισμού ταυτιζόταν μ' έναν ιδιόμορφο θρησκευτικό ιδεαλισμό και θεωρείτο ο κατάλληλος αμυντικός μηχανισμός απέναντι στην απειλή του υλισμού και την αθεΐα του κομμουνισμού. Ο φόβος του Θεού, η αφοσίωση απέναντι στο δόγμα της Ορθοδοξίας, η πίστη στη θεία πρόνοια, η προσήλωση στην παράδοση και η αγάπη απέναντι στην Πατρίδα, που ενδυόταν τη μορφή μιας 'χριστιανικής οικογένειας αδελφών', αποτέλεσαν τις αρχές πάνω στις οποίες στηρίχθηκε η προσπάθεια της διαμόρφωσης 'συνειδητών χριστιανών Ορθόδοξων και Ελλήνων πατριωτών'. (Μπρατσιώτης, 1958). Επικράτησε επίσης η άποψη ότι αληθινός Έλληνας είναι αυτός που ασπάζεται την Ορθόδοξη θρησκεία και πίστη, ενώ αυτός που τις αμφισβητεί είναι εχθρός του έθνους και της κρατικής τάξης και θα πρέπει ν' αποκλείεται από την κοινωνική ζωή της πολιτείας. Με το πρόσχημα της σύνδεσης του χριστιανικού πνεύματος με την κλασική παιδεία η ελληνοχριστιανική ιδεολογία καθόρισε από το 1950 την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και σχολική πράξη (Christias, 1976:84).

Οι ελληνοχριστιανικές αξίες χρησιμοποιήθηκαν παράλληλα, τόσο γι' αυτό καθεαυτό το περιεχόμενό τους, όσο και γι' αυτό που συμβόλιζαν: τη συνέχεια και την ενότητα του έθνους. Είχε εξάλλου θεωρηθεί επιβεβλημένη η μετάδοση των αξιών που θα συνέβαλαν στη νομιμοποίηση της επίσημης πολιτικής εξουσίας, της οποίας η υπόσταση αμφισβητείτο από ανεπίσημες δομές εξουσίας. Η εμμονή στη μετάδοση των αξιών του ελληνισμού και του χριστιανισμού και η επιδίωξη εξάλειψης κάθε ριζοσπαστικής –μη εθνικόφρονος- ιδεολογικής εκδήλωσης αιτιολογεί, αφενός τη στασιμότητα που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό σύστημα την περίοδο αυτή με την άρνηση υιοθέτησης μέτρων σχετικών με την επαγγελματική και τεχνική εκπαίδευση, και, αφετέρου, τη μονοδιάστατη κινητοποίηση 'υπέρ της ορθής αγωγής' των μελλοντικών πολιτών.

Στη γενικότερη επιχείρηση ευαισθητοποίησης των πολιτών στο όνομα της κοινής ανάπτυξης με βάση το ισχύον ιδεολογικό πρότυπο κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο εντάσσονται διάφορες ενέργειες, όπως η ίδρυση του Βασιλικού Εθνικού Ιδρύματος, η δημιουργία οικοτροφείων και τεχνικών σχολών για τα ορφανά του πολέμου. Το πρότυπο του ενεργού πολίτη που ενδιαφέρεται για τα συμφέροντα του εθνικού κράτους και εκδηλώνει μια ηθική συμπεριφορά σύμφωνη με τις κρατικές επιταγές τροφοδοτούσε όλες τις προσπάθειες. Στο ίδιο πνεύμα ηθικοποίησης των πολιτών κινείται η απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, το 1955, σε συνεργασία με την ΟΗΕΝ (Οργάνωση Ηθικού Εξοπλισμού των Νέων) για την εφαρμογή «Δελτίου Ασκήσεως Αρετών» στις τρεις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού. Στόχος του προγράμματος αυτού ήταν να βοηθηθούν οι μαθητές στην αναγνώριση των χαρακτηριστικών της 'εναρέτου ζωής', καθώς και στον έλεγχο και την αξιολόγηση των 'καλών πράξεων' και παράλληλα να καλλιεργηθεί μεταξύ τους 'η ευγενή άμιλλα δια την απονομήν εις αυτούς και εις το Σχολείον των του βραβείου αρετής' (Καρακατσάνη, 1998). Οι κύριες αρετές που προωθήθηκαν με την πρωτοβουλία αυτήν ήταν: η θρησκευτικότητα μέσω της τακτικής παρακολούθησης κατηχητικών σχολείων και του τακτικού εκκλησιασμού, η ευπρέπεια, η καθαριότητα, η τακτικότητα και η ακρίβεια στα γενικά καθήκοντα του σχολείου, αλλά και η εθνική αρετή, η έμπρακτη απόδειξη της αγάπης προς την Πατρίδα μέσω της παροχής ηθικής και υλικής βοήθειας σε αυτήν. Η πρωτοβουλία αυτή προβλήθηκε ως «…σπουδαιότατον μέσον ηθικοποιήσεως των Ελληνοπαίδων, καθώς μέσω αυτού επιτυγχάνεται πληρέστερον ο υπό της αγωγής επιδιωκόμενος σκοπός […] διότι δια της εφαρμογής του δελτίου προάγεται η αυτογνωσία, η αυτοσυνειδησία και η αυτοαγωγή των μαθητών» (Καρακατσάνη, 1998).

Ήδη από το 1949 άρχισαν να πραγματοποιούνται σημαντικές κινήσεις προς την κατεύθυνση της εισαγωγής της πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς διατυπώνονταν συχνά απόψεις σχετικά με τη μεγάλη σημασία του μαθήματος και τις σοβαρές επιπτώσεις της απουσίας του από το αναλυτικό πρόγραμμα για το κράτος και τον πολίτη. Η ανάδειξη της πολιτικής αγωγής σε ιδιαίτερο γνωστικό αντικείμενο -αυθύπαρκτο στο πρόγραμμα- προσέκρουε για μεγάλο χρονικό διάστημα στις αντιρρήσεις για την αναγκαιότητα ενός ειδικού μαθήματος πολιτικής διαπαιδαγώγησης, καθώς θεωρείτο ότι αυτό επιτυγχανόταν από άλλα μαθήματα, όπως η Ιστορία και η Γεωγραφία, αλλά και στους φόβους τόσο για πιθανές αρνητικές συνέπειες του μαθήματος στον 'ηθικό χαρακτήρα' των μαθητών ('ηθικός ωφελιμισμός') όσο και για εκτροπή της σκέψης τους προς την κατεύθυνση της κριτικής αμφισβήτησης. Η σύγκρουση των δύο αυτών απόψεων επηρέασε για πολλές δεκαετίες τις εξελίξεις γύρω από το σχετικό ζήτημα, τροφοδοτώντας συζητήσεις και αντεγκλήσεις, με συνέπεια την καθυστέρηση

της εισαγωγής του μαθήματος και την αμφισβήτηση της παρουσίας του στα αναλυτικά προγράμματα (Καρακατσάνη, 1998).

Η αναγκαιότητα του μαθήματος αυτού και η υποβολή προτάσεων για την εισαγωγή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν από τα βασικά θέματα του συνεδρίου των Επιθεωρητών, που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 1949 (17-22 Οκτωβρίου) με πρωτοβουλία του τότε υπουργού παιδείας Κ. Τσάτσου. Οι σύνεδροι ήταν χωρισμένοι σε δύο στρατόπεδα: ένα αμιγώς συντηρητικό και ένα προοδευτικών αποκλίσεων. Και οι δύο πλευρές συμφωνούσαν ότι ο ελληνικός λαός υστερούσε σε πολιτική συνείδηση, γεγονός το οποίο δικαιολογούσε, σύμφωνα με τους ισχυρισμούς τους, τη συνεχή αντιπαράθεση του έλληνα πολίτη με το κράτος. Οι μεν συντηρητικοί απέδιδαν το γεγονός αυτό στον ατομικισμό των Ελλήνων και στην υποτίμηση των ελληνοχριστιανικών αξιών, οι δε προοδευτικοί εντόπιζαν το πρόβλημα στην παντελή έλλειψη πολιτικής διαπαιδαγώγησης στην ελληνική εκπαίδευση. Οι πρώτοι υιοθετούσαν μια ουμανιστική θεώρηση σύμφωνα με την οποία θα έπρεπε να διασφαλίζεται η εσωτερική μόρφωση του ανθρώπου μέσω φιλοσοφικών και ουμανιστικών αξιών και υποστήριζαν ότι η Αγωγή του πολίτη είναι ταυτόσημη με την έννοια της αγωγής. Η πολιτική αγωγή έπρεπε να δίδεται στο πλαίσιο της ανθρωπιστικής παιδείας, ενώ υπογράμμιζαν, ότι ένα ειδικό μάθημα δεν θα ήταν μόνο ανούσιο, αλλά και επικίνδυνο, γιατί μέσω αυτού θα υπερτονίζονταν τα δικαιώματα του πολίτη και θα εισαγόταν στο σχολείο η 'κοινωνιολογική φλυαρία'[β] (Σκουτερόπουλος, 1950).

Σύμφωνα με την άλλη άποψη, θα είχε πολύ σημαντικό ρόλο η διδασκαλία ενός ειδικού μαθήματος πολιτικής αγωγής στη διαμόρφωση 'χρηστών πολιτών'. Κύριος εκπρόσωπος της τελευταίας άποψης ήταν ο παιδαγωγός Γεώργιος Ζομπανάκης, ο οποίος είχε ήδη πολύ νωρίτερα θέσει το ζήτημα της συμβολής της πολιτικής αγωγής στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων μελών της κρατικής και εθνικής κοινότητας. Είχε υπογραμμίσει επίσης ότι η δημοκρατικοποίηση της σχολικής ζωής αποτελούσε απαραίτητη προϋπόθεση της πολιτικής αγωγής (Ζομπανάκης, 1961).

Στο ίδιο συνέδριο ετέθη το ζήτημα της ονομασίας του μαθήματος. Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης –εκπαιδευτικός σύμβουλος και Διευθυντής Μέσης Εκπαιδεύσεως που ανήκε στη συντηρητική παράταξη- εντόπιζε το πρόβλημα του μαθήματος στην ονομασία του, επισημαίνοντας ότι ο όρος 'πολιτική αγωγή' αποτελεί μετάφραση ξενικής ονομασίας –της Education civique και Buergerliche Erziehung- και πρότεινε τον όρο 'πολιτική παιδεία' (Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών, 1949).

Ο καθηγητής της Παιδαγωγική στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Σπυρίδων Καλλιάφας (1885-1964) διατύπωνε την ίδια περίοδο τη θεωρία του περί 'πολιτικής ανωριμότητας' του ελληνικού λαού και έλλειψης πολιτικής συνείδησης εξαι-

τίας ιστορικών και γεωφυσικών λόγων, πράγμα που, όπως ισχυριζόταν, είχε εκμεταλλευτεί η κομμουνιστική προπαγάνδα. Υποστήριζε επίσης ότι ο Έλληνας διακατεχόταν από έντονο ατομικισμό, ο οποίος αποτελούσε και το βασικό εμπόδιο για την απόκτηση κοινωνικών και πολιτικών αρετών. Τόνιζε μάλιστα την ανάγκη να αντλεί η αγωγή του πολίτη τις επιρροές της από την ελληνοχριστιανική παιδαγωγική παράδοση (Καλλιάφας, 1965). Ο άλλος βασικός λόγος που υπαγόρευε -σύμφωνα με αρκετούς άλλους συντηρητικούς πολιτικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες- την εισαγωγή της πολιτικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα τη συγκεκριμένη περίοδο, ήταν η εξασθένηση της ηθικής αντίστασης του λαού και ο κλονισμός της εμπιστοσύνης του πολίτη απέναντι στο κράτος εξαιτίας του πολέμου και της κομμουνιστικής προπαγάνδας.

Η εγκύκλιος του Υπουργείου παιδείας της 3ης Οκτωβρίου 1955 (αρ. 37) σηματοδοτεί την αφετηρία της διδασκαλίας του μαθήματος της 'Αγωγής του Πολίτου' στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και προαναγγέλλει το Αναλυτικό πρόγραμμα των πατριδογνωστικών μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου που δημοσιεύτηκε στις αρχές του 1957. Το συγκεκριμένο μάθημα διδάσκεται στην Ε΄ και Στ΄ ΄ταξη του Δημοτικού, εντάσσεται μαζί με την Πατριδογνωσία και τη Γεωγραφία με στοιχεία τουρισμού στα λεγόμενα 'φρονηματιστικά μαθήματα', των οποίων σκοπός είναι να μυηθούν οι μαθητές «στις αρετές του καλού Έλληνα πολίτη, αυτού που ξέρει να υπερασπίζεται τα δικαιώματά του και πληροί τις υποχρεώσεις του»[v]. Η 'Αγωγή του Πολίτου' σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό αναλαμβάνει να μεταδώσει τα βασικά στοιχεία που συνθέτουν την ελληνική εθνική ταυτότητα, δίνοντας από τη μια πλευρά έμφαση στις έννοιες της Ελλάδας και του Έλληνα, στα εθνικά σύμβολα, στις εθνικές εορτές, στα μεγάλα εθνικά γεγονότα, και από την άλλη εξυμνώντας τη ζωή και τη δράση των εθνικών ηρώων, το ρόλο της ελληνικής γλώσσας στη διατήρηση του εθνικού φρονήματος, την αυθεντικότητα των ελληνικών εθίμων και την ανθεκτικότητα των ελληνικών παραδόσεων μέσα στο χρόνο. Τονίζεται εξάλλου έντονα η ανωτερότητα της ελληνικής πατρίδας μέσα από τον χαρακτηρισμό: 'Μέγας Διδάσκαλος της ανθρωπότητας' (Λυγκώνης, Κουκουράκης, 1957). Η ελληνική πατρίδα παρουσιάζεται ως ένα υπερεθνικό ηθικο-πνευματικό πρότυπο, ως μητρική μορφή που αγκαλιάζει όλους τους ανθρώπους της γης, ως ιερή και δογματική αξία έναντι της οποίας απαιτείται η αγάπη, ο σεβασμός και η αφοσίωση των πολιτών. Τα στοιχεία αυτά συμπυκνώνονται στην έννοια της φιλοπατρίας.

Στα εγχειρίδια της περιόδου υπογραμμίζεται ο κοινοτικός χαρακτήρας προσδιορισμένων και μη αμφισβητήσιμων μορφών κοινωνικής οργάνωσης, όπως της οικογένειας, που χαρακτηρίζεται 'το κύτταρον της κοινωνίας', του Ελληνικού κράτους, 'η μεγάλη εθνική πολιτική κοινότητα του Ελληνικού λαού', της ανθρώπινης κοινότητας και της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας

που διασφαλίζει στα μέλη της το 'αίσθημα του ανήκειν' (Λαζαρίδης, 1962). Σύμφωνα με τη θεώρηση αυτή το άτομο αποκτά οντότητα μέσω της ένταξής του στις κοινωνικές ομάδες. Δίνεται προτεραιότητα στις κοινωνικές υποχρεώσεις έναντι των ατομικών δικαιωμάτων, ενώ δικαιολογείται και ο περιορισμός ή η εξάλειψη αυτών προκειμένου να αντιμετωπιστεί ο ατομικισμός. Ο θεσμός της ελληνικής οικογένειας θεωρείται ιερός και συνδέεται στενά με την πατρίδα, τη θρησκεία και τις παραδόσεις (Αλικάκος, 1961). Συγχρόνως η προσήλωση στο θεσμό της οικογενείας και ο σεβασμός των οικογενειακών παραδόσεων χαρακτηρίζεται ως ένα από τα αγνότερα προτερήματα της Ελληνικής φυλής και ως ένα από τα ιερώτερα ιδανικά των Ελλήνων.

Άμεσα συνδεδεμένη με την κοινοτική αντίληψη είναι και η έμφαση στην ηθική διαπαιδαγώγηση, η οποία προβάλλεται ως εγγύηση για τη διαφύλαξη της κοινωνικής ισορροπίας και τάξης. Η ηθική συνδέεται με τις αρχές της χριστιανικής θρησκείας και τις αξίες του ελληνικού πολιτισμού που μεταλαμπαδεύτηκαν σε όλο τον κόσμο. Έμφαση δίνεται και στην καλλιέργεια της ηθικής συμπεριφοράς των ατόμων με την έννοια της συμμόρφωσης προς τις κοινωνικές επιταγές. Ο σεβασμός των νόμων και των κανόνων ηθικής αποτελεί ειδικά για τους Έλληνες εγγύηση επιβίωσης του ίδιου του Ελληνισμού. Τα κοινωνικά ελαττώματα θεωρούνται στοιχεία που υποσκάπτουν την κοινωνική ισορροπία και αλλοιώνουν την ηθική συμπεριφορά των ατόμων. Αυτά μπορούν να προκαλέσουν εξασθένηση της σωματικής και πνευματικής υγείας και μπορούν να οδηγήσουν στη διαφθορά, την ταπείνωση και τη δυστυχία των ατόμων αλλά και των κοινωνιών. Για το λόγο αυτό το άτομο πρέπει να εναρμονίζεται με τις αξίες του πολιτισμού, να μάθει να κυριαρχεί στα πάθη και τις επικίνδυνες έξεις του, όπως ο αλκοολισμός, τα τυχερά παιχνίδια, η 'ασωτία', η 'σκαιότης' και ο θυμός. Το άτομο θα πρέπει επίσης να αυτοπειθαρχεί για χάρη της δικής του οντότητας και της κοινωνικής τάξης (Αλικάκος, 1961). Στο ίδιο πνεύμα εντάσσεται και η εκμάθηση των κανόνων κοσμιότητας και καλής συμπεριφοράς. Ο μαθητής πρέπει να μάθει να μη διακόπτει τους άλλους όταν μιλούν, να μην τους ενοχλεί, να τηρεί τους κανόνες κοινωνικής υγιεινής, να συμμετέχει στις κοινές υποθέσεις αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και ευθύνες. Κυρίαρχη αξία αποτελεί και η φιλανθρωπία άμεσα συναρτημένη με τα αισθήματα αλληλεγγύης, αλληλοβοήθειας, με τις αρχές ευγένειας που διαπνέουν κάθε 'πολιτισμένο λαό και κυρίως τους Έλληνες' (Πάτσης, 1962). Τονίζεται επίσης η αξία της εργασίας και της αποταμίευσης για την ατομική πρόοδο και την κοινωνική ευημερία σε άμεση συνάρτηση με τις αρετές τις εγκράτειας και της αυτοπειθαρχίας που αποτελούν βασικά στοιχεία του σωστού και υπεύθυνου πολίτη. Το ηθικό και πολιτισμένο άτομο που έχει εσωτερικεύσει τους κανόνες της ευπρέπειας, του καθωσπρεπισμού και τους κανόνες της κοινωνικής ζωής, που είναι κύριος του εαυτού του και καταφέρνει να ανθίσταται σε όλους τους

πειρασμούς, ταυτίζεται με τον ιδανικό πολίτη της μεταπολεμικής περιόδου. Η θρησκευτική πίστη αποτελεί επίσης ένα από τα βασικά στοιχεία δόμησης της ηθικής ταυτότητας του ατόμου, υπαγορεύει εναρμόνιση με τη θρησκευτική ηθική, την υιοθέτηση των αρχών της ευλάβειας, της υπακοής και την έμπρακτη εκδήλωση της ευγνωμοσύνης προς την Εκκλησία.

Ο συντηρητισμός και ο κλασικισμός που διαπνέουν την εκπαίδευση την περίοδο αυτή αναδύονται έντονα μέσα από τα μοντέλα πολιτικής αγωγής που προωθούνται και συμπυκνώνονται στο παράδειγμα της 'Αγωγής του πολίτη' που θα επιβιώσει για πολλές δεκαετίες στην ελληνική εκπαίδευση. Αναπαράγει μοντέλα του παρελθόντος δίνοντας έμφαση στις αξίες του ελληνισμού και στα εθνικά ιδεώδη, εξαίρει την έννοια της πατρίδας με την προβολή εξαιρετικών σελίδων της ελληνικής ιστορίας και ηρωικών πράξεων.

Ο κανονιστικός και ηθικοπλαστικός λόγος των σχολικών εγχειριδίων επιβάλλει μια μανιχαϊκή θεώρηση των πραγμάτων και προωθεί ένα εξιδανικευμένο πρότυπο πολίτη, έναν πολίτη που έχει μόνο υποχρεώσεις και όχι δικαιώματα, που ξεπερνά τις σωματικές και ψυχικές του δυνάμεις, καταπολεμά τα πάθη του, υιοθετεί μια συμπεριφορά σύμφωνη με τις κοινωνικές νόρμες, αλλά παράλληλα απομακρύνεται από το παρόν και τα προβλήματά του. Καλείται να ενταχθεί σε μια ανώτερη, υπερφυσική σφαίρα μέσα από τις αρετές της αυταπάρνησης, της θυσίας, του πατριωτισμού και του ηρωισμού, ενώ αρκείται σε έναν ρόλο θαυμαστή ενός ένδοξου παρελθόντος και παθητικού παρατηρητή της πραγματικότητας που τον περιβάλλει.

Ο ρόλος και η θέση της Πολιτικής εκπαίδευσης στη μεταπολίτευση

Το μοντέλο της «Αγωγής του Πολίτη» είναι το κυρίαρχο μοντέλο πολιτικής αγωγής κατά τη μεταπολεμική περίοδο –μέχρι το 1982– καθώς δεν επιτεύχθηκε η υιοθέτηση νέων προτάσεων κυρίως λόγω των πολιτικών μεταβολών και των ιδιαίτερων κοινωνικών συνθηκών.

Βασικός στόχος της Αγωγής του Πολίτη σε όλη αυτή την περίοδο παραμένει ο εθνικός προσηλυτισμός, ο πολιτικός φρονηματισμός των μαθητών, η ενδυνάμωση της σχέσης με το έθνος, την πατρίδα και τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό. Την περίοδο της δικτατορίας των συνταγματαρχών διατηρείται το μοντέλο της Αγωγής του Πολίτη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε συνδυασμό με την πολιτική αγωγή στη δευτεροβάθμια με κύρια χαρακτηριστικά τον αντικομμουνισμό, την υπεράσπιση των ιδεωδών του καθεστώτος, την πολιτική χειραγώγηση και ενδογμάτιση[δ]. Στόχος των Στοιχείων Δημοκρατικού Πολιτεύματος που εισάγονται στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το 1975 είναι η ενίσχυση της γνώσης και εμπέδωσης των αρχών του δημοκρατικού πο-

λιτεύματος, της δομής και λειτουργίας της δημοκρατικής πολιτείας, καθώς και η καλλιέργεια συνείδησης ευθύνης προς την πολιτεία και το κοινωνικό σύνολο με στόχο τη διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών (Νόμος 309/1976).

Οι σκοποί και οι στόχοι της πολιτικής εκπαίδευσης άρχισαν διαφοροποιούνται αισθητά μετά το 1982, όταν υιοθετείται μια διαφορετική αντίληψη της σχολικής γνώσης και της διαπαιδαγώγησης του πολίτη. Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή δεν επιδιώκεται ο περιορισμός της πολιτικής διαπαιδαγώγησης στο πλαίσιο ενός ειδικού μαθήματος, αλλά επιχειρείται η σύνδεση των αρχών του με το περιεχόμενο και άλλων γνωστικών αντικειμένων και με το σύνολο των σχολικών δραστηριοτήτων και του εκπαιδευτικού προγράμματος. Ο Νόμος 1566/1985 ορίζει ως βασικούς άξονες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος: την αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών, με γνώμονα την καλλιέργεια δημοκρατικού, ελεύθερου και υπεύθυνου πνεύματος, δημιουργικής και κριτικής σκέψης και «αντίληψης συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και με την υπεύθυνη συμμετοχή τους να συντελούν αποφασιστική στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου» (άρθ. 1 παρ. 1).

Η πολιτική διαπαιδαγώγηση προωθείται και μέσα από τη βίωση καταστάσεων στο πλαίσιο του σχολικού θεσμού. Περιορίζεται ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του μαθήματος, ενώ δίνεται έμφαση στην ανάλυση εμπειριών και καταστάσεων, στη συζήτηση και επίλυση προβλημάτων. Επιμέρους στόχος είναι να γνωρίσουν οι μαθητές την οργάνωση και λειτουργία της ελληνικής κοινωνίας και τις αξίες πάνω στις οποίες στηρίζεται, να αντιληφθούν το ρόλο και τη σημασία της Ευρώπης, 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, να αποκτήσουν την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην πανανθρώπινη κοινότητα. Ειδικότερα στους στόχους του γυμνασίου περιλαμβάνεται η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να αντιμετωπίζουν με επιτυχία διάφορες καταστάσεις και να αναζητούν λύσεις των προβλημάτων της ζωής με υπευθυνότητα, μέσα σε κλίμα δημιουργικού διαλόγου και συλλογικής προσπάθειας (Νόμος 1566/85, άρθ. 5 παρ. 1 εδ. β΄).

Γενικότερα επιχειρείται η μετάβαση σε ένα μοντέλο διδασκαλίας σε στενότερη σύνδεση με τις κοινωνικές σπουδές· η πολιτική και κοινωνική διδασκαλία αντικαθίσταται σταδιακά από την ανάλυση θεμάτων κοινωνικού-πολιτικού ενδιαφέροντος και προβληματισμού, ενώ προωθείται και η διαπαιδαγώγηση του μαθητή μέσα από την πράξη και την εμπειρία, η κοινωνικο-

ποίηση και μύηση στην πολιτική πρακτική. Στόχος, όπως προτάσσεται θεωρητικά, είναι η δημιουργία του ολοκληρωμένου 'καθολικού ανθρώπου', μέσα από τις αρχές του κοινωνικού ανθρωπισμού, της κατανόησης, της συντροφικότητας, της συνεργασίας.

Το πρότυπο ωστόσο του πολίτη που καθορίζει τη θεωρία και την πράξη παραμένει, σε γενικές γραμμές, αυτό του 'καλού και σωστού πολίτη', ο οποίος εντάσσεται αρμονικά στην κοινωνική και πολιτική ζωή υιοθετώντας μια συμπεριφορά προσδιορισμένη από σειρά υποχρεώσεων και καθηκόντων απέναντι στο εθνικό και κοινωνικό σύνολο (Καρακατσάνη, 2004).

Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1990

Με τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1997-8[ε] επιδιώχτηκε να εδραιωθεί μια εκπαίδευση με δημοκρατικό χαρακτήρα στη βάση της ανθρωπιστικής παιδείας, ικανή να προετοιμάζει τους πολίτες για την κατάλληλη αντιμετώπιση των προκλήσεων και των ανταγωνισμών. Τονίστηκε επίσης η σημασία της κατανόησης του διεθνούς περιβάλλοντος μέσω μιας διαπολιτισμικής οπτικής, η οποία επιβάλλει το σεβασμό στη διαφορά και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Υπογραμμίστηκε η σημασία της δια βίου μάθησης και της σωστής προετοιμασίας των μαθητών μέσω της ανάπτυξης των ικανοτήτων και της προσφοράς εκείνων των δυνατοτήτων, που θα τους επιτρέπουν να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες ανάγκες της «κοινωνίας της πληροφορίας και της γνώσης». Έγινε μάλιστα ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία της προώθησης της ολιστικής αντίληψης[ζ] και της διεπιστημονικής προσέγγισης των γνωστικών αντικειμένων.[η]

Η πολιτική εκπαίδευση συνδέθηκε και με τα «Στοιχεία επαγγελματικού προσανατολισμού και οικονομίας» και τα στοιχεία δικαίου. Το μάθημα 'Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους πολιτικούς θεσμούς', το οποίο εισήχθη το 1998, αναλάμβανε ως κύριο στόχο την εξοικείωση των νέων με διάφορες έννοιες και όρους του πολιτικού, θεσμικού και δικαιϊκού συστήματος, την προώθηση μιας πιο συνειδητής άσκησης των δικαιωμάτων και ανάληψης των υποχρεώσεων. Επιδιώχθηκε επίσης να δοθεί στους μαθητές η δυνατότητα να διεισδύσουν στην πολυπλοκότητα των πολιτικών φαινομένων και να συνειδητοποιήσουν την ανάγκη επιστημονικής μελέτης της πολιτικής πραγματικότητας. Στόχος ήταν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι τα πολιτικά φαινόμενα προσδιορίζουν και προσδιορίζονται από το δικαιϊκό πλαίσιο σε συνάρτηση με την πολιτική εξέλιξη, να εξοικειωθούν με αρχές και πρακτικές και να συνειδητοποιήσουν την αξία -για τους ίδιους και την κοινωνία- της συμμετοχής στις δραστηριότητες της πολιτείας και της κοινωνίας.

Μέσω της 'Κοινωνικής και πολιτικής αγωγής' (ΚΠΑ) θεωρήθηκε ότι θα μπορούσε να καλλιεργηθεί στο μαθητή η ικανότητα προσέγγισης-ανάλυσης-επεξεργασίας διαφόρων θεμάτων (όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η δημοκρατία, η κοινωνική-οικονομική και τεχνολογική ανάπτυξη, η ειρήνη, η διεθνής συνεργασία και η κατανόηση) με διεπιστημονικό τρόπο και μια ολιστική θεώρηση της γνώσης, η οποία θα του επιτρέπει να διαμορφώνει προσωπική άποψη για θέματα που σχετίζονται μεταξύ τους και να συνειδητοποιεί τη σύνδεση και την αλληλουχία τους. Προωθήθηκε η οριζόντια θεματική προσέγγιση των γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται αυτοτελώς, με την παράλληλη, ή διαδοχική ανάλογα με την περίπτωση, διδασκαλία εννοιών στο πλαίσιο περισσοτέρων του ενός διαφορετικών μαθημάτων.

Με βασικό άξονα την αρχή της διαθεματικότητας σχεδιάζονται και νέα προγράμματα για την εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη (στην οποία περιλαμβάνονται τόσο η κοινωνική και πολιτική αγωγή όσο και η μελέτη του περιβάλλοντος για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου) – τα οποία τέθηκαν σε εφαρμογή από το 2004-2005 και προωθήθηκαν στο περιεχόμενο νέων εγχειριδίων από το 2006-7. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω το μάθημα της ΚΠΑ επιδιώκει την ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου, την ενεργοποίηση της ατομικής, κοινωνικής ευθύνης και αλληλεγγύης, την προετοιμασία του ελεύθερου, υπεύθυνου και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη σε συνδυασμό με την καλλιέργεια οικουμενικών αξιών και την ανάλυση της εφαρμογής τους στην κοινωνική ζωή και την πολιτική δράση.

Τονίζεται δε ταυτόχρονα και η σημασία ανάπτυξης της ελληνικής ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική κληρονομιά. Ταυτόχρονα προωθείται η συνειδητοποίηση από την πλευρά των μαθητών ότι δεν είναι απλώς πολίτες ενός έθνους, αλλά και της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του κόσμου και έχουν συνακόλουθα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Αναδεικνύεται η σημασία της καλλιέργειας του σεβασμού στις αξίες της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας και της ισονομίας, της ατομικής και κοινωνικής ευθύνης, της ανοχής και αποδοχής του άλλου, της κοινωνικής συνοχής, της αλληλεγγύης, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ειρηνικής συμβίωσης. (Καζαμίας, Πετρονικολός, 2003). Με τον τρόπο αυτό υπάρχει η πεποίθηση ότι θα καλλιεργηθεί ο σεβασμός για την ετερότητα και θα αναπτυχθούν πρακτικές αποδοχής της διαφορετικότητας. Επιδιώκεται επίσης η ευαισθητοποίηση των μαθητών απέναντι σε ζητήματα προστασίας περιβάλλοντος, κυκλοφοριακής αγωγής, αγωγής υγείας και αγωγής καταναλωτή, καθώς και απέναντι σε διάφορα κοινωνικά προβλήματα[θ] και η ενεργοποίηση προς την κατεύθυνση της αναζήτησης των αιτιών, των συνεπειών και των τρόπων αντιμετώπισής τους.

Συμμετοχικότητα και ενεργός πολιτειότητα

Ιδιαίτερη συζήτηση γίνεται σήμερα για την ανάγκη καλλιέργειας μιας ενεργού πολιτειότητας μέσα από την εκπαίδευση. Το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης θεωρείται ότι μπορεί να διαδραματίσει έναν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία. Παράλληλα υπογραμμίζεται η αξία μιας συμμετοχικής ιδιότητας του πολίτη και η σημασία ενίσχυσης μορφών δράσης και συμμετοχής μέσα και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα σε συνδυασμό με τη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης της αποκτηθείσας εμπειρίας.

Στην Ελλάδα ο ρόλος των μαθητικών συμβουλίων και κοινοτήτων όπως είχε διατυπωθεί με τον «Κανονισμό λειτουργίας μαθητικών κοινοτήτων» (Υπουργική Απόφαση ΥΑ 23.613/6/Γ2/4094/86, ΦΕΚ – 619 Β/25-9-86) έχει απαξιωθεί στη συνείδηση των εκπαιδευτικών και των μαθητών και η εκλογή εκπροσώπων γίνεται χωρίς επίγνωση της σοβαρής αποστολής τους για την συμβολή στην καθημερινή βελτίωση των συνθηκών λειτουργίας των σχολείων και την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων τους. Οι συνελεύσεις των μαθητικών συμβουλίων πολλές φορές δεν γίνονται στην προβλεπόμενη από το νόμο τακτικότητα ή με την υπευθυνότητα που απαιτείται, ενώ δεν υποστηρίζονται από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να καταλήγουν σε χρήσιμες προτάσεις και αποφάσεις.

Επίσης, δεν υπάρχει ειδική νομοθεσία, που να προβλέπει την υποχρέωση, καθώς και τη διαδικασία σύνταξης σχολικού κανονισμού για τα δημόσια σχολεία. Επιπλέον αν και σημαντικός αριθμός σχολείων προβαίνει στη σύνταξή κανονισμών, λαμβάνοντας αφορμή από το κείμενο «Βασικές αρχές λειτουργίας των σχολείων» (ΥΠΕΠΘ, 2002), δεν εμπλέκουν τους μαθητές στη διαδικασία σύνταξης, εφαρμογής και ενδεχόμενης τροποποίησής τους, δεν ακολουθούν διαδικασίες ενημέρωσης και διαβούλευσης με τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές, σύλλογο γονέων - κηδεμόνων), σχετικά με το περιεχόμενο και την εφαρμογή τους. Σε αρκετές μάλιστα περιπτώσεις η πλειονότητα μαθητών και γονέων δεν έχουν καθόλου (ή έχουν μερική) πληροφόρηση σχετικά με την ύπαρξη και το περιεχόμενο του κανονισμού. Συχνά οι εκπρόσωποι των μαθητών συμμετέχουν τυπικά στις σχετικές διαδικασίες, χωρίς όμως επί της ουσίας να λαμβάνεται υπόψη η γνώμη τους. Ο σχολικός κανονισμός συνήθως επικεντρώνεται στις υποχρεώσεις των μαθητών και όχι στα δικαιώματά τους ή στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Επίσης, σπάνια προβλέπεται η ισχύς κανόνων για όλους, εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Επιπλέον, αν και ενισχύθηκε ο ρόλος των 'Ομίλων σχολικής δράσης' (καλλιτεχνικός, μουσικός, αθλητικός, φιλολογικός, κ.ά) και των Προαιρετικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων στη δεκαετία του 2000[i], με στόχο την ανάπτυξη της συμμετοχής των μαθητών στη σχολική ζωή και την παροχή νέων

εκπαιδευτικών και κοινωνικών εμπειριών, τελικά και αυτά ατόνησαν με την πάροδο του χρόνου και υπέκυψαν στις συνεχείς αλλαγές σκοπών και στόχων ως αποτέλεσμα της αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής και της όλης δομής της εκπαίδευσης.

Περιορισμοί

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (ΑΠΣ) στην ελληνική εκπαίδευση από τη Μεταπολίτευση ως το 1997, παρά τις αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις, παρέμειναν παραδοσιακά και κλειστά. Τα προγράμματα αυτά χαρακτηρίζονται κυρίως από δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, είναι συγκεντρωτικά, ενώ δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην επίτευξη γνωστικών στόχων και ελάχιστη στη μαθησιακή διαδικασία και τη διδακτική στρατηγική, παραβλέποντας τις ιδιαίτερες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των μαθητών.

Συνοπτικά, οι αδυναμίες τους συνίστανται στα εξής: ασαφής και αόριστη στοχοθεσία, απομνημόνευση γνώσεων πληροφοριακού χαρακτήρα, αυστηρός προσδιορισμός του περιεχομένου της διδακτέας ύλης, ανελαστικός προγραμματισμός της διδασκαλίας, περιορισμένη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά μαθητών και εκπαιδευτικών.

Οι γενικές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων, αν και φαίνονται ότι διαπνέονται από ένα πιο δημοκρατικό και ευέλικτο σχήμα που καλλιεργεί την κριτική σκέψη και τη συμμετοχή, δεν εφαρμόζονται στην πράξη και σε μεγάλο βαθμό ακυρώνονται λόγω του έντονου γνωσιακού και εξετασιοκεντρικού χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται -ή αρνούνται- να εφαρμόσουν αρκετές από τις παραπάνω αρχές και να συμβάλλουν στην εμπέδωση -από την πλευρά των μαθητών- πολιτικών και κοινωνικών αξιών. Οι λόγοι αυτής της δυσκολίας και της άρνησης συνδέονται με το ασφυκτικό ωρολόγιο και αναλυτικό πρόγραμμα, την έλλειψη αρχικής κατάρτισης και ενδοϋπηρεσιακής επιμόρφωσης, την απουσία κινήτρων για την περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη.

Ειδικότερα όσον αφορά το μάθημα της ΚΠΑ στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αυτό συνεχίζει να αποτελεί ένα δευτερεύον μάθημα με μικρή ως ελάχιστη παρουσία στο πρόγραμμα (τις περισσότερες φορές αυτό συναρτάται με τη διάθεση, το ενδιαφέρον και τις ευαισθησίες του εκπαιδευτικού)[κ]. Διατηρεί έναν έντονο γνωστικό χαρακτήρα, δεν παρέχει δυνατότητες εμπέδωσης δημοκρατικών αρχών, ανάληψης δράσεως και διεξαγωγής διαλόγου, ενεργοποίησης και συμμετοχής εντός και εκτός εκπαιδευτικού πλαισίου. Η απουσία ειδικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και η εμμονή στα ‘βασικά μαθήματα’ αποτελούν εμπόδια για την ανάληψη δράσεων και πρωτοβουλιών συζήτησης και προβλη-

ματισμού, ακόμα και σε ώρες που διατίθενται στο πρόγραμμα για δημιουργική εκμετάλλευση και ελεύθερη επιλογή θέματος, όπως η Ευέλικτη ζώνη και οι Καινοτόμες δράσεις.

Σκέψεις και Προτάσεις για αλλαγή μοντέλου εκπαίδευσης του πολίτη

Θεωρείται αναγκαία μια αλλαγή φιλοσοφίας του μαθήματος της ΚΠΑ έτσι ώστε να προωθείται και να ενθαρρύνεται μια βιωματική, κριτική και αναστοχαστική οπτική. Το μάθημα θα πρέπει να αρθρώνεται πάνω στους παρακάτω άξονες: Γνώσεις, Αξίες, Πρακτικές, Στάσεις. Το συγκεκριμένο μάθημα προσφερόμενο σε συνδυασμό με άλλα μαθήματα (με τη λογική του εμποτισμού) στη βάση της διακλαδικής μάθησης και της διαθεματικότητας προσφέρεται για κριτικές εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανάδειξης προβληματισμού, επίλυσης προβλημάτων, διλημμάτων, συγκρούσεων, επεξεργασίας κρίσιμων και αμφιλεγόμενων θεμάτων.

Αναγκαία είναι κατά συνέπεια μια πιο ευέλικτη και ανοιχτή μορφή αναλυτικών προγραμμάτων προκειμένου να μπορούν να καλύπτονται τοπικές, πολιτισμικές, κοινωνικοοικονομικές ιδιαιτερότητες. Οι έννοιες θα πρέπει να εισάγονται με μια οπτική που θα αναδεικνύει τα προβλήματα, τα διακυβεύματα, τις προκλήσεις, τους προβληματισμούς, τις διαφωνίες, τις αντιπαραθέσεις και τις συγκρούσεις.

Είναι επίσης απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν πιο ευέλικτοι και ενεργητικοί τρόποι διαχείρισης της γνώσης (ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, σχέδια δράσης, δραστηριότητες προσομοίωσης καταστάσεων, διλημματικά και αμφιλεγόμενα θέματα), οι οποίοι δεν θα αποσκοπούν στην αποστήθιση γνώσεων από τους μαθητές, αλλά στον προβληματισμό και στη δραστηριοποίησή τους, ώστε με κριτικό τρόπο να προσεγγίζουν τα σχετικά ζητήματα και να παίρνουν υπεύθυνη θέση απέναντι σ' αυτά, με βάση την αναπτυσσόμενη επιχειρηματολογία. Είναι αναγκαίο επίσης να γίνει προσπάθεια σύνδεσης του μαθήματος με βιώματα και δράσεις από την καθημερινή εμπειρία και πράξη εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, να ενισχυθεί η συζήτηση, ο διάλογος και να αναπτυχθούν εργαλεία διαλόγου, επιχειρηματολογίας, ανάλυσης διλημματικών καταστάσεων και προβληματισμού. Η διδασκαλία και η μάθηση θα πρέπει να στηρίζονται στην έρευνα, τη ανακάλυψη και τον κριτικό αναστοχασμό.

Βασικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία, κυρίως δε η με ποικίλους τρόπους και μέσα διευκόλυνση και υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας, δηλαδή δόμηση μιας κριτικής γνώσης και σκέψης. Για να ανταποκρίνονται ουσιαστικά στον εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό τους ρόλο απαιτείται ειδική αρχική κατάρτιση, εξειδίκευση και συνεχής επιμόρφωση

των εκπαιδευτικών[λ], έτσι ώστε να διαθέτουν ουσιαστική κοινωνική και πολιτική γνώση του περιεχόμενου του μαθήματος και των βασικών αρχών της διδακτικής των κοινωνικών μαθημάτων και κυρίως συνείδηση του ρόλου τους ως παιδαγωγών, πολιτών και δρώντων υποκειμένων.

Σημειώσεις

[α] Στα ελληνικά ο όρος citizenship έχει αποδοθεί και ως 'πολιτειότητα'. Στο άρθρο αυτό επιλέγουμε να χρησιμοποιήσουμε τον όρο 'ιδιότητα του πολίτη'.

[β] Κύριος υπερασπιστής αυτής της άποψης ήταν ο Ι.Ν. Σκουτερόπουλος, που θεωρούσε την 'Αγωγή του Πολίτου' συνώνυμη της ίδιας της έννοιας της Αγωγής, *Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως,* εκδ. Υπουργείου Παιδείας, Αθήναι 1949, σ. 201 και του ιδίου *Η Αγωγή του Πολίτου. Παιδαγωγικαί Ομιλίαι και Διατριβαί*, τ. Β΄, τχ. Α΄, εκδ. Σιδέρη, Αθήναι 1950, σ. 6.

[γ] Ειδικά για το μάθημα της Αγωγής του Πολίτου προβλέπεται ότι 'σκοπόν έχει την ανάπτυξιν του μαθητού, ώστε να καταστή ούτος καλός Έλλην πολίτης ως άτομο και εις τας σχέσεις του προς τους άλλους και προς το κράτος', ΒΔ 30 Ιανουαρίου 1957, ΦΕΚ, τχ. Α., αρ. φύλλου 14.

[δ] Βασικό εργαλείο αποτελεί το εγχειρίδιο 'Πολιτική Αγωγή' του υπερασπιστή και ιδεολογικού εκφραστή του καθεστώτος Θεοφύλακτου Παπακωνσταντίνου.

[ε] Τον Ιούλιο του 1997 το ΥΠΕΠΘ έδωσε στη δημοσιότητα τις γενικές κατευθύνσεις της μεταρρυθμιστικής πρότασης με το κείμενο «Εκπαίδευση 2000: για μια παιδεία Ανοικτών Οριζόντων», στις οποίες αναφέρονταν οι βασικές αλλαγές που σκόπευε να προωθήσει η κυβέρνηση στο εκπαιδευτικό σύστημα. Την ίδια περίοδο ψηφίστηκαν δύο βασικοί νόμοι: ο Ν.2525/1997 «Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση των αποφοίτων του στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και άλλες διατάξεις» και ο νόμος 2640/98 «Δευτεροβάθμια Τεχνική Επαγγελματική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις»..

[ζ] Για την ολιστική θεώρηση και τη σχετική μεθοδολογία βλέπε το άρθρο του Δ. Γαβαλά, «Το Πλαίσιο αναφοράς της Διαθεματικότητας», στο Κ. Αγγελάκος (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 18-39.

[η] Ένα από τα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής «Μεταρρύθμισης Αρσένη» ήταν η εφαρμογή του Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών (ΕΠΠΣ), σύμφωνα με το οποίο υιοθετήθηκε μια ενιαία αντιμετώπιση του προγράμματος σπουδών κατά διδακτικό αντικείμενο από το Νηπιαγωγείο ως το Λύκειο.

[θ] Το 1997 κυκλοφόρησαν εγχειρίδια με θέμα την «Αγωγή του καταναλωτή», τα οποία υιοθετούν τη λογική της διαθεματικότητας. Στόχος τους είναι να βοηθηθεί ο μαθητής στην κατανόηση του πώς διαμορφώνονται οι επιλογές των καταναλωτών (τι και πώς τους επηρεάζει), να καλλιεργηθεί σε αυτόν μια κριτική και ορθολογική καταναλωτική συμπεριφορά, κοινωνικά ευαισθητοποιημένη. Προωθείται δε στην διδακτική πράξη μια βιωματική προσέγγιση των εννοιών κατανάλωση-καταναλωτής μέσω της υιοθέτησης της μεθόδου προσομοίωσης της επιχειρηματικής δράσης διαφόρων ειδικοτήτων.

[ι] Το 1992 εισήχθησαν στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση νέες εκπαιδευτικές δράσεις υπό τον τίτλο 'σχολικές δραστηριότητες'. Προβλεπόταν συγκεκριμένα η ένταξη της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Νόμος 1946/91), της αγωγής υγείας (ΥΠΕΠΘ Γ2/4867) και της

αγωγής καταναλωτή (Π.Δ. 35/1991). Το 1995 άρχισε να οργανώνεται το πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων –το οποίο λειτούργησε από το 1996- με βασική επιδίωξη την καλλιέργεια του εφήβου ως συνυπεύθυνου συντελεστή του κοινωνικοπολιτικού γίγνεσθαι και δημιουργού πολιτισμού σε όλους τους τομείς.

[κ] Το 2011 ολοκληρώθηκε η συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων και οδηγών για τους εκπαιδευτικούς για όλα τα μαθήματα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης εντός της προωθούμενης μεταρρύθμισης του Νέου Σχολείου. Μεταξύ αυτών συντάχθηκαν και νέα αναλυτικά προγράμματα για τις Κοινωνικές επιστήμες που στηρίζονται στη λογική του κοινωνικού και ιστορικού γραμματισμού και αρθρώνονται γύρω από 4 άξονες: κατανοώντας, συμμετέχοντας, ερευνώντας και επικοινωνώντας. Τα προγράμματα αυτά εφαρμόστηκαν πιλοτικά την προηγούμενη σχολική χρονιά (2011-2012) και αναμένεται να εκτιμηθεί και να αξιολογηθεί η εφαρμογή τους.

[λ] Ελάχιστες χώρες (όπως το ΗΒ-Αγγλία και η Σλοβακία) προσφέρουν ειδίκευση στο συγκεκριμένο μάθημα στα προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελάκος Κ., (επιμ.), *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

Αλικάκος Ν., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδόσεις Οικονομικής και Λογιστικής Εγκυκλοπαίδειας, Αθήναι 1961.

Δημαράς Αλέξης, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμος Β΄, Ερμής, Αθήνα 1974,. *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002. *Οδηγίες για την πιλοτική εφαρμογή των Προγραμμάτων Ευέλικτης Ζώνης στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2001

Ζομπανάκης Γ., «Η μαθητική αυτοδιοίκησις», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 10, 1959. Ζομπανάκης Γ., «Σύντομαι υποδείξεις δια την διδασκαλίαν της αγωγής του πολίτου», *Σχολείο και Ζωή*, τχ. 9, 1961.

Καζαμίας Ανδρέας & Λουκάς Πετρονικολός, *Η Παιδεία του Πολίτη της Ελλάδας, της Ευρώπης και του Κόσμου,* Ατραπός, Αθήνα 2003.

Καλλιάφας Σπ., *Ανάλεκτα*, Εν Αθήναις 1965.

Καρακατσάνη Δ., «Το μάθημα πολιτικής διαπαιδαγώγησης στη μεταπολεμική Ελλάδα. Η 'αγωγή του πολίτου'», *Μνήμων*, 20, 1998, σ. 133-150.

Καρακατσάνη Δ., *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές,* εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.

Καραμανωλάκης Β., Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της Ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1932), ΙΑΕΝ/ΕΙΕ, Αθήνα 2006.

Λαζαρίδης Ν., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδόσεις Πολύβιου Χ. Αλεξάκη, Στ΄ τάξεως Δημοτικών Σχολείων, Αθήναι 1962.

Λυγκώνης Σπ. & Κουκουράκης Ι., *Η Αγωγή του Πολίτου*, τάξις Ε΄, Σχολικαί Εκδόσεις Αλικιώτη 'Ο Προμηθεύς', Αθήναι 1957.

Μπάλας Σ., (επιμ.), *Ενεργός πολίτης και Εκπαίδευση*, Παπαζήσης, Αθήνα 2008.

Μπρατσιώτης Π. «Εθνική Παιδεία και ελληνοχριστιανικός πολιτισμός», *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τχ. 84, έτος ΙΑ΄, Αθήναι 1958.
Παπαϊωάννου Γ.Δ., *Αγωγή του Πολίτου*, εκδ. οίκος Ι. Σιδέρη, Αθήναι 1962, Ε΄ Δημοτικού.
Πάτσης Χ., *Αγωγή του Πολίτου*, Στ΄ τάξεως δημοτικού, εκδόσεις Πάτσης, 1962.
Πρακτικά Συνεδρίου Επιθεωρητών Μέσης και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, εκδ. Υπουργείου Παιδείας, Αθήναι 1949.
Σκουτερόπουλος Ι.Ν. *Η Αγωγή του Πολίτου. Παιδαγωγικαί Ομιλίαι και Διατριβαί*, τ. Β΄, τχ. Α΄, εκδ. Σιδέρη, Αθήναι 1950.

Ξενόγλωσση

Audigier Fr., «Enseigner la société, transmettre les valeurs, la formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel», *Revue Française de Pédagogie*, 94 (1991).
Christias I., *Die neugriechische politische Paideia. Ein Beitrag zum Problem der politischen Bildung,* Doktorarbeit, Universitaet Tuebingen, 1976.
Chryssochoou, D. N, *Theorizing European Integration*, 2nd edition, Routledge, London and New York 2009.
Karakatsani Despina, *Le citoyen à l'école. Manuels d'éducation civique et citoyenneté dans la Grèce d'après-guerre 1957-1989,* Peter Lang, Berne 1999.
Marshall J.S., «The Origins and Development of Political Education», *Teaching Politics*, 17/1, (1988).
Shaver J. (επιμ.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning*, Macmillan Publishing Company, New York 1991.
Torney-Purta J. & Schwille J. - A.Amadeo J. (επιμ.), *Civic Education Across Countries: Twenty-Four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*, IEA, Άμστερνταμ 1999.

Abstract

This article sheds light on the initiatives and measures taken for the introduction of Citizenship Education in the Greek educational system during the 20th century as well as the historical evolution of different paradigms of political education. In the first part we present the efforts made for the introduction of contents related to the education of citizen till the beginning of the 20th century. The basic axes of 'Education of the Citizen', which is the dominant paradigm of political education during the after-war period, are also analyzed in strong connection with the specific sociopolitical context. In the second part we detect the main components of civic education during '70s and '80s. The changes in civic and political education inside the Greek educational context during the 1990, and the 2000, are elaborated in the third part of the article. In the last part problems in teaching social and political education in the Greek case are detected and suggestions are made concerning the contents of this course and the teaching methods.