

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ



**ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ: ΟΙ  
ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΗΣΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΓΙΑ  
ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ ΚΑΙ ΤΟ ΡΟΛΟ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ.**



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΑΘΗΝΑ 2007

**ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ**



**ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ  
ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΡΑΚΤΙΚΟ**

**ΔΗΜΟΣΙΑΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗΣ, ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΚΑΙ ΤΕΛΙΚΗΣ  
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗΣ ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗΣ ΔΙΑΤΡΙΒΗΣ**

Σήμερα, **Τρίτη 18/12/2007**, και ώρα **15:00 μ.μ.** στην αίθουσα Συνεδριάσεων του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών (κτίριο Ν. Χημείου, Ναυαρίνου 13<sup>α</sup>, Ισόγειο δεξιά), πραγματοποιείται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 13 παρ. ιζ' του Νόμου 2083/92 (ΦΕΚ 159/21-9-92 τ. Α') η διαδικασία της δημόσιας παρουσίασης, εξέτασης, τελικής αξιολόγησης και κρίσης της διδακτορικής διατριβής της υποψήφιας διδάκτορος **κ. Γεωργίας Παπαδοπούλου**.

Η παρουσίαση γίνεται ενώπιον της 7/μελούς εξεταστικής επιτροπής που προβλέπεται από τις διατάξεις του άρθρου 13 παρ. ιζ του Νόμου 2083/92 και ακροατηρίου από μέλη Δ.Ε.Π., φοιτητών, κ.ά.

Την 7/μελή εξεταστική επιτροπή, η οποία ορίστηκε με την από **4/10/2007** απόφαση της Γ.Σ.Ε.Σ. του Τμήματος Ε.Α.Π.Η. αποτελούν οι κ.κ.:

1. **Γεωργία Κοντογιαννοπούλου - Πολυδωρίδη**, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνας
2. **Γεράσιμος Κουζέλης**, Καθηγητής του Τμήματος Π.Ε.Δ.Δ. της Σχολής ΝΟΠΕ Αθήνας
3. **Εύη Ζαμπέτα**, Επικουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνας
4. **Δήμητρα Μακρυνιώτη**, Καθηγήτρια του Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνας
5. **Δημήτριος Ματθαίου**, Καθηγητής Συγκριτικής Παιδαγωγικής του ΠΤΔΕ Αθήνας
6. **Βασίλειος Γιαλαμάς**, Αναπληρωτής Καθηγητής του Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνας
7. **Νέλλη Ασκούνη**, Επικουρη Καθηγήτρια του Τ.Ε.Α.Π.Η. Αθήνας

Το θέμα της διατριβής που εκπόνησε η κ. Γεωργία Παπαδοπούλου είναι:  
**«Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στο Γυμνάσιο: οι εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους».**

Διαπιστώνεται απαρτία των μελών της εξεταστικής επιτροπής.

Ακολουθεί η ανάπτυξη του θέματος της διατριβής από την υποψήφια διδάκτορα **κ. Γεωργία Παπαδοπούλου**. Μετά την ανάπτυξη του θέματος της διατριβής, τα μέλη της 7/μελούς εξεταστικής επιτροπής κάνουν ερωτήσεις

στην υποψήφια διδάκτορα, τόσο γενικού περιεχομένου, όσο και σχετικές με το θέμα της διατριβής της.

Στη συνέχεια, αφού η υποψήφια διδάκτορας απαντά στις παραπάνω ερωτήσεις, αποχωρεί από την αίθουσα, καθώς και το ακροατήριο και η 7/μελής εξεταστική επιτροπή εισέρχεται στη διαδικασία της τελικής αξιολόγησης και κρίσης της διδακτορικής διατριβής της.

Μετά από συζήτηση τα μέλη της εξεταστικής επιτροπής κατέληξαν στην ομόφωνη απόφαση ότι η διατριβή της **κ. Γεωργίας Παπαδοπούλου** με θέμα: *«Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση στο Γυμνάσιο: οι εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους»*, είναι πρωτότυπη και αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην πρόοδο της

επιστήμης, αποφάσισε δε ομόφωνα να της απονεμίσει το βαθμό

« Άριστα »\*.

#### **Η Επιτροπή**

#### **Υπογραφή\***

Γεωργία Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη

.....

Γεράσιμος Κουζέλης

.....

Εύη Ζαμπέτα

.....

Δήμητρα Μακρυνιώτη

.....

Δημήτριος Ματθαίου

.....

Βασίλειος Γιαλαμάς

.....

Νέλλη Ασκούνη

.....

\* το πρωτότυπο πρακτικό υποστήριξης διατίθεται από τη γραμματεία του ΤΕΑΠΗ, Ναυαρίνου 13<sup>Α</sup>, Νέο Χημείο, Αθήνα.

*Στη μνήμη του πατέρα μου Κωνσταντίνου*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ



ΠΡΟΛΟΓΟΣ	1
ΕΙΣΑΓΩΓΗ: στόχος και αντικείμενο μελέτης.	5
<b>1. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο.</b>	<b>13</b>
1.1. Η εκπαίδευση του πολίτη: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονα χαρακτηριστικά	13
1.2. Προβληματισμός και ερευνητικά ερωτήματα	25
1.3. Περιγραφή των πραγματολογικών δεδομένων. Η έρευνα για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', Civic.	35
1.4. Θεωρητικές αφετηρίες: οι εννοιολογήσεις των μαθητών, παρεχόμενη σχολική γνώση και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.	44
1.5. Θεωρητικές και εννοιολογικές επεξεργασίες.	58
1.5.1. Η θεωρητική προβληματική και η ελληνική 'ιδιαιτερότητα' στις σχέσεις πολίτη-κράτους.	59
1.5.2. Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων (έρευνα Civic).	74
1.5.3. Εννοιολογική επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων-μεταβλητών της έρευνας Civic για το ρόλο του κράτους και τον 'ιδανικό' πολίτη.	77
1.6. Ερμηνευτικό πλαίσιο.	107
1.6.1. Κοινωνικό υποκείμενο και κοινωνικά χαρακτηριστικά (κοινωνικοί προσδιορισμοί).	109
1.6.2. Κοινωνικό υποκείμενο και ιστορικο-πολιτισμικοί προσδιορισμοί.	119
1.6.3. Πολιτισμική οικείωση	126
1.7. Μέθοδος και σχεδιασμός ανάλυσης του εμπειρικού υλικού.	131
<b>2. Η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος: ο 'ιδανικός' πολίτης και ο ρόλος του κράτους.</b>	<b>145</b>

2.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής: εισαγωγή	146
2.2. Ανάλυση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος για το σχολικό μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.	149
2.3. Ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής.	153
<b>3. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών απο την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας CIVIC. Σύνδεση με το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης.</b>	<b>207</b>
3.1. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τον ιδανικό πολίτη	208
3.1.1. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών	211
3.1.2. Τα πρότυπα του 'ιδανικού' πολίτη: παρατηρήσεις για τις εννοιολογήσεις των μαθητών και του σχολικού βιβλίου.	237
3.2. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους.	253
3.2.1. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών.	255
3.2.2. Τα πρότυπα 'ρόλου του κράτους': παρατηρήσεις για τις εννοιολογήσεις των μαθητών και του σχολικού βιβλίου.	273
3.3. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη - κράτους	286
3.4. Εννοιολογήσεις μαθητών και παρεχόμενη σχολική γνώση: συμπεράσματα.	294
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ</b>	<b>300</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b>	<b>314</b>

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ



Στην παρούσα εργασία διερευνώ την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση στην Ελλάδα, μέσα από την ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους και το περιεχόμενο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής όπως αυτό αποτυπώνεται στο αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Τα διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών αποτέλεσαν βασική παράμετρο στην ανίχνευση του τρόπου που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις έννοιες του πολίτη και το ρόλου του κράτους. Οι αντιλήψεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους ανιχνεύονται μέσα από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’<sup>1</sup>, (CIVIC, 1999) σε σχέση με την κοινωνική τους θέση. Το περιεχόμενο της παρεχόμενης και θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αφορά και ανιχνεύεται στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1998-9).

Οι αφετηρίες της ενασχόλησης με τα παραπάνω ζητήματα, ξεκινούν από το 1999. Πρόκειται για τη χρονική περίοδο κατά την οποία απασχολήθηκα στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)<sup>2</sup> και ήρθα για πρώτη φορά σε επαφή με το ερευνητικό υλικό διεθνούς έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική

<sup>1</sup> Την έρευνα Civic (Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή) διενήργησε η Διεθνής Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement)(IEA) το Μάιο του 1999 ταυτόχρονα σε 28 χώρες. Από μια πληθώρα θεματικών στην παρούσα εργασία χρησιμοποιήσα μέρος του πραγματολογικού υλικού της έρευνας που όπως δηλώνεται ήδη από τον τίτλο, αφορά στο ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη (βλ. αναλυτικότερα εισαγωγή, σελ. 5).

<sup>2</sup> Πρόκειται για τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης, η παρουσία της οποίας στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας μπορεί να αναζητηθεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 όπου και ιδρύθηκε (1959). Ο στόχος ήταν να διενεργηθούν συγκριτικές μελέτες με έμφαση στην εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική εκπαιδευτικών συστημάτων πολλών χωρών σε ολόκληρο τον κόσμο. Από τότε, διαθέτει στο ενεργητικό της ένα σημαντικό αριθμό μελετών σε διαφορετικές θεματικές όπως η αναγνωστική ικανότητα (reading literacy), τα μαθηματικά, την επιστήμη, την προ-πρωτοβάθμια εκπαίδευση (pre-primary education), την πληροφόρηση κ.α.. Σήμερα, με έδρα στο Amsterdam και ερευνητικά συντονιστικά κέντρα σε 60 χώρες-μέλη περίπου, διεξάγει διεθνείς συγκριτικές έρευνες (Torney-Purta et al., 2001).

Αγωγή (CIVIC). Η μεγαλύτερη πρόκληση τότε και σήμερα, ήταν η επαφή και η προσπάθεια ερμηνείας –μέρους- του πραγματολογικού υλικού της έρευνας της IEA για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (CIVIC). Εκείνη την περίοδο<sup>1</sup> δημιουργήθηκαν τα πρώτα ερωτήματα, σκόρπια και με ασαφή χαρακτήρα, που βρήκαν συστηματικότερη επεξεργασία στα πλαίσια της φοίτησής μου στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Επιστήμη και Κοινωνιολογία» (2000-2002)<sup>2</sup>.

Σημαντικό μέρος των μαθημάτων που παρακολούθησα στις μεταπτυχιακές μου σπουδές αφορούσε στο ρόλο του κράτους. Οι στάσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους αποτέλεσαν αντικείμενο εργασίας<sup>3</sup> στο μάθημα 'Μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες' (Αθήνα 2001) και κυρίως στη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία με τίτλο 'Η στάση των ελλήνων μαθητών απέναντι στο ρόλο του κράτους' (επιβλέπουσα: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Αθήνα, Ιούλιος 2002).

Οι παραπάνω προβληματισμοί, εστιάζονται σε διδακτορικές σπουδές το Σεπτέμβριο του 2002. Τότε διευρύνονται τα ενδιαφέροντα και κατά προέκταση επαναπροσδιορίζεται το αντικείμενο της μελέτης μου: (α) οι αντιλήψεις των μαθητών, από διαφορετικά κοινωνικά-πολιτισμικά περιβάλλοντα, για την έννοια του 'ιδανικού' πολίτη σε σχέση με τις αντιλήψεις τους για το ρόλο του κράτους, και (β) η παράλληλη εξέταση των αντίστοιχων εννοιών στα πλαίσια της παρεχόμενης σχολικής γνώσης.

Η εξέταση των εννοιών αυτών ως περιεχομένου της σχολικής γνώσης κρίθηκε αναγκαία προέκταση του αντικειμένου μελέτης λόγω του ενδεχόμενου ιδιαίτερου περιεχομένου των εννοιών αυτών στα πλαίσια της θεσμικής και ιδεολογικής πρακτικής υλοποίησής τους στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σημειώσω, ότι η παρούσα εργασία αποτελεί κατά κάποιο τρόπο τόσο συνέχεια όσο και μερική ρήξη με την ενασχόλησή μου σε μεταπτυχιακό επίπεδο με τα ζητήματα αυτά. Συνέχεια, αφού πρόκειται για διεύρυνση του ίδιου αντικειμένου μελέτης και ρήξη επειδή η ενασχόληση

---

<sup>1</sup> Ήταν η περίοδος που έγινε η δεύτερη φάση της έρευνας (αναλυτικότερα κεφ. 1.3).

<sup>2</sup> στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

<sup>3</sup> Ο τίτλος της εργασίας ήταν 'Η έννοια του κράτους όπως αυτή παρουσιάζεται στην έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', διδάσκουσα: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη.



σε διδακτορικό επίπεδο οδήγησε σε κάποια αναστοχαστική επεξεργασία με αποτέλεσμα (α) την επαναδιαπραγμάτευση των επιχειρημάτων, και (β) νέες θεωρητικές και μεθοδολογικές αναζητήσεις. Η βασική θεωρητική πρόκληση αφορά στην επιλογή ενός ερμηνευτικού και μεθοδολογικού πλαισίου που θα μας επιτρέψει να 'δούμε' τις ενδεχόμενες αλλαγές σε πολλές από τις αντιλήψεις που ίσως θεωρούμε 'δεδομένες' για τους εφήβους στην Ελλάδα. Αυτό σημαίνει καταρχήν τη διάθεση να δώ τα κοινωνικά υποκείμενα ως 'ικανά' να αλλάξουν δυνάμει τα 'δεδομένα' χωρίς να καθορίζεται a priori η κατεύθυνση αυτής της αλλαγής. Με αφετηρία λοιπόν, τη διάθεση να αποφύγω στατικές και ουσιοκρατικές θεωρητικές αφετηρίες, προσεγγίζω τη βιβλιογραφία με στόχο *«να αποφύγουμε την υπερβολή, να αποφύγουμε την αντικατάσταση μίας μεγάλης αφήγησης με μία άλλη»* (Apple 1996:xii).

Στο σημείο αυτό θα ήθελα, να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη για την επίβλεψη της διατριβής και για τις ουσιαστικές επιστημονικές και βιβλιογραφικές υποδείξεις οι οποίες οδήγησαν στη διεύρυνση των προβληματισμών που παρουσιάζονται στην εργασία. Την ευχαριστώ ακόμη για τη συνεχή ηθική συμπαράσταση και την ακαδημαϊκή φροντίδα της σε όλες τις επίπονες στιγμές που αναπόφευκτα συνοδεύουν την εκπόνηση της διατριβής.

Ευχαριστίες οφείλω ακόμη στα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής. Τον κ. Μάκη Κουζέλη, και την κ. Έυη Ζαμπέτα για το χρόνο που αφιέρωσαν στην ανάγνωση των κεφαλαίων της εργασίας και τις ενδιαφέρουσες και χρήσιμες παρατηρήσεις τους.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους συναδέλφους στο γραφείο υποστήριξης του Μεταπτυχιακού Προγράμματος του ΤΕΑΠΗ, την Γεωργία Βεζύρη και την Κατερίνα Μίχα για την συναδελφική υποστήριξη και την κατανόηση που έδειξαν. Πολλές ευχαριστίες οφείλω στους συναδέλφους στο Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της ΙΕΑ που ασχολήθηκαν με τη στατιστική επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στη Μαρία Ντελίκου για την κατά καιρούς διαφωτιστική της βοήθεια και στο Γιώργο Φραγκούλη για την ενδιαφέρουσα ανταλλαγή απόψεων γύρω από τα ζητήματα της εργασίας αυτής.

Ευχαριστώ όλους τους παραπάνω συναδέλφους και συνεργάτες γιατί υπήρξαν κυρίως καλοί φίλοι.

Φυσικά, πολλές ευχαριστίες οφείλω στην οικογένεια μου. Ιδιαίτερα θέλω να ευχαριστήσω τη μητέρα μου για την φροντίδα της και την κατανόησή της για την 'απομόνωσή' μου κατά τη διάρκεια ολοκλήρωσης της εργασίας. Η Μάνια, η Δήμητρα και η Κέλλυ υπήρξαν πολύτιμες φίλες που με στήριξαν πολύ ουσιαστικά.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον Σπύρο Καλτσά για την ενθάρρυνση και την ποικιλόμορφη βοήθειά του. Τον ευχαριστώ για τη συναισθηματική υποστήριξη αλλά και την ενδιαφέρουσα ανταλλαγή απόψεων. Τον ευχαριστώ ακόμη για την φιλοξενία και τη διευκόλυνση για την πρόσβαση στις βιβλιοθήκες του Παρισιού.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους διοικητικούς υπαλλήλους, στον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας, κ.Αετόπουλο και κ.Θεοδωρόπουλο για τη διοικητική υποστήριξη του έργου 'ΗΡΑΚΛΕΙΤΟΣ-υποτροφίες έρευνας' στο οποίο εντάσσεται η παρούσα εργασία.

## **ΕΙΣΑΓΩΓΗ:**

στόχος και αντικείμενο μελέτης



Ο στόχος στην εργασία είναι η διερεύνηση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και, ειδικότερα, η ανίχνευση της σχέσης ανάμεσα στις αντιλήψεις των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους και στο περιεχόμενο της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για τα ζητήματα αυτά.

Οι αντιλήψεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους ανιχνεύονται μέσα από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', (CIVIC, 1999) σε σχέση με την κοινωνική τους θέση.

Το περιεχόμενο της παρεχόμενης και θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αφορά και ανιχνεύεται στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1998-9).

Οι αφετηρίες της επιλογής αυτής θα μπορούσαν να αποτυπωθούν σε δύο βασικά σημεία που -όπως αναπτύσσεται παρακάτω- συνοδεύουν έναν συγκεκριμένο προβληματισμό για την εκπαίδευση του πολίτη: (1) τη σύγχρονη έμφαση και προσανατολισμό προς μία εννοιολόγηση του πολίτη όπου το σημείο αναφοράς είναι περισσότερο η παγκόσμια κοινωνία και λιγότερο το έθνος-κράτος. Σε αυτό το πλαίσιο, ο πολίτης εννοιολογείται σε υπερ/δια-εθνικό επίπεδο με χαρακτηριστικό θεσμικό και ιδεολογικό σημείο αναφοράς την αποδυνάμωση της σχέσης του πολίτη με το κράτος και (2) από την 'ιδιαιτερότητα' των εννοιών και της σχέσης πολίτη-κράτους στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, όπου το κράτος ιστορικά τουλάχιστον, 'φαίνεται' να διατηρεί έναν ισχυρό ρόλο ως προς την εννοιολόγηση της ιδιότητας του πολίτη και τις πρακτικές που σχετίζονται με αυτή.

Η εκπαίδευση του πολίτη καλείται σήμερα να στηρίξει μian αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη που να ξεπερνά τα 'στενά' όρια του έθνους-κράτους. Πρόκειται για σημαντική πρόκληση για το ελληνικό κοινωνικό, πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο επειδή: (α) το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

παραμένει ένας συγκεντρωτικός μηχανισμός με χαρακτηριστική τη χρήση ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου ανά σχολικό γνωστικό αντικείμενο, που αφήνει έτσι ισχυρό το αντιεπιστημονικό ιδεολόγημα της μίας και μοναδικής «σωστής» εκδοχής του λόγου (Φραγκουδάκη 2004: 55), και (β) το ελληνικό κράτος παραμένει ο κυριότερος φορέας αποφάσεων και ευθυνών ως προς τον καθορισμό της –ελληνικής– ιθαγένειας, τη νομιμοποίηση των μεταναστών, τις εργασιακές σχέσεις και την απασχόληση. Πρόκειται για μερικές ενδείξεις του έντονου κρατισμού της ελληνικής κοινωνίας και των κοινωνικών πρακτικών.

Για την ελληνική εκπαίδευση, το ζήτημα του επαναπροσδιορισμού των εννοιών του πολίτη και μαζί της εθνικότητας και εθνικής ταυτότητας έχει ήδη τεθεί στην ευρύτερη συζήτηση για την «ευρωπαϊκή ιδέα» (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997: 13-18). Έχει ταυτόχρονα οδηγήσει σε γόνιμο διάλογο για τις πολιτισμικές διαφοροποιήσεις και την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ενάντια στον εθνοκεντρισμό καθώς και για το ενδεχόμενο να παραμείνουμε σε έναν ευρωκεντρισμό νέου τύπου στον οποίο ο δυτικός κόσμος γίνεται αντιληπτός ως πολιτισμικά ανώτερος (Αβδελά 1997:28-29).

Οι έφηβοι μαθητές βρίσκονται στο επίκεντρο της ανάλυσης στην εργασία. Η διττή τους, κατά κάποιον τρόπο, ιδιότητα να είναι ταυτόχρονα μέλη, μέτοχοι και αποδέκτες μιας ευρύτερης κοινωνικο-πολιτικής πραγματικότητας και των επίσημων, θεσμικών προσανατολισμών της εκπαίδευσης όπως εκφράζεται ιδιαίτερα από τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής αποτέλεσε το βασικό κριτήριο για αυτό τον προσανατολισμό.

Δεν αντιμετωπίζονται, ωστόσο, ως ειδική κοινωνική κατηγορία συνοδευόμενη συχνά από γενικεύσεις που αφορούν είτε την αθωότητα και κατ'επέκταση αφέλεια και ευπιστία είτε την εγγενή ριζοσπαστικότητά τους. Κάποιες από αυτές τις εκφάνσεις έχουν ήδη διατυπωθεί από συγκεκριμένους μελετητές. Ενδεικτική είναι η ταύτιση των νέων με τη ριζοσπαστική δράση που συνδέεται με τις φοιτητικές κινητοποιήσεις της δεκαετίας του 1960 και 1970 και, ιδιαίτερα, στην Ελλάδα με τη γενιά του Πολυτεχνείου (Kontogiannopoulou-Polydorides, Kottoula & Dimopoulou 2000) (Δοξιάδης 2001:106-108). Δε λείπουν όμως και οι αναφορές μελετητών για την εύπιστη νεολαία που

καθοδηγήθηκε από την κυβερνητική εξουσία και υπήρξε 'θύμα' των παρακρατικών οργανώσεων (Μακρυδημήτρης 2003:96-97).

Θεωρώ ότι οι νέοι –υπό διαμόρφωση- πολίτες μπορούν να είναι ταυτόχρονα ριζοσπαστικοί, συντηρητικοί, παθητικοί ή/και ενεργοί νέοι πολίτες. Όμως, τα όποια χαρακτηριστικά των αντιλήψεων και της δράσης τους δεν μπορεί να είναι το αποτέλεσμα της καθοδήγησής τους από ευρύτερους –καθοριστικούς-δομικούς παράγοντες. Ούτε μπορεί να είναι το αποτέλεσμα μιας ατομικής επιλογής ανεξάρτητης από την κοινωνική δομή, τις σχέσεις εξουσίας και την κοινωνική ιεραρχία, όπου τα νοήματα προκύπτουν από τη διαντίδραση ατόμων αποκομμένων από τους κοινωνικούς-δομικούς περιορισμούς.

Οι επιδράσεις του δομολειτουργισμού και της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας οδήγησαν σε έναν χαρακτηριστικό δυϊσμό των προσεγγίσεων για την εκπαίδευση του πολίτη. Στην ευρύτερη βιβλιογραφία οι αναλύσεις για την εκπαίδευση του πολίτη, τείνουν να προσεγγίζουν τους έφηβους μαθητές και υπό διαμόρφωση πολίτες μέσα από τους ευρύτερους όρους της –πολιτικής-κοινωνικοποίησης. Η έμφαση της ερμηνείας αφορά είτε στους φορείς κοινωνικοποίησης όπως η οικογένεια και το σχολείο ως τους βασικούς-καθοριστικούς παράγοντες κοινωνικοποίησης των νέων (Nie & Hillygus 2001: 30) (Kraus & Davis 1976) είτε αφορά σε ψυχολογικές παραμέτρους (Niemi & Junn:3-13), δημιουργώντας με αυτόν τον τρόπο έναν δυϊσμό στην προσέγγιση των πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων των εφήβων: είτε υπερτονίζουν τις δομές είτε υπερτονίζουν τις ψυχολογικές παραμέτρους (βλ. Παντελίδου-Μαλούτα 1987:50-51).

Είναι ενδιαφέρον ότι η εκπαιδευτική έρευνα, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1990 και μετά, εστιάζει στην ιδιότητα του πολίτη -και την εκπαίδευση του- και πολύ λιγότερο στην έννοια του κράτους. Αυτός ο προσανατολισμός πολλών μελετών της δεκαετίας του 1990 για την εκπαίδευση του πολίτη συνδέεται με ευρύτερες θεωρητικές και πρακτικές αλλαγές για την ιδιότητα του πολίτη. Ενώ κατά τη δεκαετία του 1970 κυριαρχούσαν -κυρίως στην αγγλοαμερικανική πολιτική φιλοσοφία- οι έννοιες της δικαιοσύνης και των δικαιωμάτων, στη δεκαετία του 1980 κυριάρχησαν οι έννοιες της κοινότητας και της ιδιότητας του μέλους/ανήκειν. Η προσπάθεια να υπερβούμε θεωρητικά αυτήν την αντίθεση (μεταξύ φιλελεύθερου ατομικισμού και

κοινοτισμού), οδήγησε κατά τον Kymlicka (2006) στην ανανέωση του ενδιαφέροντος για την ίδια την έννοια του πολίτη ως «διαμεσολαβητική έννοια στην αντιπαράθεση μεταξύ φιλελεύθερων και κοινοτιστών» (Kymlicka 2006: 401). Έτσι, η εκπαίδευση του πολίτη και η ιδιότητα του πολίτη, ως αντικείμενα θεωρητικής ανάλυσης, συναντούν πλούσιο ερευνητικό ενδιαφέρον (ιδιαίτερα από τη δεκαετία 1990 και μετά) που δεν θα μπορούσε να αποδοθεί σε συγκεκριμένα ακαδημαϊκά πεδία. Αφορά μάλλον ένα πλήθος διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης του πολίτη (citizenship education) τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικής έρευνας όσο και της πολιτικής επιστήμης, της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και της φιλοσοφίας (Steiner-Khamsi 2002: 179).

Κοινό σημείο των παραπάνω προσεγγίσεων είναι ότι η έννοια της *ιδιότητας του πολίτη* (citizenship<sup>1</sup>) δεν μπορεί να απομονωθεί από την εκπαίδευσή του, αλλά μαζί συνιστούν έναν επίμαχο χώρο (Davies 2001: 301). Επομένως οι αντιλήψεις και πρακτικές που πλαισιώνουν την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αποτελούν κρίσιμη αφετηρία για να κατανοήσουμε το σύγχρονο περιεχόμενο της εκπαίδευσης του πολίτη και τους προβληματισμούς που τη συνοδεύουν.

Για την Ελλάδα, η ενασχόληση με την εκπαίδευση του πολίτη αποτυπώνεται σε μελέτες οι οποίες εμφανίζονται στην ευρύτερη περιοχή της ενασχόλησης με την Πολιτική Κοινωνικοποίηση των μαθητών (χωρίς, ωστόσο, να μελετώνται οι αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών). Ενδεικτικές των παραπάνω στην ελληνική βιβλιογραφία είναι αυτές του Μεταξά (1976), του Βεντούρη (1977) και του Τερλεξή (1975). Τη δεκαετία του 1980 αυξάνεται το ενδιαφέρον για τις εννοιολογήσεις, αντιλήψεις και πρακτικές των μαθητών, νέων-πολιτών. Χαρακτηριστικές μελέτες ήταν αυτές της Παντελίδου-Μαλούτα (1987) που αποτελεί εμπειρική έρευνα που είχε ως αντικείμενο μελέτης τις πολιτικές εννοιολογήσεις και αντιλήψεις εφήβων με ιδιαίτερη έμφαση στη μελέτη των

---

<sup>1</sup> όπως σημειώνει η Όλγα Στασινοπούλου στην εισαγωγή της ελληνικής έκδοσης *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη* των Marshall & Bottomore, αν και ο όρος citizenship αποδίδεται πιο ολοκληρωμένα από τον όρο 'εκ της συμμετοχής ιδιότητα του πολίτη', τελικά επικράτησε ως απλούστερος ο όρος 'ιδιότητα του πολίτη' (Στασινοπούλου 1995:10).

αντιλήψεων των εφήβων για τη σχέση του πολίτη με το κράτος<sup>1</sup>. Επίσης, ενδεικτική είναι η μελέτη της Παπαναούμ-Τζίκα (1989) για την πολιτική κοινωνικοποίηση και πιο πρόσφατα η μελέτη της Καρακατσάνη (2004) για την εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση.

Στην εργασία η έμφαση δίνεται στον τρόπο που *οι μαθητές* στην Ελλάδα ως φορείς δράσης, αντιλαμβάνονται το ρόλο του κράτους και συνδιαλέγονται με τις σύγχρονες νοηματοδοτήσεις του πολίτη πέραν του έθνους-κράτους. Η έννοια του πολίτη εξετάζεται *σε σχέση με* το ρόλο του κράτους χωρίς, ωστόσο, να πρόκειται για μια νοσταλγική αναζήτηση του κρατικού προστατευτισμού. Η έμφαση στο ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη, δε συνοδεύεται από την πρόθεση να αναπτύξει στην εργασία ένα ‘τοπικιστικό’ επιχείρημα υπέρ ενός ισχυρού κράτους στην Ελλάδα. Επιχειρεί να λάβει υπόψιν της τις ελληνικές ‘ιδιαιτερότητες’ στην έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους προκειμένου να ‘μιλήσει’ για έναν κόσμο που όλο και περισσότερο καθορίζεται από την παγκοσμιοποίηση και την απώλεια ενός καθαρού οράματος και οπτικής των *εναλλακτικών* απέναντι σε κυρίαρχα οικονομικά, πολιτικά και ιδεολογικά πρότυπα (Apple 2000:xii).

Σημαντική για τη μελέτη των παραπάνω είναι η διεθνής έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (CIVIC). Διενεργήθηκε ταυτόχρονα σε 28 χώρες και παρείχε χρήσιμο πραγματολογικό υλικό για τις γνώσεις αλλά και τις αντιλήψεις, τις εννοιολογήσεις και πρακτικές των μαθητών σε κάθε χώρα. Πέρα από τους γνωστούς παράγοντες επιρροής των νέων όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και τα ΜΜΕ, θεωρήθηκε ότι υπάρχει πλέον μια παγκόσμια νεανική κουλτούρα η οποία εκδηλώνεται μέσα από οικολογικές οργανώσεις, οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.λ.π. Έτσι, στην έρευνα κυριάρχησε νέα αντίληψη για τους νέους, σε αντιδιαστολή με την παλιά εικόνα του νέου ως παθητικού δέκτη: οι νέοι θεωρήθηκαν ως ενεργοί διαμορφωτές των ιδεών τους και οι καθημερινές εμπειρίες τους διαμορφώνουν ή παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτικο-κοινωνική ιδεολογία τους (Torney-Purta et al. 2001: 9-12). Τη διεξαγωγή της έρευνας στην Ελλάδα ανέλαβε το Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της ΙΕΑ που έχει έδρα στο

<sup>1</sup> Η μελέτη της Παντελίδου-Μαλούτα (1987) αφορά σε εμπειρική έρευνα που είχε ως αντικείμενο τη μελέτη ορισμένων πολιτικών στάσεων και αντιλήψεων εφήβων από τέσσερα σχολεία της περιοχής της Αθήνας. Η συλλογή υλικού έγινε το 1982 και δημοσιεύθηκε το 1987 στο βιβλίο με τίτλο ‘*Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας*’.

Πανεπιστήμιο Αθηνών με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Γ. Κοντογιαννοπούλου- Πολυδωρίδη (βλ. κεφ.1.3).

Συναντά έτσι, την αφετηρία της εργασίας όπου οι μαθητές αποτελούν ενεργούς φορείς δράσης που συνδιαλέγονται καθημερινά με όσα μαθαίνουν και όσα βιώνουν μέσα και έξω από το σχολείο. Ο στόχος μου είναι να ανιχνεύσω και να αναδείξω τους πολλαπλούς τρόπους που γίνονται κατανοητές η έννοια του πολίτη και ο ρόλος του κράτους. Η ανάδειξη της πολλαπλότητας των εννοιολογήσεων των μαθητών επιχειρεί να αντιπαρατεθεί στη σύγχρονη τάση επικράτησης μίας μόνο εκδοχής του σύγχρονου κοσμοπολίτη και τη συνακόλουθη αποδυνάμωση (ιδεολογική και θεσμική) του κράτους, που αποτυπώνεται ιδιαίτερα στην θεσμοποιημένη παρεχόμενη σχολική γνώση, όπως ορίζεται στην εργασία: αναλυτικά προγράμματα και σχολικά βιβλία (βλ. κεφ.1.7).

Η επεξεργασία της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους συνδέεται με τη διαπίστωση της ελληνικής «ιδιαιτερότητας» η οποία προκύπτει κυρίως από τη συγκριτική πολιτική ανάλυση της πραγμάτωσης των θεσμών στην Ελλάδα, σε σχέση με τις δυτικοευρωπαϊκές αντιλήψεις και πρακτικές. Με την έννοια αυτή, η εργασία εμπεριέχει συγκριτικές αναφορές με τις κυρίαρχες δυτικές νοηματοδοτήσεις του πολίτη και του κράτους. Η έμφαση στην ελληνική 'ιδιαιτερότητα' αναπόφευκτα οδηγεί στην αντιπαραβολή με αντίστοιχα ευρωπαϊκά ρεύματα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η ποικιλομορφία του λεγόμενου 'δυτικού ή δυτικο-ευρωπαϊκού' χώρου μπορεί εύκολα να αναχθεί σε έναν ιδεότυπο (Κονδύλης 2000:15). Άλλωστε, οι αναφορές στους ιστορικούς παράγοντες διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη και του σύγχρονου κράτους, με έμφαση στις δυτικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, γίνεται όχι τόσο λόγω της ομοιότητάς τους στην εδραίωση των παραπάνω, όσο στο ότι οι επαναστάσεις/αλλαγές στην πολιτική, πολιτική κοινωνία και επιστήμη που διαμόρφωσαν την ανάπτυξη του μοντέρνου κόσμου εδράζονται αρχικά σε λίγες δυτικές κοινωνίες<sup>1</sup> (Morrison 1995:1-5)

---

<sup>1</sup> Κατά τον Morrison (1995:1-5) η Γαλλία, η Αγγλία και η Γερμανία αποτέλεσαν τα τρία σημαντικά γεωγραφικά κέντρα όπου συντελέστηκαν αλλαγές στον πολιτικο-κοινωνικό χώρο (αιτήματα ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών) στον οικονομικό (μετάβαση από τη φεουδαρχική κοινωνία στην καπιταλιστική) και στο φιλοσοφικό χώρο αντίστοιχα.



(King 1986:36). Γι αυτό το λόγο οι αναφορές στο 'δυτικό', αλλά και στο 'ελληνικό', εννοιολογικό-θεσμικό πλαίσιο αφορούν στην εργασία σε συγκεκριμένα ιστορικά σημεία, μελετητές και προβληματισμούς. Με τον τρόπο αυτό επιχειρώ να δημιουργήσω το θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο που θα επιτρέπει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση τόσο με συγκροτημένες έννοιες της 'ελληνικής ιδιαιτερότητας' όσο και δυτικές κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις. Η πιθανή συνάντηση ή συνύπαρξη φαινομενικά αντιφατικών αντιλήψεων εντάσσεται στην προσπάθεια να διερευνηθούν και να διευρυνθούν οι ερμηνείες για τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους. Για το λόγο αυτό οι ιστορικές αναφορές και αναλύσεις της πολιτικής επιστήμης, χρησιμοποιούνται ως σημαντικό πεδίο άντλησης των εννοιολογικών εργαλείων που στηρίζουν την ερμηνεία του υλικού αλλά δεν την προδιαγράφουν.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία βασικά κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο της εργασίας, το δεύτερο στην ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και αναλυτικού προγράμματος για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (κεφ.2) και το τρίτο κεφάλαιο στην ανάλυση μέρους του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic.

Επιπλέον, στο πρώτο κεφάλαιο αναπτύσσονται: το ιστορικό πλαίσιο και τα σύγχρονα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης του πολίτη (1.1), ο ευρύτερος προβληματισμός της εργασίας που αποσαφηνίζει τη λογική που συνόδευσε τη συγκρότηση του αντικειμένου μελέτης και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων (1.2.). Στη συνέχεια επιχειρώ μια σύντομη περιγραφή της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Civic) στην οποία εδραιώνεται η ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους (1.3). Οι θεωρητικές αφητηρίες - εννοιολογικές αποσαφηνίσεις και το ερμηνευτικό πλαίσιο της διατριβής καθώς και ο σχεδιασμός ανάλυσης παρουσιάζονται στα τέσσερα τελευταία υποκεφάλαια του πρώτου μέρους της εργασίας και ολοκληρώνουν το θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο (1.4., 1.5., 1.6., 1.7).

Τα κεφάλαια 2 και 3 αφορούν στην ανάλυση του πραγματολογικού υλικού. Αρχικά το κεφάλαιο 2 αφορά στην ανάλυση του περιεχομένου του αναλυτικού

προγράμματος και του σχολικού βιβλίου, και το κεφάλαιο 3 στην ανάλυση των εννοιολογήσεων των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους (έρευνα Civic). Στο ίδιο κεφάλαιο (3.3) επιχειρώ να διατυπώσω τις βασικές διαπιστώσεις της εργασίας για τις εννοιολογήσεις των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη-κράτους και στη συνέχεια (3.4) να διατυπώσω τα συμπεράσματα της εργασίας για τη *σχέση* ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

## 1. Θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο.



### 1.1. η εκπαίδευση του πολίτη: ιστορικό πλαίσιο και σύγχρονα χαρακτηριστικά.

Η εκπαίδευση του πολίτη, ως προετοιμασία των νέων για τους ρόλους και τις ευθύνες τους ως πολιτών, αποτελεί κοινό στόχο του σύγχρονου σχολικού συστήματος διαφορετικών χωρών και συνδέεται άμεσα με την έννοια της Δημοκρατίας. Ως σχολικό μάθημα, έχει στόχο να προετοιμάσει τους νέους-μαθητές να γίνουν πολίτες μιας δημοκρατικής κοινωνίας στα πλαίσια της κοινότητας, της χώρας και του έθνους και της παγκόσμιας κοινωνίας (Hahn 1999:584-585).

Ιστορικά, η εκπαίδευση του πολίτη συνδέεται με τη συγκρότηση του νεωτερικού έθνους-κράτους και αποτυπώνει την ιδεολογική και θεσμική σύνδεση του έθνους-κράτους και του ατόμου (Kamens 1988). Η ιδέα να εκπαιδευτούν ως πολίτες οι νέοι όλων των κοινωνικών τάξεων, με ευθύνη του κράτους, εμφανίζεται την περίοδο της γαλλικής επανάστασης (Heater 2004:164-166) ή, διαφορετικά, την περίοδο της νεωτερικότητας, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι στοιχεία της αγωγής του πολίτη δεν υπήρχαν παλαιότερα<sup>1</sup>. Ωστόσο, κατά την Schnapper (2000:153) η διακήρυξη της *κυριαρχίας του πολίτη* στην περίοδο της νεωτερικότητας δεν θα είχε νόημα αν δεν εκφραζόταν παράλληλα σε πολιτικούς θεσμούς που *διαμορφώνουν* τους πολίτες. Με τον τρόπο αυτό, η εκπαίδευση του πολίτη έχει αναδειχθεί και αναδύεται ως το κέντρο του δημοκρατικού ιδεώδους. Η βασική ιδέα είναι ότι οι πολίτες *οφείλουν* να διαθέτουν τα μέσα για να μπορέσουν να ασκήσουν

<sup>1</sup> Τη διαμόρφωση του ενάρετου πολίτη και την έμφαση στην έννοια της πολιτικής αρετής, συναντάμε ήδη στην αρχαία Αθήνα και τη Ρώμη. Η κλασική έννοια του πολίτη συνδέεται, για παράδειγμα, με την αυστηρή στρατιωτική εκπαίδευση. Ο διαχωρισμός της εκπαίδευσης από την οικογένεια δεν είναι ακόμη σαφής. Πριν τη Γαλλική Επανάσταση οι ιδέες της αγωγής του πολίτη είχαν αρχίσει ήδη να καλλιεργούνται από τον Bodin και τον Hobbes. Ωστόσο, είναι χαρακτηριστικό ότι η έννοια του πολίτη είναι εξαιρετικά περιορισμένη και άμεσα συνδεδεμένη με την Εκκλησία. Το κλίμα της εποχής αναφερόταν σε πιστούς και συμμετέχοντες πολίτες. Στην προ-επαναστατική περίοδο του 1700 αρχίζουν να καλλιεργούνται οι ιδέες να αντικαταστήσει το κράτος την εκκλησία, και να καλλιεργηθούν οι πολιτικές αρετές με βάση την πολιτική ρεπουμπλικανική παράδοση (Heater 2002) όπως σημειώνεται παρακάτω (σελ. 14) στο παράδειγμα της Γαλλίας.

‘πραγματικά’ τα δικαιώματα τους και να συμμετέχουν ‘πραγματικά’ στη δημόσια ζωή. Αυτό εδραιώνει κατά την Schnapper (2000:153-4) την ιδεολογία και το ρόλο του σχολείου μέσα στην κοινωνία πολιτών. Το σχολείο αποτελεί τον κατεξοχήν θεσμό για τη διαμόρφωση του πολίτη, είτε είναι απευθείας οργανωμένο από το κράτος είτε απλά ελεγχόμενο από αυτό.

Στα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, η εκπαίδευση του πολίτη διαφοροποιήθηκε, ως προς τους στόχους και το περιεχόμενό της, με βάση το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Αν και ο στόχος στην εργασία αυτή δεν είναι οι λεπτομερείς περιγραφές και αναλύσεις της εκπαίδευσης του πολίτη σε διαφορετικές χώρες και διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα, θα επιχειρήσω να αναφερθώ σε εκείνα τα ιστορικά σημεία που τροφοδοτούν το βασικό προβληματισμό της εργασίας. Ο στόχος είναι η ανάδειξη της πολιτικής χρήσης του σχετικού σχολικού μαθήματος ως κατεξοχήν μέσου για τη *διατήρηση, εδραίωση και σταθεροποίηση ενός συγκεκριμένου πολιτικού συστήματος*. Δημιουργείται, έτσι, το πλαίσιο του προβληματισμού για τις σύγχρονες τάσεις ανάδειξης μίας εκδοχής για την εκπαίδευση του πολίτη.

Κατά το 19<sup>ο</sup> αιώνα, τα τρία μεγαλύτερα δυτικά κράτη, Γαλλία, Γερμανία και ΗΠΑ, αναπτύσσουν με πολύ διαφορετικό τρόπο τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους. Στη Γαλλία, αναπτύσσεται ένα ισχυρά συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα με ιδιαίτερη έμφαση στη διαμόρφωση του πολίτη-πατριώτη<sup>1</sup>. Οι συγκρούσεις στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα ανάμεσα στους ρεπουμπλικάνους (με έμφαση στην κοσμική μη-θρησκευτική εκπαίδευση και στη χειραφέτηση του λαού μέσω της παιδείας) και τους καθολικούς (που υπερασπίζονταν την ηθική και θρησκευτική αγωγή) είναι χαρακτηριστικές (Καρακατσάνη 2004:46). Η αγωγή του πολίτη με την υποστήριξη των ρεπουμπλικάνων επιχειρούσε την απόσταση από τον καθολικισμό, μέσω μιας κατεξοχήν *πολιτικής* παιδείας του πολίτη.

---

<sup>1</sup> Μετά την ήττα του 1870, η επικράτηση των Πρώσων επί των Γάλλων ερμηνεύτηκε ως αποτέλεσμα της διαπαιδαγώγησης των νέων. Το αποτέλεσμα ήταν να δώσουν τα γαλλικά σχολεία έμφαση στην αγάπη για την πατρίδα, την εθνική ιστορία, τη συμμετοχή στα ‘σχολικά τάγματα’ (δηλ. έμφαση στη στρατιωτική, πατριωτική παιδεία) και τον εορτασμό των εθνικών εορτών (Καρακατσάνη 2004:45).

Στη Γερμανία, ο στόχος ήταν η ενίσχυση του πατριωτικού πνεύματος μέσω της σύνδεσης του πολίτη με το γερμανικό έθνος<sup>1</sup> (Heater 2004[1990]: 89) (Καρακατσάνη 2004: 58) ενώ στις ΗΠΑ, η έμφαση δόθηκε στις δημοκρατικές αξίες και την εθνική συνοχή (Heater 2004[1990]: 89).

Στο βορειο-αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα ιδιαίτερα, η εκπαίδευση του πολίτη αναγνωρίζεται ήδη από τη δόμηση/συγκρότηση του εκπαιδευτικού συστήματος στην αρχή του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Ιδιαίτερο ρόλο έπαιξε η επίδραση του μεταναστευτικού ρεύματος και η λογική της συγκρότησης 'έθνους μεταναστών', αφού η ενσωμάτωση των μεταναστών στο πολιτικό σύστημα αποτέλεσε βασικό στόχο (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:60) (Καρακατσάνη 2004:78).

Στην Ελλάδα ο 19<sup>ος</sup> αιώνας χαρακτηρίζεται από την ανάδειξη του εκπαιδευτικού συστήματος με έμφαση στην εθνική υπερηφάνια και τον πατριωτισμό, ιδιαίτερα μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Γεωγραφίας (Makrinioti & Solomon 1999:299). Η πολιτική αγωγή, ως ανεξάρτητο μάθημα, εμφανίζεται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα<sup>2</sup>, και συνδέεται με την ανάγκη εδραίωσης της αστικής κοινωνίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995: 259).

Σε όλες τις δυτικές χώρες, μέχρι πριν τον Πρώτο Παγκόσμιο Πόλεμο, οι εκπαιδευτικές πρακτικές σε σχέση με την εκπαίδευση του πολίτη αναπτύσσονται σε ποικίλους βαθμούς. Η διαφοροποίηση, για παράδειγμα, σε σχέση με το βαθμό παρέμβασης του κράτους για την πολιτική διαπαιδαγώγηση των νέων συσχετίζεται με τη διαφορετική ιστορική εμπειρία των κρατών του δυτικού κόσμου<sup>3</sup> (Heater 2004[1990]: 89).

---

<sup>1</sup> Χρειάζεται να σημειωθεί ότι στη Γερμανία το μάθημα της πολιτικής αγωγής εισάγεται μετά το 1945. Έως τότε εμφανίζονται μόνο ευρύτεροι εκπαιδευτικοί στόχοι για την ανάπτυξη του πατριωτισμού (Καρακατσάνη 2004: 58)

<sup>2</sup> Συγκεκριμένα το ζήτημα της πολιτικής αγωγής τίθεται το 1899, μετά τον πόλεμο του 1894, την περίοδο όπου ο Σβωρόνος τοποθετεί τη νίκη της αστικής τάξης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995:258).

<sup>3</sup> Είναι ιδιαίτερα χαρακτηριστικό το παράδειγμα της Βρετανίας. Η μεταρρύθμιση του 1988 εισάγει για πρώτη φορά ένα συγκροτημένο πλαίσιο ανάλυσης ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους της εκπαίδευσης του πολίτη. Η λογική έως τότε ήταν να αποφευχθεί ο πολιτικός προσηλυτισμός, επομένως, η έμφαση δινόταν σε έμμεσους τρόπους πολιτικής διαπαιδαγώγησης (π.χ. μέσω της Ιστορίας και της Γεωγραφίας) (Kerr 1999).

Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, ο κομμουνισμός, ο φασισμός και ο ναζισμός εξέφρασαν τα δικά τους πρότυπα εκπαίδευσης του πολίτη (Heater 2004: 90). Είναι ενδεικτικό ότι στις κομμουνιστικές χώρες, όπως η Βουλγαρία, η έννοια της ιδιότητας του πολίτη συνδεόταν με την πίστη και την υπακοή στο κράτος, με ιδιαίτερη έμφαση στον πατριωτισμό και την εξάρτηση του πολίτη από το κράτος (Balkansky et al. 1999:91). Κατά τη διάρκεια του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η ανάγκη και η σημασία της εκπαίδευσης του πολίτη ήταν περισσότερο επιτακτική και, ταυτόχρονα, εμφανίζεται η μεγαλύτερη ποικιλία ερμηνειών για το ρόλο του πολίτη και κατ'επέκταση για την εκπαίδευσή του (Heater 2004: 95). Στην ελληνική εκπαίδευση (και στην εκπαίδευση του πολίτη), μέχρι και την επταετή δικτατορία, συνυπάρχει ο ελληνικός εθνικισμός με το δυτικό και νεωτερικό (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995: 259).

Τα παραπάνω αποτυπώνουν την 'ιδιαιτερότητα' της πολιτικής εκπαίδευσης, που διαπερνά τα διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και που δεν αφορά μόνο τη σχέση της με ιστορικο-κοινωνικές εξελίξεις (όπως ισχύει για οποιοδήποτε σχολικό γνωστικό αντικείμενο). Η 'ιδιαιτερότητα' αφορά, κυρίως, στον τρόπο ανάδυσης της πολιτικής χρήσης του μαθήματος αυτού ως μέσου για τη διατήρηση, την εδραίωση και τη σταθεροποίηση ενός συγκεκριμένου πολιτικού συστήματος. Η 'ιδιαιτερότητα' αυτή ισχύει για άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως για παράδειγμα τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και την ιστορία παράλληλα με τη γνωσιακή τους χρησιμότητα αυτή καθ'εαυτή. Στην πολιτική εκπαίδευση βέβαια αποτελεί τον κύριο στόχο. Το σημείο σύνδεσής της με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο θεωρείται στην εργασία ως κρίσιμη αφετηρία για την κατανόηση των ζητημάτων, ή καλύτερα των προβληματισμών που συνοδεύουν τη σύγχρονη συζήτηση για την εκπαίδευση του πολίτη.

Μελετητές επισημαίνουν χαρακτηριστικά ότι συχνά οι συζητήσεις για το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων της εκπαίδευσης του πολίτη αντανakλούν ευρύτερα πολιτικά και κοινωνικά ενδιαφέροντα και ζητήματα για την οργάνωση και τη λειτουργία της κοινωνίας, ακόμη κι όταν παρουσιάζονται ως αμιγώς εκπαιδευτικά (Parry 1999) (Kerr 1999:205). Είναι επίσης χαρακτηριστική η σημείωση του Kerr (1999:205) ότι συχνά η έμφαση του περιεχομένου της εκπαίδευσης αυτής εξαρτάται από τις απόψεις του

πολιτικού κόμματος που είναι στην εξουσία. Έτσι, η εκπαίδευση του πολίτη είναι εδραιωμένη σε ένα πολιτικό και ιστορικό πλαίσιο, μοναδικό για κάθε χώρα (Torney-Purta et al. 1999: 30). Συνακόλουθα, η θέση, ο ρόλος της εκπαίδευσης του πολίτη και η ορολογία που τη συνοδεύει μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο μέσα στο πλαίσιο από το οποίο αναδύθηκαν οι αντίστοιχες έννοιες της δημοκρατίας και της ιδιότητας του πολίτη (Balkansky et al. 1999: 90).

Η (διεθνής) ορολογία για την εκπαίδευση του πολίτη ως σχολικό γνωστικό αντικείμενο είναι ποικίλη: ‘citizenship education’, ‘civic education’, ‘education for democracy’, ‘civics’, ‘political education’, ‘government studies’ (Steiner-Khamsi 2002: 180)<sup>1</sup>. Το αν η διαφοροποίηση στους τίτλους των σχολικών μαθημάτων, ανάμεσα σε διαφορετικές χώρες αλλά και στο εσωτερικό κάποιας χώρας, συνεπάγεται πραγματικές εννοιολογικές διαφορές ή αν αντίστροφα διαφοροποιείται μόνο ο τίτλος και όχι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, είναι κάτι που μπορεί να εξεταστεί μόνο στο συγκεκριμένο ιστορικο-κοινωνικό πλαίσιο της (Kerr 1999:205) (Steiner-Khamsi 2002: 180).

Συγκεκριμένα, στην Ελλάδα, η πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση του πολίτη αποτυπώνεται στα σχολικά γνωστικά αντικείμενα της «Αγωγής του Πολίτη» (έως και τη δεκαετία του 1960), τα «Στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος (λίγο πριν και κυρίως μετά τη μεταπολίτευση), την «Πολιτική Αγωγή» (1970-1974), την «Αγωγή του Πολίτη» (έως το 1997) και πιο πρόσφατα την «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή» (1998 και μετά)<sup>2</sup> (Αθανασούλα-Ρέππα 2003: 229)(Καρακατσάνη 2004: 121-126).

Αν και οι αλλαγές στους τίτλους των μαθημάτων δεν είναι ιδιαίτερα συχνές (μάλιστα η «Αγωγή του Πολίτη μοιάζει η ‘μακροβιότερη’) το περιεχόμενο των σπουδών, οι δηλωμένοι στόχοι, και η ‘θέση’ του σχολικού μαθήματος στο συνολικό σχολικό πρόγραμμα εκφράζουν κάθε φορά τις ιδιαίτερες κοινωνικές-πολιτικές συνθήκες και αναταράξεις. Είναι ενδεικτικό ότι η

<sup>1</sup> Στην εργασία χρησιμοποιώ τον όρο ‘εκπαίδευση του πολίτη’ όταν αναφέρομαι ευρύτερα στην πολιτική διαπαιδαγώγηση των μαθητών (όπως αναλύεται παρακάτω, σε αυτό το κεφάλαιο) και στον όρο ‘κοινωνική και πολιτική αγωγή’ στις περιπτώσεις εκείνες όπου αναφέρομαι στο σχολικό γνωστικό αντικείμενο.

<sup>2</sup> χρειάζεται να σημειωθεί ότι αντίστοιχα με την Αγωγή του Πολίτη, τα στοιχεία Δημοκρατικού Πολιτεύματος και την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, στο λύκειο διδάσκονται τα «Στοιχεία Δικαίου και Πολιτικής Οικονομίας», τις «Αρχές Πολιτικής Επιστήμης» (1984), και την «Εισαγωγή στο Δίκαιο και τους Πολιτικούς Θεσμούς» (1998).

«Αγωγή του Πολίτου» όταν εμφανίζεται για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στις αρχές της δεκαετίας 1930 και 1940, θεωρείται μάθημα εξαρτημένο από την Ιστορία (Καρακατσάνη 2004: 121) και στοχεύει να ‘συμπληρώσει’ την εκμάθηση της ιστορίας του νεοελληνικού πολιτισμού με τη διδασκαλία των πολιτειακών καθηκόντων ενός –νεωτερικού- πολίτη. Συνδέεται με τη λογική του διπολισμού που συνόδευσε εξ αρχής το μάθημα της πολιτικής αγωγής: περιελάμβανε εξ αρχής (τέλη 19<sup>ου</sup> αιώνα) την ταυτόχρονη έμφαση στο εθνικό και στο δυτικό νεωτερικό, στα πλαίσια της εδραίωσης της αστικής κοινωνίας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995:259).

Οι διαταράξεις που χαρακτήρισαν την ιστορία του ελληνικού πολιτεύματος και της δημοκρατίας αποτυπώθηκαν και στην εκπαίδευση του πολίτη: αλλαγές στον τίτλο του σχολικού γνωστικού αντικειμένου, στις ώρες διδασκαλίας, και στο περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης. Συγκεκριμένα, οι αλλαγές αφορούσαν είτε την *αντικατάσταση* του σχολικού γνωστικού αντικειμένου με παράλληλες *παρεμβάσεις* στο ίδιο σχολικό εγχειρίδιο και τις ώρες διδασκαλίας (π.χ. στη δεκαετία του 1930, υπέρ του καθεστώτος Μεταξά) είτε ακόμη την *εξολοκλήρου αντικατάσταση* του σχολικού γνωστικού αντικειμένου και του σχολικού εγχειριδίου (π.χ. στη δεκαετία 1970, υπέρ του δικτατορικού καθεστώτος με έμφαση στον αντικομμουνισμό)<sup>1</sup>.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι συνολικά η εκπαίδευση του πολίτη έως και τη δεκαετία του 1960 συνδέεται με τα πατριδογνωστικά μαθήματα (Καρακατσάνη 2004: 117). Οι κυριότερες αλλαγές στις κατευθύνσεις του περιεχομένου σπουδών αφορούν στο μεταπολιτευτικό πλαίσιο και την ένταξη της χώρας στην Ευρωπαϊκή Ένωση στην αρχή της δεκαετίας του 1980, οπότε η έμφαση της εκπαίδευσης –και των σχολικών εγχειριδίων- μεταφέρεται από τον εθνικισμό στη νεωτερικότητα. Συγκεκριμένα, η έμφαση μεταφέρεται από τον πατριωτισμό, τον αντικομμουνισμό, τη θρησκεία και τα εθνικά σύμβολα

---

<sup>1</sup> Όπως σημειώνει η Καρακατσάνη (2004:122) το 1937, για το νέο μάθημα της Εθνικής και Κοινωνικής Αγωγής, ο Βολονάκης *προσθέτει* Παράρτημα στην τρίτη έκδοση του βιβλίου «Αγωγή του Πολίτου», ενώ ο Μεταξάς *ενισχύει* τη διδασκαλία του μαθήματος με έντυπες οδηγίες προς εξύμνηση του καθεστώτος. Έτσι, ενώ καταργείται και αντικαθίσταται το σχολικό γνωστικό αντικείμενο, το σχολικό εγχειρίδιο δέχεται μάλλον ‘παρεμβάσεις’ στο περιεχόμενο παρά την καταργησή του. Αντίθετα, την περίοδο της δικτατορίας εμφανίζεται ένα νέο σχολικό γνωστικό αντικείμενο η «Πολιτική Αγωγή» και το ομώνυμο εγχειρίδιο του Θ. Παπακωνσταντίνου.



στον ορθολογισμό, τον ατομικισμό, την πρόοδο, το φιλελευθερισμό και το αστικό κράτος πρόνοιας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995: 260-270). Η μετατόπιση της έμφασης από τον εθνικισμό στη νεωτερικότητα συνοδεύτηκε από την έμφαση στην παρεχόμενη σχολική γνώση ως αντικειμενικής επιστημονικής γνώσης που στηρίζεται στην εμπειρία, παρ'όλο που η καθημερινή ελληνική πρακτική δεν μπορούσε να επαληθεύσει το δυτικό πρότυπο κοινωνικής οργάνωσης και αντίληψης του πολίτη (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995: 260-270).

Σήμερα, θα λέγαμε κάπως σχηματικά ότι η νεωτερική εννοιολόγηση της ιδιότητας του πολίτη (συνδεδεμένης άμεσα με το έθνος-κράτος), αντικαθίσταται ή οφείλει να αντικατασταθεί από τον πολίτη που εννοιολογείται ή οφείλει να εννοιολογείται μέσα από τις αναφορές στην παγκόσμια κοινωνία και τον παγκόσμιο πολίτη. Ο προσανατολισμός προς μία εννοιολόγηση του πολίτη, όπου το κυριότερο σημείο αναφοράς είναι η παγκόσμια κοινωνία και λιγότερο το έθνος-κράτος, έχει αποκτήσει τα τελευταία χρόνια μια νέα έμφαση, αν και δεν πρόκειται για νέο προσανατολισμό (Cogan 2000: 6). Τα κυριότερα σημεία αυτής της νέας έμφασης στην εννοιολόγηση του πολίτη είναι η αναγνώριση της ανάγκης για μια περισσότερο κοσμοπολιτική αντίληψη για τη δημοκρατία, στην οποία το έθνος-κράτος δεν θα είναι το μοναδικό πλαίσιο για την πολιτική θεωρία.

Παράλληλα, η αντίληψη και πρακτική για τον δημοκρατικό πολίτη θα επικεντρώνεται σε υπερεθνικούς/διεθνείς οργανισμούς όπως η Ευρωπαϊκή Ένωση και τα Ηνωμένα Έθνη (Kymlicka 2006: 435-436). Πρόκειται κατά τον Habermas (2003:46) για μια «συνείδηση ότι ανήκουμε στο ίδιο όλον», σημειώνοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη για μια πολιτική δημοσιότητα ευρωπαϊκών διαστάσεων και μια κοινή πολιτική κουλτούρα, δηλαδή, ένα πλαίσιο επικοινωνίας που θα ξεπερνά τα εθνικά όρια των κοινωνιών (Habermas 2003:46). Κατά την Soysal (1994:139-142) το παραπάνω συνδέεται με ένα μοντέλο μετα-εθνικό, όπου τα ανθρώπινα, παγκόσμια δικαιώματα αντικαθιστούν τα εθνικά δικαιώματα, όπου το έθνος-κράτος αντικαθίσταται από την δια-εθνική κοινότητα, και όπου, τέλος, η εθνική ταυτότητα αντικαθίσταται από την μετα-εθνική ταυτότητα.

Όλες αυτές οι αλλαγές στους όρους που σχετίζονται με τον πολίτη (και την εκπαίδευσή του), με χαρακτηριστικό το πρόθεμα μετα-, συνοδεύουν ακριβώς τον επαναπροσδιορισμό (ή την ανάγκη για επαναπροσδιορισμό;) του νοήματος της ιδιότητας του πολίτη και της εθνικής ταυτότητας που την οριοθετούσαν τα στενά όρια του έθνους-κράτους. Το κομβικό σημείο αυτών των αλλαγών είναι η έμφαση στο άτομο-πολίτη ως αντίστοιχο του σχήματος μεταεθνικό-εθνικό (Soysal 1994: 142).

Όλα τα παραπάνω έχουν φυσικά συγκεκριμένες ιστορικές αφετηρίες. Οι αλλαγές στην νοηματοδότηση του πολίτη συνδέονται με τα γεγονότα της μεταπολεμικής περιόδου, κυρίως κατά τις δεκαετίες 1960 και 1970, με κορύφωση τα γεγονότα της δεκαετίας του 1990 (Kerr 1999:206) (Derricot 2000:24). Ιδιαίτερα τις δεκαετίες 1960 και 1970, κατά τις οποίες αναδύονται στις ΗΠΑ τα κοινωνικά ζητήματα για τις μειονοτικές ομάδες, τις φυλετικές διαφορές, την ισότητα φύλου και το περιβάλλον (Herburn 1997), η ιδιότητα του πολίτη αποκτά νέους προσανατολισμούς. Οι σημαντικότεροι είναι η απόρριψη του κοινωνικού αποκλεισμού, η συμμετοχή, η κοινωνική αλληλεγγύη, η αυτονομία και η αντίληψη του πολίτη ως πολύπλοκης άρθρωσης ατομικών λόγων (Ferreira & Alexandre 2000) (Mouffe 1992).

Κάποιοι μελετητές εστιάζουν στις θεωρητικές και πρακτικές επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, όπου υποβαθμίζεται ο ρόλος του κράτους ως προς την προστασία των ατομικών, κοινωνικών και οικονομικών δικαιωμάτων των πολιτών, καθώς μεγάλο μέρος της ευθύνης αυτής αφορά πια διεθνείς, μη-κυβερνητικούς οργανισμούς (Καζαμίας & Πετρονικολός 2003:9). Παράλληλα τάσεις και γεγονότα σε όλο τον κόσμο όπως η απάθεια των ψηφοφόρων, η αναζωπύρωση εθνικιστικών κινημάτων (π.χ. στην Ανατολική Ευρώπη), ο αυξανόμενος πολυπολιτισμικός-πολυφυλετικός πληθυσμός (π.χ. στη Δυτική Ευρώπη), οι αντιδράσεις για το κράτος-πρόνοιας (π.χ. στην Αγγλία της Thatcher), η αποτυχία οικολογικών πολιτικών (ως προς την εθελοντική συνεργασία των πολιτών), και η αντίδραση στην παγκοσμιοποίηση και την απώλεια της εθνικής κυριαρχίας αναζωπύρωσαν την ενασχόληση με την έννοια του πολίτη (Kymlicka 2006: 402).

Οι τελευταίες δεκαετίες έφεραν γεγονότα που συγκρότησαν το πλαίσιο των νέων προκλήσεων και προβληματισμών και για την εκπαίδευση του πολίτη.

Τέτοια γεγονότα είναι: η μετανάστευση στη μεταπολεμική Ευρώπη (Soysal 1994 :142), η κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού το 1989, η δυναμική επαναφορά του φιλελεύθερου μοντέλου δημοκρατίας και της ελεύθερης αγοράς, και οι οικονομικές κυρίως αλλαγές της, όπως εμφανίζονται για παράδειγμα στη συνθήκη του Maastricht (1991) (Coulby & Jones 1995:11), (Soysal 1994 :148). Στα πλαίσια αυτά διαπιστώθηκε ότι χρειάζεται μια νέα αντίληψη για την εκπαίδευση για τα παιδιά των μεταναστών που να συνάδει με την περισσότερο ενοποιημένη Ευρώπη. Η εκπαίδευση αυτή θα ξεπερνούσε τους στενούς εθνικισμούς και θα στήριζε την ΕΕ και την επέκτασή της (Coulby & Jones 1995:11). Διαπιστώθηκε ότι χρειαζόμασταν μια εκπαίδευση ‘ευαίσθητη’ και ικανή να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις που έθεσαν τα ζητήματα του φασισμού μέσα και έξω από τα σχολεία, όπως για παράδειγμα αυτά μετά την ενοποίηση της Ανατολικής με τη Δυτική Γερμανία, τα προβλήματα ρατσισμού και ξενοφοβίας μετά τα κύματα μετανάστευσης, και οι δομικές αλλαγές στην Ανατολική Ευρώπη, όπου τα μαρξιστικά-λενινιστικά πρότυπα αντικαταστάθηκαν από τα πρότυπα της ελεύθερης αγοράς (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002: 170-173).

Είναι ενδεικτικό ότι το ‘νέο’ πλαίσιο αναφοράς της φιλελεύθερης δημοκρατίας επηρέασε σημαντικά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του πολίτη σε πρώην-κομμουνιστικές χώρες μετά την κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού. Τα ‘νέα’ σημεία αναφοράς της ιδιότητας του πολίτη και της εκπαίδευσής του συνδέθηκαν με τους δημοκρατικούς θεσμούς, τις φιλελεύθερες-δημοκρατικές αξίες, την πολυ-πολιτισμικότητα και την ανοιχτή κοινωνία πολιτών (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002) (Balkansky et al. 1999: 95,96, 107).

Στην Ελλάδα, όπως σημειώνουν οι Makrinioti & Solomon (1999:308), το περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής ταυτότητας είναι σήμερα πολύ διαφορετικό. Επισημαίνεται η καταλυτική επίδραση που είχε η ευρωπαϊκή ‘αναφορά’ στην ελληνική κοινωνική και πολιτική ζωή, αν και οι επιπτώσεις της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης δεν έχουν την ίδια έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης του πολίτη (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 79). Για την Ελλάδα υπάρχουν ενδιαφέρουσες έρευνες για τον εθνοκεντρισμό στην εκπαίδευση (Φραγκουδάκη & Δραγώνα 1997) και τον ευρωπαϊκό προσανατολισμό της εκπαίδευσης του πολίτη (Φλουρής & Πασιάς

2003: 201-220). Οι έρευνες αυτές αποτυπώνουν ενδεικτικά το ευρύτερο ενδιαφέρον να διαχειριστούμε τις προκλήσεις της ‘ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης’ στην εκπαίδευση.

Με βάση τα παραπάνω, το σύγχρονο ενδιαφέρον πολλών χωρών για την εκπαίδευση του πολίτη μπορεί να γίνει κατανοητό ως αναζήτηση του καλύτερου τρόπου προετοιμασίας των νέων για τις *προκλήσεις* και την *αβεβαιότητα* ενός σύγχρονου, διαρκώς εξελισσόμενου κόσμου (Kerr 2002).

Οι παραπάνω προκλήσεις θεωρείται ότι απαιτούν από τους μαθητές να αναπτύξουν εννοιολογήσεις, αξίες και ικανότητες που να ανταποκρίνονται σε ένα πολύπλοκο και αβέβαιο κόσμο. Έναν κόσμο που διαμορφώνεται από τα φαινόμενα της μετανάστευσης, της εδραίωσης της ελεύθερης αγοράς, και από την κατάρρευση του ανατολικού συνασπισμού. Αυτή η προετοιμασία των νέων χαρακτηρίζεται σήμερα από την έμφαση στην αναγνώριση των κοινωνικών, πολυ-πολιτισμικών και περιβαλλοντικών ζητημάτων παράλληλα με την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων όπως αυτονομία, πρωτοβουλία, επικοινωνία, κριτική σκέψη και ικανότητα να διαχειρίζονται οι μαθητές πληροφορίες από διαφορετικές πηγές (Ferreira και Alexandre 2000).

Πρόκειται για τη διαμόρφωση ενός πολίτη που μαθαίνει να μαθαίνει, να συμμετέχει, να λειτουργεί σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο, να είναι ενημερωμένος και υπεύθυνος (Ravitch & Viteritti 2001:5). Οι παραπάνω προκλήσεις σε ένα παγκόσμιο περιβάλλον για τη θεσμική και ιδεολογική συγκρότηση της σχέσης του πολίτη με το κράτος επιδρούν παράλληλα στα εκπαιδευτικά συστήματα. Σε αυτό το πλαίσιο, εμφανίζεται και το επιχείρημα υπέρ μιας ομοιογενούς παγκόσμιας εκπαίδευσης του πολίτη, με α-πολιτικό χαρακτήρα, δηλαδή, την αξιακά ουδέτερη, μη-πολιτική χειραγώγηση των μαθητών.

Συγκεκριμένα, η ανάδειξη του παγκόσμιου κοσμο-πολίτη εξηγεί για κάποιους μελετητές τη σύγκλιση και την τάση για ομοιογένεια εκπαιδευτικών συστημάτων διαφορετικών χωρών. Κατά τη Steiner-Khamsi (2000:159) πρόκειται για ένα ‘μοντέλο συναίνεσης’ που θεωρεί ότι οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης επηρεάζουν όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα με τον ίδιο τρόπο. Μέσα από μία λειτουργιστική οπτική, οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές ‘υποτίθεται’ ότι τελικά υιοθετούνται από όλους και

οδηγούν δυνάμει σε ένα κοινό παγκόσμιο μοντέλο εκπαίδευσης (Steiner-Khamsi 2000:160). Η κριτική που έχει ασκηθεί στο τελευταίο, αφορά στη σύγκλιση προς ένα μοντέλο κοινωνικών σπουδών όπου για παράδειγμα η έμφαση δίνεται στη μετάδοση γνώσεων για τους πολιτικούς θεσμούς, στο ρόλο του πολίτη στο πλαίσιο ανθρώπινων-ατομικών, πολιτικών και όχι κοινωνικών δικαιωμάτων. Ένα μοντέλο που στηρίζει τη βορειοαμερικανική οπτική για την ιδιότητα και την εκπαίδευση του πολίτη (βλ. κριτική στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 53, 79).

Θα επιχειρήσω στη συνέχεια να αναπτύξω τον προβληματισμό που συνδέεται με την αμφισβήτηση της ομοιογένειας διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, ως αμφισβήτηση του κοινού τρόπου με τον οποίο οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης υποτίθεται ότι προσλαμβάνονται. Με αφετηρία τον προβληματισμό αυτό, ο στόχος είναι να αναδείξω τις θεωρητικές επιλογές και τη συγκρότηση των ερευνητικών ερωτημάτων της εργασίας. Το επιχείρημα συνοψίζεται στα παρακάτω δύο σημεία:

- (1) Παρουσιάζονται τα επιχειρήματα του σκεπτικισμού για τη σύγχρονη σύγκλιση και ομοιογενοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων διαφορετικών χωρών. Ο στόχος είναι να αναδείξω δύο διαφορετικά είδη κριτικής του 'μοντέλου συναίνεσης': (α) την οπτική που ερμηνεύει τη σύγκλιση κάτω από την επίδραση των νεο-ιμπεριαλιστικών τάσεων στην εκπαίδευση αλλά θεωρεί δεδομένο τον ομοιογενή τρόπο πρόσληψης των σύγχρονων προκλήσεων και (β) την ερμηνεία που θέτει την ίδια την διαπίστωση της ομοιογένειας ως εμπειρικό ζητούμενο (και όχι ως δεδομένο) και λαμβάνει υπόψιν της το διαφορετικό τρόπο *πρόσληψης* των σύγχρονων προκλήσεων στο εκάστοτε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο.
- (2) Κάθε μία από τις παραπάνω οπτικές έχει ως αφετηρία μια διαφορετική οπτική για το κοινωνικό υποκείμενο, τη γνώση και τη μάθηση καθώς και τη σχέση των αντιλήψεων των μαθητών με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον που ζουν. Το ζήτημα που τίθεται εδώ είναι αν οι μαθητές παραμένουν παθητικοί αποδέκτες των σύγχρονων προκλήσεων (δηλαδή είτε 'συναινούν' παθητικά σε όσα συμβαίνουν είτε αποτελούν 'θύματα' του νεο-ιμπεριαλισμού) ή αν –και με ποιά

τρόπο- συμμετέχουν, επανερμηνεύουν και συνδιαλέγονται με τις σύγχρονες προκλήσεις μέσα και έξω από το σχολείο (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002:137-138, 173-174).

## 1.2. Προβληματισμός και ερευνητικά ερωτήματα.

Όπως σημειώθηκε παραπάνω (κεφ. 1.1.), τα επιχειρήματα που ενισχύουν τον σκεπτικισμό για το σύγχρονο περιεχόμενο της εκπαίδευσης του πολίτη, σε αντιδιαστολή με το ‘μοντέλο συναίνεσης’, διαχωρίζονται σε δύο κατηγορίες:

(α) Το σκεπτικό που με αφετηρία προβληματισμούς για τη σχέση παγκοσμιοποίησης, διεθνοποίησης και ιμπεριαλισμού, ερμηνεύει την ομοιογένεια των αναλυτικών προγραμμάτων ως εισαγωγή ενός νεο-ιμπεριαλιστικού λόγου των ΗΠΑ. Η έμφαση στα ‘τοπικά’ νοήματα εδώ είναι τέτοια που –όπως θα φανεί παρακάτω- συναντά προβλήματα σχετικισμού.

(β) Τα επιχειρήματα μελετητών, κυρίως από το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας, με κάποιες συγκριτικές διαστάσεις που επισημαίνουν μη δόκιμες συγκλίσεις στα αναλυτικά προγράμματα διαφορετικών χωρών. Με αφετηρία μια διευρυμένη έννοια της εκπαίδευσης του πολίτη και της σχολικής γνώσης οι ερευνητές διαπιστώνουν κυρίως την απουσία της έμφασης στις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών και σημειώνουν στην ανάγκη αυτές να τεθούν συστηματικά σε μια εκπαιδευτική αναστοχαστική διαδικασία (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005) (Steiner-Khamsi 2002).

Το επιχείρημα του σκεπτικισμού κατά τη Steiner-Khamsi (2000:159) αποτελεί το ‘συγκρουσιακό μοντέλο’ (conflict model) που επιχειρεί να αντιπαρατεθεί στο ‘μοντέλο συναίνεσης’ (consensus model) που σημειώθηκε παραπάνω (κεφ. 1.1). Πιο συγκεκριμένα, ο σκεπτικισμός του σύγχρονου περιεχομένου της εκπαίδευσης του πολίτη, που συνδέεται με την επιβολή μιας νεο-ιμπεριαλιστικής ιδεολογίας, αφορά ευρύτερα την έννοια της παγκόσμιας ιδιότητας του πολίτη. Το τελευταίο, για κάποιους μελετητές *προ-υποθέτει* την *ύπαρξη* μιας σειράς αξιών αποδεκτών σε παγκόσμια κλίμακα το οποίο, ωστόσο, δεν ισχύει (Rochester 2003: 24) (Popkewitz 2004: 62, 65-66) (Adick 2002). Το παραπάνω επιχείρημα ουσιαστικά διαπιστώνει νεο-ιμπεριαλιστικές τάσεις στην εκπαίδευση. Οι ερευνητές που το υποστηρίζουν αντιμετωπίζουν τη συζήτηση για την αποδυνάμωση του έθνους-κράτους και την εξάπλωση της παγκοσμιοποίησης ως έκφραση της βορειοαμερικανικής ηγεμονίας και ταυτίζουν την παγκοσμιοποίηση με την αμερικανοποίηση (βλ. Held & McGrew 2004: 23) (Huntington 1996: 56-59).

Το παραπάνω συνδέεται ευρύτερα με το σκεπτικισμό που διατυπώνεται για τη σύγχρονη παγκόσμια τάξη πραγμάτων κατά τον οποίο το κράτος αποδυναμώνεται ιδεολογικά και θεσμικά ως προς την έννοια και τις πρακτικές του πολίτη. Αυτό που για τους σκεπτικιστές της παγκοσμιοποίησης, όπως τους αναφέρουν οι Held & McGrew (2004:24-29), φαίνεται να μην ισχύει είναι ο αποδυναμωμένος ρόλος του κράτους. Ζητήματα όπως η παροχή *εκπαίδευσης*, η προώθηση *υγειονομικής περίθαλψης*, η επιβολή φόρων και καθορισμού του *εισοδήματος*, παραμένουν υπό τον έλεγχο της κρατικής πολιτικής εξουσίας και αποτελούν ενδείξεις του ισχυρού ρόλου των κρατών. Θεωρείται ότι 'ποσοτικά, η επέκταση του κράτους αποτελεί ένα από τα λίγα αναμφισβήτητα χαρακτηριστικά του περασμένου αιώνα' (Held & McGrew 2004: 29). Σύμφωνα με την οπτική αυτή, ο ρόλος του κράτους όχι μόνο δεν είναι αποδυναμώμενος αλλά παραμένει το σημείο αναφοράς προσδιορισμού της ιδιότητας του πολίτη. Ο Isin (2000:εισαγωγή) σημειώνει συγκεκριμένα, ότι το κράτος παραμένει ο χώρος όπου τίθεται και διευθετείται το ζήτημα της διακυβέρνησης. Το έθνος-κράτος όχι μόνο δεν αποτελεί θεσμό υπό εξαφάνιση αλλά αποτελεί ενδυναμωμένο θεσμό που προσδιορίζει τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις του πολίτη. Υπό αυτό το πρίσμα, τα έθνη-κράτη παραμένουν οι πιο σημαντικοί φορείς προστασίας της συνταγματικής δημοκρατίας και της ελευθερίας. Έτσι αμφισβητείται το επιχείρημα για το παγκόσμιο πρότυπο πολίτη που διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα προωθούν. Με την έννοια αυτή, η υποτίμηση του ρόλου του κράτους δεν αποτελεί συνέπεια μιας 'νέας' βιωμένης πραγματικότητας αλλά την έκφραση μιας συγκεκριμένης ιδεολογίας (Finn 2003:3-8).

Χρειάζεται ωστόσο, να σημειωθεί στο σημείο αυτό ότι το πρόβλημα που ανακύπτει από τα παραπάνω επιχειρήματα, που επισημαίνουν τον ισχυρό ρόλο του κράτους, δεν αφορά απαραίτητα μια 'νοσταλγική' αναφορά σε ένα προστατευτικό κράτος. Πρόκειται για αναλύσεις της πολιτικής επιστήμης που φέρουν τη δική τους λογική και διατυπώνονται με ένα διαφορετικό τρόπο, με έμφαση σε ζητήματα πολιτικής νομιμότητας των κρατών, το οποίο ξεπερνά τους στόχους ανάλυσης της εργασίας αυτής. Αυτό που έχει σημασία είναι να σημειωθεί εδώ ο *διαφορετικός* τρόπος που αυτό το ζήτημα μεταφέρεται σε ένα επίπεδο προβληματισμού για την εκπαίδευση του πολίτη.



Είναι εμφανές ότι το μοντέλο συναίνεσης εκφράζει μια λειτουργιστική οπτική, όπου το εκπαιδευτικό σύστημα και οι πολιτικές του υπερκαθορίζονται χάριν πιο αποτελεσματικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ταυτόχρονα, το μοντέλο συναίνεσης στηρίζει τη σταθεροποίηση του φιλελεύθερου δημοκρατικού συστήματος. Ενώ στο μοντέλο συναίνεσης, η αναδυόμενη παγκόσμια οικονομία έχει επιδράσει σε όλα τα εκπαιδευτικά συστήματα *με τον ίδιο τρόπο*, το μοντέλο σύγκρουσης αμφισβητεί την ‘πραγματικότητα’ ενός αποδυναμωμένου κράτους. *Δεν αμφισβητεί* ωστόσο, τον ομοιογενή τρόπο που η εκδοχή αυτή έχει επιδράσει σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα. Όμως την ερμηνεύει διαφορετικά: επιχειρεί να ερμηνεύσει την ομοιογένεια διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων, εστιάζοντας στα στοιχεία νεοαποικιοκρατίας και πολιτισμικού ιμπεριαλισμού (Steiner-Khamsi 2000: 159-161). Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι η οπτική αυτή αντιμετωπίζει τους μαθητές ως παθητικούς δέκτες-‘θύματα’ του νεο-ιμπεριαλισμού. Το πρόβλημα είναι ότι και στις δύο περιπτώσεις η πραγματικότητα νοείται *ανεξάρτητα από* το πώς τα υποκείμενα (οι μαθητές) την εννοιολογούν ή την περιγράφουν (βλ. Godfrey-Smith 2003:6).

Η αμφισβήτηση των παραπάνω επιχειρημάτων γίνεται ακόμη πιο έντονη αν λάβουμε υπόψιν μας ότι υπάρχουν συχνά αντικρουόμενες διαπιστώσεις για το *αν πράγματι* η επίσημη εκπαίδευση του πολίτη έχει αποκτήσει έναν κοινό, ομοιογενή και παγκόσμια προσανατολισμένο χαρακτήρα. Μελετητές που διαπιστώνουν τάσεις ομοιογενοποίησης των αναλυτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση του πολίτη προς ένα πρότυπο κοινωνικών σπουδών, σημειώνουν ταυτόχρονα ότι οι τάσεις αυτές δεν αποτελούν μια διαδικασία αντιγραφής ή ολοκληρωτικού δανεισμού. Πρόκειται περισσότερο για διαδικασία προσαρμογής σε ορισμένο βαθμό, με ποικίλους τρόπους και με αναπόφευκτες εντάσεις (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002: 165, 174) (Steiner-Khamsi 2000: 159-161). Επιπλέον, οι διαπιστώσεις ομοιογένειας προκύπτουν από την έμφαση (θεωρητική και μεθοδολογική) στις ομοιότητες παρά στις διαφορές (Steiner-Khamsi 2000). Θα προσθέταμε, ότι στη βιβλιογραφία, τα σημεία που αφορούν τη σύγχρονη κοσμοπολιτική εκπαίδευση του πολίτη συχνά περιορίζονται σε γενικόλογους στόχους που συνήθως προβάλλουν μια κυρίως α-πολιτική (πολιτικά και αξιακά ουδέτερη) εκπαίδευση ενώ ταυτόχρονα αυτό αναιρείται από το ολοφάνερο αξιακό

πλαίσιο που η εκπαίδευση ως κατεξοχήν νεωτερικός θεσμός συγκροτεί. Στο ίδιο πλαίσιο οι Coulby & Jones (1995) σημειώνουν ότι σπάνια οι αναφορές στον ευρωπαϊό πολίτη διατυπώνονται με σαφήνεια στα αναλυτικά προγράμματα. Δεδομένου ότι η ευρωπαϊκοποίηση είναι εξορισμού συγκεντρωτική και ομογενοποιητική (Coulby & Jones 1995:137), αλλά και δεδομένου ότι οι ίδιες τάσεις ομοιογενοποίησης έχουν διατυπωθεί και για την περίοδο της εδραίωσης της μαζικής- νεωτερικής- εκπαίδευσης<sup>1</sup> (βλ. Meyer et al. 1992), οι διαπιστώσεις του ‘συγκρουσιακού μοντέλου’ για έναν κοινό τρόπο πρόσληψης των σύγχρονων προκλήσεων μοιάζει τουλάχιστον ‘αφελής’.

Τα ευρήματα δια-εθνικών αναλύσεων<sup>2</sup> αποτελούν την αφετηρία στην εργασία για να αναδείξω ένα διαφορετικό προβληματισμό που δεν επικεντρώνεται μόνο στα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και στο ίδιο το κοινωνικό υποκείμενο. Συγκεκριμένα, με βάση τα ευρήματα από τις μελέτες περίπτωσης της έρευνας Civic, οι αναλύσεις συγκεκριμένων μελετητών ανέδειξε ενδιαφέρουσες ερμηνείες για τις ομοιότητες ανάμεσα στα αναλυτικά προγράμματα διαφορετικών χωρών (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002; Steiner-khamsi 2002). Έχει σημασία να σημειώσουμε ότι η διαφορά των αναλύσεων αυτών σε σχέση με τα προηγούμενα επιχειρήματα είναι ότι αφενός θέτουν την ομοιογένεια ως εμπειρικό ζητούμενο (και σαφώς απομακρύνονται από μια δομολειτουργική οπτική), αφετέρου, οι όποιες διαπιστώσεις τους για ομοιογένεια δεν οδηγούν σε σχετικιστικά επιχειρήματα υπέρ μιας ‘τοπικιστικής’ οπτικής της εκπαίδευσης που θα νομιμοποιούσε οποιοδήποτε αξιακό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, τα επιχειρήματα αυτά επισημαίνουν ότι οι διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες των μαθητών

<sup>1</sup> Όπως σημειώνουν οι Meyer, Ramirez & Soysal (1992) η επέκταση της μαζικής εκπαίδευσης κατά τη νεωτερικότητα, συνοδεύτηκε από τη λογική μίμησης του δυτικού μοντέλου οργάνωσης της εξουσίας, δηλαδή το μοντέρνο κράτος. Η επέκταση, δηλαδή της μαζικής εκπαίδευσης οδήγησε στην προσαρμογή των ‘άλλων’ (αποικιοκρατούμενων-περιφερειακών) κρατών στο μοντέλο του έθνους- κράτους. Η οπτική τους αντιτίθεται σε μια λειτουργιστική οπτική όπου για παράδειγμα η επέκταση της εκπαίδευσης συνδέεται με την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων.

<sup>2</sup> Οι παραπάνω διαπιστώσεις προκύπτουν από τις μελέτες περίπτωσης της ά φάσης της διεθνούς έρευνας για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’ (CIVIC) της IEA και συγκροτούν μια συγκεκριμένη ανάγνωση και προσέγγιση τους. Η επιλογή να αναφερθώ στις παραπάνω μελέτες απορρέει από δύο λόγους. Ο δια-εθνικός χαρακτήρας της προσέγγισης αναλυτικών προγραμμάτων μας δίνει ενδιαφέρουσες πληροφορίες για τη σχέση ανάμεσα στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και στην πολιτική εμπειρία των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002). Επιπλέον, εδραιώνεται στην ά φάση της έρευνας CIVIC, το πραγματολογικό υλικό της οποίας (β’ φάση) χρησιμοποιώ στην εργασία (βλ. αναλυτικότερα κεφ. 1.3).

χρειάζεται να ενταχθούν σε μια αναστοχαστική εκπαιδευτική διαδικασία. Ο προβληματισμός των ερευνητών που επεξεργάζονται το ζήτημα ξεκινά από το σημείο όπου το περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης έχει σημαντικά σημεία σύγκλισης με το πρότυπο των 'κοινωνικών σπουδών', 'προσπερνώντας' κατά κάποιο τρόπο τις νοηματοδοτήσεις, την καθημερινότητα και τις εμπειρίες των μαθητών για την πολιτική συμμετοχή και πρακτική (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002: 173-175). Επομένως το πρόβλημα της α-πολιτικής εκπαίδευσης και όχι για παράδειγμα της ανασηματοδότησης προς μια μη-χειραγωγούμενη εκπαίδευση, αναδεικνύεται στο βαθμό που δεν εντάσσει τους εκάστοτε πολιτικούς-κοινωνικούς προβληματισμούς των μαθητών σε μια αναστοχαστική εκπαιδευτική διαδικασία (κρίνοντας τους προβληματισμούς αυτούς ως μη-άξιους λόγου) αλλά επιδεικνύει ομοιογενοποιητικές τάσεις<sup>1</sup> (βλ. Kontogiannopoulou-Polydorides 2002; Steiner-khamsi 2002).

Το παραπάνω φαίνεται να αποτελεί χαρακτηριστικό των κοινωνικών επιστημών. Οι γνώσεις των μαθητών που προέρχονται από το καθημερινό τους περιβάλλον (προσχολική ή εξωσχολική εικόνα του κόσμου) σε σχέση με την επίσημη σχολική γνώση, απασχολεί μόνο τις φυσικές επιστήμες (Κουζέλης 1996:314-315). Έτσι,

«...ενώ και για τον πιο αφελή εμπειριστή ή τον οπαδό της 'βιωματικής' διδακτικής υπάρχει τουλάχιστον ένα ζήτημα οργάνωσης του άλματος από τη βιωματική στη σαφώς διαφορετική επιστημονική εικόνα του φυσικού κόσμου, η απόσταση ανάμεσα στις δύο 'εικόνες' μοιάζει να περιορίζεται στο ελάχιστο και η 'μετάβαση' να μην αποτελεί καν ζήτημα όταν πρόκειται για τα μαθήματα εκείνα που διδάσκονται στο όνομα και με υλικό των κοινωνικών επιστημών...πρόκειται και πάλι για την υπόρρητη αμφισβήτηση της 'επιστημονικότητας' των κοινωνικών επιστημών....δεν αναμένονται επομένως άξιες λόγου...διαφορές

---

<sup>1</sup> Χρησιμοποιώ τον όρο 'ομοιογενοποίηση' ως περιγραφή της υιοθέτησης ενός προτύπου 'κοινωνικών σπουδών' (ΗΠΑ) το οποίο «υποκαθιστά την πολιτική και κοινωνική εκπαίδευση και δίνει έμφαση σε κάποια κοινωνικά θέματα μάλλον, παρά εξετάζει σημαντικά πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα στο ίδιο τους το πλαίσιο» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 85).

ανάμεσα στις ιδέες των μαθητών και στις εξηγήσεις της επιστήμης»  
(Κουζέλης 1996:315-316).

Συγκεκριμένα, η ανάλυση της Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2002) που αφορούσε τρεις διαφορετικές ομάδες χωρών ανέδειξε *τάσεις*<sup>1</sup> ομοιογενοποίησης, τέτοιες που περιόριζαν την αναστοχαστική εξέταση της εκπαίδευσης του πολίτη σε σχέση με τις πολιτικές και κοινωνικές πρακτικές όπως αναδύονται στο ιδιαίτερο πλαίσιο κάθε χώρας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη [2002]2005: 97-100). Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση περιεχομένου της εκπαίδευσης του πολίτη σε (α) πρώην κομμουνιστικές χώρες που επαν-εγκατέστησαν σχετικά πρόσφατα τη δημοκρατία δυτικού τύπου (Βουλγαρία, Ουγγαρία, ανατολικό μέρος Γερμανίας), (β) χώρες με μακρά ιστορία δημοκρατικής διακυβέρνησης δυτικού τύπου (δυτικό μέρος Γερμανίας, ΗΠΑ και Ολλανδία) και (γ) μεσογειακές χώρες με σχετικά μακρά ιστορία δημοκρατικής διακυβέρνησης (Πορτογαλία, Ιταλία και Ελλάδα) δείχνει ότι:

«...τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης του πολίτη μοιάζουν μεταξύ τους ίσως περισσότερο από ό,τι θα περιμέναμε. Αναφέρονται κυρίως στην περιγραφή των τυπικών θεσμών, στις (λιγότερο ή περισσότερο φανερές) προδιαγραφές συμπεριφοράς, έχουν νεωτερικές εννοιολογήσεις, μη αναστοχαστικές διαδικασίες, και δεν περιλαμβάνουν συστηματικά τις καθημερινές εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών» (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002:48).

Από τα κυριότερα ευρήματα αυτής της δια-εθνικής ανάλυσης ήταν:

«...δύο συσχετιζόμενες τάσεις – (α) ομοιογένεια όσον αφορά μια γενική συναίνεση να υιοθετηθεί το πρότυπο των κοινωνικών σπουδών, και (β) αποκλείονται ζητήματα που είναι κρίσιμης σημασίας για τη δεδομένη κοινωνία - .... Τα αναλυτικά προγράμματα δεν εξετάζουν τις μοναδικές εκφάνσεις της ανάδυσης της ιδιότητας του πολίτη που οι ιστορικές και σύγχρονες

<sup>1</sup> Έχει ιδιαίτερη σημασία ο όρος 'τάσεις' καθώς διαχωρίζεται από τη μίμηση και την περιοριστική λογική της απλής υιοθέτησης.

εμπειρίες και πρακτικές διαμορφώνουν στις αντίστοιχες χώρες» (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002:48).

Στο ίδιο πλαίσιο κινούνται και οι διαπιστώσεις της Steiner-Khamsi (2002:188). Στη δική της ανάλυση των μελετών περίπτωσης της έρευνας του Cívic, η εξέταση του περιεχομένου της εκπαίδευσης του πολίτη τριών διαφορετικών περιπτώσεων-χωρών (α) Χονγκ-Κονγκ, (β) ΗΠΑ, και (γ) Ρουμανία και Γερμανία) ανέδειξε συγκλίσεις που ξεπερνούσαν την πολιτική κουλτούρα κάθε χώρας. Έτσι η βασική υπόθεση ήταν ότι η έμφαση των αναλυτικών προγραμμάτων στις διαφορετικές χώρες θα αφορούσε διαφορετικά ζητήματα και διαφορετικές πλευρές: για το Χονγκ-Κονγκ ήταν αναμενόμενη η έμφαση στην ηθική πλευρά, για τις ΗΠΑ η οικονομική πλευρά και ο αντι-κρατισμός, ενώ για τη Ρουμανία και τη Γερμανία, στο πλαίσιο της πρόσφατης εδραίωσης του πολιτικού συστήματος και των νέων συνταγμάτων, η έμφαση θα αφορούσε περισσότερο τις συνταγματικές-δομικές πλευρές (Steiner-Khamsi 2002 :188). Η ανάλυσή της, ωστόσο, έδειξε ότι

«...έχοντας αποτύχει από την εξέταση των μελετών –περίπτωσης να βρω επαρκή στοιχεία για διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής και πολιτικής αγωγής...φαίνεται αφελές να υποθέσουμε ότι τα σχολεία αντανακλούν την κοινωνία και ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές αντανακλούν τη βασική πολιτική κουλτούρα του συστήματός τους....βρήκα περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές» (Steiner-Khamsi 2002 :199).

Ο προβληματισμός που αποτυπώνεται στις παραπάνω αναλύσεις συγκροτείται στο βαθμό που η εκπαίδευση του πολίτη δεν καταφέρνει να συνδιαλαγεί με έναν *αναστοχαστικό* τρόπο με τις πολιτικές εμπειρίες των μαθητών μέσα και έξω από το σχολείο. Το τελευταίο είναι χαρακτηριστικό, ιδιαίτερα σε πρώην κομμουνιστικές χώρες, όπου η επαν-εγκατάσταση της δημοκρατίας δυτικού τύπου συνοδεύτηκε από σημαντικές διαφοροποιήσεις στις εννοιολογήσεις της δημοκρατίας, του πολίτη, της σχέσης του με το κράτος και της πολιτικής συμμετοχής (Balkansky et al. 1999: 95,96, 107).

Είναι ενδιαφέρον ότι η παραπάνω ανάλυση ανέδειξε ότι πρώην κομμουνιστικές χώρες όπως η Ουγγαρία, *δεν αρνούνται* το νέο πολιτικό καθεστώς αλλά επιθυμούν αυτό να διασφαλιστεί στα πλαίσια ενός 'ήπιου' και όχι 'άγριου'

καπιταλισμού, όπου, για παράδειγμα, οι κοινωνικές παροχές θα περιορίσουν τις αρνητικές επιπτώσεις της μετάβασης στην ελεύθερη αγορά (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002:146-148).

Επιπλέον, ενώ το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του πολίτη διαφοροποιήθηκε σημαντικά ως προς τις νέες εννοιολογήσεις δεν κατόρθωσε να διαχειριστεί τις καθημερινές εμπειρίες των μαθητών, αλλά επέλεξε ένα περισσότερο ιδεαλιστικό τρόπο παρουσίασης της δημοκρατίας.

Σε αυτό το πλαίσιο, η κριτική που έχει διατυπωθεί αφορά στο ότι το περιεχόμενο της εκπαίδευσης του πολίτη αποσιωπά και αποτυγχάνει να εξετάσει άμεσα κοινωνικά προβλήματα που συναντούν οι μαθητές μέσα και έξω από το σχολείο, όπως για παράδειγμα την ανισότητα, την ξενοφοβία, το φόβο της ανεργίας, την έλλειψη ασφάλειας, τη σύγχυση για τη λειτουργία της ελεύθερης αγοράς (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 50-51). Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές της Ουγγαρίας δε συναντούν στο σχολικό βιβλίο το κρίσιμο ζήτημα των κοινωνικών δικαιωμάτων αλλά την έμφαση στα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα του πολίτη (Matrai 1999:344-350), οι μαθητές στη Βουλγαρία δεν συναντούν την κριτική εξέταση του ρόλου των media ως προς τη μετάδοση πολιτικών μηνυμάτων (Balkansky et al. 1999: 107), και οι μαθητές της Εσθονίας δεν συναντούν στα σχολικά βιβλία κοινωνικά προβλήματα της καθημερινότητάς τους (π.χ. ανεργία, ανισότητα, υψηλοί φόροι) (Kalmus 2001). Η έμφαση στην α-πολιτική εκπαίδευση που σε αυτές τις χώρες είχε τη λογική να απομακρυνθεί από ένα πρότυπο χειραγωγούμενης εκπαίδευσης –όπως ήδη αναφέρθηκε-, τελικά αφήνει έξω από το σχολείο (στα πλαίσια της θεσμοποιημένης γνώσης) την κριτική εξέταση της καθημερινής πολιτικής και κοινωνικής ζωής των μαθητών.

Στην Ελλάδα, αντίστοιχα, η εκπαίδευση για τον πολίτη δεν περιλαμβάνει σημαντικές εκφάνσεις της πολιτικής συμμετοχής των νέων, όπως ο ακτιβισμός που εκδηλώνεται από τις μαθητικές κινητοποιήσεις, οι τρόποι που οι μαθητές επιχειρούν να αντιδράσουν ή να διαμαρτυρηθούν ενάντια στο κράτος (διαμαρτυρίες και καταλήψεις)<sup>1</sup>, αλλά και άλλα ζητήματα όπως, για

<sup>1</sup> Ενδιαφέρουσες εκφάνσεις του μαθητικού και φοιτητικού κινήματος στην Ελλάδα είναι το φοιτητικό κίνημα τη δεκαετία του 1970 και η γενιά του Πολυτεχνείου, και οι μαθητικές κινητοποιήσεις ενάντια στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις το 1998-9 (Kontogiannopoulou-Polydorides, Kottoula, Dimopoulou 2000).

παράδειγμα, οι επιπτώσεις από τις πολιτικές της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης και η θέση των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία (Kontogiannopoulou-Polydorides, Kottoula et.al. 2000)

Τα παραπάνω αναδεικνύουν καταρχήν την *πολλαπλότητα* των τρόπων που μπορεί να γίνει κατανοητή η παγκοσμιοποίηση ή η ευρωπαϊκή ιδέα για την Ελλάδα και οι προκλήσεις της για τη διαμόρφωση του πολίτη. Αναφέρομαι σε μια εκπαίδευση του πολίτη όπου οι αναφορές του καθημερινού λόγου μπορούν να ανακατασκευαστούν, να μετασχηματιστούν και να ξαναδιαβαστούν (Κουζέλης 1996:326-327) στο εσωτερικό μιας αναστοχαστικής εκπαίδευσης. Πρόκειται ταυτόχρονα για μια ευρύτερη αντίληψη της εκπαίδευσης που ένας από τους βασικούς στόχους της είναι να μας παρέχει εκείνα τα εργαλεία ‘αποσταθεροποίησης’ των τρόπων με τους οποίους *συνηθίζουμε* να αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας στην ευρύτερη κοινωνία (Apple 2000:xiν) (*έμφαση δική μου*).

Παράλληλα, η παραπάνω οπτική θέτει σημαντικά θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα. Επισημαίνει και αναδεικνύει στο επίκεντρο της ανάλυσης τον τρόπο που οι τοπικές δυνάμεις (μαθητές και εκπαιδευτικά συστήματα) *ανταποκρίνονται* στις προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης. Ο τρόπος δηλαδή που οι παγκόσμιες προκλήσεις επιδρούν, όχι μόνο δεν είναι προβλέψιμος αλλά αποτελεί ζήτημα εμπειρικής διερεύνησης που παίρνει υπόψιν τις εκάστοτε εθνικές-κοινωνικές-τοπικές συνθήκες.

Στο σημείο αυτό, η επιλογή των εννοιών του πολίτη και του κράτους παρουσιάζουν ένα σημαντικό ερευνητικό πλεονέκτημα: αφενός το σημείο αναφοράς του σύγχρονου μετα-εθνικού μοντέλου της ιδιότητας του πολίτη συγκροτείται γύρω από την αποδυνάμωση της σχέσης πολίτη-κράτους, αφετέρου η σχέση αυτή στο ελληνικό γίγνεσθαι (όπως αναλύεται παρακάτω, κεφ1.5) αποτυπώνει την ‘ελληνική ιδιαιτερότητα’ στα πλαίσια της ιδεολογικής και θεσμικής της υλοποίησης.

Με αφετηρία τα παραπάνω, στην παρούσα εργασία ανιχνεύω πώς οι σύγχρονες προκλήσεις για την έννοια του πολίτη και του κράτους αφορούν όχι μόνο τα εκπαιδευτικά συστήματα αλλά και τους μαθητές. Ο τρόπος με τον οποίο *οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους ως σχέσεις εξουσίας* και επανερμηνεύουν την θεσμοποιημένη

παρεχόμενη σχολική γνώση αποτελεί ζήτημα εμπειρικής διερεύνησης –και όχι δεδομένο- και με αυτή τη λογική οδηγεί στη διατύπωση του αντικειμένου της έρευνας ως εξής: *οι αντιλήψεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη σε σχέση με την θεσμοποιημένη παρεχόμενη σχολική γνώση (σχολικό βιβλίο και αναλυτικό πρόγραμμα).*

Χρειάζεται ωστόσο να σημειωθεί ότι το παραπάνω αντικείμενο έρευνας δεν αφορά την οπτική μιας ομοιογενούς εθνικής κουλτούρας αλλά την αναγνώριση *πολλαπλών διαφορετικών τρόπων* που στο εσωτερικό κάθε χώρας διαφοροποιούν τον τρόπο που κατασκευάζονται τα νοήματα. Η αφετηρία στην εργασία αφορά σε μια ‘πολιτισμικά-ιστορικά και κοινωνικά ευαίσθητη’ οπτική όπου η έμφαση δίνεται στον τρόπο που τα ίδια τα υποκείμενα προσλαμβάνουν και διαχειρίζονται τις σύγχρονες προκλήσεις. Ταυτόχρονα, ο τρόπος που τα εκπαιδευτικά συστήματα εισπράττουν τις σύγχρονες προκλήσεις και αποτυπώνονται στα αναλυτικά τους προγράμματα και τα σχολικά βιβλία αποτελεί ζήτημα όχι απλής μίμησης αλλά διαδικασία που επίσης επιβάλλει εμπειρική διερεύνηση.

Έτσι, οι τρεις βασικοί άξονες του ερευνητικού ερωτήματος εξειδικεύονται στα παρακάτω επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα:

▷ ποιές είναι οι εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη;

▷ είναι οι εννοιολογήσεις αυτές ομοιογενείς για όλους τους μαθητές ή διαφοροποιούνται σε σχέση με τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών;

▷ ποιά είναι το περιεχόμενο της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης και ποιά είναι η σχέση του με τις αντιλήψεις-εννοιολογήσεις των μαθητών;



### 1.3. Περιγραφή των πραγματολογικών δεδομένων.

#### Η έρευνα για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’, Civic.

Η επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων εδραιώνεται στις εξής επιλογές ως προς το πραγματολογικό υλικό της εργασίας:

(α) στο πραγματολογικό υλικό της έρευνας για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’ (Civic) που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη (β’ φάση της έρευνας, 1999). Η έρευνα διεξήχθη από τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (I.E.A.)<sup>1</sup>. Η έρευνα πεδίου έγινε το Μαίο του 1999 και τη διεξαγωγή της έρευνας στην Ελλάδα ανέλαβε το Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της I.E.A που έχει έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Η δευτερογενής ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας Civic επιτρέπει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών με βάση αντιπροσωπευτικό και σταθμισμένο δείγμα έφηβων μαθητών από τα σχολεία όλης της Ελλάδας. Μέσα από ένα πλήθος θεματικών επέλεξα το μέρος του πραγματολογικού υλικού που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για τις σημαντικές για το ελληνικό πλαίσιο έννοιες του πολίτη και του κράτους (βλ. κεφ. 1.5). Στην έρευνα Civic η καταγραφή των απαντήσεων των μαθητών για τις έννοιες αυτές έγινε με βάση τις απαντήσεις τους σε διαφορετικά μέρη του ερωτηματολογίου του μαθητή. Επομένως, η ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη-κράτους αποτελεί επιλογή και επεξεργασία που έγινε στην εργασία (βλ. κεφ. 1.5).

(β) στο σχεδιασμό της έρευνας, που αφορά στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Επέλεξα το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του 1998-9 καθώς αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’ (CIVIC). Πρόκειται για τη μόνη νόμιμη πηγή γνωστικού περιεχομένου καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ένα βιβλίο για κάθε μάθημα (βλ.

<sup>1</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement (I.E.A).

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 272). Έτσι, το περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο καθορίζεται από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου (Ντελίκου κ.α. 2005: 276) (βλ. αναλυτικότερα κεφ. 1.7).

Στο κεφάλαιο αυτό ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή της έρευνας Cívic. Ο στόχος είναι η *περιγραφή* του πλαισίου και του αρχικού σχεδιασμού της έρευνας Cívic. Η τεκμηρίωση της επιλογής των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας Cívic αναπτύσσεται στο κεφάλαιο 1.5 και περιλαμβάνει την εννοιολογική επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων-μεταβλητών της έρευνας Cívic. Η μέθοδος και ο σχεδιασμός της –δευτερογενούς- ανάλυσης του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic που αφορά στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αναπτύσσεται στο κεφάλαιο 1.7., παράλληλα, με το σχεδιασμό της έρευνας της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για τις έννοιες αυτές και εδραιώνεται στο ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας που προηγείται (κεφ. 1.6.).



### Η έρευνα για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή' (Cívic).

- *Περιγραφή της έρευνας (Cívic).*

Συγκεκριμένα, η έρευνα Cívic πραγματοποιήθηκε σε 28 χώρες (Αγγλία, Αυστραλία, Βέλγιο, Βουλγαρία, Γερμανία, Δανία, Ελβετία, Ελλάδα, Εσθονία, ΗΠΑ, Ιταλία, Κολομβία, Κύπρος, Λετονία, Λιθουανία, Νορβηγία, Ουγγαρία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ρωσία, Σλοβενία, Σλοβακία, Σουηδία, Τσεχία, Φιλανδία, Χιλή, Χονγκ-Κονγκ) υπό το συντονιστικό έλεγχο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: IEA). Η έρευνα πεδίου πραγματοποιήθηκε σε όλες τις χώρες την ίδια χρονική στιγμή (Μάιος 1999). Απευθυνόταν σε έφηβους μαθητές ηλικίας 14 ετών οι οποίοι βρίσκονταν στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή, για την Ελλάδα σε μαθητές της Γ' Γυμνασίου (Torney-Purta et al. 2001: 9-16). Η διεξαγωγή της έρευνας για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή' στην

Ελλάδα έγινε από το ελληνικό συντονιστικό κέντρο της IEA<sup>1</sup>, που βρίσκεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στη Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (βλ. Παράρτημα IV).

- *Ιστορικό Πλαίσιο.*

Η απόφαση της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (IEA) για τη διεξαγωγή έρευνας σε διεθνές επίπεδο με αντικείμενο επιστημονικής διερεύνησης την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση συνδέεται με τα γεγονότα στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990 (Torney-Purta et al. 2001:9). Πρόκειται για την περίοδο κατά την οποία πολλές χώρες εδραίωσαν -ή επανέφεραν- το δημοκρατικό καθεστώς στην Ανατολική Ευρώπη. Στις χώρες αυτές θεωρήθηκε αναγκαία η «κατάλληλη» πολιτική αγωγή που θα προετοιμάζε τους νέους στις νέες πολιτικές κοινωνικές συνθήκες. Την ίδια περίοδο, αρκετές χώρες που είχαν μακροχρόνια δημοκρατία διαπίστωναν ότι οι μέθοδοί τους για την πολιτική προετοιμασία των νέων δεν ήταν ιδανικές. Υπήρχαν ενδείξεις για παράδειγμα ότι οι νέοι δεν επιθυμούν την πολιτική συμμετοχή, δεν ενδιαφέρονται και δεν κατανοούν πολιτικά ζητήματα καθημερινότητας, η κοινωνία πολιτών είναι υποτονική κ.λ.π. (Torney-Purta et al. 2001:9-12)

Τα παραπάνω οδήγησαν στην επανεξέταση της πολιτικής αγωγής κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1990. Πέρα από τους γνωστούς παράγοντες επιρροής των νέων όπως η οικογένεια, το σχολείο, η κοινότητα και τα ΜΜΕ, θεωρήθηκε ότι υπάρχει πλέον μια παγκόσμια νεανική κουλτούρα η οποία

---

<sup>1</sup> Το Ελληνικό Ερευνητικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, I.E.A.) έχει έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και ερευνητική δραστηριότητα που άρχισε το ακαδημαϊκό έτος 1986-87 στο Πανεπιστήμιο Πατρών από τη Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη. Το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον του Κέντρου εστιάζεται στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και τη σχολική αποτυχία. Παράλληλα, η σχέση του σχολείου και της κοινωνικής δομής αποτελεί ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας λόγω του πολύ ειδικού ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός θεσμός στην αναπαραγωγή της ελληνικής κοινωνίας και κουλτούρας (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα IV).

εκδηλώνονταν μέσα από οικολογικές οργανώσεις, οργανώσεις ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.λ.π. Έτσι, στην έρευνα κυριάρχησε νέα αντίληψη για τους νέους, σε αντιδιαστολή με την παλιά εικόνα του νέου ως παθητικού δέκτη: οι νέοι θεωρήθηκαν ως ενεργοί διαμορφωτές των ιδεών τους και οι καθημερινές εμπειρίες τους διαμορφώνουν ή παίζουν σημαντικό ρόλο στην πολιτικο-κοινωνική ιδεολογία τους. Στα πλαίσια των παραπάνω διαπιστώσεων τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με τις κατευθύνσεις της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης και τη συνεισφορά του σχολείου σε μια τέτοια εκπαίδευση. Τα ερωτήματα αυτά αποτέλεσαν την αφετηρία μιας ερευνητικής προσπάθειας προς τη κατεύθυνση επανεξέτασης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Torney-Purta et al. 2001: 9-12). Συνοπτικά, οι πολιτικές αλλαγές μετά το 1989, οι νέες υπερεθνικές δομές (π.χ. η Ευρωπαϊκή Ένωση) και τα νέα κοινωνικά ζητήματα, όπως το περιβάλλον, έθεσαν σε καινούργια βάση τη μελέτη της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής των νέων (Torney-Purta et al. 1999: 13).

- *Προσφορά και Σκοπός της διεθνούς έρευνας.*

Με αφετηρία τα παραπάνω, η διεθνής έρευνα θα βοηθούσε στην κατανόηση και διαμόρφωση των εκπαιδευτικών πρακτικών, τον επανασχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων και την κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η συγκριτική οπτική της διεθνούς ερευνητικής προσπάθειας στο χώρο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης παρέχει τη δυνατότητα να καταγραφούν στοιχεία για την οργάνωση και τις πρακτικές της πολιτικής συμμετοχής σε μεγάλο τμήμα του κόσμου. Έτσι αναδεικνύονται ή επισημαίνονται οι σχέσεις ανάμεσα στις πρακτικές /πολιτικές και την επίτευξη συγκεκριμένων κάθε φορά στόχων κι όλα αυτά υπό το πρίσμα της έμφασης στη κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση. Πολύ συνοπτικά θα λέγαμε ότι στόχος της διεθνούς έρευνας της IEA είναι να εντοπίσει και να εξετάσει σε διαφορετικές χώρες και διαφορετικά κοινωνικο-πολιτικά πλαίσια, τους τρόπους κοινωνικοποίησης των νέων με έμφαση αφενός στο σχολείο (στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος αλλά και πέρα από αυτό) και αφετέρου στην κοινωνία. Η διεθνής έρευνα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής» ανταποκρίθηκε στην ανάγκη πολλών χωρών να επανεξετάσουν τις πολιτικές των εκπαιδευτικών τους προγραμμάτων βάσει ερευνητικών

δεδομένων, διαδικασία που όπως αναφέρθηκε είχε ξεκινήσει σε πολλές χώρες από τις αρχές του 1990. Επιπλέον, μια διεθνής έρευνα θα μπορούσε να προσεγγίσει σε βάθος την κατανόηση των πρακτικών της πολιτικής και κοινωνικής αγωγής όπως αυτή διαμορφώνεται σε διαφορετικά πλαίσια. Θεωρήθηκε ότι μια τέτοια ερευνητική προσέγγιση θα προσέφερε σημαντικές γνώσεις και θα έδινε περαιτέρω ώθηση σε συζητήσεις ανάμεσα σε όλους όσους εμπλέκονται σε αυτή τη διαδικασία: σχεδιαστές εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων, εκπαιδευτικούς, επιμορφωτές, ερευνητές και γενικότερα όλους τους ενδιαφερόμενους πολίτες (Torney-Purta et al. 2001: 13-14, 25).

- *Θεωρητικό πλαίσιο.*

Στα πλαίσια των συναντήσεων των εκπροσώπων κάθε χώρας καθορίστηκαν οι θεωρητικές παραδοχές της έρευνας. Η βασική θεωρητική παραδοχή ήταν ότι ο μαθητής δέχεται πολλαπλές επιρροές: ο δημόσιος χαρακτήρας και οι πρακτικές της κοινωνίας (η ανεπίσημη και η επίσημη κοινότητα, το σχολείο, οι συνομήλικοι και η οικογένεια) έχουν σημαντικό ρόλο σε αυτό που ονομάζουμε 'κοινωνικοποίηση' των μαθητών. Επιπλέον, η ευρύτερη κοινωνία δημιουργεί πλήθος θεσμών όπως: πολιτική, οικονομία, εκπαίδευση, θρησκεία, διεθνής θέση στο παγκόσμιο χώρο, εθνικά σύμβολα, κοινωνική διαστρωμάτωση που σχετίζονται με την πολιτική κοινωνικοποίηση (Torney-Purta et al. 2001: 20-21).

Από τη σκοπιά των κοινωνιολόγων και των πολιτικών επιστημόνων, το ζήτημα της πολιτικής συμμετοχής των νέων δεν περιορίζεται στο χώρο του σχολείου: η ίδια η πολιτική κοινωνία και οι καθημερινές της πρακτικές προσφέρουν, διαμορφώνουν, οριοθετούν το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η κατανόηση της πολιτικής (Torney-Purta et al. 2001: 21). Παράλληλα, σημαντικό τμήμα της έρευνας αναφέρεται στις οπτικές των ίδιων των χωρών και των εκπροσώπων τους οι οποίοι, άλλωστε, ανέλαβαν τις απαραίτητες δοκιμές και επεξεργασίες των ερευνητικών εργαλείων με βάση τις νοηματοδοτήσεις και ανάγκες του κάθε εθνικού πλαισίου (Steiner-Khamsi 2002).

- *Η ελληνική ομάδα.*

Η έρευνα στην Ελλάδα ξεκίνησε ταυτόχρονα με την οργάνωσή της στο διεθνές πλαίσιο. Η ελληνική ερευνητική ομάδα συμμετείχε πλήρως σε όλες τις φάσεις<sup>1</sup> και όλες τις εκφάνσεις του διεθνούς ερευνητικού έργου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 343) (Βλ. Παράρτημα IV).

▪ *Η οργάνωση της έρευνας.*

Οι γνώσεις για την πολιτική αγωγή σε κάθε χώρα χωριστά ήταν σημαντικό υπό διερεύνηση ζήτημα. Έτσι η έρευνα της πολιτικής αγωγής συμπεριέλαβε δύο φάσεις:

1. Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε σε κάθε χώρα μελέτη περίπτωσης (case study) προκειμένου να συγκεντρωθούν στοιχεία αφενός για το εννοιολογικό πλαίσιο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης αφετέρου για τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων κάθε χώρας.

2. Οι αναλύσεις και μελέτες που έγιναν στην πρώτη φάση χρησιμοποιήθηκαν για την προετοιμασία της δεύτερης φάσης της έρευνας (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:334) (Torney-Purta et al. 1999: 29). Η δεύτερη φάση αφορά στη διεξαγωγή της έρευνας πεδίου για τη συλλογή δεδομένων σχετικά με τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των δεκατετράχρονων μαθητών σε συνάφεια με την πολιτική συμμετοχή και τη Δημοκρατία. Οι απαιτούμενες καταγραφές έγιναν με τη συμμετοχή αντιπροσωπευτικού δείγματος περίπου 4000 μαθητών δεκατεσσάρων ετών από κάθε χώρα (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα V). Η συλλογή των δεδομένων έγινε την άνοιξη του 1999 βάσει ερωτηματολογίων που απευθύνονταν στους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές των σχολείων (Torney-Purta et al. 2001: 10-20) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:334). Μέρος από το ερωτηματολόγιο του μαθητή αφορά στις

---

<sup>1</sup> Η ερευνητική ομάδα αποτελέστηκε στην πρώτη φάση από τους Εθνικούς Συντονιστές Έρευνας Ιωσήφ Σολομών, Επ. Καθηγητή του ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών (και στη συνέχεια Αν. Καθηγητή του ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών) και τη Δήμητρα Μακρυγιώτη, Επ. Καθηγήτρια ΠΤΝ, Πανεπιστήμιο Πατρών (και στη συνέχεια Αν. Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών). Στη δεύτερη φάση η ερευνητική ομάδα περιελάμβανε τους Εθνικούς Συντονιστές Έρευνας Γίτσα Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Καθηγήτρια του ΤΕΑΠΗ, Πανεπιστήμιο Αθηνών και Ιωσήφ Σολομών και τους ερευνητές Μαίρη Κωττούλα, Κέλλυ Δημοπούλου, Κέλλυ Σουκάκου, Γεωργία Παπαδοπούλου, Σίσση Ανδριτσοπούλου και Μαρία Ντελίκου. Υπεύθυνος της δειγματοληψίας και της διαχείρισης των ποσοτικών δεδομένων ήταν ο Κώστας Μπάσμπας. Σύμβουλος Στατιστικής Ανάλυσης των ποσοτικών δεδομένων ήταν ο Δημήτρης Μπουλαμάτσος.

μεταβλητές της έρευνας Civic για το ρόλο του κράτους και τον 'ιδανικό' πολίτη. Πρόκειται για τα ερευνητικά εργαλεία βάσει των οποίων προέκυψε το πραγματολογικό υλικό της έρευνας Civic, που επεξεργάζομαι στην εργασία (δευτερογενής ανάλυση).

- *Δημοσίευση της έρευνας.*

Τα αποτελέσματα της πρώτης φάσης της έρευνας δημοσιεύτηκαν το 1999 στο Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon. Τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης της έρευνας δημοσιεύθηκαν το 2001 στο Torney-Purta et al. *Citizenship and education in twenty-eight countries*, (IEA).

- *Συλλογή των δεδομένων και τεχνικές.*

Η έρευνα πεδίου έλαβε χώρα την άνοιξη του 1999. Για την Ελλάδα, ο πληθυσμός της έρευνας αφορούσε σε 150 σχολεία και 3.900 μαθητές. Το δείγμα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να είναι σταθμισμένο και αντιπροσωπευτικό (βλ. Παράρτημα V). Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε δομημένο ερωτηματολόγιο ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, σημείωσης Ναι-Όχι, ανοιχτών ερωτήσεων και κλίμακας στάσεων. Η οριστική διαμόρφωσή του επηρεάστηκε και βασίστηκε στα αποτελέσματα της προπilotικής και πιλοτικής έρευνας, που πραγματοποιήθηκαν σε όλες τις χώρες στο χρονικό διάστημα 1996-98. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με βάση το Στατιστικό Πακέτο Κοινωνικών Επιστημών (SPSS).

- *Οι μεταβλητές για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους στην έρευνα CIVIC.*

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται και αναλύεται (δευτερογενής ανάλυση) μέρος του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic που αφορά στις εννοιολογήσεις των μαθητών για τον 'ιδανικό' πολίτη και το ρόλο/τις υποχρεώσεις του κράτους. Τα σχετικά ερευνητικά εργαλεία-μεταβλητές βρίσκονται στο ερωτηματολόγιο του μαθητή. Οι μεταβλητές της έρευνας προέρχονται από ευρύτερες έννοιες της δημοκρατίας και του πολίτη χωρίς να είναι η πηγή τους το σχολικό βιβλίο. Σε αυτό το πλαίσιο δεν υπήρχαν

«σωστές» και «λάθος» απαντήσεις αλλά η σχετικά ελεύθερη καταγραφή αυτού που πιστεύουν.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το ερωτηματολόγιο των μαθητών (β' φάση της έρευνας), εστιάστηκε στην ανίχνευση: α) των γνώσεων, β) των εννοιολογήσεων, γ) των στάσεων και δ) της πρακτικής των μαθητών (σε κάθε χώρα). Στην παρούσα εργασία επέλεξα το μέρος του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cinic που αφορά στις εννοιολογήσεις των μαθητών για την ιδιότητα του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

Συγκεκριμένα οι μεταβλητές για τον 'ιδανικό' πολίτη και το ρόλο του κράτους περιελάμβανε 15 και 12 ερωτήσεις αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα Ι).

- Για την έννοια του 'ιδανικού' πολίτη περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

*Ο καλός πολίτης....*

*Υπακούει στο νόμο*

*Ψηφίζει σε όλες τις εκλογές*

*Μετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα*

*Δουλεύει σκληρά*

*Θα συμμετείχε σε ειρηνική διαμαρτυρία ενάντια σε ένα νόμο που πιστεύει ότι είναι άδικος*

*Γνωρίζει την ιστορία της χώρας*

*Είναι πρόθυμος να καταταγεί στο στρατό για να υπερασπιστεί τη χώρα*

*Παρακολουθεί τα πολιτικά θέματα στην εφημερίδα, το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση*

*Μετέχει σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου*

*Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης και όσους κατέχουν πολιτικά αξιώματα*

*Παίρνει μέρος σε δραστηριότητες που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα*

*Συμμετέχει συχνά σε πολιτικές συζητήσεις*

*Συμμετέχει σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος*



*Έχει πατριωτικό συναίσθημα και είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα*

*Είναι πρόθυμος να αγνοήσει ένα νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα*

- Για τις υποχρεώσεις/ρόλο του κράτους περιελάμβανε τις εξής ερωτήσεις:

*Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης είναι...*

*Να εξασφαλίσει εργασία σε οποιονδήποτε θέλει να δουλέψει*

*Να ελέγχει τις τιμές*

*Να παρέχει βασική ιατρική περίθαλψη για όλους*

*Να εξασφαλίζει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους ηλικιωμένους*

*Να βοηθά τις βιομηχανίες να αναπτυχθούν*

*Να εξασφαλίζει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους άνεργους*

*Να μειώνει τις διαφορές εισοδημάτων και της οικονομικής κατάστασης μεταξύ πλουσίων και φτωχών*

*Να παρέχει δωρεάν βασική εκπαίδευση για όλους*

*Να εξασφαλίζει ότι οι γυναίκες και οι άντρες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην πολιτική ζωή*

*Να ελέγχει τη μόλυνση του περιβάλλοντος*

*Να εξασφαλίζει την ειρήνη και σταθερότητα στη χώρα*

*Να προάγει την τιμιότητα και την ηθική συμπεριφορά στους κατοίκους της χώρας.*

Οι μαθητές απάντησαν σε κάθε μία από τις παραπάνω ερωτήσεις της έρευνας για το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τις συγκεκριμένες εκφάνσεις του ιδανικού πολίτη και του ρόλου του κράτους. Οι απαντήσεις που έδωσαν καταγράφηκαν σε κλίμακα πέντε επιλογών, που αφορούσε τη διακύμανση του βαθμού συμφωνίας-διαφωνίας με τις παραπάνω μεταβλητές-ερωτήσεις της έρευνας.

#### 1.4. Θεωρητικές αφηρηρίες και αποσαφηνίσεις:

##### Οι εννοιολογήσεις των μαθητών, παρεχόμενη σχολική γνώση και κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον.



Ο τρόπος που διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας (κεφ.1.2) δείχνει ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα Civic, βρίσκονται στο επίκεντρο της παρούσας ανάλυσης. Παράλληλα, εξετάζω τις εννοιολογήσεις των μαθητών σε σχέση με (α) τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους και (β) την επίσημη θεσμοποιημένη παρεχόμενη σχολική γνώση για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Αυτή η διάκριση σε εννοιολογήσεις, κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά και σχολική γνώση δεν είναι τυχαία. Πηγάζει από συγκεκριμένες θεωρητικές προσεγγίσεις που *προ-υποθέτουν* τη διάκρισή τους και ταυτόχρονα *υπο-θέτουν* τις μεταξύ τους σχέσεις.

Στο κεφάλαιο αυτό, επιχειρώ να δείξω τις θεωρητικές αφηρηρίες της εργασίας που συνοδεύουν την έμφαση στις αντιλήψεις των μαθητών, στον τρόπο, δηλαδή, που τα κοινωνικά υποκείμενα (μαθητές - νέοι πολίτες) αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας πολίτη-κράτους. Η έμφαση στο κοινωνικό υποκείμενο (μαθητές) και τις εννοιολογήσεις του, σηματοδοτεί στις κοινωνικές επιστήμες τη συνεχή αναζήτηση των μηχανισμών μέσω των οποίων γίνεται αντιληπτή και επηρεάζεται η πραγματικότητα από ενεργούς δρώντες. Οι θεωρητικές και μεθοδολογικές επιλογές στην εργασία εκκινούν από αυτή την αναζήτηση.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι αποσαφηνίσεις των όρων που χρησιμοποιώ στην εργασία όπως 'εννοιολογήσεις', 'κοινωνικό υποκείμενο', 'πολιτισμικό-κοινωνικό πλαίσιο' περιλαμβάνουν την αντιμετώπιση των εννοιολογήσεων των μαθητών ως μέρος της πραγματικότητας την οποία βιώνουν, η οποία δεν καθορίζεται κάπου *έξω* από τη δράση τους και *ανεξάρτητα* από τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται. Αντίθετα, η αφηρηρία μου είναι ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών, όσα λένε για τον πολίτη και το κράτος, αποτυπώνουν ένα

ενεργό κοινωνικό δρώντα που συνδιαλέγεται και επανερμηνεύει όσα βιώνει και μαθαίνει μέσα και έξω από το σχολείο.

Αυτό με τη σειρά του μας φέρνει στη γνωστή για την κοινωνιολογική θεωρία συζήτηση για τη σχέση δρώντος υποκειμένου και δομής. Συγκεκριμένα όσα διατυπώνονται στο κεφάλαιο αυτό, αφορούν στα εξής:

(I) επιχειρώ να δείξω την ντετερμινιστική και περιοριστική οπτική για το κοινωνικό υποκείμενο (μαθητή), μέσα από την κριτική στο δομολειτουργικής προέλευσης μοντέλο συναίνεσης και στο μαρξιστικό μοντέλο σύγκρουσης που αναλύθηκε νωρίτερα (κεφ.1.2),

(II) επεξεργάζομαι τις εναλλακτικές δυνατότητες που ανοίγονται μέσα από την έμφαση στον ενεργό κοινωνικό δρώντα που δεν καθορίζεται ντετερμινιστικά από τις κοινωνικές δομές αλλά ούτε ανεξάρτητα από αυτές.

## I.

Όπως έχει ήδη φανεί (κεφ.1.3) οι ερευνητές της ΙΕΑ αναγνωρίζουν τη συμμετοχή πολλαπλών εκπαιδευτικών πεδίων στην εκπαίδευση του πολίτη: (α) *μέσα στο σχολείο*, τα σχολικά γνωστικά αντικείμενα και την παρεχόμενη σχολική γνώση, το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό κλίμα<sup>1</sup> και (β) *έξω από το σχολείο* τις σχετικές κοινωνικές πρακτικές, δηλαδή, στην ευρύτερη κοινότητα και την κοινωνία (Torney-Purta et al., 2000) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:22)<sup>2</sup>. Η διερυμμένη αντίληψη του χώρου 'εκπαίδευσης του πολίτη' είναι η αφετηρία που χρησιμοποιώ/υιοθετώ στην εργασία για να δώ

<sup>1</sup> Συναντούν με αυτόν τον τρόπο, μεγάλο μέρος των σύγχρονων μελετών στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, οι οποίες αναγνωρίζουν τον διττό ρόλο του σχολείου: αφορά τόσο τη γνώση που αποτυπώνεται ρητά και μεταδίδεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων όσο και σε ιδέες, αξίες, ρόλους και κανόνες σχολικής, κοινωνικής και πολιτικής τάξης που μεταδίδεται στα πλαίσια της διδακτικής επικοινωνίας και της καθημερινής ζωής στη σχολική τάξη (Σολομών 1994:115) (Parker 2001).

<sup>2</sup> Πρόκειται, για έναν 'γενικώς' αποδεκτό τρόπο αντίληψης της εκπαίδευσης του πολίτη σήμερα, όπου η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση (ως γνωστικό αντικείμενο) αφορά σε μια ευρύτερη αποστολή του σχολείου που περιλαμβάνει ή σχετίζεται με δραστηριότητες εκτός του αναλυτικού προγράμματος και συγκροτεί τον ευρύτερο εκπαιδευτικό χώρο όπου οι νέοι μαθαίνουν να ζουν σε μια δημοκρατική κοινωνία (Hann 2001). Ο Patrick (1995) συνδέει αυτή τη 'συνεργασία' εξω-σχολικού και εσω-σχολικού χώρου με την απόκτηση συγκεκριμένων πολιτικών ικανοτήτων που είναι απαραίτητες σε μια συνταγματική δημοκρατία. Οι μαθητές δηλαδή, καλούνται να χειρίζονται πληροφορίες και απόψεις σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, να ανταποκρίνονται σε δημόσια ζητήματα, να επιλύουν πολιτικά προβλήματα (Patrick 1995), και να διαμορφώνουν τη δική τους κρίση για δημόσια ζητήματα (Heater 2002).

τους μαθητές ως αποδέκτες τόσο της σχολικής γνώσης και του επίσημου θεσμοποιημένου σχολικού λόγου για τη σχέση πολίτη-κράτους όσο και των κοινωνικών και ιστορικών εννοιολογήσεων και πρακτικών που βιώνουν στο πλαίσιο όπου ζουν.

Το ενδιαφέρον σημείο ανακύπτει όταν, σύμφωνα με επιστημόνους μελετητών (Σολομών κ.α. 1996) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005), τα πολλαπλά εκπαιδευτικά πεδία, που συμμετέχουν στην πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων συχνά εμφανίζονται να είναι αντικρουόμενα. Οι πολιτικές αξίες, δηλαδή, που τελικά οι μαθητές υιοθετούν, είναι συχνά διαφορετικές από αυτές που το εκπαιδευτικό σύστημα προωθεί (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 38) (Torney-Purta et al. 1999: 15-16, 32). Στο ελληνικό πλαίσιο, χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ο τρόπος που η 'γενιά του Πολυτεχνείου' αποδείχθηκε «διαμετρικά αντίθετη προς όσα είχαν διδαχθεί κατά τα έξι προηγούμενα χρόνια στο μαθημα της Αγωγής του Πολίτη», ενώ συνολικά «...ο έλληνα πολίτης σήμερα, σε πολλές από τις εννοιολογήσεις και τις αντιλήψεις του δεν δείχνει να έχει ενστερνιστεί όσα προσπαθεί να του μεταφέρει το μάθημα αυτό [Αγωγής του Πολίτη]» (Δημαράς 2003:253).

Το κρίσιμο ερώτημα εδώ είναι αν η μη-αρμονική συνύπαρξη θεσμικού και εξω-θεσμικού χώρου μάθησης, αντιμετωπίζεται ως προβληματική 'απουσία' ενσωμάτωσης, υιοθέτησης ή ενστερνισμού όσων διδάσκει το σχολείο. Αν, δηλαδή, η επίσημη παρεχόμενη σχολική γνώση θα αποτελεί το μοναδικό 'αντικειμενικό' κριτήριο ορισμού των εννοιολογήσεων των μαθητών.

Έτσι, η ευρύτερη αναγνώριση ενός πολυ-θεσμικού τρόπου εκπαίδευσης του πολίτη ο οποίος περιλαμβάνει πολλαπλούς φορείς κοινωνικοποίησης, δεν εξηγεί με αυτονόητο τρόπο τη σχέση ανάμεσα σε όσα οι μαθητές βιώνουν καθημερινά, σε όσα διδάσκονται και στον τρόπο που τα αντιλαμβάνονται. Τα ερωτήματα που προκύπτουν στο σημείο αυτό στην εργασία είναι τα εξής: Πώς προσεγγίζουμε τις αντιλήψεις των μαθητών; Οι μαθητές είναι αποδέκτες της σχολικής γνώσης ή και συμμετοχοί; Πώς ακριβώς συμμετέχουν; Υιοθετούν, ενσωματώνουν ή επανερμηνεύουν όσα μαθαίνουν και βιώνουν μέσα και έξω από το σχολείο; Ποιά είναι η σχέση των μαθητών με το ευρύτερο περιβάλλον όπου ζούν και πώς ερμηνεύεται η ενδεχόμενη διάσταση ανάμεσα σε όσα

μαθαίνουν μέσα στο σχολείο και σε όσα βιώνουν έξω από αυτό; Τι σημαίνει τελικά για τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους;

Θεωρώ ότι κομβικό σημείο για την κατανόηση των εννοιολογήσεων των μαθητών είναι η κατανόηση της σχέσης ανάμεσα σε όσα οι μαθητές βιώνουν καθημερινά, σε όσα διδάσκονται και στον τρόπο που τα αντιλαμβάνονται. Εξαρτάται σημαντικά από τον τρόπο που αποδεχόμαστε θεωρητικά την ύπαρξη -ή μη- μιας πραγματικότητας ανεξάρτητης από το πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Αν, δηλαδή, όσα οι μαθητές βιώνουν στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον είναι *ανεξάρτητα* από το πώς τα *εννοιολογούν*.

Τέτοια είναι και η οπτική της υποτιθέμενης παγκόσμιας 'συναίνεσης' προς ένα μοντέλο εκπαίδευσης του πολίτη, που όπως σημειώθηκε νωρίτερα (βλ. κεφ. 1.2), συνδέεται με μια δομολειτουργική οπτική όπου οι πιο αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πολιτικές τελικά(;) υιοθετούνται από όλους (βλ. κριτική Steiner-Khamsi 2002). Οι αφετηρίες μιας τέτοιας οπτικής μπορούν να αναζητηθούν στα πλαίσια του δομολειτουργισμού στη δεκαετία του 1950 και τις αρχές του 1960, όπου οι μαθητές μέσω της εκπαίδευσης καλούνται να *ενσωματώσουν* τις πολιτικές αξίες και κανόνες που τους μεταβιβάζονται, ώστε να *ταιριάζουν λειτουργικά* στις δομές του πολιτικού συστήματος (βλ. Δεμερτζής 1989:266-275).

Παράλληλα, η έννοια του 'αποτελεσματικού' σχολείου αποτελεί έκφραση μιας παρσονικής αντίληψης όπου οι γνώσεις 'απλά μεταβιβάζονται' στα πλαίσια ενός σχολείου αξιοκρατικού και επιλεκτικού (βλ. Φραγκουδάκη 1985:251). Παράλληλα, οι έννοιες της πολιτικής κουλτούρας και της πολιτικής κοινωνικοποίησης που αναπτύχθηκαν τότε (δεκαετία 1950 και αρχές 1960) αποτελούσαν τους συγκροτημένους όρους<sup>1</sup> της νεότερης βορειοαμερικανικής πολιτικής επιστήμης (μέσα της δεκαετίας του 1950) και σηματοδοτούν, ιδιαίτερα μέσα από τα έργα των Almond & Verba *The Civic Culture* (1963) και Easton & Dennis *Children in the political system* (1969), τη λειτουργιστική σχολή (Schwartzenberg 1984:197-8) (Δεμερτζής 1989: 264-266). Βασικές

---

<sup>1</sup> Η έννοια της πολιτικής κουλτούρας χρησιμοποιείται ήδη από τα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα από τον Herder με την έννοια της πολιτικής παιδείας, με στόχο τον εκσυγχρονισμό της Γερμανίας (βλ. Δεμερτζής 1989:259).

αφετηρίες μιας τέτοιας προσέγγισης είναι οι μελέτες του Parsons και του Habermas<sup>1</sup> (Somers 1995). Παράλληλα, όμως χρειάζεται να σημειωθεί ότι η κυριαρχία της έννοιας της πολιτικής κουλτούρας στις δεκαετίες του 1950 και του 1960 στους χώρους της πολιτικής επιστήμης και της πολιτικής κοινωνιολογίας, εντάσσεται στην προσπάθεια ερμηνείας των συνθηκών του εκδημοκρατισμού της Δύσης και συνδέθηκε άμεσα με τις θεωρίες εκσυγχρονισμού (modernization) των συγκριτικών και αναπτυξιακών μελετών της εποχής για τον 'εκδημοκρατισμό' και τον 'εκσυγχρονισμό' (Somers 1995) (Δεμερτζής 1989:262-279).

Πρόκειται για την περίοδο της οικονομικής ανάκαμψης της Δύσης, και του 'τέλους των ιδεολογιών' (Δεμερτζής 1989: 275). Αυτή η οπτική, συνδέεται αντίστοιχα με τη νεωτερική οπτική για το κράτος και τον πολίτη στην οποία η ιστορία κάθε επιμέρους κοινωνικού κράτους εντάσσεται σε ένα γραμμικό πρότυπο κοινωνικής εξέλιξης. Με τον τρόπο αυτό αγνοείται ο *ιστορικά συγκεκριμένος* ρόλος που οι επιμέρους κοινωνικοί δρώντες επιτελούν για την οικοδόμηση του κοινωνικού κράτους και την ιδιότητα του πολίτη ως βασικού αξιακού πυρήνα του (Γράβαρης 1998: 92-93) (έμφαση δική μου).

Η θέση του κοινωνικού υποκειμένου σε αυτή την –νεωτερική– οπτική είναι κυρίως 'παθητική'. Ουσιαστικά πρόκειται για την οπτική του δομικού ντετερμινισμού όπου οι κοινωνίες και η ιστορία μπορούν να γίνουν κατανοητές 'απλά' μέσω της αναφοράς στις εκφάνσεις της κοινωνικής δομής, χωρίς την αναφορά στα ενδιαφέροντα και τις πράξεις των ανθρώπων, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως ντετερμινιστικά καθορισμένοι (Hays 1994). Οι έννοιες της δημοκρατίας, του πολίτη και της πολιτικής συμμετοχής ήταν *δεδομένες πέρα από* τις εμπειρίες και τα βιώματα των υποκειμένων. Η οικογένεια και το σχολείο *καθόριζαν* το άτομο ως φορέα ρόλων, και όχι ως δρων υποκείμενο, σύμφωνα με τις λειτουργικές ανάγκες του πολιτικού

---

<sup>1</sup> Ιδιαίτερα το έργο του Habermas *Structural transformation of the public sphere* που δημοσιεύτηκε το 1962. Ταυτόχρονα, όμως πρέπει να σημειωθεί ότι οι παραπάνω μελέτες ήταν μια σημαντική προσπάθεια να αναπτυχθεί μια συνδυαστική προσέγγιση ανάμεσα στο δομισμό του Parsons και τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις. Τελικά το εγχείρημα δεν κατάφερε να ξεφύγει από την έμφαση στο δομολειτουργισμό, σύμφωνα με την κριτική που έχει ασκηθεί (βλ. κριτική Δεμερτζής 1989, Παντελίδου-Μαλούτα 1987).

συστήματος που επιχειρούσε την εγχάραξη στάσεων και αξιών (Δεμερτζής 1989:275-277).

Η αντίληψη της ‘απλώς μεταδιδόμενης’ σχολικής γνώσης συνάντησε κατά τις δεκαετίες του 1960 την αντίδραση και κριτική των μαρξιστικής αφετηρίας θεωριών σύγκρουσης. Οι θεωρίες αυτές με σημείο αναφοράς το έργο των Bowles & Gintis (1976) αμφισβήτησαν την παρσονική οπτική για το ρόλο του σχολείου όπου ‘απλά μεταδίδονται γνώσεις’ και έφεραν στο επίκεντρο της ανάλυσης το ρόλο του σχολείου ως κείριου μηχανισμού αναπαραγωγής της ταξικής δομής της κοινωνίας (π.χ. μέσω γλωσσικών συνηθειών, τρόπων συμπεριφοράς και αξιών προκειμένου τα μέλη των κοινωνικών ομάδων να προσαρμοστούν στους μελλοντικούς κοινωνικούς ρόλους) (βλ. Φραγκουδάκη 1985:158-160). Χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα επιχειρήματα του νεο-ιμπεριαλισμού (του ‘μοντέλου σύγκρουσης’ που αναλύθηκαν παραπάνω, και όπως σημειώθηκε κατέχει ένα σημαντικό μέρος στην ανάλυση της εκπαίδευσης του πολίτη, βλ. υποκεφ.1.2.), συνδέονται με αυτήν την οπτική της κλασικής κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Το ‘μοντέλο σύγκρουσης’ αποτυπώνει μια νεο-μαρξιστική προσέγγιση που εστιάζει στον ταξικό και αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Το σχολικό σύστημα στο πλαίσιο του κοινωνικού ‘όλου’ υπερκαθορίζεται από τις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Οι καθοριστικές συνέπειες των κοινωνικών δομών οδηγούν στην ‘εσωτερίκευση’ των κανονιστικών υποχρεώσεων από τα κοινωνικά μέλη (Shilling 1992).

Οι παραπάνω οπτικές, αν και με διαφορετικές αφετηρίες, συναντιούνται, στο βαθμό που δίνουν έμφαση στην κοινωνική δομή. Η εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές πρακτικές αποτελούν προεκτάσεις των κοινωνικών δομών (βλ. Χιωτάκης 2004:143-144). Κατά τον Χιωτάκη (2004: 144) και οι δύο οπτικές «τείνουν να αντιμετωπίζουν τον μαθητή μάλλον ντετερμινιστικά σαν να ήταν ο τελευταίος παθητικό αντικείμενο ή ‘εύπλαστο ζυμάρι’ υπό την επίδραση της κοινωνικής δομής. Αγνοείται, δηλαδή, ο τρόπος που ο ίδιος ο μαθητής βιώνει, βλέπει και ερμηνεύει την καθημερινή εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα στην οποία είναι εντεταγμένος». Η έμφαση δίνεται στη σχέση κοινωνίας-σχολείου όπου το τελευταίο είτε συμβάλλει στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής (δομολειτουργικές

προσεγγίσεις) είτε αναπαράγει μηχανιστικά τις κοινωνικές ανισότητες (συγκρουσιακές-μαρξιστικές αναλύσεις) (Φραγκουδάκη 1985:161)

Το συμπέρασμα στο σημείο αυτό, είναι ότι και στις δύο θεωρήσεις (δομολειτουργικές και μαρξιστικές), ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται έννοιες όπως ο πολίτης ή ο ρόλος του κράτους, φαίνεται να καθορίζεται *κάπου έξω* από το δικό τους έλεγχο και δράση. Η σχολική γνώση (που περιλαμβάνει τόσο τη γνώση που μεταδίδεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων όσο και τις αξίες, κανόνες, συνήθειες) είτε *εγχαράσσεται* χάριν της λειτουργίας του πολιτικού συστήματος είτε *επιβάλλεται* χάριν της αναπαραγωγής της ταξικής δομής της κοινωνίας.

Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι η έμφαση στις εννοιολογήσεις των κοινωνικών υποκειμένων που κυριαρχεί στην εργασία, δεν επιχειρεί να συνδεθεί με τις ερμηνευτικές προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα αυτές της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, που κλασικά αντιπαρατέθηκαν στις δομικές προσεγγίσεις. Αν και στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης (της φαινομενολογίας και της συμβολικής αλληλεπίδρασης)<sup>1</sup> αναδεικνύεται το ενεργό, ευέλικτο (reflexive) υποκείμενο και η σημασία της δράσης (agency), με συναφή έμφαση στην ανθρώπινη συνείδηση, στις προθέσεις, πράξεις και στρατηγικές των δρώντων υποκειμένων, ωστόσο, οι προσεγγίσεις αυτές παραγνώρισαν τους δομικούς περιορισμούς (Shilling 1992). Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις των μαθητών, περιορίζονται σε νοήματα που είναι απλά το συμφωνημένο αποτέλεσμα της διαντίδρασης ατόμων, αποκομμένων από τους κοινωνικούς-δομικούς περιορισμούς (Timasheff & Theodorson 1981:410).

Μεθοδολογικά, τα παραπάνω αφορούν στη γνωστή για την κοινωνιολογική θεωρία διάκριση μακρο- μικρο/κοινωνία-άτομο με τη μορφή αντιδιαστολής μεταξύ θεσμικών ή κοινωνικών δομών από τη μία και διαντιδράσεων ή συναντήσεων από την άλλη. Η πρώτη εστιάζει στις ευρύτερες συλλογικότητες,

---

<sup>1</sup> Όπου, οι εθνογραφικές μελέτες, και οι μελέτες περίπτωσης δίνουν έμφαση στις εσω-σχολικές διαδικασίες, σε μελέτες ενός ή μικρού αριθμού σχολείων ακόμη και μεμονωμένες σχολικές τάξεις (Shilling 1992).



στα πλαίσια για παράδειγμα του λειτουργισμού και του μαρξιστικού στρουκτουραλισμού, και η δεύτερη στις σχέσεις ατόμων, της φαινομενολογικής προσέγγισης και της ερμηνευτικής κοινωνιολογίας (Archer 1982) (Μουζέλης 2000: 39-41).

Έτσι, είτε υπονοείται μια ‘αντικειμενική’ πραγματικότητα ανεξάρτητα από το πώς τα υποκείμενα (οι μαθητές) την εννοιολογούν ή την περιγράφουν είτε πρόκειται απλώς για άθροισμα ατομικών επιλογών που δεν καταφέρνει να εξηγήσει τη σχέση με τις κοινωνικές δομές, υποτιμώντας γενικότερα τους δομικούς περιορισμούς (φαινομενολογικές/ερμηνευτικές προσεγγίσεις) (βλ. Godfrey-Smith 2003: 6-8).

## II.

Στην παρούσα ανάλυση, ο τρόπος που προσεγγίζω τις αντιλήψεις-εννοιολογήσεις των μαθητών, απομακρύνεται από τις παραπάνω επισημάνσεις και θεωρητικές προσεγγίσεις στο βαθμό που (α) αναγνωρίζεται η ανάγκη το κοινωνικό υποκείμενο (εδώ ο μαθητής) να τεθεί στο επίκεντρο της ανάλυσης, και (β) επιχειρώ στην εργασία αυτή να δώ τις εννοιολογήσεις των μαθητών στο πλαίσιο συνόλου νοημάτων και πρακτικών με ιστορικούς και κοινωνικούς προσδιορισμούς. Στην παρούσα ανάλυση, η εννοιολόγηση για τον πολίτη και το κράτος δεν προ-υπάρχει, δεν προ-υποτίθεται, αλλά αποτελεί η ίδια μέρος ενός συνόλου νοημάτων και πρακτικών, ιστορικά, πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένα.

Η έμφαση αυτή στο ενεργό κοινωνικό υποκείμενο, έχει ως αφετηρία:

(α) τη μετατόπιση του αναλυτικού ενδιαφέροντος στο ενεργό δρων υποκείμενο που αποτυπώθηκε χαρακτηριστικά στη ‘νέα’, διευρυμένη έννοια της πολιτικής κουλτούρας (Διαμαντούρος 2001:26-27).

(β) τη συμβολή των θεωριών πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bourdieu, Bernstein) και των θεωρητικών της αντίστασης (Apple, Giroux), στα πλαίσια της ‘νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης’ (μετά τη δεκαετία του 1970). Αποτελούν χρήσιμες αφετηρίες καθώς επιχειρούν να απομακρυνθούν από ένα δομικό ντετερμινιστικό σχήμα ανάλυσης και, παράλληλα με τις

μετανεωτερικές προσεγγίσεις, επικεντρώνονται στην αμφισβήτηση της ‘αντικειμενικότητας’ των κυρίαρχων μορφών γνώσης.

- *Ενεργό δρων υποκείμενο και πολιτική κουλτούρα.*

Η νέα εννοιολόγηση της πολιτικής κουλτούρας υπήρξε μια χρήσιμη αφετηρία στην εργασία. Η σχέση του πολίτη με το κράτος δεν αναφέρεται σε μια μονόδρομη σχέση με τις επίσημες θεσμικές δομές (όπως το σύνταγμα και η κυβέρνηση) (Cerny 1990) αλλά αναφέρεται σε μια σχέση που προσδιορίζεται και περιλαμβάνει *ταυτόχρονα* την επίδραση και την επιρροή των πολιτικών δομών στα υποκείμενα όσο και την αντί-δραση των υποκειμένων στις δομές. Αφορά, δηλαδή, σε ένα *σύνολο* σχημάτων πρόσληψης, γνώσης και *πρακτικής* που σε κάθε κοινωνία θέτει και πραγματώνει τη σφαίρα της πολιτικής. Αυτός ο *συνολικός τρόπος* που τα υποκείμενα προσεγγίζουν (δίνουν και παίρνουν νόημα από) την πολιτική, εκφράζεται και συμπυκνώνεται για κάποιους μελετητές στην –ανανεωμένη-έννοια της πολιτικής κουλτούρας (Δεμερτζής 308-313, Παντελίδου-Μαλούτα 1987) και είναι αποτυπωμένη στις αναλύσεις της μετα-παρσονικής κοινωνιολογίας (Alexander 1990, Sewell 1992).

Φυσικά, τα παραπάνω έχουν ταυτόχρονα ιστορικές αφετηρίες. Για τις σχέσεις κράτους-πολίτη χρειάζεται να σημειωθεί ότι, έως τη δεκαετία του 1970, οι προσεγγίσεις της πολιτικής επιστήμης κινούνταν είτε ανάμεσα στην προσέγγιση του κράτους ως παραγωγού-διαμορφωτή της κοινωνίας είτε ως παράγωγο της κοινωνίας, δηλαδή, της διαντίδρασης ανάμεσα σε ομάδες που συγκροτούνται ελεύθερα (πλουραλιστική προσέγγιση) (Muller & Surel 2002: 61-62, 69). Από τη δεκαετία του 1980 και μετά, η επανεξέταση του κράτους συνοδεύεται από την εμφάνιση προσεγγίσεων που επιχείρησαν να υπερβούν το δίλημμα ανάμεσα στον δομικό ντετερμινισμό, *όπου οι πολιτικοί δρώντες δεν είναι τελείως ελεύθεροι στις επιλογές τους*, και στον βολονταρισμό, *όπου οι πολιτικές επιλογές δεν καθορίζονται εξολοκλήρου από τις δομές* (Kymlicka 2006: 402). Το παραπάνω συνδέεται με ευρύτερες εξελίξεις όπου η διάκριση κοινωνίας-κράτους έπαψε να είναι σαφώς ‘ορατή’: Η παρέμβαση του κράτους-πρόνοιας, για να λύσει βασικά οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, ο συντονισμός ιδιωτικών οργανισμών από το δημόσιο τομέα για δημόσιους σκοπούς, η εκχώρηση ‘κρατικο-διοικητικών’ αρμοδιοτήτων από

την ίδια την κυβέρνηση σε ομάδες συμφερόντων και πίεσης, και κυρίως τα νέα κοινωνικά κινήματα και η δράση τους ανέδειξαν ένα μείγμα πολιτικού και κοινωνικού χώρου, ανέδειξαν την υπέρβαση της διάκρισης ιδιωτικού-δημόσιου. Η υπέρβαση αυτή αποτυπώθηκε χαρακτηριστικά στην έννοια και τις πρακτικές της συμμετοχικής δημοκρατίας. Οι πολίτες δεν αξίωναν απλά τη συμμετοχή-επιρροή στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων αλλά αξίωναν να αναλάβουν την ευθύνη διαδικασίας και αποφάσεων (Keane 1988:10-31) (Δεμερτζής 1989:283,293-299).

Στο επίπεδο της εξέτασης των σχέσεων κράτους-κοινωνίας, τα παραπάνω συνδέονται ευρύτερα με την αναγνώριση της εξάρτησης κάθε δημόσιας πολιτικής (π.χ. για το περιβάλλον, την υγεία, την οικονομία κ.α.) από τους ίδιους τους πολίτες, το αίσθημά τους περί ταυτότητας ή τον τρόπο που αντιλαμβάνονται «δυναμικά ανταγωνιστικές μορφές εθνικών, τοπικών, εθνοτικών ή θρησκευτικών ταυτοτήτων» (Kymlicka 2006: 402). Με παραστατικό τρόπο ο Kymlicka διαπιστώνει:

«...το κράτος θα αδυνατεί να παρέχει επαρκή ιατρική περίθαλψη, εάν οι πολίτες δεν αντιμετωπίζουν οι ίδιοι υπεύθυνα την υγεία τους, ακολουθώντας υγιεινή διατροφή, κάνοντας φυσική άσκηση σε τακτά χρονικά διαστήματα, και περιορίζοντας την κατανάλωση οινοπνευματωδών ποτών και το κάπνισμα· το κράτος δεν θα μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες των παιδιών και των ηλικιωμένων ή των αναπήρων εάν οι πολίτες αρνούνται να αναλάβουν κάποιο μέρος της ευθύνης ... το κράτος δεν θα μπορεί να προστατεύσει το περιβάλλον εάν οι πολίτες είναι απρόθυμοι να περιορίσουν την κατανάλωσή τους, να επαναχρησιμοποιήσουν ορισμένα υλικά και να κάνουν ανακύκλωση· η ικανότητα της κυβέρνησης μπορεί να υπονομευθεί εάν οι πολίτες δανείζονται χωρίς μέτρο...» (Kymlicka 2006:402-403) *(η υπογράμμιση δική μου)*.

Τα παραπάνω αποτυπώνουν ενδεικτικά τον τρόπο σύνδεσης και εξάρτησης των πολιτικών του κράτους από τον πολίτη και, συγκεκριμένα, τον υπεύθυνο πολίτη. Αποτυπώνουν την πρακτική και θεωρητική αλλαγή της αντίληψης για το κράτος και των πολιτικών του κράτους του *ως συναρτημένων με τον*

δρώντα πολίτη. Θα μπορούσε ενδεχομένως να ασκηθεί κριτική ότι οι διαπιστώσεις αφορούν στον υπεύθυνο άτομο-πολίτη, δηλαδή εκφράζονται ως *φιλελεύθερος ατομικισμός*.

Για την εκπαίδευση του πολίτη, η δυσκολία είναι αυτή η 'νέα' έμφαση στο ενεργό υποκείμενο-πολίτη να συνυπάρξει με την έμφαση στην κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Για την παρούσα ανάλυση το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι αν οι εννοιολογήσεις των μαθητών θα αντιμετωπιστούν ως ατομική ή κοινωνικό-ιστορική συγκρότηση νοημάτων.

Υπάρχει όμως ένα σημαντικό ερώτημα εδώ που αφορά στο τι ψάχνουμε σε αυτή τη νέα υποκειμενικότητα. Θα προσανατολιστούμε σε ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό ατομικισμό, ο οποίος για την εκπαίδευση του πολίτη αφορά σε νεο-συντηρητικές προσεγγίσεις (έμφαση στην γνώση αυτή καθ'εαυτή) και εργαλειακές προσεγγίσεις (έμφαση στη γνώση ως μέσο) της σχολικής γνώσης;

- *Ενεργό δρων υποκείμενο και 'αντικειμενική' σχολική γνώση.*

Στο σημείο αυτό, η συμβολή των θεωριών πολιτισμικής αναπαραγωγής (Bourdieu, Bernstein) και των θεωρητικών της αντίστασης (Apple, Giroux) είναι σημαντική στο βαθμό που αφενός σημειώνουν την απόρριψη της διαδικασίας μάθησης ως απλής μετάδοσης γνώσεων αφετέρου αναδεικνύουν την κοινωνική κατασκευή της γνώσης. Μέσω της έμφασης στους γλωσσικούς κώδικες του Bernstein (1971) και στο μορφωτικό κεφαλαίο του Bourdieu (1964 & 1970), η έμφαση δόθηκε στην κατανόηση των μηχανισμών ανισότητας (και όχι στην απλή καταγγελία της) στη βάση του συμβολικού ελέγχου (βλ.Φραγκουδάκη 1985:163). Η έμφαση του Bourdieu (1970) στην *προδιάθεση* των μαθητών να μάθουν όσα διδάσκονται στο σχολείο (σχολική γνώση) βάσει του μορφωτικού κεφαλαίου, και η έμφαση του Bernstein στην *αναπλαισίωση* της γνώσης εκφράζει μια σημαντική προσπάθεια να αποφύγουν ένα ντετερμινιστικό σχήμα ανάλυσης. Επιπλέον, οι νέες κατευθύνσεις που έδωσαν τα έργα των Apple και Giroux στη μαρξιστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (τη μετακίνηση από την απλή αναπαραγωγή στην αντίσταση και αλλαγή) αναγνώρισαν ουσιαστικά την καθημερινή σχολική πραγματικότητα, τους πολλαπλούς τρόπους που καθορίζεται η σχολική διαδικασία και τον εν δυνάμει ενεργό μαθητή που μπορεί να

αντισταθεί. Στο επίκεντρο της κριτικής τους βρίσκεται η γνώση που υποτίθεται πάνω και πέρα από τις κοινωνικές σχέσεις και την κοινωνική πραγματικότητα των ανθρώπων που την παράγουν και την ορίζουν (Giroux 1980). Τα ερωτήματα για την επιλογή, οργάνωση και μετάδοση της σχολικής γνώσης που θέτει χαρακτηριστικά ο Apple στο βιβλίο του *Official Knowledge* για το 'ποιός επιλέγει ή ποιών η γνώση μεταδίδεται στα σχολεία' (βλ. Apple 2000[1993]:9) δηλώνουν την απόρριψη της αντίληψης ενός 'αμερόληπτου-αντικειμενικού' αναλυτικού προγράμματος.

Σε αυτό το σημείο η οπτική των Apple και Giroux συναντά την κριτική που άσκησαν και οι μεταμοντέρνες προσεγγίσεις της γνώσης χωρίς, ωστόσο, να ταυτίζονται<sup>1</sup>. Οι θεωρητικοί της αντίστασης ασκούν κριτική στις νεωτερικές προσεγγίσεις των αναλυτικών προγραμμάτων και της σχολικής γνώσης, όπου αφενός οι νεο-φιλελεύθερες εργαλειακές προσεγγίσεις (η γνώση ως μέσο), αφετέρου οι νεο-συντηρητικές προσεγγίσεις (με έμφαση στην γνώση αυτή καθ' εαυτή) συνολικά είτε αγνοούν την *κοινωνικο-ιστορική φύση της γνώσης* (νεο-συντηρητικές)<sup>2</sup> είτε μετατοπίζουν την *έννοια της γνώσης σε μέσο* (εργαλειακές) για την προετοιμασία στην παγκόσμια, ανταγωνιστική 'κοινωνία της γνώσης' (*έμφαση δική μου*) (Moore & Young 2001) (Apple 2000: xvν)<sup>3</sup>. Παράλληλα, η μεταμοντέρνα κριτική στοχεύει στο να αμφισβητήσει την όποια 'αντικειμενικότητα' των κυρίαρχων μορφών γνώσης<sup>4</sup>. Αυτό που αμφισβητείται είναι οι -νεωτερικές- έννοιες του

<sup>1</sup> Η μετα-νεωτερική οπτική έδωσε τέτοια έμφαση στις εξωθεσμικές εμπειρίες των μαθητών σε σχέση με την επίσημη -κυρίαρχη- σχολική γνώση, όπως για παράδειγμα, στη βιωματική μάθηση (experiential learning) και στις προσεγγίσεις που βάζουν στο κέντρο τον εκπαιδευόμενο/μαθητή (learner-centered approaches) (Usher & Edwards 1994: 29), που συχνά κατέληξε στο αδιέξοδο του σχετικισμού. Οι Moore & Young (2001) σχολιάζουν ότι «αν όλα τα κριτήρια μειωθούν σε οπτικές, δεν προσφέρεται καμία βάση για να διδάξεις κάτι αντί για κάτι άλλο (ή τίποτα τελικά!)» (Moore & Young 2001: 451).

<sup>2</sup> Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά ο Apple (2000: xvν) οι νεο-συντηρητικές προσεγγίσεις προβάλλουν μια αντίληψη της 'πραγματικής' γνώσης, των 'υψηλών standards' και της 'πειθαρχίας' στο πλαίσιο της επιστροφής σε μια ρομαντική και νοσταλγική οπτική του παρελθόντος.

<sup>3</sup> Για την εκπαίδευση του πολίτη, η επιστροφή-στα-βασικά εκφράζει την επαναφορά μιας νεο-συντηρητικής οπτικής περί μεταδιδόμενης γνώσης (Giroux 1980). Το σημαντικό εδώ είναι ότι ουσιαστικά επαναφέρεται η έννοια της απλώς 'μεταδιδόμενης' γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο οι αντιλήψεις των μαθητών που δεν συνάδουν με το περιεχόμενο της επίσημης σχολικής γνώσης κρίνονται 'προβληματικές'.

<sup>4</sup> Η έννοια της γλώσσας και της 'κειμενικότητας' (textuality) είναι κεντρική στη μεταμοντέρνα κριτική. Η πρόκληση, δηλαδή, αφορά στην ιδέα της αναπαράστασης της *πραγματικότητας*, την νεωτερική οπτική, δηλαδή, της αλήθειας και την υποτιθέμενη δυνατότητα να γνωρίσουμε τον κόσμο με ένα άμεσο και μη-διαμεσολαβούμενο τρόπο όπως πραγματικά είναι (Usher & Edwards 1994: 18-19,28).

χειραφετημένου υποκειμένου και της αλήθειας (που αποκαλύπτεται μέσω της γνώσης). Η μετα-νεωτερικότητα αυτό που ανέτρεψε είναι ακριβώς αυτήν την εικόνα του ‘φυσικού’ ενιαίου υποκειμένου με εσωτερικές/έμφυτες δυνατότητες αυτο-καθορισμού. Η ‘νέα’ εικόνα αφορούσε ένα αποκεντρωμένο υποκείμενο με σημείο αναφοράς τις πρακτικές λόγου (Usher & Edwards 1994: 2, 24).



Τα παραπάνω θέτουν σημαντικές διαστάσεις του κοινωνικού υποκειμένου που λαμβάνονται υπόψιν στην εργασία:

(α) δεν μπορούν να υπάρχουν *εκ των προτέρων* παγιωμένοι ορισμοί για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Ο τρόπος που τα ίδια τα υποκείμενα ορίζουν τις έννοιες δεν μπορεί να αποκοπεί από το σύνολο των υπό διαπραγμάτευση νοημάτων και πρακτικών, η οποία διαπραγμάτευση δεν έρχεται στο κενό αλλά αναδύεται μέσα από προηγούμενες εννοιολογήσεις ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένες. Οι πολιτικές δομές, όπως αυτές του κράτους, γίνονται αντιληπτές εδώ όχι ως σταθερές και ανεξάρτητες της δράσης των ατόμων αλλά εντάσσονται σε ένα σύνθετο πλαίσιο όπου δομούν και ταυτόχρονα δομούνται.

(β) το κοινωνικό υποκείμενο δεν βρίσκεται σε ένα ιστορικό και κοινωνικό ‘κενό’. Οι συγκεκριμένες και ιδιαίτερες κάθε φορά *ιστορικές* και *κοινωνικές* διαστάσεις της υποκειμενικότητας είναι καθοριστικές για να κατανοήσουμε τους ενδεχόμενους δομικούς περιορισμούς και τις επιδράσεις στην ταυτότητα του υποκειμένου (Bourdieu 1970) (Usher & Edwards 1994: 18-19,28).

(γ) η αμφισβήτηση της ‘αντικειμενικής’ γνώσης που μεταδίδεται στα σχολεία αποτελεί χρήσιμη αφετηρία για μια διευρυμένη εννοιολόγηση της γνώσης που περιλαμβάνει την εμπειρία (των μαθητών) ως «καθημερινή-εμπειρία-σχολείου-και ζωής» (Kontogiannopoulou-Polydorides 2000). Παράλληλα, το ‘ενιαίο’ υποκείμενο της νεωτερικότητας ως βάση ταυτότητας και δράσης τώρα γίνεται αντιληπτό ως πολυδιάστατη-πολλαπλή υποκειμενικότητα μέσα από την απόκτηση ποικίλων/πολλαπλών νοημάτων (Usher & Edwards 1994: 12-28). Σε αυτό το πλαίσιο, οι αντιλήψεις των μαθητών προεγγίζονται όχι ως

στατικά σύνολα νοημάτων αλλά ως διαρκώς μεταβαλλόμενα, στο πλαίσιο συνδιαλλαγής με το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό τους περιβάλλον και στο πλαίσιο επανερμηνείας της σχολικής γνώσης.

## 1.5. Θεωρητικές και εννοιολογικές επεξεργασίες



Στο κεφάλαιο αυτό επεξεργάζομαι τις έννοιες του πολίτη και του κράτους με έμφαση στο ελληνικό κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Η θεωρητική και εννοιολογική επεξεργασία των εννοιών του πολίτη και του κράτους που ακολουθεί, εστιάζει στην ιστορική και κοινωνική δυναμική που περιβάλλει τη συγκρότηση των εννοιών. Αυτό σημαίνει ότι δεν αντιμετωπίζω όσα διατυπώνονται στη θεωρία ως στατικά σύνολα νοημάτων σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές συγκλίνουν ή αποκλίνουν. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί το εννοιολογικό πεδίο όπου οι μαθητές αναγνωρίζονται ως φορείς αυτής της δυναμικής. Στόχος στο κεφάλαιο αυτό είναι:

1) να ανιχνεύσω και να συμπεριλάβω στην ανάλυση τις θεματικές για τις έννοιες του πολίτη και του κράτους οι οποίες εμφανίζονται ως ιδιαίτερα σημαντικές στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο (ερευνητικά αντικείμενα) (κεφ. 1.5.1).

2) να επιλέξω και να τεκμηριώσω (με βάση την παραπάνω θεωρητική επεξεργασία) την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων - μεταβλητών της έρευνας Civic (κεφ. 1.5.2).

3) να επεξεργαστώ εννοιολογικά τις έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Civic (κεφ. 1.5.3). Η επεξεργασία αυτή θα στηρίξει αργότερα τις υποθέσεις ερμηνείας των εννοιολογήσεων των μαθητών και της παρεχόμενης-θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους (κεφ. 2 και 3).



### 1.5.1. Η θεωρητική προβληματική και η ελληνική 'ιδιαιτερότητα' στις σχέσεις πολίτη – κράτους.

∞

Χρειάζεται να σημειωθεί εξ αρχής ότι η ανάδειξη της ελληνικής 'ιδιαιτερότητας' στις σχέσεις πολίτη και κράτους πηγάζει από ένα σημαντικό μέρος της ελληνικής βιβλιογραφίας που πραγματεύεται την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους και επισημαίνει την «ιδιαιτερότητά» τους στον ελληνικό κοινωνικό και πολιτικό χώρο (βλ. Τσουκαλάς 1986, Μουζέλης 1987, Ιωακειμίδης 1998, Καζάκος 1991, Διαμαντούρος 1983). Πρόκειται για τις θεωρητικές συζητήσεις που συνήθως εντάσσονται στο χώρο της – συγκριτικής- πολιτικής επιστήμης και οι οποίες εμφανίζονται στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο κυρίως από τη δεκαετία του 1970 και μετά. Η διαπίστωση της «ιδιαιτερότητας» αυτής προκύπτει κυρίως από τη συγκριτική ανάλυση της πραγμάτωσης των θεσμών στην Ελλάδα, σε σχέση με τις δυτικοευρωπαϊκές αντιλήψεις και πρακτικές. Η ορολογία που συνοδεύει τις αναλύσεις του ελληνικού κράτους, και που μόνο ενδεικτικά μεταφέρεται στο σημείο αυτό (βλ. αναλυτικότερα 1.5.3), αφορά στο γιγαντισμό του κράτους, στην ανορθολογική κρατική συμπεριφορά (Ιωακειμίδης 1998), στην παραοικονομία (Καζάκος 1991), στο αυταρχικό αμυντικό κράτος, στο υπερτροφικό κράτος, στο διοικητικό υδροκεφαλισμό (Τσουκαλάς 1986), στην ελληνική υπανάπτυξη (Μουζέλης 1987). Ο πολίτης αποτελεί μάλλον θύμα ή είναι μέτοχος μιας 'προβληματικής' σχέσης, ανάλογα με τη θέση του στην κοινωνική ιεραρχία. Για παράδειγμα, *'...οι κοινωνικές υπηρεσίες εξυπηρετούν τις πλέον ενεργές κοινωνικές ομάδες ενώ οι λιγότερο κινητοποιημένες ομάδες, που πιθανότατα έχουν μεγαλύτερη ανάγκη, ζουν στο περιθώριο και το σύστημα έχει καλλιεργήσει πολιτική εξάρτησης για τις ομάδες αυτές...'* (Συμεωνίδου 1999: 303).

Κοινό σημείο αναφοράς των αναλύσεων για το ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, αποτελεί η έμφαση στη συγκρότηση του ελληνικού κράτους ως του *βασικού χώρου συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων* (Τσουκαλάς 1986: 68-69). Σε αυτό το πλαίσιο, επεξεργάζομαι

(α) την έννοια του πολίτη σε σχέση με το ρόλο του κράτους, ως το βασικό χώρο δόμησης των κοινωνικών σχέσεων. Η εξέταση του κράτους και των

σχέσεων πολίτη και κράτους λαμβάνει υπόψιν στην εργασία τόσο τη λειτουργία του κράτους ως πολιτικού-διοικητικού θεσμού όσο και τη φέρουσα ιδεολογία του ως έθνους-κράτους. Πρόκειται, δηλαδή, για έναν *λειτουργικό* και *ηθικό* χώρο ταυτόχρονα (Δοξιάδης 2001: 52-56) και

(β) η έμφαση στην ελληνική 'ιδιαιτερότητα' αναπόφευκτα οδηγεί στην αντιπαραβολή με αντίστοιχα ευρωπαϊκά ρεύματα. Ωστόσο, αυτό δεν σημαίνει ότι η ποικιλομορφία του λεγόμενου 'δυτικού ή δυτικο-ευρωπαϊκού' χώρου μπορεί εύκολα να αναχθεί σε έναν ιδεότυπο (Κονδύλης 2000: 15). Άλλωστε, οι αναφορές στους ιστορικούς παράγοντες διαμόρφωσης της ιδιότητας του πολίτη και του σύγχρονου κράτους, με έμφαση στις δυτικές ευρωπαϊκές κοινωνίες, γίνεται όχι τόσο λόγω της ομοιότητάς τους στην εδραίωση των παραπάνω, όσο στο ότι οι επαναστάσεις/αλλαγές στην πολιτική, πολιτική κοινωνία και επιστήμη που διαμόρφωσαν την ανάπτυξη του μοντέρνου κόσμου εδράζονται αρχικά σε λίγες δυτικές κοινωνίες<sup>1</sup> (Morrison 1995: 1-5) (King 1986: 36). Γι αυτό το λόγο οι αναφορές στο 'δυτικό', αλλά και στο 'ελληνικό', εννοιολογικό-θεσμικό πλαίσιο αναφέρονται σε συγκεκριμένα ιστορικά σημεία, μελετητές και προβληματισμούς. Ο στόχος δεν είναι η ενίσχυση των εξελικτικών διχοτομιών σε σύγχρονες και παραδοσιακές κοινωνίες αλλά η έμφαση στο *'αναπόφευκτα διαφορετικό κοινωνικό τους περιεχόμενο...'* (Τσουκαλάς 1999[1981]: 16).

Η λογική είναι να δημιουργηθεί ένα πεδίο διαλόγου που να περιλαμβάνει τόσο έννοιες της ελληνικής 'ιδιαιτερότητας' στις σχέσεις πολίτη-κράτους (π.χ. στοιχεία εθνοκεντρισμού, προστατευτικό-παρεμβατικό κράτος) όσο και τις σύγχρονες κυρίαρχες –δυτικές– 'απαιτήσεις' για την έννοια και την πρακτική του πολίτη (π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα, παγκόσμια κοινωνία πολιτών, νέα κοινωνικά κινήματα). Με τον τρόπο αυτό επιχειρώ να δημιουργήσω το θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο που θα επιτρέπει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση τόσο με συγκροτημένες έννοιες της 'ελληνικής ιδιαιτερότητας' όσο και δυτικές κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις. Η πιθανή συνάντηση ή συνύπαρξη φαινομενικά αντιφατικών αντιλήψεων

<sup>1</sup> Κατά τον Morrison (1995:1-5) η Γαλλία, η Αγγλία και η Γερμανία αποτέλεσαν τα τρία σημαντικά γεωγραφικά κέντρα όπου συντελέστηκαν αλλαγές στον πολιτικο-κοινωνικό χώρο (αιτήματα ατομικών δικαιωμάτων και ελευθεριών) στον οικονομικό (μετάβαση από τη φεουδαρχική κοινωνία στην καπιταλιστική) και στο φιλοσοφικό χώρο αντίστοιχα.

εντάσσεται στην προσπάθεια να διερευνηθούν και να διευρυνθούν οι ερμηνείες για τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους.

Συγκεκριμένα, με βάση τη θεωρητική επεξεργασία των εννοιών του πολίτη και του κράτους, επέλεξα να συμπεριλάβω θεματικές εννοιών που εμφανίζονται:

(α) ως ιδιαίτερα σημαντικές στο ελληνικό πλαίσιο, μέσα από την ανάδειξη των κυρίαρχων εννοιολογήσεων που συχνά περιλαμβάνονται στον όρο 'πολιτική κουλτούρα'

(β) ως κυρίαρχες έννοιες και πρακτικές για τον πολίτη και το κράτος στη βιβλιογραφία

(γ) ως έννοιες που βρίσκονται στο επίκεντρο του σύγχρονου προβληματισμού για την εκπαίδευση του πολίτη (βλ. κεφ. 1.1 και 1.2).

Με βάση τα παραπάνω κριτήρια, η θεωρητική επεξεργασία για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους (που αναπτύσσεται παρακάτω, στο υποκεφάλαιο αυτό) έδειξε τις εξής σημαντικές θεματικές κατηγορίες για την παρούσα ανάλυση:

- (1) *φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία και πολιτική συμμετοχή*: η ηθικό-πολιτική σχέση του πολίτη με τη δημόσια εξουσία και το πολιτικό σύστημα. Πολιτική συμμετοχή του πολίτη μέσω των τυπικών κοινοβουλευτικών θεσμών, και έμφαση στα φιλελεύθερα αστικά-πολιτικά δικαιώματα του πολίτη (ψήφος, νόμος, πολιτικά κόμματα, κοινότητα).
- (2) *Πολίτης και έθνος-κράτος*. Η σχέση του πολίτη με το κράτος ως ηθικό-ιδεολογικό χώρο αναφοράς. Έμφαση στην σχέση –εθνικής- συνέχειας πολίτη-κράτους (αφοσίωση, πατριωτισμός, γνώση της εθνικής ιστορίας).
- (3) *Λειτουργία κράτους-πρόνοιας και δημόσια αγαθά*. Οι παροχές του κράτους και η έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα του πολίτη, ενσωμάτωση στην κοινωνία και την αγορά (εκπαίδευση, υγεία, εργασία, οικονομικός παρεμβατισμός). Η σύγχρονη έμφαση στον κοινωνικό έναντι του οικονομικού ρόλου του κράτους.

(4) *Παγκόσμια κοινωνία πολιτών και 'ελάχιστο' κράτος*. Η σύγχρονη 'κυρίαρχη' αντίληψη του πολίτη με έντονη μη- και αντι- κυβερνητική δράση. Εμβάθυνση και διεύρυνση του ελέγχου και της άσκησης κριτικής στη δημόσια εξουσία. Περιορισμένος ρόλος του κράτους. Σημεία αναφοράς της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους αποτελούν τα νέα κοινωνικά κινήματα και η παγκόσμια κοινωνία πολιτών (περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα, ειρήνη, ισότητα φύλων, ηθική).

Πιο συγκεκριμένα, στην ευρύτερη βιβλιογραφία, η ανάλυση της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους συναντά σχηματικά τρεις βασικές παραδόσεις:

- (1) τη φιλελεύθερη παράδοση που ορίζει τον πολίτη ως φορέα δικαιωμάτων και τον κλασικό ρεπουμπλικανισμό που τον ορίζει ως φορέα υποχρεώσεων, άμεσα συνδεδεμένα με την έννοια του έθνους-κράτους (Kymlicka 2005: 401-413)
- (2) τη συγκρότηση του μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους (κράτους-πρόνοιας) με την αντίστοιχη έμφαση στα *κοινωνικά δικαιώματα* των πολιτών και το σοσιαλδημοκρατικό πρότυπο δημοκρατίας, και
- (3) σύγχρονων ριζοσπαστικότερων προσεγγίσεων του πολίτη που συνδέονται ευρύτερα με το πολυ-πολιτισμικό, μετα-εθνικό μοντέλο δημοκρατίας και που εστιάζουν στον δια-εθνικό, κοσμο-πολίτη *πέραν* - της προστασίας- του κράτους (Soysal 1994: 136-139).

Οι δύο πρώτες αποτυπώσεις συνδέονται με την ιστορία συγκρότησης του σύγχρονου νεωτερικού κράτους και τη μετάβαση από τον υπήκοο στον πολίτη ενώ η τρίτη, η *σύγχρονη κυρίαρχη οπτική* συνδέεται με την εποχή της μετα-νεωτερικότητας και περιλαμβάνει τη σύγχρονη αντίληψη και πρακτική του πολίτη και της σχέσης του με το κράτος.

## I.

Τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολίτη στη διεθνή βιβλιογραφία, αποτυπώνονται στα εξής σημεία:

α) ο πολίτης απομακρύνεται από την αφοσίωση στην πατρίδα και την ηθική και νομική δέσμευσή του στους κανόνες του έθνους-κράτους, που προέβαλλε η κλασική φιλελεύθερη δημοκρατία (Held & McGrew 2004:189). Συνδέεται με ένα μετα-εθνικό μοντέλο όπου τα ανθρώπινα, παγκόσμια δικαιώματα αντικαθιστούν τα εθνικά δικαιώματα, όπου το έθνος-κράτος αντικαθίσταται από την δια-εθνική κοινότητα, η εθνική ταυτότητα από τη μετα-εθνική (Soysal 1994: 139-142). Πρόκειται για σημαντικό επαναπροσδιορισμό των σημείων αναφοράς του νεωτερικού προσδιορισμού της ιδιότητας του πολίτη: τη στενή σύνδεση με την έννοια του κράτους, την άρρηκτη σύνδεση με εθνικά (εδαφικά), πολιτισμικά κριτήρια (πολιτισμική εθνική ταυτότητα), την έννοια της εθνικής ταυτότητας ως επίσημης κατηγορίας της πολιτικής συμμετοχής. Βασική προπόθεση της νεωτερικής έννοιας του πολίτη είναι ότι η ιδιότητα του αφορούσε στη συμμετοχή σε ένα αυτόνομο και εδαφικά προσδιορισμένο έθνος-κράτος (Cohen 1999:245-255). Στο επίκεντρο αυτής της αλλαγής βρίσκεται η σχέση *συνέχειας* του πολίτη με το κράτος-έθνος, ως ενσάρκωση μιας εθνικής ιδέας (Canivez 2000:14-18) (Berezin 1999). Αυτό το χαρακτηριστικό του πολίτη-μέλους ενός έθνους-κράτους, αποτελεί το σημείο αιχμής των σημερινών συζητήσεων για την ιδιότητα του πολίτη (Garratt 2000) όπως σημειώθηκε παραπάνω (βλ. 1.1.,1.2.). Στο επίκεντρο βρίσκεται ακριβώς αυτή η *σχέση συνέχειας* καθώς θεωρείται ότι περιορίζει την έννοια και τις πρακτικές του πολίτη και δε συνάδει με τη σύγχρονη παγκόσμια, πολυπολιτισμική κοινωνία. Η ανατροπή του πολίτη που εννοιολογείται σε σχέση με το έθνος-κράτος έρχεται στη μετα-νεωτερική περίοδο και το μετα-εθνικό μοντέλο με κύριο χαρακτηριστικό της την αμφισβήτηση του έθνους-κράτους ως τη μοναδική πηγή νομιμότητας (Soysal 1994) και συγκροτεί την κυρίαρχη τοποθέτηση της θεωρίας. Όπως σημειώθηκε νωρίτερα (κεφ. 1.2), στη σύγχρονη βιβλιογραφία, τείνει να κυριαρχεί η οπτική του ενεργού-υπεύθυνου-δραστήριου πολίτη (ατόμου) που δεν αντλεί τις βασικές συνιστώσες της ιδιότητας του από τη σχέση του με το κράτος. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η σχέση του πολίτη με το κράτος, έχει (ή πρέπει να 'αποδυναμωθεί') με αποτέλεσμα ο μετα-νεωτερικός 'ιδανικός' πολίτης να παρουσιάζεται μέσα από δύο αντιθετικά σχήματα: ως άτομο-πολίτης *ενάντια ή/και πέραν* ενός 'ελάχιστου' κράτους σε αντίθεση με τον νεωτερικό πολίτη-υπήκοο *σε σχέση* με ένα ισχυρό προστατευτικό κράτος. Πρόκειται για

σύγχρονες προσεγγίσεις της έννοιας του πολίτη που συνδέονται ευρύτερα με το πολυ-πολιτισμικό, μετα-εθνικό μοντέλο δημοκρατίας και που εστιάζουν στον δια-εθνικό, κοσμο-πολίτη *πέραν* της προστασίας που του προσφέρει το κράτος (Soysal 1994, Mouffe 2004, Παντελίδου-Μαλούτα 1987).

β) σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω, διευρύνεται η βασική αντίληψη και πρακτική πολιτικής συμμετοχής στα πλαίσια της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Η έμφαση δίνεται στην άμεση συμμετοχή του πολίτη μέσα από τη δράση του σε έναν *ευρύτερο* πολιτικό χώρο (π.χ. πέρα από την άσκηση εκλογικού δικαιώματος ή τη συμμετοχή σε κόμμα) (Torney-Purta et al. 2001:12) (Nie & Hillygus 2001: 34). Έτσι, ριζοσπαστικότερες μορφές πολιτικής συμμετοχής αντικαθιστούν/αναπροσδιορίζουν την πολιτική συμμετοχή: ο σύγχρονος μετα-εθνικός πολίτης νοηματοδοτείται με βάση την εμπλοκή του σε δίκτυα εθελοντικών οργανισμών και ταυτόχρονα είναι απομακρυσμένος από την αφοσίωση στο κράτος και τα αισθήματα πατριωτισμού (Turner 2000:28). Ο σεβασμός στους τυπικούς κανόνες της δημοκρατίας δεν αρκεί (Canto-Sperber 2004:337). Ο ριζοσπάστης πολίτης στοχεύει στο *μετασχηματισμό* των σχέσεων εξουσίας μέσα από την ενεργό δράση του (Mouffe 2004:209). Συμμετέχει στο δημόσιο διάλογο και αμφισβητεί την πολιτική αυθεντία/δημοκρατικούς θεσμούς (Kymlicka 2006:407) (Canto-Sperber 2004:339).

γ) Σε αυτό το πλαίσιο, ζητήματα που αφορούν στο περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ειρήνη αποτελούν το νέο πλαίσιο εννοιολόγησης του κοσμο-πολίτη (Held & MacGrew 2004:44). Τα ανθρώπινα δικαιώματα αναδεικνύονται ως *δια-κρατικές, παγκόσμιες αρχές* δικαιοσύνης που απευθύνονται σε άτομα και όχι σε μέλη μιας κοινότητας (Nussbaum 1996:5-20) (Cohen 1999:246).

Τα παραπάνω αποκτούν ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν τα εντάξουμε στο θεωρητικό προβληματισμό για την πραγμάτωση του ρόλου του κράτους και τη σχέση του με τον πολίτη στην Ελλάδα, ιδιαίτερα στο βαθμό που αναδεικνύεται μια 'ιδιαιτέρη' ιστορική-πολιτική εμπειρία. Στις αναλύσεις για τον πολίτη και το κράτος σε σχέση με τις σύγχρονες προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης (και το μετα-εθνικό μοντέλο) είναι ενδιαφέρον ότι αυτό που κυριαρχεί στο ελληνικό πλαίσιο είναι το αίτημα του *επαναπροσδιορισμού*

της σχέσης του κράτους με τον πολίτη. Απέναντι στα σύγχρονα αιτήματα του νεο-φιλελευθερισμού για την αποδυνάμωση της σχέσης πολίτη και κράτους, και τον περιορισμό της κρατικής παρέμβασης στο 'ελάχιστο', στο ελληνικό πλαίσιο εμφανίζονται αιτήματα για έναν 'νέο' αποτελεσματικότερο ρόλο του κράτους καθώς και για την ενδυνάμωση της κοινωνίας πολιτών και την επανίδρυση του κράτους (Μακρυδημήτρης 2003: 111) (Γετίμης & Γράβαρης 1993:11). Φυσικά, τα αιτήματα της μετανεωτερικότητας δεν συνεπάγονται για κανένα κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο σε μια 'κατά γράμμα' εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης οπτικής για το 'ελάχιστο' κράτος. Όπως συνέβη και για τις πολιτικές ιδέες π.χ. του φιλελευθερισμού και του ρεπουμπλικανισμού, οι πολιτικές ιδέες σπάνια επιβιώνουν ακέραιες αλλά συγκεκριμενοποιούνται μέσα σε ιδιαίτερες ιστορικές συνθήκες (Canto-Sperber 2004:329).

Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι αν και τα παραπάνω εμφανίζονται στα πλαίσια των προκλήσεων της παγκοσμιοποίησης και της μετα-νεωτερικότητας, το περιεχόμενο του επαναπροσδιορισμού της σχέσης ελληνικού κράτους και κοινωνίας υποδηλώνει και στρέφεται γύρω από τον προβληματισμό για τις 'ιδιαιτερότητες' της 'ανεκπλήρωτης' ελληνικής νεωτερικότητας.

Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, το περιεχόμενο του επαναπροσδιορισμού της σχέσης πολίτη-κράτους αφορά στα παρακάτω αιτήματα:

- το κράτος να πάψει να είναι ένα κλειστό σύνολο θεσμικών μηχανισμών,
- η κοινωνία πολιτών να ξεφύγει από τον ατομικισμό/εξατομίκευση των συμφερόντων,
- να εκλογικευτεί ο κρατικός παρεμβατισμός,
- να ενισχυθούν οι συλλογικές πρωτοβουλίες,
- να δομηθεί ένα *πραγματικό* κοινωνικό κράτος,
- να εκλείψει η πολιτική πελατεία και το υδροκεφαλικό κράτος-εργοδότης (Τσουκαλάς 1996:229-232).

Το ζήτημα λοιπόν της επανίδρυσης του κράτους τονίζει δύο χαρακτηριστικά: αφενός την εκπλήρωση των νεωτερικών ιδεών και θεσμών (με ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό κράτος) αφετέρου τους μετανεωτερικούς προσανατολισμούς με έμφαση στην έννοια της κοινωνίας πολιτών. Στο επίκεντρο του προβληματισμού αυτού δεν βρίσκεται η παρουσία ή η απουσία

του κράτους αλλά ο προβληματισμός γύρω από την αποκλειστικότητα του (Βασιλόπουλος 2003) (Μουζέλης 2003).

Με αφετηρία τα παραπάνω, επέλεξα να εξετάσω την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους τόσο ως προς τις νεωτερικές αντιλήψεις και πρακτικές όσο και ως προς τις μετα-νεωτερικές προκλήσεις για τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών. Θεωρώ ότι ο τρόπος που νεωτερικές έννοιες και πρακτικές υλοποιήθηκαν στο ελληνικό πλαίσιο, συγκροτούν το βασικό πλαίσιο όπου εισπράττονται οι σύγχρονες μετα-νεωτερικές προκλήσεις. Οι έννοιες και πρακτικές του ελληνικού κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου που συνδέονται με το ζήτημα της ανεκπλήρωτης νεωτερικότητας (ιδιαίτερα ως προς την εδραίωση του κοινωνικού κράτους) αποτελούν τη βασική παράμετρο για να κατανοήσουμε τον τρόπο που οι μαθητές εισπράττουν τις μετα-νεωτερικές επαναδιαπραγματεύσεις για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

## II.

Αναλυτικότερα, η νεωτερική αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη συγκροτείται αφενός στα πλαίσια του φιλελεύθερου έθνους-κράτους (19<sup>ος</sup> αιώνας) αφετέρου στα πλαίσια του κοινωνικού κράτους (β' μισό 20<sup>ου</sup> αιώνα). Φυσικά οι εξελίξεις της εποχής συνδέονται με τις διαφορετικές αυτές εννοιολογήσεις και έχουν τη δική τους λογική. Το έθνος-κράτος έρχεται με την πρόθεση να εισάγει την εκκοσμίκευση και τη φιλελεύθερη δημοκρατία. Ωστόσο, αφενός το κοσμικό κράτος δεν εδραιώθηκε παντού με τον ίδιο τρόπο (π.χ. Ελλάδα) αφετέρου τα φασιστικά γεγονότα των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα διέψευσαν την 'αυτονόητη' σύνδεση της φιλελεύθερης δημοκρατίας με το έθνος-κράτος. Το κράτος πρόνοιας απαντά ουσιαστικά στις προκλήσεις της σοσιαλιστικής κριτικής. Ειδοποιός διαφορά είναι το είδος της παρεμβατικότητας του κράτους. Το κοινό, όμως, σημείο παραμένει η νεωτερική σύλληψη της ιδιότητας του πολίτη κατά την οποία ο πολίτης νοηματοδοτείται *σε σχέση* με το κράτος: είτε με έμφαση στην *αυτονομία* του ατόμου από αυτό (φιλελευθερισμός) είτε με έμφαση στην *προστασία* από το κράτος (σοσιαλδημοκρατία). Τα νομικά και πολιτικά χαρακτηριστικά του πολίτη που συνδέθηκαν με το φιλελεύθερο πρότυπο και το έθνος-κράτος, 'ολοκληρώθηκαν' με τον κλασικό ορισμό του Marshall και την πρόθεση για 'εμβάθυνση' της ιδιότητας του πολίτη με την κοινωνική διάσταση των



δικαιωμάτων του και την εδραίωση της σχέσης του πολίτη με το κράτος πρόνοιας (Marshall & Bottomore 1997[1950]). Όπως εύστοχα επισημαίνει η Jean Cohen (1999: 245-255) ο ορισμός του Marshall για την ιδιότητα του πολίτη σηματοδοτεί τον κυρίαρχο νεωτερικό ορισμό της ιδιότητας του πολίτη. Στο πλαίσιο αυτό ζητήματα δικαιοσύνης και ευνομίας, το δημοκρατικό αίτημα για ίσα δικαιώματα, και η κοινοτιστική οπτική για κοινωνική αλληλεγγύη και συλλογική ταυτότητα συναντιούνται και διευθετούνται στο χώρο του δημοκρατικού κράτους πρόνοιας σε μια αρμονική ισορροπία. Έτσι, διατηρείται ο φιλελεύθερος, δημοκρατικός, συνταγματικός, εθνικός και εδαφικός χαρακτήρας του προσδιορισμού της νεωτερικής ιδιότητας του πολίτη.

Έτσι, τα σημεία αναφοράς του νεωτερικού προσδιορισμού της ιδιότητας του πολίτη αφορούν: τη στενή σύνδεση με την έννοια του κράτους, την άρρηκτη σύνδεση με εθνικά (εδαφικά), πολιτισμικά κριτήρια (πολιτισμική-εθνική ταυτότητα), την έννοια της εθνικής ταυτότητας ως επίσημης κατηγορίας της πολιτικής συμμετοχής. Η βασική προϋπόθεση της νεωτερικής έννοιας του πολίτη είναι ότι η ιδιότητά του αφορά στη συμμετοχή σε ένα αυτόνομο και εδαφικά προσδιορισμένο έθνος-κράτος (Cohen 1999: 245-255). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η ιδιότητα του πολίτη πέρα από τη νομική υπόσταση που προσδίδει στο άτομο (με επιμέρους δικαιώματα και υποχρεώσεις), θέτει το ζήτημα της σχέσης του ατόμου με την πολιτική εξουσία και της ένταξής του στην πολιτική κοινότητα (Canivez 2000:14). Έτσι, η σχέση του πολίτη της νεωτερικότητας με το κράτος γίνεται αντιληπτή και ως ενσάρκωση μιας εθνικής ιδέας (Canivez 2000:14-18) (Berezin 1999).

Τα παραπάνω αποτυπώνουν δύο βασικές αντιλήψεις που συνοδεύουν την ιδιότητα του πολίτη της νεωτερικότητας: μιας *σχέση αντίθεσης* κράτους-κοινωνίας που τονίζει το κράτος ως άνωθεν και έξωθεν εξουσίας και μια *σχέση συνέχειας* που τονίζει την παράδοση, την ταυτότητα και τη συνέχεια του έθνους (Canivez 2000:14-16)<sup>1</sup>. Δύο σημαντικά σημεία αναδεικνύονται εδώ

<sup>1</sup> Τόσο ο μαρξισμός όσο και ο φιλελευθερισμός τόνισαν από διαφορετική σκοπιά την αντίθεση κράτους - κοινωνίας. Το κράτος κατά την μαρξιστική αντίληψη αποτελεί μηχανισμό που εξυπηρετεί στην ουσία ιδιωτικά συμφέροντα (κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις) ενώ η φιλελεύθερη αντίληψη, τονίζοντας την ελευθερία των ατόμων, ορίζει το κράτος ως όργανο κοινωνικής ρύθμισης (Canivez 2000:14-16).

ως προς την εξέταση της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους. Η νεωτερική σύλληψή τους αφορά:

(α) τον ηθικό-ιδεολογικό χώρο αντίληψης του πολίτη και της σχέσης του με το έθνος-κράτος (ο εθνικισμός ως ηθικό σύστημα) (βλ. Δοξιάδης 2001: 48),

(β) τον ηθικο-πολιτικό χώρο του φιλελεύθερου συνταγματικού κράτους και της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας

(γ) τον λειτουργικό πολιτικο-οικονομικό χώρο εξασφάλισης και προστασίας των δικαιωμάτων των πολιτών από το κράτος-πρόνοιας που λειτούργησε στο πλαίσιο εγγύησης των δικαιωμάτων του πολίτη (ατομικά, πολιτικά, κοινωνικά).

Η παραπάνω κατηγοριοποίηση εξυπηρετεί τις ανάγκες της ανάλυσης εδώ και δεν αποτυπώνει μια ιστορική διάκριση της νεωτερικής αντίληψης και σχέσης του πολίτη με το κράτος. Συγκεκριμένα, η ανάγκη αυτή προέκυψε από τον τρόπο που συγκροτούνται οι έννοιες και πρακτικές για τον πολίτη και το κράτος στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Η σχέση του πολίτη με το κράτος-οικονομικο-πολιτική οντότητα και το κράτος-έθνος συναντά την *αντιθετική* λογική συγκρότησής τους: από τη μία πλευρά ο ελληνικός εθνικισμός συνέβαλε στην προβολή και υποστήριξη των εθνικών ιδεωδών και συμφερόντων, από την άλλη συνυπάρχει με την υπονόμηση του συμφέροντος της πλειοψηφίας (π.χ. ο πολίτης σπαταλά το δημόσιο χρήμα, καταστρέφει το περιβάλλον, προωθεί συντεχνιακά συμφέροντα). Εδραιώνει με τον τρόπο αυτό μια 'σχιζοφρενική' σχέση του ατόμου με το εθνικό σύνολο, που συνδέεται ευρύτερα με μια ανίσχυρη κοινωνία πολιτών και το αίσθημα αποκλεισμού και αδικίας των πολιτών σε ζητήματα διανομής πλούτου και πολιτικής δύναμης (Μουζέλης 1994: 41-42).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σύμφωνα με συγκεκριμένους μελετητές πρόκειται για αντιθετικές νοοτροπίες που αναπτύσσονται παράλληλα και σε άμεση αλληλεξάρτηση. Στη δυτικοευρωπαϊκή εμπειρία, η γένεση του έθνους και του εθνικισμού εδραιώνεται σε πολιτικές εμπειρίες, οι οποίες στρέφονται γύρω από την έννοια της κατοχύρωσης των ατομικών δικαιωμάτων και της αποτίναξης της απολυταρχίας (Διαμαντούρος 1998: 53). Ωστόσο, στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η ένταξη του πολίτη στο έθνος-κράτος απέκτησε τη μορφή αντιπαράθεσης ανάμεσα στην παράδοση και τον

εκσυγχρονισμό. Έτσι, η παράδοση απέκτησε τη μορφή της προσήλωσης σε ένα ιδεολογικοποιημένο παρελθόν ενώ ο εκσυγχρονισμός βιώνεται ως ρήξη με το παρελθόν αυτό (Τσουκαλάς 1998:38-39). Έτσι, «*οι δύο πόλοι της διάζευξης βιώνονται αγχωτικά και αντιφατικά αντί να δομούνται αρμονικά και συμβιωτικά....Με αποτέλεσμα το κοινωνικό γίγνεσθαι....να εμφανίζεται με τη μορφή μιας μόνιμης και επώδυνης ρήξης με το παρελθόν*» (Τσουκαλάς 1998:39).

Οι προσεγγίσεις αυτές έχουν ως αφετηρία την προσέγγιση του κράτους ως κράτους περιφέρειας και υπογραμμίζουν την αντιφατική διαδικασία ενσωμάτωσης των περιφερειακών κρατών στην παγκόσμια καπιταλιστική αγορά. Όπως σημειώθηκε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, χαρακτηρίζουν μεγάλο μέρος των μελετών της συγκριτικής πολιτικής επιστήμης, ιδίως της δεκαετίας του 1970.

Με αφετηρία τις παραπάνω αναλύσεις η ελληνική 'ιδιαιτερότητα' στις σχέσεις πολίτη και του ρόλου του κράτους αφορά στα παρακάτω:

α) ο νεοελληνικός εθνικισμός (δηλαδή το κράτος ως ηθικός χώρος αναφοράς) ενίσχυσαν το δυϊσμό ελληνικού-δυτικού, ενισχύοντας από τη μία πλευρά την έννοια της εθνικής συνέχειας, τη φιλοπατρία, το γλωσσοκεντρισμό, την αφοσίωση στο παρελθόν και από την άλλη πλευρά μέσω των δυτικόφρονων και ευρωπαϊστών την έννοια του εκσυγχρονισμού-εξευρωπαϊσμού (Κονδύλης 1998:182-3). Ο νεοελληνικός, δηλαδή, εθνικισμός προσδιορίστηκε έντονα από τη σχέση του/αντιπαράθεση με το δυτικό τρόπο σκέψης. Σε αυτό το πλαίσιο, πολλοί μελετητές σημειώνουν αυτές τις δύο αντιθετικές νοοτροπίες που θεωρούν ότι συνοδεύουν ακόμη και σήμερα το περιεχόμενο της ταυτότητας του έλληνα/νίδας πολίτη (Αξελός 1995:72-73, Διαμαντούρος 2001:92-101). Θεωρείται ότι συνοδεύει ακόμη και σήμερα το περιεχόμενο της ταυτότητας του έλληνα/νίδας πολίτη και έχει διατυπωθεί ως πολιτισμικός δυϊσμός, ως διάκριση ανάμεσα στη 'μεταρρυθμιστική' και 'παρωχημένη' κουλτούρα (Διαμαντούρος 2001: 13-14, 92-101). Έτσι, ο εξορθολογισμός ή ο μεταρρυθμιστικός προσανατολισμός της μεταδικτατορικής Ελλάδας έβρισκε σημαντικά εμπόδια από την παρουσία και την αντίσταση παρωχημένων δυνάμεων της χώρας (Διαμαντούρος 2001:92-101). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, στα πλαίσια της ελληνικής κοινωνίας εντοπίζεται ένας ισχυρός

πολιτισμικός δυισμός, μια έντονη πολιτισμική διάκριση ανάμεσα στη «μεταρρυθμιστική» και «παρωχημένη» κουλτούρα. Χρησιμοποιώντας το παραπάνω δίπολο ως βεμπεριανό ιδεότυπο, ο Διαμαντούρος (2001) αναγνωρίζει τους φορείς της μεταρρυθμιστικής παράδοσης ως *''...τα κοινωνικά εκείνα στρώματα που σε κάθε ιστορική στιγμή διαθέτουν τις αναγκαίες δεξιότητες και πόρους (πολιτικούς, οικονομικούς και πολιτισμικούς) για να αντιμετωπίσουν με επάρκεια τον ανταγωνισμό που δημιουργεί το μεταβαλλόμενο εσωτερικό και διεθνές περιβάλλον...''* ενώ τους φορείς της παρωχημένης κουλτούρας ως φορείς που χαρακτηρίζονται από την έλλειψη των παραπάνω πόρων και δεξιοτήτων (Διαμαντούρος 2001:13-14).

β) Η σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής αποτελεί σημείο αναφοράς της ελληνικής 'ιδιαιτερής' ή διαφορετικά 'ιδιότυπης' σχέσης κράτους-πολιτών. Το κράτος αποτελεί το βασικό χώρο δόμησης των κοινωνικών σχέσεων (Τσουκαλάς 1986:28). Σε σχέση με το δυτικό κράτος αποκτά από την ίδρυσή του εντυπωσιακή έκταση κρατικής διοίκησης, κρατική γραφειοκρατία με δυσανάλογο μέγεθος, αναπτύσσει προσωπικά δίκτυα πολιτικής πελατείας (Τσουκαλάς 1999[1981]:39-40). Οι φιλελεύθερες πρακτικές πολιτικής συμμετοχής του πολίτη, αν και αναπτύχθηκαν ήδη από την εδραίωση του νεοελληνικού κράτους (ιδιαίτερα το εκλογικό δικαίωμα) συνδέθηκαν με τον πελατειακό χαρακτήρα του συστήματος ανατρέποντας έτσι τη νεωτερική ορθολογική λογική συμμετοχής του πολίτη στο κοινοβουλευτικό σύστημα (Τσουκαλάς 1999[1981]:303-305) (Χαραλάμπης 1996:302-303) (Δοξιάδης 1996:370). Ο 'ανορθολογισμός' προσδιορίζεται ως μετατροπή των βασικών πολιτικών –φιλελεύθερων κοινοβουλευτικών- μέσων σε *εργαλεία* ελέγχου του κράτους (π.χ. ψήφος ως μέσο στη διανομή προνομίων, οι νόμοι ως εργαλεία επινομής πόρων) (Χαραλάμπης 1996:303-4) (Τσουκαλάς 1996:136). Ταυτόχρονα, ο τρόπος που η πολιτική συμμετοχή ρυθμίζεται από το πελατειακό σύστημα με οργανωμένη κομματική μορφή λειτούργησε στη βάση ανταλλαγής προνομίων μεταξύ κράτους-κομμάτων-πολιτών. Το ίδιο συνέβη και με την άσκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων, όπως το εκλογικό δικαίωμα, που ακολούθησε την εργαλειακή λογική, μετατροπής νόμων και δικαιωμάτων σε εργαλεία-μέσα ελέγχου του κράτους και απόκτησης πόρων (Χαραλάμπης 1996, Τσουκαλάς 1996:136).

(γ) Το κοινωνικό κράτος στην Ελλάδα, που στη δυτικοευρωπαϊκή αντίληψη συνδέθηκε με την εμβάθυνση των δικαιωμάτων των πολιτών, στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο εμφανίζεται παράλληλα με τον εκδημοκρατισμό της χώρας τη δεκαετία του 1980 και ο ρόλος του προσανατολίζεται κατεξοχήν στην καθολικότητα των παροχών, ιδιαίτερα για την εκπαίδευση και την υγεία (Τσουκαλάς 1996:27). Η κρατική παρεμβατικότητα με στόχο τη διανεμητική λειτουργία του κράτους οδηγεί στην απουσία διάκρισης ανάμεσα στον δημόσιο και ιδιωτικό χώρο συμφερόντων (Χαραλάμπης 1996:293, 304).

Τα παραπάνω συγκροτούν τα σημεία αναφοράς των εννοιών και πρακτικών του πολίτη και του κράτους στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό σύστημα. Συνοψίζοντας, στα πλαίσια της ελληνικής νεωτερικότητας η σχέση του πολίτη με το κράτος χαρακτηρίζεται ως σχέση εξω-θεσμική, αναπαραγωγική και πελατειακή στο βαθμό που ο κρατικός παρεμβατισμός υπακούει στη λογική της αναπαραγωγής των σχέσεων εξουσίας και την απουσία δέσμευσης προς καθολικούς κανόνες (Χαραλάμπης 1996:304-305). Οι επιπτώσεις είναι λειτουργικές και ηθικές-αξιακές: η απουσία διάκρισης ανάμεσα στον ιδιωτικό και δημόσιο χώρο, ή ακριβέστερα η ύπαρξη του ιδιωτικού χώρου μόνο μέσω της διαμεσολάβησης του κράτους (Χαραλάμπης 1996:304-306), κατέστησε το κράτος (εξω;)θεσμικά και ιδεολογικά ως τον κύριο χώρο απόκτησης και διανομής πόρων και ταυτόχρονα το πεδίο συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων αλλά και αναπαραγωγής τους. Ταυτόχρονα, σήμαινε την αναίρεση της ατομικής-συλλογικής αυτονομίας, την απουσία δέσμευσης στο γενικό σύνολο (βάσει ηθικών δεσμευτικών κανόνων) και τον τυπικό-φορμαλιστικό χαρακτήρα της δημοκρατίας (Χαραλάμπης 1996:306). Σε αυτό το πλαίσιο, η κοινωνική κινητικότητα χαρακτηρίζεται από την ατομική ή οικογενειακή ανέλιξη *χωρίς* θεσμικούς περιορισμούς ή ηθικές δεσμεύσεις προς το κοινωνικό σύνολο και το γενικό συμφέρον (Παναγιωτοπούλου 1996:140-141). Η απουσία της δέσμευσης προς καθολικούς κανόνες και κατ'επέκταση η ανάπτυξη της κοινωνικής συλλογικότητας είναι κρίσιμη παράμετρος για να κατανοήσουμε την παρουσία και αναπαραγωγή «...*προ και παρα-νεωτερικών φαντασιακών ταυτοτήτων κοινότητας*, με αναφορές κυρίως στην ορθοδοξία και το έθνος...» (Χαραλάμπης 1996:307-308). Η απουσία της ανοιχτής κοινωνίας πολιτών και αντί γι αυτής η φονξιοναλιστική ή ωφελμιστικού τύπου λογική συνδέεται με την ενίσχυση εθνοκεντρικών 'πιστεύω' (έννοια πατρίδας, πίστης, θρησκεία)

(Δημητράκος 1996: 328-329) και ταυτόχρονα συνδέεται με την απαξίωση της πολιτικής (Χαραλάμπης 1996:307-308).

Το ζήτημα της απαξίωσης της πολιτικής βρίσκεται στο επίκεντρο των σύγχρονων συζητήσεων για την έννοια και τις πρακτικές συμμετοχής του πολίτη (Beck 1996:258-263) και αποτελούν επιπτώσεις μιας ευρύτερης κρίσης της σχέσης αντιπροσώπευσης, σε ένα πλαίσιο διεθνώς διογκούμενης πολιτικής δυσαρέσκειας (Δεμερτζής & Καφετζής 1996:181). Για την Ελλάδα αποτελεί μια πραγματικότητα των δεκαετιών 1980 και 1990. Στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η συζήτηση της πολιτικής επιστήμης γύρω από την συμμετοχή του πολίτη μέσω των τυπικών κοινοβουλευτικών θεσμών συνοδεύεται από τη διαπίστωση για την ευρύτερη απαξίωση της πολιτικής. Οι πολίτες τείνουν να είναι επιφυλακτικοί έναντι των κομμάτων (Σωτηρόπουλος 2004:117), αμφισβητούν τους πολιτικούς και τους κυβερνώντες (Δεμερτζής & Καφετζής 1996:194)<sup>1</sup>. Χρειάζεται να σημειωθεί στο σημείο αυτό είναι ότι όλα τα χαρακτηριστικά του ελληνικού πλαισίου διατηρούν μια σχέση *αντιστρόφως ανάλογη* με την ανάπτυξη και τη δράση της κοινωνίας πολιτών, με την έννοια και τις πρακτικές της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών (Σωτηρόπουλος 1996:127) (Σωτηρόπουλος 2004:117) και σε αυτό το πλαίσιο οι προκλήσεις της μετα-νεωτερικότητας συναντούν, ή υποτίθεται ότι συναντούν ένα σημαντικό θεσμικό και ιδεολογικό 'εμπόδιο'.

Όπως έχει σημειωθεί στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, ο στόχος στην εργασία είναι να διερευνηθούν και να διευρυνθούν οι ερμηνείες για τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους. Η λογική είναι να δημιουργηθεί ένα πεδίο διαλόγου που να περιλαμβάνει τόσο έννοιες της ελληνικής 'ιδιαιτερότητας' στις σχέσεις πολίτη-κράτους (π.χ. στοιχεία εθνοκεντρισμού, προστατευτικό-παρεμβατικό κράτος) όσο και τις σύγχρονες κυρίαρχες – δυτικές- 'απαιτήσεις' για την έννοια και την πρακτική του πολίτη (π.χ. ανθρώπινα δικαιώματα, παγκόσμια κοινωνία πολιτών, νέα κοινωνικά κινήματα). Με τον τρόπο αυτό επιχειρώ να δημιουργήσω το θεωρητικό-μεθοδολογικό πλαίσιο που θα επιτρέπει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση τόσο με συγκροτημένες έννοιες της 'ελληνικής ιδιαιτερότητας' όσο και δυτικές κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις. Ο στόχος είναι

<sup>1</sup> Οι διαπιστώσεις αυτές προέρχονται από πέντε εμπειρικές μελέτες του ΕΚΚΕ την περίοδο 1985-1990 (βλ. Δεμερτζής & Καφετζής 1996:193)

να διερευνηθούν τα σημεία εκείνα που υποτίθεται ότι συντηρούν, παράγουν, αντανakλούν διχοτομικές αντιλήψεις (ελληνικο-δυτικό) σε σχέση με τις αντιλήψεις των μαθητών. Να διερευνηθώ αν λειτουργούν ως αντιθετικές νοοτροπίες ή αν συνυπάρχουν και πώς.

Σε αυτό το πλαίσιο, τα ερευνητικά αντικείμενα της εργασίας καλύπτουν τόσο το νεωτερικό περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους (θεματικές 1,2,3) όσο και τις μετανεωτερικές αντιλήψεις και πρακτικές (θεματική 4) (βλ. σελ. 61-62). Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων της έρευνας Cínic εδραιώνεται στις θεματικές αυτές όπως αναλύεται στο υποκεφάλαιο που ακολουθεί (1.5.2).

### 1.5.2. Η επιλογή των ερευνητικών εργαλείων (έρευνα Civic).



Με βάση την ανάλυση που προηγήθηκε (κεφ. 1.5.1), ανιχνεύω την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους ως προς τον ελληνικό εθνικισμό και συγκεκριμένα ιδεολογήματα όπως αυτά της φιλοπατρίας, της αφοσίωσης στην πατρίδα και το παρελθόν, την έννοια της εθνικής συνέχειας που σφράγισαν την νεοελληνική ιδεολογία και τη σχέση του πολίτη με το έθνος-κράτος. Συνολικά, ο στόχος στην εργασία είναι:

(1) να εξετάσω τη σχέση πολίτη-κράτους ως προς τις ηθικές-ιδεολογικές παραμέτρους της σχέσης αυτής. Σε αυτό το πλαίσιο, το κράτος-έθνος ως ηθικός-αξιακός χώρος, συνέβαλε στο διαχωρισμό ανάμεσα στους 'παραδοσιακούς' και 'εκσυγχρονιστές-σύγχρονους' πολίτες, στο βαθμό που ο εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα ταυτίστηκε με τον εξευρωπαϊσμό, και η παράδοση με τη φιλοπατρία εκφράζοντας έτσι δύο αντιθετικές νοοτροπίες (βλ. Διαμαντούρος 2001, Αξελός 1995).

Αυτή τη διάσταση διερευνώ μέσα από τις μεταβλητές της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Civic) (βλ. κεφ. 1.3 και Παράρτημα Ι) που αναφέρονται στον 'ιδανικό πολίτη' ο οποίος...

➤ *γνωρίζει την ιστορία της χώρας του* [αφοσίωση στο παρελθόν, εθνική συνέχεια]

➤ *είναι πρόθυμος να καταταγεί στο στρατό για να υπερασπιστεί τη χώρα* [κυρίαρχη εθνική επικράτεια, ηθική εθνικισμού].

➤ *έχει πατριωτικό συναίσθημα και είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα* [εθνικισμός-πατριωτισμός].

(2) Παράλληλα, επιχειρώ να εξετάσω τις έννοιες πολίτη-κράτους μέσα από τη λειτουργία του πολιτικού συστήματος και την ηθικο-πολιτική παράμετρο της σχέσης του πολίτη με το κράτος. Πιο συγκεκριμένα, όπως αναφέρθηκε ήδη, η φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία και οι θεσμοί της λειτούργησαν στο ελληνικό πλαίσιο με έναν μη-όρθολογικό τρόπο. Εδώ, αναδεικνύεται ο ιδιαίτερος ρόλος των κομμάτων που εκφράζεται χαρακτηριστικά από την 'κομματικοκρατία' και την κομματική εκμετάλευση κρίσιμων –εθνικών-ζητημάτων, ο φορμαλιστικός χαρακτήρας των δομών/θεσμών και η εργαλειακή ατομοκεντρική λογική που σφράγισε τις έννοιες και τις πρακτικές



του πολίτη, όπως για παράδειγμα ‘λειτούργησε’ η ψήφος ως σημείο αναφοράς του πελατειακού συστήματος-παρακρατικού συστήματος. Παράλληλα, στο επίκεντρο της ανάλυσης βρίσκεται η έννοια του φιλελεύθερου ενεργού πολίτη (δυτική νεωτερικότητα) στον αντίποδα της αδύναμης κοινωνίας πολιτών και του παθητικού πολίτη (ελληνική ιδιαιτερότητα).

Αυτές τις διαστάσεις διερευνώ μέσα από τις μεταβλητές της έρευνας Cívic που αναφέρονται στον ‘ιδανικό πολίτη’ (βλ. Παράρτημα I) ο οποίος...

➤ *συμμετέχει σε κόμμα, ψηφίζει, υπακούει στο νόμο.*

➤ *ενημερώνεται πολιτικά, παίρνει μέρος σε πολιτικές συζητήσεις, ενεργεί για το καλό της κοινότητας.*

(3) Στο πλαίσιο, της ανάλυσης της σχέσης πολίτη-κράτους με όρους λειτουργικούς κρίνονται αναγκαίοι/κρίσιμοι οι παράμετροι που αφορούν τον αναδιανεμητικό ρόλο του κράτους-πρόνοιας, την καθολικότητα των παροχών και τη συμβολική του διάσταση (π.χ. στα πλαίσια της ‘αποζημιωτικής’ δικαιοσύνης). Εδώ οι διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στον ‘παραδοσιακό’ λόγο και το λόγο του ‘εκσυγχρονισμού-εξευρωπαϊσμού’ αφορούν το ζήτημα της καθολικής απέναντι στην επιλεκτική διανομή προνομίων.

Μέσα από τις μεταβλητές της έρευνας Cívic που αναφέρονται στον ‘ρόλο του κράτους’ (βλ. Παράρτημα I) διερευνώ τα σημεία αναφοράς αυτού του ρόλου:

➤ *ιδιαίτερα ως προς τις παροχές για την υγεία, την εκπαίδευση, την εργασία: το κράτος είναι υποχρεωμένο να εξασφαλίζει εργασία σε όλους, να παρέχει δωρεάν παιδεία και ιατρική περίθαλψη.*

➤ *τον οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους με ελεγκτικούς και αναδιανεμητικούς μηχανισμούς: το κράτος είναι υποχρεωμένο να μειώνει τις οικονομικές διαφορές, να ελέγχει τις τιμές, να βοηθά την ανάπτυξη των βιομηχανιών.*

(4) Διερευνώ, τέλος, τη σχέση του κράτους με την κοινωνία πολιτών, όπως αυτή σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα νέα κοινωνικά κινήματα και την ευρύτερη ‘ανισσοροπία’ ενός διογκωμένου ελληνικού κρατικού μηχανισμού και μιας καχεκτικής κοινωνίας πολιτών. Οι σχετικές μεταβλητές της έρευνας Cívic είναι οι εξής:

➤το κράτος είναι υποχρεωμένο να προστατεύει το περιβάλλον, να εξασφαλίζει την ισότητα φύλων, να προάγει την ηθική.

➤Ο πολίτης συμμετέχει σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος, για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαμαρτύρεται ειρηνικά / αγνοεί έναν άδικο νόμο.

Οι παραπάνω τέσσερις θεματικές εννοιών (βλ. και κεφ. 1.5.1) και τα ερευνητικά εργαλεία-μεταβλητές της έρευνας Civic που παρουσιάζονται εδώ, αποτελούν τη βάση της ανίχνευσης των εννοιολογήσεων των μαθητών και της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης (αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό βιβλίο). Ο τρόπος που οι συγκεκριμένες έννοιες-μεταβλητές συν-υπάρχουν στις εννοιολογήσεις των μαθητών και στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης πλαισιώνουν την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση με τις εννοιολογήσεις της σχολικής γνώσης (βλ. κεφ.2 και 3).

**1.5.3. Εννοιολογική επεξεργασία των ερευνητικών εργαλείων-  
μεταβλητών της έρευνας Cívic  
για το ρόλο του κράτους και τον ‘ιδανικό’ πολίτη.**



Τα ερευνητικά εργαλεία, δηλαδή, οι ερωτήσεις και οι μεταβλητές της έρευνας Cívic που επιλέχθηκαν στην εργασία (κεφ. 1.5.1, 1.5.2) αποτυπώνουν συγκεκριμένες εννοιολογήσεις για το κράτος και τον πολίτη με βάση το εννοιολογικό πλαίσιο της έρευνας Cívic.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η εννοιολογική επεξεργασία των εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Cívic για τον πολίτη και το κράτος. Εξετάζω κάθε έννοια-μεταβλητή της έρευνας Cívic σε σχέση με:

(α) την εννοιολογική της τοποθέτηση στη θεωρία (π.χ. φιλελεύθερη παράδοση) και τη σύγχρονη κυρίαρχη νοηματόδοσή της, με έμφαση στην εκπαίδευση του πολίτη.

(β) τον τρόπο που οι έννοιες ‘υλοποιούνται’ θεσμικά και ιδεολογικά στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο. Εστιάζω στο περιεχόμενο των εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Cívic σε αλληλεξάρτηση με τις σχετικές κοινωνικές πρακτικές.

Ο στόχος είναι να συγκροτήσω τα εννοιολογικά εργαλεία που θα χρησιμεύσουν αργότερα στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών μέσα από το πραγματολογικό υλικό της έρευνας Cívic και των εννοιολογήσεων της θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης (αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικό βιβλίο). Όπως έχει σημειωθεί (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 23, 115-6) οι επιλογές που προσφέρθηκαν στους μαθητές καθρεφτίζουν τις δυτικές εκδοχές των εννοιών. Συγκεκριμένα, οι μεταβλητές τείνουν να αποτυπώνουν τη βορειοαμερικάνικη αντίληψη του ελάχιστου κράτους και το δυτικό περιεχόμενο του ενεργού πολίτη. Εστιάζω, έτσι, στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση με το πρότυπο που κυριαρχεί στη Δύση και σε σχέση με τα ιστορικά προσδιορισμένα νοήματα και πρακτικές του ελληνικού κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι τα εννοιολογικά εργαλεία που προκύπτουν από την παρούσα ανάλυση δεν χρησιμοποιούνται ως εργαλεία ταξινόμησης των εννοιολογήσεων των μαθητών είτε στο ελληνικό είτε στο δυτικό πρότυπο. Όπως σημειώνεται αργότερα στο ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας (κεφ.1.6) μια τέτοια λογική μπορεί να κρύβει κινδύνους εγκλωβισμού της ερμηνείας σε ολιστικά σχήματα και ουσιοκρατικές καταχωρήσεις.

Τέλος, η παρουσίαση της εννοιολογικής επεξεργασίας των μεταβλητών της έρευνας Cívic διακρίνεται σε τέσσερις ενότητες οι οποίες αποτυπώνουν τις τέσσερις θεματικές κατηγορίες των ερευνητικών αντικειμένων της εργασίας (κεφ. 1.5.1).

### **Φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία και πολιτική συμμετοχή.**

#### I.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι τις μεταβλητές της έρευνας Cívic για την έννοια και τις πρακτικές του πολίτη της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας: *ο πολίτης ψηφίζει, συμμετέχει σε πολιτικό κόμμα, συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, ενημερώνεται πολιτικά, δρά για το καλό της κοινότητας, σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης, σέβεται τους νόμους.*

Κάθε μία από τις παραπάνω μεταβλητές της έρευνας Cívic αποτυπώνει πλευρές της σχέσης του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής στα πλαίσια της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δυτικής δημοκρατίας (Held 2000[1987]:221-2). Η βασική αντίληψη και πρακτική πολιτικής συμμετοχής αφορά στον πολίτη που συμμετέχει μέσω της εκλογικής διαδικασίας (ασκεί το εκλογικό του δικαίωμα), συμμετέχει μέσω των πολιτικών κομμάτων, σέβεται τους νόμους και υπακούει στο συνταγματικό κράτος και την αντιπροσωπευτική κυβέρνηση (π.χ. τους εκπροσώπους κυβέρνησης) (Held 2000[1987]:221-2).

Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι για τη φιλελεύθερη παράδοση μια αληθινή δημοκρατική συμμετοχή συνεπάγεται τη συνύπαρξη της άσκησης ψήφου με την ενημέρωση του πολίτη, την περισυλλογή και την άσκηση κριτικής στα

αποτελέσματα μιας πολιτικής. Πρόκειται για μια ‘συνετή ψήφο’<sup>1</sup> με βασικό προσανατολισμό το κοινό συμφέρον (Canto-Sperber 2004:335-337). Αυτή την αντίληψη και πρακτική αποτυπώνουν οι μεταβλητές της έρευνας Cívic για τον πολίτη που *ψηφίζει, συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα, ενημερώνεται πολιτικά, δρά για το καλό της κοινότητας*. Οι μεταβλητές αυτές της έρευνας Cívic αποτελούν το σημείο αναφοράς της πολιτικής θεωρίας όπου προσδιορίζονται τα χαρακτηριστικά του πολιτικά ενεργού πολίτη στη βάση της έννοιας του κοινωνικού συμβολαίου (Kymlicka 2006: 405-408) (Arendt 2005: 222) (Canivez 2000:34). Σε αυτό το πλαίσιο, της εδραίωσης των χαρακτηριστικών της φιλελεύθερης –αντιπροσωπευτικής- δημοκρατίας, η ψήφος αποτέλεσε το βασικό μοχλό της συμμετοχής του πολίτη στην πολιτική κοινωνία (Kaase και Newton 1995) (Held 2003: 140) και συνδέεται με την ευρύτερη αναγνώριση ενός πολιτικού δικαιώματος σε όλους να κρίνουν αυτούς που κυβερνούν (Held 2003: 140). Ο κυρίαρχος -πολιτισμικά προσδιορισμένος- λαός αναγνωρίζεται ως η νόμιμη πηγή των κρατικών εξουσιών (Held 2000[1987]:52) (Hindess 2000:41). Η σχέση του πολίτη με το κράτος συνδεόταν με την πεποίθηση στην ισότητα και την ελευθερία των ατόμων, και εδραιωνόταν σε ένα από τα βασικά αξιώματα του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού: *«το κράτος υπάρχει για να διαφυλάττει τα δικαιώματα και τις ελευθερίες των πολιτών... το κράτος πρέπει να περιορίζει το εύρος και τη δράση του προκειμένου να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή ελευθερία για κάθε πολίτη»* (Held 2003: 139). Αποτυπώνει τη φιλελεύθερη αντίληψη της δυτικής παράδοσης της εδραίωσης ενός συστήματος ελέγχων και ισορροπιών των εξουσιών στο εσωτερικό του κράτους (Held 2000[1987]:66).

Οι παραπάνω μεταβλητές της έρευνας Cívic αποτελούν το σημείο αναφοράς της πολιτικής θεωρίας όπου προσδιορίζονται τα κλασικά χαρακτηριστικά του ενεργού έναντι του παθητικού πολίτη (Kymlicka 2006:405-408). Γύρω από

---

<sup>1</sup> Τα παραπάνω χαρακτηριστικά του πολίτη που ψηφίζει, ενημερώνεται κρίνει και συζητά δημόσια μπορούν να αναζητηθούν στις αφηρητικές αρχές της ρεπουμπλικανικής παράδοσης. Στη σύγχρονη αντίληψη του πολίτη η έμφαση δίνεται στη *διεύρυνση* αυτής της έννοιας της συμμετοχής σε συνθήκες διαβούλευσης και πληροφόρησης και πλουραλισμού. Για παράδειγμα, συστηματικότερη διοργάνωση δημόσιων συζητήσεων, αυξανόμενη συμμετοχή στις δημόσιες αποφάσεις. Κατά την (Canto-Sperber 2004:338) πρόκειται για την ‘πολλαπλασιαστική δημοκρατία’, την ‘αποκεντρωτική συμμετοχική δημοκρατία’, τη ‘διαρκή δημοκρατία’.

την έννοια και πρακτική της άσκησης του εκλογικού δικαιώματος αναδύεται ο πολίτης-‘συμμετέχων στην κυβέρνηση’ (Arendt 2005:222), ο πολίτης που δεν είναι απλά κυβερνώμενος αλλά και κυβερνών, εννοώντας την ενεργό συμμετοχή του στα κοινά (Canivez 2000:34). Επιπλέον, η συμμετοχή του πολίτη μέσω των τυπικών θεσμών της φιλελεύθερης δημοκρατίας αναδεικνύει τη σχέση αντιπροσώπευσης στη βάση της έννοιας του κοινωνικού συμβολαίου με χαρακτηριστική την ρουσσωική ταύτιση του λαού με το σώμα των πολιτών (Canto-Sperber 2004:335-337)

## II.

Στη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη οι παραπάνω έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Cívic συγκροτούν τους κλασικούς, παραδοσιακούς τρόπους συμμετοχής του πολίτη στο κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο. Η εννοιολογική τοποθέτησή τους σε ‘παραδοσιακά’ μέσα συμμετοχής του πολίτη οφείλεται στη σύγχρονη έμφαση σε ριζοσπαστικότερους τρόπους πολιτικής συμμετοχής του πολίτη. Έτσι, η έννοια του πολιτικά ενεργού πολίτη συναντά όλο και συχνότερα/ εντονότερα την αντιμετώπισή του πολίτη που ψηφίζει, ως περιστασιακή και παθητική συμμετοχή στα κοινά (Canivez 2000:33).

Ο στόχος δεν είναι η απαξίωσή τους αλλά η διεύρυνση της συμμετοχής του πολίτη. Είναι νομίζω ενδεικτική η σύγχρονη ανησυχία για την απαξίωση της πολιτικής (ψήφος, κόμμα κ.λ.π.). Συνολικά, στη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη κυριαρχεί η ανάγκη συνύπαρξης παραδοσιακότερων με ριζοσπαστικότερους τρόπους πολιτικής συμμετοχής. Όπως αναλύεται και στην τελευταία ενότητα (*παγκόσμια κοινωνία πολιτών*, σελ. 94) η συνύπαρξη αυτή δεν αντιμετωπίζεται πάντα χωρίς εντάσεις. Χαρακτηριστική είναι η έμφαση που δίνει ο φιλελεύθερος ατομικισμός στα ανθρώπινα δικαιώματα σε σύγκρουση με την έννοια της λαϊκής κυριαρχίας.

## III.

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο τρόπος που ‘υλοποιούνται’ οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Cívic που αποτυπώνουν τα κλασικά φιλελεύθερα χαρακτηριστικά του πολίτη ο οποίος *ψηφίζει, συμμετέχει στην πολιτική ζωή μέσω των πολιτικών κομμάτων, σέβεται τους νόμους* και είναι *πολιτικά ενημερωμένος*, αποτυπώνει

το κενό ορθολογικότητας, το έλλειμμα εκσυγχρονισμού<sup>1</sup> (Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης 2004:77) (Τσουκαλάς 1996:112).

Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ. 1.5.1) οι φιλελεύθερες πρακτικές πολιτικής συμμετοχής, όπως η άσκηση εκλογικού δικαιώματος, αναπτύχθηκαν ήδη από την εδραίωση του νεοελληνικού κράτους. Όμως η λογική που συνόδευσε αυτή τη σχέση αντιπροσώπευσης (στη βάση της έννοιας του κοινωνικού συμβολαίου) και η εφαρμογή των φιλελεύθερων θεσμών της δυτικής παράδοσης αποτέλεσε την αφετηρία εδραίωσης όλων των ‘ανορθολογικών’ χαρακτηριστικών του συστήματος και σφράγισε το περιεχόμενο των εννοιών και τη σχέση του πολίτη με το κράτος με τον πελατειακό χαρακτήρα, την εργαλειακή λογική και το λαϊκισμό (Μαυρογορδάτος 1988: 57). Επιπλέον, η εδραίωση της ψήφου στην Ελλάδα έγινε με χαρακτηριστική ‘ευκολία’ που δεν σηματοδοτούσε τον ταξικό (όπως στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες) αλλά τον εθνικό χαρακτήρα αποκατάστασης της εξουσίας (Τσουκαλάς 1999[1981]: 310).

Συγκεκριμένα, η μεταβλητή έρευνας Cívic για την άσκηση δικαιώματος ψήφου λειτουργεί από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους ως κατεξοχήν τρόπος πολιτικής συμμετοχής, αλλά συνοδεύεται από τη λογική της συμμετοχής του πολίτη στη διανομή πόρων από το κράτος. Η ψήφος, δηλαδή, αποτελεί το μέσο (πολιτικής) συμμετοχής στη *διανομή προνομίων* και συντέλεσε στον εξαναγκασμό όλων να συμμετάσχουν στην ‘ανταλλακτική σχέση σύγχυσης προνομίων και δικαιωμάτων’ (Χαραλάμπης 1996:306). Η καθολική ψηφοφορία μετέφερε την πελατειακή σχέση σε εθνικό πλέον επίπεδο αντί να επιστεγάσει τη διεύρυνση των δικαιωμάτων, όπως συνέβη για τις δυτικοευρωπαϊκές χώρες (Χαραλάμπης 1996: 302-303). Σε αυτό το πλαίσιο, λοιπόν, η συμμετοχή του πολίτη μέσω της ψήφου, συνδέεται με την οργάνωση και την ιδεολογία του πελατειακού συστήματος στην Ελλάδα, το οποίο *«αποτελεί τον ιδεολογικό αντίποδα της ορθολογικής ψήφου...οδηγεί στην κατ’ουσίαν αναίρεση της κατά το δυνατόν ορθολογικής συμμετοχής του πολίτη στη νομοθετική διαδικασία την οποία προσφέρει ο*

---

<sup>1</sup> δηλαδή τη δυνατότητα οργάνωσης μορφών θεσμικής συναίνεσης μέσα από ορθολογικούς κανόνες στο πλαίσιο ενός δομημένου-θεσμοθετημένου πολιτικού συστήματος (Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης 2004:77). Σε αυτό το πλαίσιο ανάλυσης, ο φιλελευθερισμός συνάντησε εμπόδια συνδεδεμένα με την ‘υπανάπτυξη’ των κοινωνικών σχέσεων (Τσουκαλάς 1996: 112).

κοινοβουλευτισμός» (Δοξιάδης 1996: 370). Η πελατειακή σχέση (πάτρωνα-πελάτη) στα πλαίσια της τυπικής ισχύος του κράτους δικαίως ουσιαστικά «*θεσμοποιεί ανορθολογικές εξωθεσμικές διαδικασίες*» και ενισχύει το ‘ανορθολογικό’<sup>1</sup> περιεχόμενο του ελληνικού πολιτικού συστήματος γενικότερα (Χαραλάμπης 1996:306).

Ο πολίτης που ψηφίζει (μεταβλητή έρευνας Civic) μετατρέπεται στον πολίτη που μέσω της ψήφου, διεκδικεί πόρους, οφέλη και προβάλλει οικονομικές-κοινωνικές αξιώσεις. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο πελατειακός χαρακτήρας του συστήματος δεν δημιουργείται κατά τη διαδικασία συγκρότησης του αστικού κράτους και των τυπικών θεσμών κοινοβουλευτισμού. Η ‘πελατειακότητα’ μεταφέρεται απλά σε ένα διαφορετικό επίπεδο. Κατά τον Χαραλάμπη (1996:302) η καθολική ψηφοφορία, (που κατοχυρώνεται συνταγματικά ήδη από το 1864, έρχεται στην Ελλάδα ως *επιβολή*<sup>2</sup> και μετέφερε την πελατειακή σχέση σε εθνικό πλέον επίπεδο αναπαράγοντας τη σχέση ανταλλαγής μεταξύ πάτρωνα και πελάτη με εμφανείς αντιφάσεις ως προς μια ορθολογική τεκμηρίωση του πολιτικού συστήματος, όπως εκφράζεται από την έννοια του κοινωνικού συμβολαίου(Χαραλάμπης 1996: 302).

<sup>1</sup> Με τον όρο ‘ανορθολογικό’ συγκεκριμένοι μελετητές προσδιορίζουν τα μη-δυτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κράτους. Η εισαγωγή και καθιέρωση δυτικών πολιτικών θεσμών που είχαν διαμορφωθεί στη διάρκεια ανάπτυξης του δυτικού καπιταλισμού δεν εναρμονίζονταν με την υποδομή της ανεξάρτητης Ελλάδας. Το γεγονός αυτό συνθέτει κατά τον Τσουκαλά (1983: 39) το πλαίσιο εδραίωσης όλων των «*ανορθολογικών*», μη δυτικών χαρακτηριστικών του ελληνικού κράτους: διασύνδεση κράτους με ομάδες συμπεριόντων με προσωπικό χαρακτήρα, προσωπικά δίκτυα πολιτικής πελατείας, εντυπωσιακή έκταση κρατικής διοίκησης, κρατική γραφειοκρατία με δυσανάλογο μέγεθος, τεράστιος κρατικός μηχανισμός. Αυτά τα ‘‘ανορθολογικά’’ χαρακτηριστικά εκδηλώνουν μια σειρά αντιφάσεων και αναντιστοιχιών που απορρέουν από την εισαγωγή ενός αστικού –δυτικού– κράτους σε μια προκαπιταλιστική –ελληνική– κοινωνία (Τσουκαλάς 1998[1983]: 39-40) (Μουζέλης 1978: 30-34). Σύμφωνα με τους A.G. Frank και I.Wallerstein από τη στιγμή που δημιουργείται η παγκόσμια αγορά/οικονομία, δηλαδή ο παγκόσμιος καπιταλισμός (περίπου από το 16<sup>ο</sup> αιώνα), ο κόσμος πολώνεται σε μητρόπολη και περιφέρεια και διαπερνάται από μονοπωλιακές δομές (Wallerstein 1987, Μηλιός 1997). Η ερμηνεία της διαφορετικής πορείας και υπανάπτυξης των περιφερειακών χωρών εδραιωνόταν στην ένταξη των χωρών αυτών στο παγκόσμιο καπιταλιστικό σύστημα και στις σχέσεις εκμετάλλευσης που αναδύονταν στο πλαίσιο αυτό. Η εξάρτηση των οικονομικά λιγότερο ανεπτυγμένων χωρών ήταν αυτή που οδηγούσε στην υπανάπτυξη (Μουζέλης 1978: 86-88).

<sup>2</sup> Κατά τον Χαραλάμπη η έννοια της ‘επιβολής’ της καθολικής ψηφοφορίας αφορά στο ότι «*δεν είναι το επιστέγασμα μιας συνεχούς διεύρυνσης της ισχύος των δικαιωμάτων (όπως π.χ. στο Ηνωμένο Βασίλειο ή στις ΗΠΑ) ... δεν αποτελεί συνέπεια μιας ιδιόρρυθμης συνέχειας επαναστάσεων και παλινρθωμάτων όπως στη Γαλλία, ούτε είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού της στρατιωτικής ήττας του παλαιού καθεστώτος και της λειτουργίας της σοσιαλδημοκρατικής έκφρασης του εργατικού κινήματος ως του μοναδικού φορέα αστικών ελευθεριών και δικαιωμάτων όπως στη Γερμανία*» (Χαραλάμπης 1996:302-303).



Αυτό που χρειάζεται να συγκρατήσουμε στο σημείο αυτό είναι ότι η ψήφος (μεταβλητή έρευνας Civic) περιέχει τη επιβίωση προ-νεωτερικών πρακτικών και όχι τη ρήξη<sup>1</sup> που επιβάλλει η νεωτερική αντίληψη και πρακτική (Hobsbawm 1986: 229-236). Σε αυτό το πλαίσιο νομιμοποίησης της εξωθεσμικής πελατειακής σχέσης η ψήφος αποτελεί απλά το μέσο πολιτικής συμμετοχής στη *διανομή προνομίων*. Εδώ ακριβώς έγκειται και ο φορμαλιστικός χαρακτήρας της δημοκρατίας (Χαραλάμπης 1996:303-304). Στο πλαίσιο του φορμαλισμού αυτού, οι νόμοι που συνοδεύουν τη φιλελεύθερη δημοκρατία στην Ελλάδα, χρησιμοποιούνται τελικά για τον έλεγχο του κράτους, δηλαδή, ως εργαλεία επινομής πόρων (Τσουκαλάς 1996: 136). Το ζήτημα που ανακύπτει στο σημείο αυτό είναι αν οι προτιμήσεις των μαθητών συνδέονται με την εργαλειακή λογική της ψήφου (ως μέσου). Για την παρούσα ανάλυση σημαίνει την ανίχνευση της έννοιας-μεταβλητής της έρευνας Civic για τον *‘πολίτη που ψηφίζει πάντα’* σε σχέση με τις έννοιες-μεταβλητές που αφορούν στη διεκδίκηση πόρων από το κράτος (οικονομικό ρόλο του κράτους).

Συνολικά, η πελατειακή λογική συνδέθηκε με όλες τις παραμέτρους της πολιτικής συμμετοχής του πολίτη και συνοδεύει την εδραίωση των φιλελεύθερων κοινοβουλευτικών θεσμών στην Ελλάδα. Η λογική της ανταλλαγής προνομίων μεταξύ κράτους-κομμάτων-πολιτών συνοδεύει καθοριστικά τη συμμετοχή των πολιτών στην πολιτική ζωή μέσω των κομμάτων και την άσκηση θεμελιωδών δικαιωμάτων όπως το εκλογικό

---

<sup>1</sup> Συγκεκριμένα, το σύγχρονο κράτος που κυριαρχεί στη Δύση του 19<sup>ου</sup> αιώνα γίνεται κατανοητό με βάση δύο κεντρικούς όρους: ως *συγκεντρωτική* δύναμη και ως *νομιμοποιημένο* φιλελεύθερο συνταγματικό κράτος (Hobsbawm 1986: 229-236). Σε αυτό το πλαίσιο η εδραίωση της *ψηφου* με καθολικό χαρακτήρα εδραιωνόταν σε δύο βασικές έννοιες που εκφράζουν και τη *ρήξη* του λόγου της νεωτερικότητας με την προνεωτερική περίοδο: την ισότητα και την αντιπροσώπευση. Έτσι, σε αντίθεση με την προ-βιομηχανική περίοδο, όπου τα δικαιώματα των πολιτών ήταν περιορισμένα στο επίπεδο των ανώτερων τάξεων μιας κοινωνίας (ελίτ) και συνδέονταν με έναν αυταρχικό, ηγεμονικό τύπο κράτους που χαρακτηριζόταν από την ιεράρχηση των πολιτών και τον αποκλεισμό κατώτερων τάξεων, η έμφαση του εκσυγχρονιστικού, νεωτερικού λόγου ήταν στην ομοιογενοποίηση, στην καθιέρωση της *ισότητας* των πολιτών, στη διάχυση των οικονομικών, πολιτικών, πολιτιστικών δικαιωμάτων προς τις κατώτερες τάξεις, τους -έως τότε- αποκλεισμένους πληθυσμούς. (Oommen 1997, Gellner 1992: 13, Μουζέλης 1998). Η νομιμότητα του σύγχρονου κράτους ήταν κεντρική στη συγκρότηση του ενεργού πολίτη μιας νέας τάξης σε *αντιδιαστολή* με τον πειθαρχικό υπήκοο κάποιου μονάρχη ή αυτοκράτορα (έμφαση δική μου) (Held 2003:138). Τα στοιχεία ενός ολοκληρωτικού και συγκεντρωτικού συστήματος πολιτικής κυριαρχίας αντιπαρατέθηκαν στο μεσαιωνικό φεουδαρχικό πολιτικό σύστημα που βασιζόταν σε προσωπικές σχέσεις και όχι σε γενικούς νόμους ενώ η πλειοψηφία του λαού ήταν αποκλεισμένη από οποιαδήποτε πολιτική συμμετοχή (King 1986:36-37).

δικαίωμα. Η κρατική και κομματική παρεμβατικότητα σχεδόν σε όλους τους κοινωνικούς τομείς αποτελεί σήμερα το σημείο αναφοράς του προβληματισμού για τις σχέσεις κράτους-κοινωνίας στην Ελλάδα και την αδύναμη κοινωνία πολιτών (βλ. Ζαμπαρλούκου 1996:91). Μάλιστα, ένα από τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου της Δημοκρατίας μετά το 1974 είναι ο κυρίαρχος ρόλος των κομμάτων ως *μοναδικών* θεσμών έκφρασης, οργάνωσης και πραγμάτωσης των κοινωνικών αιτημάτων όλων των κοινωνικών ομάδων και κατηγοριών (Χαραλάμπης 1996: 292) και εμφανίζεται ως ο μοναδικός τρόπος ενσωμάτωσης των κοινωνικών στρωμάτων στο πολιτικό σύστημα (Σωτηρόπουλος 1996:120). Στο πλαίσιο αυτό η μεταβλητή της έρευνας *Civic για τη συμμετοχή σε κόμμα*, 'αγγίζει' ένα ιδιαίτερα ευαίσθητο ζήτημα που έχει να κάνει με το ρόλο των κομμάτων στο ελληνικό πλαίσιο και την αίσθηση δυσπιστίας ως προς την πραγματική εκπροσώπηση των συμφερόντων των πολιτών. Η σημασία αυτής της μεταβλητής στην παρούσα ανάλυση αφορά στο ότι διατηρεί μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την κοινωνία πολιτών. Έχει σημασία λοιπόν ο τρόπος που συνδεεται με άλλες έννοιες-μεταβλητές της έρευνας *Civic* που αφορούν στο σύγχρονο-κοινωνικά ενεργό πολίτη και τη δράση του σε έναν ευρύτερο μη-πολιτικό χώρο (π.χ. περιβάλλον). Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ, ότι ο 'συντηρητισμός' του πολίτη, ο οποίος, για παράδειγμα, περιορίζει τη συμμετοχή του στην άσκηση του δικαιώματος ψήφου (όπως κυριαρχεί στο σύγχρονο πλαίσιο) έχει διαφορετικό περιεχόμενο και σημεία αναφοράς για το ελληνικό πλαίσιο. Στο ελληνικό πλαίσιο, ο συντηρητισμός αυτός απορρέει από το γεγονός ότι οι πρακτικές πολιτικής συμμετοχής (π.χ. η ψήφος ως πολιτικό μέσο διανομής προνομίων) συνδέεται με τα λαϊκιστικά χαρακτηριστικά του συστήματος (Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης 2004:95).

Στο ίδιο πλαίσιο, η μεταβλητή της έρευνας *Civic* για τον πολίτη που συμμετέχει σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου μάλλον έρχεται να αντιπαρατεθεί με τις ατομοκεντρικές ή οικογενειακές πρακτικές (χωρίς δεσμεύσεις στο γενικό συμφέρον) της μεταπολιτευτικής Ελλάδας (Παναγιωτοπούλου 1996:141). Εδώ όμως χρειάζεται μία σημαντική διευκρίνιση. Συνακόλουθα, ο όρος κοινότητα και κοινωνικό σύνολο που στην έρευνα συνυπάρχουν σε μια διαζευκτική σχέση, στο ελληνικό πλαίσιο αποκτούν διαφορετικό περιεχόμενο. Η έννοια του

κοινωνικού συνόλου και η δέσμευση προς αυτό, πράγματι αντιδιαστέλλεται προς κάθε ατομοκεντρική λογική. Αντίθετα, στο ελληνικό πλαίσιο ο όρος ‘κοινότητα’ συνδέεται με τον ατομοκεντρικό-οικογενειακό και εν τέλει ‘τοπικό’ χαρακτήρα της δράσης του πολίτη καθώς μπορεί να αναφέρεται στην οικογένεια, συγγενείς, συντοπίτες, συμπατριώτες (βλ. Παναγιωτοπούλου 1996: 153). Για την παρούσα ανάλυση αυτό σημαίνει ότι λαμβάνεται υπόψιν στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών ο προβληματισμός για την εννοιολόγηση του πολίτη που δεσμεύεται προς το κοινωνικό σύνολο ή το γενικό συμφέρον σε αντίθεση με πρακτικές λαϊκισμού που ήταν κυρίαρχες στη μεταπολιτευτική Ελλάδα και συνδέονται με τον ‘τοπικό’ χαρακτήρα της δράσης του πολίτη για το καλό της ‘κοινότητας’.

### ***Πολίτης και έθνος-κράτος.***

#### I.

Στην υποενότητα αυτή εξετάζω τις μεταβλητές της έρευνας Cívic που συνδέονται με την εθνικιστική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη: *ο πολίτης είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα, είναι πρόθυμος να καταταγεί στο στρατό για να υπερασπιστεί τη χώρα, γνωρίζει την ιστορία της χώρας του.*

Οι παραπάνω μεταβλητές της έρευνας Cívic συνδέονται με τον τρόπο που ο εθνικισμός στην Ευρώπη συντέλεσε στην διαμόρφωση της έννοιας και των πρακτικών του εθνικού πολίτη. Συνδέονται με τη συγκρότηση μιας συλλογικότητας όχι μόνο με πολιτικά (όπως αναπτύχθηκε στην προηγούμενη ενότητα) αλλά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Πέρα από τη σχέση αντιπροσώπευσης του πολίτη με το πολιτικά κυρίαρχο κράτος, η ιδιότητα του πολίτη κληρονομεί από τη νεωτερικότητα και το αίσθημα του «ανήκειν» στο έθνος. Πρόκειται για τις έννοιες της ιθαγένειας και της υπηκοότητας που εισήχθησαν από τη νεωτερικότητα (Κοντογιώργης 2006:63). Έτσι, στο πλαίσιο συγκρότησης του έθνους-κράτους και της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δυτικής δημοκρατίας μπορούμε να εντοπίσουμε συνολικά τις μεταβλητές της έρευνας Cívic που αναφέρονται στην πολιτική, ηθική και πολιτισμική δέσμευση του πολίτη του έθνους-

κράτους: την πολιτική συμμετοχή των πολιτών μέσω της ψήφου, την πρόθυμη στρατεύση του πολίτη, το πατριωτικό συναίσθημα, τη συμμετοχή σε κάποιο πολιτικό κόμμα και σε πολιτικές συζητήσεις, την πολιτική ενημέρωση, το σεβασμό σε όσους έχουν πολιτικά αξιώματα, και την υπακοή στο νόμο. Όλες οι μεταβλητές αυτές θεωρούνται από τους σχεδιαστές της έρευνας CIVIC ως συντηρητικές εκδοχές της ιδιότητας του πολίτη (Torney-Purta et al. 2001:79-82). Πιο συγκεκριμένα, η έννοια του πολίτη ο οποίος υπηρετεί την πατρίδα και την υπερασπίζεται συνδέεται με την επίδραση του εθνικισμού<sup>1</sup> στην εννοιολόγηση του πολίτη. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μεταβλητές της έρευνας Civic για τον πολίτη που στρατεύεται πρόθυμα και που είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα παραπέμπει εννοιολογικά σε αυτή την εθνικιστική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της συγκρότησης των εθνικών κρατών ήταν η μετατροπή του υπήκοου-στρατιώτη σε πολίτη-στρατιώτη (Held 2003: 150) ή διαφορετικά την εννοιολογική και πρακτική σύνδεση της εθνικής ιδιότητας του πολίτη με τον πολίτη-στρατιώτη (Turner 2000:22). Η απόκτηση δικαιωμάτων σε μια πολιτική κοινότητα συνδεόταν ουσιαστικά με τον πολίτη που υπηρετούσε την πατρίδα σε εποχές πολέμου. Αφορά σε έναν από τους τρόπους<sup>2</sup> για την πρόσβαση στην ιδιότητα του πολίτη και τα δικαιώματα που αυτή φέρει (Turner 2000: 24). Επομένως, η επέκταση της ιδιότητας αυτής, τους μέλους μιας ευρύτερης πολιτικής κοινότητας, ήταν αναμφίβολα συνδεδεμένη με τις στρατιωτικές και διοικητικές απαιτήσεις του σύγχρονου κράτους (Held 2003: 150). Συνολικά όπως σημειώνει ο Turner (2000: 30) η περίοδος εδραίωσης του σύγχρονου-νεωτερικού κράτους αφορούσε ένα πολιτικό περιβάλλον πίστης/υπακοής στο κράτος και τους νόμους του καθώς και εμπιστοσύνης σε όσους έχουν πολιτικά αξιώματα.

<sup>1</sup> Ο νεωτερικός δηλαδή, εκσυγχρονιστικός λόγος εδραιώθηκε στη διαμόρφωση μιας ενιαίας, κοινής βάσης θρησκείας, γλώσσας, εθνότητας όπου οι πολιτισμικές διαφορές έπρεπε να υπακούσουν στον κυρίαρχο λόγο του έθνους-κράτους. Αυτή η σύλληψη ενός νεωτερικού, πολιτισμικά ενιαίου εθνικού συνόλου συνδέεται ευρύτερα με την εξάπλωση του εθνικισμού στην Ευρώπη (Oommen 1997, Gellner 1992: 13, Μουζέλης 1998).

<sup>2</sup> κατά τον Turner (2000) στα πλαίσια της νεωτερικής οπτικής της έννοιας του πολίτη οι άνθρωποι αποκτούν δικαιώματα (entitlement) σε μια πολιτική κοινότητα είτε με τη δημιουργία οικογένειας (αναπαραγωγή κοινωνίας), είτε με την εργασία (παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών), είτε 'υπηρετώντας' το κράτος σε εποχές πολέμου. Αυτοί οι τρεις 'δρόμοι' για την απόκτηση δικαιωμάτων συνεπάγονται αντίστοιχα τρεις συγκεκριμένους τύπους ταυτότητας όπως ο πολίτης-στρατιώτης, ο εργάτης/ζόμενος-πολίτης, ο πολίτης-γονέας (Turner 2000: 24).

## II.

Στη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη, οι –παραπάνω- μεταβλητές της έρευνας Civic βρίσκονται στο επίκεντρο του επαναπροσδιορισμού και της αποδυνάμωσης της σχέσης –συνέχειας- του πολίτη με το έθνος-κράτος. Η ένταξη του πολίτη στην εθνική κοινότητα σήμερα αποτελεί το σημείο αιχμής για την εννοιολόγηση του πολίτη και τον επαναπροσδιορισμό της σχέσης του με το κράτος.

Στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο ο εθνικισμός απέκτησε ιδιαίτερη βαρύτητα σχετικά με την εννοιολόγηση του πολίτη. Ο νεοελληνικός εθνικισμός συνοδεύτηκε από την εδραίωση αντιθετικών αντιλήψεων (και πρακτικών) ανάμεσα στον ελληνισμό και τη Δύση. Όπως σημειώθηκε και νωρίτερα (κεφ.1.5.1) ο νεοελληνικός εθνικισμός (δηλαδή το κράτος ως ηθικός χώρος αναφοράς) ενίσχυσε το δυϊσμό ελληνικού/εθνικής συνέχειας και δυτικού/εκσυγχρονισμού-εξευρωπαϊσμού, ενισχύοντας από τη μία πλευρά την έννοια της εθνικής συνέχειας, τη φιλοπατρία, το γλωσσοκεντρισμό, την αφοσίωση στο παρελθόν και από την άλλη πλευρά μέσω των δυτικόφρονων και ευρωπαϊστών την έννοια του εκσυγχρονισμού-εξευρωπαϊσμού (Κονδύλης 1998:182-3).

Η πολιτική και πολιτισμική ένταξη του λαού δεν συνυπήρξε αρμονικά από την αρχή. Η συγκρότηση του ελληνικού εθνικού κράτους, δηλαδή, οι πολιτικές έννοιες του έθνους, του κράτους και του λαού ήταν εξωγενή, δεν πήγαζαν, δηλαδή, από την άμεση εμπειρία του νεότερου ελληνισμού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την κρίση ταυτότητας τον 19<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> αιώνα, ως κεντρικό πρόβλημα της νεοελληνικής κοινωνίας (Τσαούσης 1998:20-21-22).

Κατά τον Τσαούση (1998:20-22) η κρίση αυτή είναι αποτέλεσμα της μετατροπής μιας πολιτιστικής ταυτότητας (ελληνορθόδοξη ταυτότητα) σε πολιτική. Είναι επίσης σημαντικό ότι αυτή η εξωγένεια έδινε το χαρακτήρα της αντιφατικότητας στη νέα ταυτότητα, καθώς επιχειρήθηκε η ταύτιση μιας πολιτιστικής ταυτότητας (με ιστορικά αμυντικό και εσωστρεφή χαρακτήρα) και μια πολιτική ταυτότητα (με δυναμική και εξωστρεφή στάση). Μια

αντίφαση που αφορούσε αφενός την προσπάθεια ένταξης στον δυτικό χώρο αφετέρου την προσπάθεια να παραμείνει αυτοτελής ως πολιτιστική οντότητα (Τσαούσης 1998:23).

Σε αυτό το πλαίσιο, κοντά στη λειτουργία του πολιτικού συστήματος βρίσκονται κατά τον Κονδύλη (1998:182-3) ιδεολογήματα όπως αυτά του εθνικισμού και του πατριωτισμού σε αντίθεση με αυτά των ευρωπαϊστών, ειρηνιστών και οικουμενιστών. Αυτή η διαζευκτική παρουσίαση της φιλοπατρίας έναντι της οικουμενικής-κοσμοπολιτικής στάσης αποτελεί κατά τον Αξελό (1995:129) αλάνθαστο σημάδι ότι ο νεοελληνικός εθνικισμός συνδέεται με τη 'στασιμότητα' του νεότερου Έλληνα και εκφράζεται ως 'υπερβολική μέριμνα για τη διατήρηση και την προβολή της ελληνικής εθνικής ταυτότητας' κυρίαρχη ακόμη και στην ελληνική κοινωνία της δεκαετίας 1980.

### ***Κράτος-πρόνοιας και δημόσια αγαθά.***

#### I.

Οι μεταβλητές της έρευνας Civic που επεξεργάζομαι στην ενότητα αυτή συνδέονται με το ρόλο του κράτους-πρόνοιας και τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών, όπως αναπτύσσονται μεταπολεμικά στις ανεπτυγμένες καπιταλιστικές οικονομίες (1950-1970) (Γετίμης 1993: 92). Στη δυτικοευρωπαϊκή αντίληψη και πρακτική η κοινωνική διάσταση των δικαιωμάτων του πολίτη και το κράτος – πρόνοιας σηματοδοτούν το αποκορύφωμα μιας μακράς διαδικασίας μετεξέλιξης των δικαιωμάτων του πολίτη (Giddens 1998:18). Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ.1.5.1), ένα μεγάλο μέρος της μεταπολεμικής πολιτικής θεωρίας προσεγγίζει τον πολίτη με όρους *κατοχής δικαιωμάτων*, με καθοριστική επίδραση τη θεωρία του Marshall (Kymlicka 2006: 405). Οι μεταβλητές της έρευνας Civic που αποτυπώνουν την παραπάνω μεταπολεμική έμφαση στο κοινωνικό κράτος αφορούν στον *οικονομικό ρόλο του κράτους (έλεγχος τιμών, μείωση οικονομικών διαφορών, προώθηση των βιομηχανιών, εξασφάλιση εργασίας, μέριμνα για ανεργία)* και τον *κοινωνικό ρόλο του κράτους σε σχέση με την υγεία, την εκπαίδευση και τη μέριμνα για την τρίτη ηλικία.*

Έτσι, στη μεταπολεμική θεωρία τα κοινωνικά δικαιώματα, όπως για παράδειγμα δημόσια εκπαίδευση, δημόσια υγεία-ιατροφαρμακευτική μέριμνα, ασφάλιση για τους ανέργους, συνταξιοδοτικά προγράμματα, έφεραν τη λογική της επέκτασης των δικαιωμάτων του πολίτη<sup>1</sup> (Dahrendorf 1994:296) (Kymlicka 2006:405).

Τα παραπάνω αποτυπώνουν το σοσιαλδημοκρατικό πρότυπο<sup>2</sup> που επικράτησε στη Δύση, τη μορφή του σοσιαλισμού που είναι γνωστή ως μεταρρυθμιστική αριστερά και στο σύνολό της συγκροτεί την *κλασική σοσιαλδημοκρατία*<sup>3</sup> (Giddens 1998:21-24). Στο β' μισό του του 20<sup>ου</sup> αιώνα, η έννοια του πολίτη και η σχέση με το κράτος για πολλούς μελετητές εκφράζεται από το κλασικό δοκίμιο του Marshall *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη (Citizenship and Social Class)* που εκδίδεται το 1950. Η Cohen (1999: 245-255) σημειώνει ότι ουσιαστικά ο Marshall συνοψίζει μια ιστορία τριών αιώνων. Την ατομική διάσταση (18<sup>ος</sup>), την πολιτική (19<sup>ος</sup>) και την κοινωνική (20<sup>ος</sup>) διάσταση της έννοιας του πολίτη. Η έμφαση του Marshall στα κοινωνικά δικαιώματα κατευθύνθηκε από την *πρόθεση* να λειτουργήσουν ως μηχανισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης. Να εξασφαλίσουν δηλαδή ότι οι εργατικές τάξεις θα αποκτήσουν το αίσθημα του 'ανήκειν' σε μια εθνική/πολιτική κοινότητα (Cohen 1999: 245-255). Κατά τον (Dahrendorf 1994:296) ο Marshall αυτό που *επιχείρησε* να συμπληρώσει στην ήδη υπάρχουσα νομική και πολιτική διάσταση της ιδιότητας του πολίτη (τα δικαιώματα να ψηφίζει και να

<sup>1</sup> όπως σημειώνει ο Kymlicka (2006:319) «ενώ τα αστικά και τα πολιτικά δικαιώματα είχαν περιοριστεί στους λευκούς προτεστάντες που κατείχαν περιουσία, επεκτάθηκαν σταδιακά και στις γυναίκες, στην εργατική τάξη, στους Εβραίους και τους καθολικούς, στους μαύρους, καθώς και σε άλλες προηγουμένως αποκλεισμένες ομάδες».

<sup>2</sup> ο όρος 'σοσιαλδημοκρατία' σχετίζεται με μια καθορισμένη μορφή σοσιαλισμού. Αρχικά πραγματοποιήθηκε πλήρως σε χώρες όπου οι αγώνες για τη δημοκρατία και τα κοινωνικά δικαιώματα συμπορεύτηκαν (π.χ. Γερμανία, χώρες Βόρειας και Κεντρικής Ευρώπης). Ήταν ρεφορμιστική, δημοκρατική και πλουραλιστική στα πλαίσια της εμπλοκής των σοσιαλιστών στην κατάκτηση της δημοκρατίας (Canto-Sperber 2004: 274).

<sup>3</sup> Τα σημεία αναφοράς της κλασικής σοσιαλδημοκρατίας είναι η *ισότητα* μέσω στρατηγικών εξίσωσης όπως η προοδευτική φορολογία, η *προστασία* των ατόμων για όλη τους τη ζωή, οι *κορπορατιστικές τάσεις*, ο *κρατικός παρεμβατισμός* (κοινωνική και οικονομική ζωή), ο *κολλεκτιβισμός*, η *προοπτική παγκοσμιοποίησης* (στο επίπεδο προώθησης αλληλεγγύης ανάμεσα σε 'παρόμοια' πολιτικά κόμματα και όχι στο επίπεδο προβλημάτων του πλανήτη), ο *διπολισμός* (ανάμεσα σε αμερικάνικο πρότυπο προνοιακού μινιμαλισμού και διευθυνόμενες οικονομίες κομμουνισμού), η *πλήρης απασχόληση* και φυσικά, το *κράτος πρόνοιας* που με εμπνευστή του τον John Maynard Keynes εδραίωσε όλα τα παραπάνω (Giddens 1998:21-24).

εκλέγεται, να διαμορφώνει πολιτικά κόμματα, να εκφράζει τις πολιτικές του πεποιθήσεις ελεύθερα) παρέμεναν ανικανοποίητα και μη εφαρμόσιμα όσο υπήρχαν οικονομικές και κοινωνικές διαφορές που εμπόδιζαν την πλήρη άσκηση αυτών των δικαιωμάτων. Η κοινωνική διάσταση λοιπόν, των δικαιωμάτων του πολίτη ήταν αναγκαία προκειμένου να δώσει στην ιδιότητα του πολίτη το πλήρες νόημά της (Dahrendorf 1994:296). Σε αυτό το πλαίσιο, το κράτος-πρόνοιας αποτελούσε την πληρέστερη δυνατή έκφραση της ιδιότητας του πολίτη και συνδέεται με τη βασική αρχή που καλλιεργήθηκε μεταπολεμικά στα κράτη-πρόνοιας η οποία αφορούσε στην καθολικότητα των κοινωνικών παροχών.

Συγκεκριμένα, οι κοινωνικές διαστάσεις των δικαιωμάτων του πολίτη, όπως συνδέονται με το κράτος-πρόνοιας και τον ορισμό του Marshall, αφορούν αφενός δικαιώματα σε σχέση με το εισόδημα και τους κοινωνικούς πόρους, αφετέρου σε σχέση με την κοινωνική διαστρωμάτωση και αλληλεγγύη, όπως οριοθετείται από την οργάνωση της κοινωνικής ασφάλισης (Esping-Andersen 1996: 80). Το σημείο αναφοράς των πολιτικών του κράτους-πρόνοιας ήταν η προστασία και η κοινωνική ενσωμάτωση της βιομηχανικής εργατικής τάξης: προστασία του εισοδήματος (φορντιστικός κύκλος ζωής), η μείωση των επιπτώσεων της φτώχειας, η άμβλυνση της ανισότητας των πόρων (μείωση του χάσματος εργατικής και μεσαίας τάξης) (Esping-Andersen 1996: 82-84).

Οι αντιλήψεις και πρακτικές που σχετίζονται με την εδραίωση του κοινωνικού κράτους στην Ευρώπη συνδέονται εννοιολογικά με τις μεταβλητές της έρευνας Cívic όπως παρακάτω:

-η *εξασφάλιση εργασίας σε όλους από το κράτος* και η *προστασία των ανέργων* (έννοιες-μεταβλητές έρευνας Cívic) συνδέονται με το ρόλο του κράτους-πρόνοιας που παρεμβαίνει στην αναπτυξιακή διαδικασία, εγγυάται την ομαλή αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων και αναλαμβάνει την ευθύνη κάλυψης αναγκών (απασχόλησης αλλά και πρόνοιας, υγείας, εκπαίδευσης κ.α.) (Γετίμης 1993: 92). Ο βασικός στόχος της παρέμβασης του κράτους είναι η επίτευξη της πλήρους απασχόλησης (Γράβαρης 1998: 96).

- στο πλαίσιο αυτό, η *εξασφάλιση της υγείας και της εκπαίδευσης* και η *μέριμνα για την τρίτη ηλικία* (έννοιες-μεταβλητές έρευνας Cívic) συνδέονται



με την εγγύηση του 'κοινωνικού μισθού', δηλαδή, την εγγύηση αγαθών και υπηρεσιών από το κοινωνικό κράτος και την παροχή φροντίδας (Γράβαρης 1998:96) (Στασινοπούλου 1990: 22).

- η μείωση των οικονομικών διαφορών (έννοια-μεταβλητή έρευνας Civic), εκφράζουν στρατηγικές εξίσωσης ενός σοσιαλιστικού/αριστερού<sup>1</sup> κράτους πρόνοιας όπου '...η προοδευτική φορολογία...παίρνει από τους πλούσιους για να δώσει στους φτωχούς και που γενικότερα στοχεύει σε μια πιο εξισωτική κοινωνία αλλά και στην προστασία των ατόμων σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους...' (Giddens 1998:24-25).

-η εξασφάλιση του ελέγχου των τιμών (έννοια-μεταβλητή έρευνας Civic) από το κράτος συνιστά τρόπο κρατικού παρεμβατισμού που ούτε υποσκάπτει τη λογική της αγοράς ούτε μειώνει την παραγωγικότητα και διεθνή ανταγωνιστικότητα αλλά ρυθμίζει και κατευθύνει το δυναμισμό της αγοράς (Μουζέλης 2001).

- η προώθηση των βιομηχανιών (έννοια-μεταβλητή έρευνας Civic) εκφράζει μια οικονομική κρατική πολιτική σύμφωνα με την οποία ορισμένοι σημαντικοί τομείς της οικονομίας, όπως οι βιομηχανίες, πρέπει, προς όφελος του εθνικού συμφέροντος, να ανήκουν και να στηρίζονται από το δημόσιο (το κράτος) (Giddens 1998:24).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το φιλελεύθερο κράτος και ο εθνικός πολίτης, μέχρι και τη πρώτη δεκαετία μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, ήταν εδραιωμένα στη λογική μιας ευρύτερης κοινωνικής συναίνεσης, πίστης στην εξουσία και μια ανεπτυγμένη αφοσίωση στο σύστημα κυβέρνησης, στις πολιτικές αρχές, μια στάση πίστης και εμπιστοσύνης που χαρακτήριζε τις ισχυρές δυτικές δημοκρατίες (Held 2000[1987]:221-2). Είναι χαρακτηριστικό ότι στα πλαίσια της μεταπολεμικής περιόδου, στον αγγλοσαξονικό χώρο, ήταν ισχυρή η πεποίθηση σε ένα μεταπολεμικό κοινωνικό συμβόλαιο όπου για παράδειγμα «στις ΗΠΑ η αφοσίωση στην πατρίδα όλων των πολιτών

<sup>1</sup> Συνολικά, ανάμεσα στο 1914 και 1964 (τουλάχιστον στις χώρες όπου υπήρχε ήδη η κοινοβουλευτική δημοκρατία όπως σε Βρετανία, Ολλανδία, Σκανδιναβία και Ελβετία) σημειώθηκε η προοδευτική μετάβαση από τους φιλελεύθερους στους σοσιαλδημοκράτες και αντίστοιχα από το *laissez faire* στη μικτή οικονομία και στο κράτος πρόνοιας (25 χρόνια μετά το Β' Παγκόσμιο πόλεμο ο σοσιαλιστικός σχεδιασμός ήταν καθεστώς σε Ανατολή και Δύση) (Lichteim 1970: 299-303).

φαινόταν απόλυτα εδραιωμένη» (Held 2000[1987]:221), καθώς και ο *σεβασμός* στο συνταγματικό κράτος και την αντιπροσωπευτική κυβέρνηση (και τους εκπροσώπους της), μαζί με την υπακοή/πίστη στο νόμο. Αυτά τα χαρακτηριστικά του πολίτη της πρώτης μεταπολεμικής περιόδου, συνδέονται με ένα ευρύτερο πλαίσιο αντίληψης και πρακτικής όπου το κράτος αποτελούσε το καταλληλότερο μέσο προστασίας του πολίτη, βοήθειας στους αδύναμους/μη προνομιούχους, ως κράτος παρεμβατικό και παράλληλα προνοητικό. Οι αντιλήψεις αυτές συνδέονταν φυσικά με μια συγκεκριμένη – μεταπολεμική- πραγματικότητα όπου η οικονομική ανάπτυξη της περιόδου εκείνης στήριξε ένα πρόγραμμα κοινωνικής ευημερίας και κρατικών παροχών (Held 2000[1987]:222).

## II.

Για την Ελλάδα, το κράτος-πρόνοιας δεν λειτούργησε ποτέ ουσιαστικά<sup>1</sup> (Τσουκαλάς 1996:229)(Καζάκος 1991:26). Βέβαια, το αίτημα της *δωρεάν εκπαίδευσης από το κράτος* (μεταβλητή της έρευνας Civic), συγκροτεί ένα από τα στοιχεία εκείνα που διαπερνούν όλες τις θεωρητικές παραδόσεις, κατέχει, δηλαδή, σημαντική θέση στα αιτήματα της κοινωνίας (από τα βασικότερα και ουσιαστικότερα). Κατά τον Τσουκαλά (1996:27) και στο ελληνικό πλαίσιο, η δωρεάν εκπαίδευση εμφανίζεται ως σημαντική κρατική παροχή και μάλιστα ως αίτημα όλων των κοινωνικών ομάδων. Παράλληλα, με τα αιτήματα για την *υγεία* (μεταβλητή της έρευνας Civic) συγκρότησαν και στο ελληνικό πλαίσιο, αντικείμενο λαϊκής πίεσης (και μάλιστα για πολλά χρόνια) προς την κατεύθυνση οικοδόμησης θεσμών πρόνοιας (Τσουκαλάς 1996:27, 229), όπου ιδιαίτερα, η υγεία και η εκπαίδευση συγκροτούν έναν από τους βασικούς άξονες οικοδόμησης του κοινωνικού κράτους ή διαφορετικά τον ‘κοινωνικό μισθό’ (Γράβαρης 1998:107).

---

<sup>1</sup> στην Ελλάδα αν και οι κενυσιανές αξίες επηρεάζουν την πολιτική της χώρας *ταυτόχρονα* συνδέονται με τις παλιές μεθόδους του πελατειακού της συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η πορεία μετά τη δικτατορία αν και προσανατολίστηκε στα ευρωπαϊκά δεδομένα, επέδειξε ένα κράτος που αναπτύσσεται γρήγορα, διευρύνοντας τον κυριαρχικό του ρόλο στην προσφορά υπηρεσιών, εργασίας, παροχών αποκτώντας έτσι μια ισχυρή οικονομική δύναμη απέναντι σε μια ανοργάνωτη κοινωνία (Καζάκος 1991: 26-28).

Συγκεκριμένα, η ελληνική κοινωνία είναι, από την ίδρυση του έθνους-κράτους, ιδιαίτερα ευαίσθητη απέναντι στην αρχή της εκπαιδευτικής ισότητας. Πρόκειται κατά την Φραγκουδάκη (2004) για έναν 'κοινωνικό μισθό/ιδεώδες' με πολιτική διάσταση όπου «η γνώση είναι όπλο που η κατοχή του δυνάμει μπορεί να ανατρέψει κοινωνικά κατεστημένα» (Φραγκουδάκη 2004:53). Παράλληλα, αναδύεται το ζήτημα της σχέσης οικογένειας-κράτους-κοινωνικής πολιτικής. Η σχέση αυτή στο ελληνικό πλαίσιο συναντά τον έντονο 'οικογενισμό' την στιγμή που στη σύγχρονη συζήτηση το κοινωνικό κράτος καλείται να αναδιαρθρωθεί στηρίζοντας φορείς φροντίδας, χωρίς να αυξάνει την παρεμβατικότητά του αλλά ευνοώντας την ανάπτυξη μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών και εθελοντικών τομέων (Στασινοπούλου 1993:304). Με τον τρόπο αυτό, δεν αναδεικνύεται η ουσία του προβλήματος που παραμένει έως σήμερα: ο οικογενειακός χαρακτήρας της φροντίδας σε μια χώρα οριακού κοινωνικού κράτος. Έτσι, η έμφαση στην οικογένεια μάλλον εμποδίζει να αναζητηθούν μέθοδοι στήριξης και αξιοποίησης διαφορετικών οικογενειακών στρατηγικών επιβίωσης που αναπτύσσει (Στασινοπούλου 1993:304).

Όταν οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες περιήλθαν σε μια 'μετα-σοσιαλδημοκρατική' κατάσταση, κατά τον Τσουκαλά (1996) αυτό δεν ίσχυσε για την Ελλάδα, στο βαθμό που ούτε οι θεσμοί πρόνοιας λειτούργησαν ποτέ ουσιαστικά ούτε επιδιώχθηκε ποτέ ένα σύγχρονο κράτος-πρόνοιας (Τσουκαλάς 1996: 229), δεν υπήρξε, δηλαδή, ποτέ πραγματικά μια κλασική σοσιαλδημοκρατική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτό, η λαϊκή πίεση για πολλά χρόνια, αφορούσε την οικοδόμηση αποτελεσματικών θεσμών πρόνοιας και την οργάνωση ενός συνεκτικού συστήματος *ανακατανομής* εισοδήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, γίνεται ακόμη ορατή η έμφαση σε δαπάνες στην εκπαίδευση και την υγεία (Τσουκαλάς 1996: 229).

Η δεκαετία του 1980, βρίσκει την Ελλάδα σε μια μετα-δικτατορική περίοδο, πρόσφατης δηλαδή εγκαθίδρυσης της δημοκρατίας (Καζάκος 1991: 26-28). Στη μεταδικτατορική Ελλάδα, όμως αναπτύχθηκαν πρακτικές αναδιανομής με τη μορφή της αποζημιωτικής δικαιοσύνης σε βάρος της αναδιάρθρωσης της χώρας (κεφ.1.5.3.) Το αποτέλεσμα ήταν η κρατική πολιτική να προσανατολιστεί όχι στην ουσιαστική αναδιάρθρωση της χώρας αλλά στην

*αποζημιωτική δικαιοσύνη*, δηλαδή στη μεγάλη αναδιανομή συμβολικών και υλικών πόρων αποκαθιστώντας ή αποζημιώνοντας με αυτόν τον τρόπο την έως τότε απομόνωση κάποιων κοινωνικών μερίδων. Ωστόσο, αυτή η «αποκατάσταση» της κοινωνικής ισορροπίας (ενδυνάμωση μη ανταγωνιστικών στρωμάτων) που συνεπαγόταν την παροχή τόσο συμβολικού όσο και υλικού κεφαλαίου εδραιωνόταν σε ξένο κεφάλαιο που φυσικά προοριζόταν για ουσιαστικά μέτρα αναδιάρθρωσης της χώρας (Διαμαντούρος 2001: 92-101). Η καθολικότητα των κοινωνικών παροχών που συγκροτούσε τη βασική λογική του μεταπολεμικού κράτους-πρόνοιας, (και που στην Ελλάδα εκφράστηκε με τη κεντρο-αριστερή πολιτική Παπανδρέου) αρχίζει να μετατοπίζεται από την καθολικότητα των παροχών προς τη δίκαιη επιλεκτικότητά τους, δηλαδή σε πιο φιλελεύθερα στοιχεία οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής πρακτικής (αυτό εξέφρασε για πολλούς η πολιτική Σημίτη) (Μακρυδημήτρης 2003: 221). Αυτό το σημείο έχει ιδιαίτερη σημασία και πρέπει να υπογραμμιστεί. Σημειώνει, μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα αιτήματα της παραδοσιακής Αριστεράς για την καθολικότητα των παροχών και ένα περισσότερο φιλελεύθερο-έκσυγχρονισμένο λόγο που δεν επιχειρεί/επιθυμεί να καταργήσει το κράτος αλλά στα πλαίσια μιας κεντρο-αριστερής οπτικής, δέχεται το 'ευέλικτο' κράτος υπό την προϋπόθεση της εισαγωγής ενός δικτύου ασφαλείας για όλους (ανθρώπινο επίπεδο ζωής) (Μουζέλης 2001:96) (Γράβαρης 1998).

- ***Παγκόσμια κοινωνία πολιτών και 'ελάχιστο' κράτος.***

I.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι εκφάνσεις της σύγχρονης οπτικής για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους που περιλαμβάνουν τη δράση του πολίτη και το ρόλο του κράτους για το *περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα φύλων, την ειρήνη* και τον πολίτη που *δρά για το καλό της κοινότητας*. (μεταβλητές έρευνας Civic). Αν και το τελευταίο συνδέεται με τον κλασικό ρεπουμπλικανισμό (και τα κλασικά χαρακτηριστικά του πολίτη της νεωτερικότητας όπως φάνηκε παραπάνω) θα το εξετάσω και σε σχέση με τη σύγχρονη έμφαση στη συμμετοχή των πολιτών και την επιδίωξη της

αύξησης/διεύρυνσης της συμμετοχής σε εννοιολογικό και πρακτικό επίπεδο.

Η έμφαση στον μετα-εθνικό πολίτη, τον πολίτη-φορέα *ευθυνών* αποτελεί το βασικό προσανατολισμό των ερευνητών του Civic (Torney-Purta et al. 2001:77) για την επιλογή των ερευνητικών εργαλείων που επεξεργάζομαι στην ενότητα αυτή. Συνδέεται με την αμφισβήτηση της μεταπολεμικής εννοιολόγησης του πολίτη και του κράτους, δηλαδή, του πολίτη ως φορέα δικαιωμάτων και του κράτους-πρόνοιας. Η έμφαση μετακινείται από τον πολίτη-(απλώς) κάτοχο δικαιωμάτων στον υπεύθυνο-ενεργό πολίτη της σύγχρονης πλουραλιστικής φιλελεύθερης δημοκρατίας, σε μια ανανεωμένη έμφαση στις υποχρεώσεις του πολίτη (Kymlicka 2006:406-407). Ταυτόχρονα, περιλαμβάνει τη σύγχρονη αντίληψη για τη μετατόπιση του ρόλου του κράτους από παραγωγό σε εγγυητή των κοινωνικών δικαιωμάτων και συνδέεται με την ευρύτερη –ή πρόθεση για;- αποδυνάμωση της σχέσης του πολίτη με το εθνος-κράτος (Held & McGrew 2004: 66-67).

Έτσι, το κράτος στηρίζει την ανάπτυξη εθελοντικών οργανώσεων και την ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών ενώ, παράλληλα, επικεντρώνεται στην παροχή των ‘ελάχιστων’ κοινωνικών εγγυήσεων (υγεία, εκπαίδευση) στηρίζοντας έτσι την κοινωνική αλληλεγγύη. Η σύνδεση του κράτους με την οικονομία δεν αφορά ζητήματα αναδιανομής πλούτου αλλά στη θεσμική πλαισίωση της οικονομίας της αγοράς: εγγυάται μέσω κανόνων την ελευθερία, τον ανταγωνισμό χωρίς ενεργό παρεμβατικό ρόλο (Μακρυδημήτρης 2003: 108). Πρόκειται για τη νεο-φιλελεύθερη οπτική για μικρότερο κράτος στην οικονομία και καλύτερο και αποτελεσματικότερο κράτος στην κοινωνία (Μακρυδημήτρης 2003:129). Ιδιαίτερα στην Ευρώπη το εδραιωμένο νεο-φιλελεύθερο πλαίσιο ρόλου του κράτους συνίσταται στη στροφή από το γραφειοκρατικό κράτος στο επιτελικό κράτος, από το συγκεντρωτικό-αυταρχικό κράτος σε ένα δημοκρατικό πρότυπο κράτους πιο ήπιο και διαλεκτικό, συντονιστή της εθνικής προόδου. Ο ρόλος του κράτους *περιορίζεται στην ‘...εγγύηση για την ποιοτική παροχή (και όχι κατ’ανάγκην κρατική παραγωγή) αγαθών και λειτουργιών στο χώρο της παιδείας, της υγείας, των επικοινωνιών, του πολιτισμού και της ασφάλειας* (Μακρυδημήτρης 2003:112).

Στο ίδιο πλαίσιο, ο σύγχρονος μετα-εθνικός πολίτης νοηματοδοτείται με βάση την κοινωνική συμμετοχή και εμπλοκή σε δίκτυα εθελοντικών οργανισμών και ταυτόχρονα είναι απομακρυσμένος από την αφοσίωση στο κράτος και τα αισθήματα πατριωτισμού (Turner 2000:28). Έτσι, ο εθνικός πολίτης αφενός έχει αποκτήσει συντηρητικό περιεχόμενο αφετέρου διατηρεί μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την παγκόσμια κοινωνία πολιτών και τη δράση του πολίτη μέσω μη κυβερνητικών οργανώσεων (κάτω από την επίδραση των νέων κοινωνικών κινημάτων).

Σε αυτό το πλαίσιο, η ανάδειξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως σημειώνεται σε 2 μεταβλητές της έρευνας Civic, στο επίκεντρο της συζήτησης για τη σχέση του πολίτη με το κράτος, έχει για πολλούς μελετητές ως αφετηρία την αμφισβήτηση της ‘πολιτικής αποτελεσματικότητας’ και ηθικής νομιμότητας του κράτους. Με σημεία αναφοράς τις αρχές του –αναβιωμένου- φιλελεύθερου κοσμοπολιτισμού (Nussbaum 1996:5-20), τα ανθρώπινα δικαιώματα ως δια-κρατικές, παγκόσμιες αρχές δικαιοσύνης, απευθύνονται σε άτομα και όχι σε μέλη μιας κοινότητας (Cohen 1999: 246). Ο στόχος είναι να αποσυνδέσουν την όποια διεκδίκηση δικαιωμάτων και προνομίων από το κριτήριο του ‘ανήκειν’ σε κάποια κοινότητα και να υπερασπιστούν με αυτόν τον τρόπο την ηθική αρχή της ίσης αξίας όλων (‘πολιτών’ και ‘μη-πολιτών’) (Cohen 1999:246) (Soysal 1994). Τα ανθρώπινα δικαιώματα συνδέονται με τη φιλελεύθερη παράδοση (κράτος δικαίου, προάσπιση ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ατομική ελευθερία) (Mouffe 2004:68-69). Ο πολίτης που διαμαρτύρεται ή αγνοεί έναν άδικο νόμο όπως αποτυπώνεται σε 2 ερωτήσεις της έρευνας CIVIC, συνεπάγεται την ρήξη με αυτό το φιλελεύθερο πρότυπο του πολίτη, που στο σύγχρονο πλαίσιο, συνδέεται με τον ριζοσπάστη πολίτη που στοχεύει ‘σε έναν βαθύ μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας’ (Mouffe 2004: 209). Σε αυτό το πλαίσιο πραγματικής και αυξανόμενης πολιτικής εμπλοκής η έννοια της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών, εμπνεόμενη από τις μη κυβερνητικές οργανώσεις συνδέεται με την αληθινή δημοκρατική ανανέωση καθώς οι οργανώσεις αυτές συχνά ‘δεν διστάζουν να τα βάλουν με τους δημοκρατικούς θεσμούς’ (Canto-Sperber 2004:339). Η συνύπαρξη αυτή, που κατά την Mouffe (2004) συγκροτούν το ‘παράδοξο’ της δημοκρατίας, αποτυπώνονται στις ερωτήσεις της έρευνας Civic με ενδιαφέροντα τρόπο: ο πολίτης αγνοεί ή διαμαρτύρεται για τον νόμο -που ταυτόχρονα οφείλει να

υπακούσει- στην περίπτωση που θίγονται τα ανθρώπινα δικαιώματα (έμφαση στον φιλελεύθερο ατομισμό).

Οι μεταπολεμικές δεκαετίες συνδέονται επίσης με την εμφάνιση των «νέων κοινωνικών κινημάτων»: νέοι, γυναίκες, μειονότητες, οικολογία (Tilly 1995). Σε αυτό το πλαίσιο (των νέων κοινωνικών κινημάτων), εντάσσονται οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Civic που αφορούν στην προστασία του περιβάλλοντος και την υποχρέωση του κράτους να προάγει την ηθική συμπεριφορά. Ιδιαίτερα η «προστασία του περιβάλλοντος» έχει αναδειχθεί σε πρωτεύον ζήτημα κρατικής πολιτικής από όλες τις πλευρές της πολιτικής ζωής και έχει αναγνωρισθεί ως 'νέο' κρίσιμο ζήτημα του πλανήτη (Βεργόπουλος 1985:εισαγωγή). Η ηθική γίνεται αντιληπτή ως κρατική υποχρέωση, δηλαδή, ως αίτημα των πολιτών αφενός για απουσία διαφθοράς του οργάνου εκτέλεσης των νομίμων αποφάσεων αφετέρου για την προαγωγή της γενικής παραδοχής των νόμων από τους πολίτες, δηλαδή την προαγωγή μιας «ηθικής των πολιτών»<sup>1</sup> (Λίποβατς 1995:97).

Πιο συγκεκριμένα, με τις μεταπολεμικές αλλαγές στην εννοιολόγηση του πολίτη και του κράτους, και ιδιαίτερα την προβολή του υπεύθυνου πολίτη της σύγχρονης πλουραλιστικής φιλελεύθερης δημοκρατίας, οι βασικές αρετές του πολίτη περιλαμβάνουν «την ικανότητα και την προθυμία για αμφισβήτηση της πολιτικής αυθεντίας και για συμμετοχή σε δημόσιο διάλογο σχετικά με ζητήματα δημόσιας πολιτικής» (Kymlicka 2006:407). Αυτήν την ανάγκη αμφισβήτησης της αυθεντίας αντανακλούν οι μεταβλητές της έρευνας CIVIC όπου ο 'ιδανικός πολίτης' *διαμαρτύρεται ή αγνοεί έναν άδικο νόμο και συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις*. Ιδιαίτερα το τελευταίο, αποτελεί για τους ερευνητές του CIVIC μέρος των δεξιοτήτων που θα έπρεπε να έχουν οι νέοι σήμερα: την ικανότητα (δεξιότητα) να αναλύουν πολιτικά ζητήματα που

<sup>1</sup> το ζήτημα της ηθικής (ως υποχρέωση του κράτους να την προάγει) εντάσσεται στα «νέα κοινωνικά κινήματα» δεδομένου ότι τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους (κυρίως σε χώρες της Ευρώπης π.χ. Ιταλία, Γερμανία) κάποια «λαϊκιστικά» κινήματα διαμαρτυρίας με σημείο εκκίνησης το άγχος απέναντι σε φαινόμενα όπως η ακυβερνησία, η διάλυση των αξιών, η κρίση του πολιτικού συστήματος κ.ο.κ. (Λίποβατς 1995:193-194).

παρουσιάζονται π.χ. στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Torney-Purta et al. 2001:12).

Η παγκόσμια κοινωνία, ο οικουμενισμός (Κονδύλης 1998:67) και η έννοια του παγκόσμιου πολίτη εστιάζουν στο δικαίωμα/τα που απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι (επειδή είναι άνθρωποι) χωρίς τη διαμεσολάβηση εξουσιαστικών αρχών συλλογικών υποκειμένων: κρατών και εθνών (Κονδύλης 1998:61). Τα παραπάνω οδηγούν κατά την Mouffe (2004:70) στην κυρίαρχη τάση αντίληψης της δημοκρατίας ταυτόσημης με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ενώ η λαϊκή κυριαρχία αποκτά περισσότερο παρωχημένο χαρακτήρα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα, ως σημείο αναφοράς της φιλελεύθερης αντίληψης της δημοκρατίας (μαζί με την ελεύθερη αγορά) συνδέονται με ένα συναινετικό και αποπολιτικοποιημένο μοντέλο δημοκρατίας (‘πολιτική άνευ αντιπάλου’) του νεοφιλελευθερισμού (Mouffe 2004: 219-223).

Στο σημείο αυτό, η μεταβλητή της έρευνας Civic για τη συμμετοχή του πολίτη στην κοινότητα (για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου), αντανακλά/συναντά τη διαμάχη ανάμεσα στον φιλελεύθερο κοσμοπολιτισμό και τον δημοκρατικό ρεπουμπλικανισμό. Για τους τελευταίους, ο προβληματισμός ανακύπτει στο βαθμό που η δημοκρατία και η συμμετοχή προϋποθέτει την αναφορά σε ένα κοινό ‘εμείς’, όπου οι πολίτες θα αισθάνονται ότι ανήκουν. Επομένως το ‘ανήκειν’ σε μια πολιτική κοινότητα, αποτελεί το συγκροτησιακό στοιχείο για την έννοια του πολίτη και η συμμετοχή στην κοινότητα προϋποθέτει καταρχάς εννοιολογικά την πολιτική κοινότητα ως σημείο αναφοράς δράσης, διεκδίκησης και συμμετοχής του πολίτη<sup>1</sup>.

Έτσι, η συμμετοχή στην κοινότητα (μεταβλητή έρευνας Civic) σημαίνει τη συμμετοχή των πολιτών με κριτήριο τα πολιτικά και όχι τα

<sup>1</sup> Ο δημοκρατικός ρεπουμπλικανισμός βέβαια χειρίζεται τα ζητήματα αυτά εστιάζοντας στα πολιτικά παρά στα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά του πολίτη (Cohen 1999: 247) (Habermas 2003:16). Συχνά αυτή έμφαση σημειώνεται στη βιβλιογραφία με τον όρο ‘community as demos’ (πολιτική κοινότητα) σε αντιδιαστολή με το ‘community as ethnos’ (πολιτισμική κοινότητα) εννοώντας ακριβώς αυτή την ανάγκη να ορίσουμε την ιδιότητα του πολίτη και τη συμμετοχή του με όρους πολιτικούς παρά με όρους φυλετικούς, εθνικούς (Γκότοβος 2003: 197). Ανάγκη που αναδείχθηκε και συνδέθηκε με το φαινόμενο της μετανάστευσης και την παρουσία πολιτισμικών ομάδων/κοινοτήτων με θρησκευτικό ή/και εθνικό χαρακτήρα (‘ethnos’) (Philips & Berman 2001: 20).



πολιτισμικά/εθνικά τους χαρακτηριστικά, απευθύνεται, δηλαδή, σε μια διευρυμένη έννοια του *πολιτικού* χώρου δράσης/συμμετοχής. Η δράση του πολίτη για το καλό της κοινότητας (μεταβλητή έρευνας Civic) συνδέεται με ένα μη πολιτικό χώρο όπου αναπτύσσεται ο εθελοντισμός και η αντίληψη της συμμετοχής του πολίτη, όπως συγκροτείται στη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη. Η συμμετοχή στην κοινότητα, αναφέρεται στην έρευνα του CIVIC σε έννοιες και πρακτικές ενός ευρύτερου πολιτικού χώρου το οποίο προσδιορίζεται στην αμερικανική κυρίως βιβλιογραφία μέσα από την αναφορά του σε μη κυβερνητικές/πολιτικές εθελοντικές δραστηριότητες με χαρακτηριστικότερη τη συμμετοχή για την προστασία του περιβάλλοντος (μεταβλητή έρευνας Civic) (Torney-Purta et al. 2001:12-13) (Nie & Hillygus 2001:34).

Εδώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι ερευνητές του CIVIC αναφέρονται στην έννοια της κοινότητας ως προς τον εθελοντισμό και τη βοήθεια που μπορούν οι μαθητές να προσφέρουν στον ευρύτερο εξω-σχολικό κοινωνικό χώρο (όπως για παράδειγμα στη γειτονιά). Τη συνδέουν με μια ευρύτερη έννοια του 'πολιτικού' που δεν συνδέεται με τις επίσημες πολιτικές οργανώσεις ή τις νομοθετικές δομές (Torney-Purta et al. 2001:12-13, 21) αλλά περιλαμβάνει το τοπικό, εθνικό, περιφερειακό και διεθνές. Ταυτόχρονα αφορά στις δεξιότητες του μαθητή όπως εκφράζονται στον αμερικανικό χώρο των κοινωνικών επιστημών με τον όρο 'community service civics' ή 'service learning'. Συνδέεται με την αντίληψη της συμμετοχής του πολίτη, στα πλαίσια της *προσωπικής* του ευθύνης για ζητήματα της κοινότητας (Herburn 1997). Η κοινωνία πολιτών εννοιολογείται σε σχέση με την ανάγκη περιορισμού της κρατικής εξουσίας. Ταυτόχρονα, η έμφαση στον εθελοντισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σχετίζεται με τη σύγχρονη δράση του πολίτη (π.χ συμμετοχή σε μη κυβερνητικές οργανώσεις στη βάση μιας ευρύτερης έννοιας του πολιτικού χώρου) (Nie & Hilligus 2001).

Είναι ενδιαφέρον το γεγονός ότι η συμμετοχή στην κοινότητα (μεταβλητή έρευνας Civic) αντανάκλα τις κυριότερες συζητήσεις ιδιαίτερα στην αμερικανική βιβλιογραφία, ως το καθοριστικό *μη-πολιτικό* στοιχείο της αμερικανικής πλουραλιστικής κοινωνίας. Είναι επίσης ενδιαφέρον ότι η ψήφος σε αυτό το πλαίσιο, απέκτησε/αναπροσδιορίστηκε ως τρόπος

πολιτικής συμμετοχής «που απαιτεί πολύ λιγότερο χρόνο, προσπάθεια και ενημέρωση [από τον πολίτη]» (Nie & Hillygus 2001:34).

Παράλληλα, η αφοσίωση στην πατρίδα και γενικότερα εκφάνσεις της στάσης του πολίτη όπως υπακοή, πατριωτικό συναίσθημα, αφοσίωση αρχίζουν να αποκτούν πιο ‘συντηρητική’ χροιά. Συγκεκριμένα, η εννοιολόγηση του πολίτη αποκλειστικά ως φορέα δικαιωμάτων, χωρίς την παράλληλη υποχρέωσή του για συμμετοχή στο δημόσιο βίο (όπως αναλύθηκε πριν) με σημεία αναφοράς τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον, συχνά συνδέεται με την ιδέα του ‘παθητικού’ πολίτη (Kymlicka 2006:405). Αυτό εξηγεί ίσως την ‘ισχυρή παρουσία’ των μεταβλητών της έρευνας που εστιάζουν στην έννοια της συμμετοχής: 6 στις 15 μεταβλητές της έρευνας Civic για τον ‘ιδανικό πολίτη’ έχουν ως αφετηρία την έννοια της συμμετοχής.

Με βάση τα παραπάνω, είναι εμφανές ότι στο σχεδιασμό της έρευνας CIVIC κυριαρχεί η έμφαση στις περιβαλλοντικές οργανώσεις και τις οργανώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, που συνδέονται με την έννοια της κοινωνίας πολιτών και νέες ριζοσπαστικές μορφές πολιτικής συμμετοχής και αντικαθιστούν «...περισσότερο ιεραρχικά οργανωμένες πολιτικές ομάδες όπως τα πολιτικά κόμματα...» (Torney-Purta et al. 2001:12).

## II.

Για το ελληνικό πλαίσιο, οι παραπάνω σύγχρονες έννοιες (μεταβλητές έρευνας Civic) και οι σχετικές πρακτικές του πολίτη και του κράτους συναντούν ως ‘εμπόδιο’ παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, οι οποίες τείνουν να διατηρούν την έμφαση στην παρεμβατικότητα του κράτους ενώ η έννοια της κοινωνίας πολιτών δεν αποτελεί ανεπτυγμένη κοινωνική πρακτική.

Όσον αφορά στη θεσμική και ιδεολογική ‘παρουσία’ των νέων κοινωνικών κινημάτων στην Ελλάδα, κατά τον Σωτηρόπουλο (1996:127) μετά τη μεταπολίτευση η εξέλιξη του οικολογικού, του γυναικείου και των άλλων νέων κοινωνικών κινημάτων, προσδιορίστηκαν κατά την τελευταία 20ετία αφενός από τις –αυξομειούμενες- παρεμβάσεις των κομμάτων αφετέρου από τις

εκάστοτε τοπικές αντιδράσεις (εξάρσεις ή υφέσεις). Περιβαλλοντικές ομάδες πίεσης στον ελληνικό χώρο εμφανίζονται είτε με τη μορφή σωματείων, ιδρυμάτων αλλά και μουσείων, παλαιότερες και νεότερες (π.χ. Φιλοδοσική εταιρεία, Green peace) (Μαυρογορδάτος 2005:157).

Οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Cívic για τη συμμετοχή σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος αποκτούν περισσότερο τοπικό χαρακτήρα παρά ένα συνολικά οργανωμένο προσανατολισμό προς οικολογικές ευαισθησίες ή όπως το σημειώνει ο Σωτηρόπουλος «κατακερματισμένο και μάλλον ολιγομελές» (Σωτηρόπουλος 1996:127). Μετά τη μεταπολίτευση<sup>1</sup>, τα οικολογικά κινήματα είτε αποκτούσαν πρόσκαιρη δημοσιότητα (π.χ. οι αντιστάσεις για την κατασκευή του αεροδρομίου των Σπάτων), είτε αφορούσαν σχεδόν αποκλειστικά τοπικές πρωτοβουλίες (π.χ. προστασία θαλάσσιας χελώνας στη Ζάκυνθο) ή αντιδράσεις σε κυβερνητικές επιλογές (π.χ. για εγκατάσταση βιομηχανικών μονάδων). Η συνολική εικόνα<sup>2</sup>, ωστόσο, αφορά στην τοπική διαφοροποίηση και περιοδικότητα (π.χ. εθελοντικές ομάδες δασοπροστασίας τις θερινές περιόδους) (Σωτηρόπουλος 1996:128). Έτσι, η περιοδικότητα και κυρίως η τοπική διαφοροποίηση μπορεί να σημαίνει μια μάλλον ωφελμιστική, *ατομο-κεντρική* προσέγγιση των οικολογικών προβλημάτων, στο βαθμό δηλαδή που θίγει άμεσα τα ατομικά συμφέροντα. Παράλληλα, οι έννοιες και πρακτικές των *ανθρωπίνων δικαιωμάτων* δεν αποτελούν ανεπτυγμένες ελληνικές κοινωνικές πρακτικές (Pollis 1987) που οι μαθητές συναντούν στο σχολείο και τη ζωή.

Τα παραπάνω συνδέονται με τις διαπιστώσεις για την ανίσχυρη κοινωνία πολιτών στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο. Σε πολιτικό επίπεδο, οι κυριότερες επιδράσεις αυτής της απουσίας αφορά στον τρόπο που οι πολιτικές ηγεσίες υποκύπτουν σε λαϊκίστικες πιέσεις. Έτσι, η ιδιαιτερότητα της έννοιας στο ελληνικό πλαίσιο, αφορά στο ότι αυτές οι ενδιάμεσες μη

<sup>1</sup> ο Σωτηρόπουλος σημειώνει ότι και πριν τη μεταπολίτευση υπήρχαν λίγες οργανώσεις για το περιβάλλον (φυσιολατρικοί, εκδρομικοί σύλλογοι) χωρίς ωστόσο, σαφείς οικολογικούς στόχους (Σωτηρόπουλος 1996:128).

<sup>2</sup> Συνολικά, σε σύγκριση με τις δυτικές χώρες, η Ελλάδα (όπως και η Ισπανία, Ιταλία, Πορτογαλία) παρουσιάζουν 'ελλείματα' στην περιβαλλοντική πολιτική (Καζάκος 1998: 167).

κρατικές ομάδες, μπορούν να υποσκάψουν παρά να προστατεύσουν την αυτονομία των πολιτών (Μουζέλης 2003α: 12-13). Χρειάζεται, ωστόσο, να σημειωθεί ότι η δράση του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα από τοπικές πρωτοβουλίες θεωρείται σήμερα ότι μπορεί να αποτελεί ένδειξη μια άτυπης κοινωνίας πολιτών (Σωτηρόπουλος 2004: 28).

Η μεταβλητή της έρευνας *Civic* για την *ισότητα φύλων στην πολιτική ζωή* εντάσσεται στα ευρύτερα αλλά κεντρικότερα αιτήματα του γυναικείου κινήματος στην Ευρώπη. Ως ρόλος του κράτους, όπως διατυπώνεται στην ερώτηση/μεταβλητή της έρευνας *Civic*, αντανακλά/συνδέεται με αιτήματα όπως η συνταγματική κατοχύρωση των πολιτικών δικαιωμάτων των γυναικών αλλά και ευρύτερες νομοθετικές αλλαγές (π.χ. στο οικογενειακό δίκαιο).

Η παρέμβαση λοιπόν, του κράτους για την *εξασφάλιση της ισότητας φύλων στην πολιτική ζωή* (ίσες ευκαιρίες) συγκροτεί έναν ρόλο του κράτους που μπορεί να συνδεθεί/διαγνωστεί στο ελληνικό πλαίσιο, με την κύρια διεκδίκηση το δικαίωματος ψήφου στις γυναίκες που επιτεύχθηκε τη δεκαετία του 1950 (Σωτηρόπουλος 1996:129) και μάλιστα καθυστερημένα σε σχέση με ότι συνέβη στην υπόλοιπη Ευρώπη (Παντελίδου-Μαλούτα 2002: 52).

Ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση το γυναικείο κίνημα στην Ελλάδα -όπως και συνολικά τα νέα κοινωνικά κινήματα- συνδέθηκε με το κομματικό σύστημα, με αποτέλεσμα να είναι εν μέρει προσδεμένο στα πολιτικά κόμματα<sup>1</sup> (Σωτηρόπουλος 1996:130) (Παντελίδου-Μαλούτα 2002: 213).

Στο σύγχρονο πλαίσιο, η Ελλάδα σε σύγκριση με τις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης τοποθετείται στις τελευταίες σχετικά θέσεις της γυναικείας παρουσίας στη Βουλή και την κυβέρνηση (Παντελίδου-Μαλούτα 2002: 54). Η Παντελίδου-Μαλούτα (2002:54) σημειώνει ότι σε σχέση με τις άλλες χώρες

---

<sup>1</sup> μετά τη μεταπολίτευση το γυναικείο κίνημα αναπτύχθηκε ως αντανάκλαση του κομματικού συστήματος: τρεις μεγάλες γυναικείες οργανώσεις, οι ΕΓΕ, Η ΟΓΕ και η ΚΔΓ, εξαρτιόντουσαν (ως προς τους πόρους και το προσωπικό τους) από το ΠΑΣΟΚ, το ΚΚΕ, και το ΚΚΕ εσωτερικού αντίστοιχα (Σωτηρόπουλος 1996:130). Είναι επίσης χαρακτηριστικό ότι στην πρώτη περίοδο της γυναικείας ψήφου (έως τη δικτατορία), η εκπροσώπηση των γυναικών πλεονεκτούσε ενώ το γεγονός ότι ανήκαν στο χώρο της Αριστεράς «νομιμοποίησε περαιτέρω την αντίληψη ότι η σχέση γυναίκες-πολιτική εξουσία αφορά επιλεκτικά ορισμένες φανατικές της Αριστεράς, ή/και κάποιες που προέρχονται από πολιτικές οικογένειες και ειδικότερα 'πολιτικές χήρες'» (Παντελίδου-Μαλούτα 2002: 213)

της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συναντούμε στην Ελλάδα εντονότερα την ασύμμετρη συμμετοχή στις δομές λήψης αποφάσεων πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών (όλες ανεξαιρέτως).

Όσον αφορά στα ζητήματα ηθικής και το αν η προαγωγή της αφορά στο ρόλο του κράτους (μεταβλητή έρευνας Civic), είναι ενδιαφέρον ότι εδώ παρουσιάζεται μια σημαντική διαφοροποίηση. Η ελληνική 'ιδιαιτερότητα' - της μεταδικτατορικής Ελλάδας- έγκειται στο ότι «η ηθική αποτελεί αποκλειστική δικαιοδοσία της Εκκλησίας, καταξιώνοντας κιόλας κατ'αυτόν τον τρόπο τον κοινωνικά ωφέλιμο ρόλο της, ενώ το κράτος, η Πολιτεία, ασχολείται με τα υπόλοιπα» (Δοξιάδης 1996: 364), επομένως αποκτά ένα τελείως διαφορετικό περιεχόμενο από αυτό της 'προαγωγής ηθικής των πολιτών'.

Η μεταβλητή της έρευνας Civic για την *ειρήνη-σταθερότητα στη χώρα* εμφανίζεται στη βιβλιογραφία ως βασικό αίτημα που εντάσσεται στα νέα γνωρίσματα της εποχής (όπου το κράτος δεν διαθέτει πια το μονοπώλιο της φυσικής βίας αν και διατηρεί το προνόμιο της νομιμότητας και της νομιμοποίησής της), καθώς άλλες ομάδες ή φορείς έχουν πρόσβαση σε τεχνολογία μαζικής βίας και καταστροφής. Αφετέρου υπάρχουν νέες μορφές βίας ακόμη και στις πιο αναπτυγμένες χώρες, από παρακρατικές οργανώσεις ή οργανώσεις θρησκευτικού χαρακτήρα. Αυτή ακριβώς η μέριμνα για την ασφάλεια των πολιτών αποτελεί ένα από τα κεντρικά ζητήματα στην εποχή της διακινδύνευσης (Μακρυδημήτρης 2003: 102-103, 109). Ωστόσο, στο ελληνικό πλαίσιο, το παραπάνω ζήτημα της ασφάλειας έχει 'ιδιαιτερή' βαρύτητα.

Όπως σημειώνει ο Δοξιάδης (2001:56) από την πτώση της δικτατορίας (1974) και μετά συνηθίζεται στην ελληνική Βουλή κατά τη συζήτηση για τον προϋπολογισμό να ψηφίζουν ομόφωνα σχεδόν όλες οι παρατάξεις υπέρ του αμυντικού προϋπολογισμού, «η ηθική λογική βέβαια είναι ότι δεν μπορεί να υπάρξει φιλονικία ως προς τις απαραίτητες οικονομικές θυσίες του έθνους, όταν τίθεται το ζήτημα της εθνικής ασφάλειας» (Δοξιάδης 2001: 56). Αποτελεί σταθερή προτεραιότητα όλων των παρατάξεων από τη

μεταπολίτευση και μετά για την εθνική ασφάλεια και την ειρήνη στη χώρα (μαζί με τη σταθερότητα των τιμών) (Ιωακειμόγλου 1998: 132) (Δοξιάδης 2001:56).

Συνολικά, η ισχνή παρουσία κοινωνίας πολιτών στην Ελλάδα απορρέει από και ταυτόχρονα ενισχύει τον πελατειακό χαρακτήρα της σχέσης του πολίτη με τις δομές και τους μηχανισμούς εξουσίας. Η σημαντικότερη εκδήλωση του παραπάνω είναι η 'χαλαρή' διεκδίκηση των αιτημάτων του, της άσκησης των δικαιωμάτων του και η αποφυγή της σύγκρουσης ακόμη κι όταν πρόκειται για αυθαιρεσία ή κακή εφαρμογή των κανονισμών (Δημητράκος 1996: 317).

- Συμπεράσματα.

Η εννοιολογική επεξεργασία των εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Cívic που προηγήθηκε ανέδειξε το *διαφορετικό* περιεχόμενο των εννοιών για τον πολίτη και το κράτος αφενός στο δυτικό αφετέρου στο ελληνικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, η εννοιολογική επεξεργασία των μεταβλητών της έρευνας Cívic για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους έδειξε ότι οι μεταβλητές αποτυπώνουν την ιδιότητα του πολίτη με βάση την κυρίαρχη αγγλοσαξονική οπτική, όπου η έμφαση αφορά στην συμμετοχή του πολίτη σε έναν ευρύτερο μη-κυβερνητικό χώρο πολιτικής δράσης, με ιδιαίτερη έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, την αμφισβήτηση του νόμου, το 'καλό' του κοινωνικού συνόλου.

Όπως σημειώθηκε στην εισαγωγή του κεφαλαίου αυτού (κεφ. 1.5.3) οι ερωτήσεις/μεταβλητές της έρευνας Cívic που χρησιμοποιήθηκαν αποτυπώνουν/συνδέονται με *συγκεκριμένες* εννοιολογήσεις για το κράτος και τον πολίτη, σε συνάφεια με τις θεωρητικές-μεθοδολογικές *επιλογές* της έρευνας Cívic (βλ. κεφ.1.3). Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι επιλογές που προσφέρθηκαν στους μαθητές (μεταξύ άλλων και για το ρόλο του κράτους και την ιδιότητα του πολίτη) αντανακλούν τις δυτικές εκδοχές των εννοιών. Όπως έχει σημειωθεί (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 23, 115-6), ο σχεδιασμός, της έρευνας δεν αμφισβητεί το σκεπτικό της εξελικτικής πορείας προς την πρόοδο και οι μεταβλητές αποτυπώνουν τη βορειοαμερικάνικη αντίληψη του ελάχιστου κράτους ενώ και για τον πολίτη κυριαρχεί το δυτικό

περιεχόμενο του ενεργού πολίτη. Η εξελικτική οπτική των ερευνητών της συγκριτικής έρευνας Cívics αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο παρακάτω,

*“...η αλληλεξάρτηση ανάμεσα στις χώρες σε σχέση με οικονομικά, πολιτικά και περιβαντολογικά ζητήματα είναι αναγνωρισμένο γεγονός, ...και οι αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στις οικονομίες των ανεπτυγμένων και υπό ανάπτυξη χωρών επεκτείνονται. ... Η εμφάνιση ζητημάτων για το περιβάλλον, για την πολιτική ισότητα-ισότητα φύλων, τα ανθρώπινα δικαιώματα...αφορούν ουσιαστικά/επιδρούν σε όλο τον κόσμο...”*  
(Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. 1999:13-15).

Στην εργασία λαμβάνονται υπόψιν τα σημεία εκείνα της θεωρίας που αφενός σημειώνουν τη δυτική εκδοχή των εννοιών αφετέρου αναδεικνύουν όλα όσα συναντούν οι μαθητές στην καθημερινή κοινωνικό-πολιτική ζωή. Συγκεκριμένα, ερωτήματα συνοδεύουν τις αναλύσεις που ακολουθούν (κεφ.2, κεφ.3). Τι ρόλο τελικά παίζει ο νόμος στο ελληνικό πλαίσιο; Υλοποιεί τα δικαιώματα του πολίτη ή τα μετατρέπει σε κοινωνικές αξιώσεις; Τι σημαίνει η συμμετοχή μέσω της ψήφου για τους μαθητές; Είναι μέσο διανομής προνομίων ή αποτελεί βασικό (κλασικό-φιλελεύθερο) χαρακτηριστικό του σύγχρονου πολίτη; Τι περιεχόμενο έχει η ηθική; Αποτελεί σύγχρονο αίτημα ή είναι συντηρητικό και χρωματισμένο από το ρόλο της εκκλησίας; Παράλληλα, πώς μπορούμε να αποκλείσουμε ότι, για παράδειγμα, η ηθική μπορεί να έχει διττό χαρακτήρα για κάποιους μαθητές;

Όπως σημειώνεται και στο ερμηνευτικό πλαίσιο που ακολουθεί (κεφ.1.6) ο φορμαλιστικός χαρακτήρας της δημοκρατίας στην Ελλάδα, θα μπορούσε να οδηγήσει σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που δε στοχεύει στη διαρκή υπογράμμιση του αλλά στον τρόπο που τελικά, δια-χειρίστηκαν και δια-χειρίζονται *συγκεκριμένοι* κοινωνικοί δρώντες την αναντιστοιχία ‘εισαγόμενων’ θεσμών και υλοποίησής τους.

Η ανάλυση υλικού που ακολουθεί (κεφ.2 και 3), και ιδιαίτερα η προσπάθεια ερμηνείας των εννοιολογήσεων των μαθητών, συνοδεύεται από αυτή τη λογική που αφενός λαμβάνει υπόψιν το διττό χαρακτήρα των μεταβλητών-εννοιών για τον πολίτη και το κράτος (άρα οδηγεί σε πολλαπλές ενδεχόμενες ερμηνείες), αφετέρου δεν περιορίζει τις ερμηνείες ούτε στη συνεχή υπογράμμιση της ελληνικής ιδιαιτερότητας ούτε στα σύγχρονα κυρίαρχα νοήματα. Αυτό σημαίνει ότι λαμβάνονται υπόψιν στην εργασία οι ιδιαίτερες

ιστορικές και πολιτικές συνθήκες που συνοδεύουν τις έννοιες που διερευνώνται χωρίς να εγκλωβίζονται οι ερμηνείες σε δυϊκά πλαίσια, είτε αυτό αφορά στο ελληνικό είτε στο δυτικό πλαίσιο.



## 1.6. Ερμηνευτικό πλαίσιο.



Στην ανάλυση που προηγήθηκε (κεφ. 1.5) η έμφαση δόθηκε σε μια συγκριτική οπτική αναφορικά με την ιδεολογική και θεσμική πραγμάτωση της σχέσης κράτους-πολίτη στον δυτικοευρωπαϊκό και ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό χώρο, όπου αναδεικνύονται σημαντικά *ιστορικά* σημεία της σχέσης αυτής. Τέτοια είναι οι ‘αποστάσεις’ από την πραγματική διάκριση δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, ο ρόλος του πελατειακού συστήματος<sup>1</sup> και της αναδιανομής συμβολικών και υλικών πόρων, η απουσία της κοινωνίας πολιτών, ο φορμαλιστικός χαρακτήρας των κοινωνικών δομών, και οι διαζευκτικές ή/και αντιθετικές νοοτροπίες που επικράτησαν ανάμεσα στην ‘παράδοση’ και τον ‘εκσυγχρονισμό’. Θα προσπαθήσω να δείξω ότι αυτές οι ‘αντιθέσεις’ συντηρούνται ως τέτοιες αλλά λειτουργούν περισσότερο συμπληρωματικά, και λιγότερο αντιθετικά.

Παρουσίασα τον πολίτη που αποτελεί μάλλον θύμα ή είναι μέτοχος μιας ‘προβληματικής’ σχέσης, ανάλογα με τη σχέση του με τα μέσα κυριαρχίας, τη θέση του, δηλαδή, στην κοινωνική ιεράρχηση. Κατά τον Μουζέλη (1994) αυτοί που βρίσκονται μέσα στους ‘διαδρόμους της εξουσίας’ βλέπουν την κρατική εξουσία ως μέσο προώθησης ατομικών συμφερόντων, ενώ όσοι δεν έχουν άμεσο ή έμμεσο έλεγχο σε κρατικό επίπεδο «προσεγγίζουν το κράτος με πολύ αμφίθυμο τρόπο, που χαρακτηρίζεται τόσο από εχθρότητα όσο και από υπερβολικό δέος» (Μουζέλης 1994:21). Χρειάζεται να συγκρατήσουμε στο σημείο αυτό την *εργαλειακή* λογική των πολιτών κατά την οποία το κράτος αποτελεί μέσο ικανοποίησης ατομοκεντρικών συμφερόντων καθώς και τον τρόπο που προσδιορίζεται η *κοινωνική ιεράρχηση*: σε σχέση με το βαθμό – ατομικού- ελέγχου του κράτους.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι αυτές οι δύο διαστάσεις της ‘ιστορικότητας’ και των ‘κοινωνικών χαρακτηριστικών’ του υποκειμένου είναι κρίσιμες και απαιτούν περαιτέρω ανάλυση. Ο διαχωρισμός που μόλις θέσαμε δεν είναι τυχαίος. Οι προσεγγίσεις που επιχείρησαν να διαχειριστούν το ζήτημα της

<sup>1</sup> η σχέση του πολίτη με το κράτος αποκτά προβληματικό χαρακτήρα στα πλαίσια του πελατειακού συστήματος. Ο κρατικός παρεμβατισμός, δηλαδή, στοχεύει στην αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας (βλ. Χαραλάμπης 1996: 305).

σχέσης της δομής με το δρων υποκειμένο και, ιδιαίτερα, οι προσεγγίσεις στα πλαίσια της κριτικής στο λόγο της νεωτερικότητας, έδωσαν άνιση έμφαση είτε στους ιστορικούς είτε στους κοινωνικούς προσδιορισμούς του υποκειμένου. Είναι χαρακτηριστική η κριτική που ασκήθηκε στην κλασική συγκριτική μελέτη των Almond & Verba *The Civic Culture* (1963) για τον τρόπο που, στα πλαίσια της έννοιας της εθνικής πολιτικής κουλτούρας, παραμέλησαν τις ταξικές υπο-κουλτούρες, το σύστημα, δηλαδή, των κοινωνικών σχέσεων (Schwartzberg 1984:208). Από την άλλη πλευρά, συχνά οι μαρξιστικές αναλύσεις για την πολιτική κοινωνικοποίηση των νέων, εστιάζουν στην ταξική συνείδηση των υποκειμένων (Μπιτσάκη & Τσαγγάρη 2000:30).

Με αφετηρία τη θεωρία του Bourdieu (1984, 1992) για τις κοινωνικές πρακτικές καθώς και τις μετα-νεωτερικές και μετα-αποικιοκρατικές θεωρίες για την έμφαση στην έννοια της κουλτούρας (Lash & Friedman 1992) (Chatterjee 1995), θα επιχειρήσω παρακάτω να διαχειριστώ το ζήτημα των κοινωνικών και ιστορικών-πολιτισμικών προσδιορισμών του υποκειμένου. Το ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας δανείζεται στοιχεία τόσο από τη θεωρία του Bourdieu όσο και τις προσεγγίσεις των πολιτισμικών σπουδών. Σε κάθε βήμα συγκρότησης του ερμηνευτικού πλαισίου επισημαίνω τα σημεία της θεωρίας που χρειάζονται προσεκτικούς χειρισμούς. Οι τελευταίοι εδραιώνονται και τεκμηριώνονται με βάση την ανάλυση της ‘ελληνικής ιδιαιτερότητας’ και τον συγκεκριμένο τρόπο που ‘υλοποιούνται’ η έννοια του πολίτη και ο ρόλος του κράτους στο ελληνικό, κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο (βλ. κεφ. 1.5).

Με αφετηρία όσα προηγήθηκαν στην επεξεργασία των εννοιών του πολίτη και του κράτους (βλ. κεφ. 1.5), το ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας συγκροτείται στη βάση των εξής σημείων:

(1) παρόλο που η έννοια του habitus στη θεωρία του Bourdieu, επιχείρησε να διαχειριστεί τη σχέση δομής-υποκειμένου, παρέμεινε σε μια δομολειτουργική προσέγγιση, όπου το υποκειμένο παραμένει υπερ-καθορισμένο από τα κοινωνικά του χαρακτηριστικά. Εδώ η οπτική του κριτικού ρεαλισμού (Archer 1982 & 2003) υπήρξε χρήσιμη αφετηρία για να εστιάσω στην έννοια του ενεργού υποκειμένου.

(2) ενώ οι μετα-νεωτερικές και μετα-αποικιοκρατικές θεωρίες ανέδειξαν με ενδιαφέροντα τρόπο τις έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού (βλ. Chatterjee 1995), δεν κατόρθωσαν να ξεφύγουν από προβλήματα σχετικισμού και ουσιοκρατίας. Με την ίδια λογική αντιμετωπίζω τις προσεγγίσεις για την ελληνική πολιτική κουλτούρα που εστιάζουν στην ‘ελληνική ιδιαιτερότητα’. Εδώ χρήσιμη αφετηρία υπήρξε αφενός η έννοια της πολιτισμικής οικείωσης (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2002 & 2005), αφετέρου η οπτική μετα-παρσονικών κοινωνιολόγων για την έννοια της πολιτικής κουλτούρας (βλ. Alexander 1990). Η *αυτονομία* που αποδίδουν οι μετα-παρσονικοί κοινωνιολόγοι στην έννοια της πολιτικής κουλτούρας με οδήγησε στο να χειριστώ όσα διατυπώνονται για τις εννοιολογήσεις του ελληνικού πλαισίου, όχι ως προ-υπάρχοντα αλλά ως εμπειρικά ζητούμενα. Μετατρέπουν, με αυτόν τον τρόπο, την έννοια της πολιτικής κουλτούρας από πλαίσιο ανάλυσης σε αντικείμενο ανάλυσης και κριτικού στοχασμού.

#### *1.6.1. Κοινωνικό υποκείμενο και κοινωνικά χαρακτηριστικά (κοινωνικοί προσδιορισμοί).*

Η σχέση ανάμεσα στη θέση των φορέων δράσης στην κοινωνική ιεραρχία και τον τρόπο που εννοιολογούν τις σχέσεις εξουσίας του πολίτη με το κράτος βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάλυσης εδώ. Με αφετηρία την επεξεργασία των εννοιών του πολίτη και του ρόλου του κράτους στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο (κεφ. 1.5) αναδεικνύεται η εργαλειακή και ατομοκεντρική λογική που συνοδεύει τις πολιτικές πρακτικές των δρώντων υποκειμένων. Θέτει ταυτόχρονα ένα σημαντικό ζήτημα που έχει να κάνει με μια πρακτική *δια-χείρισης* των δομών, σε άμεση συσχέτιση με τη θέση των δρώντων στην κοινωνική ιεραρχία. Όπως αναφέρθηκε στην αρχή του κεφαλαίου αυτού, το χαρακτηριστικό της κοινωνικής ιεράρχησης στην Ελλάδα είναι ότι προσδιορίζεται σε σχέση με το βαθμό –ατομικού- ελέγχου του κράτους. Έτσι, για παράδειγμα, τα κοινωνικά υποκείμενα (εδώ οι μαθητές) και ο τρόπος που συνδιαλέγονται με το φορμαλιστικό χαρακτήρα των δομών μπορεί να αφορά σε περισσότερο ή λιγότερο ενεργούς κοινωνικούς δρώντες πολίτες. Τα χαρακτηριστικά των ατομικών/εξατομικευμένων συμφερόντων και η εργαλειακή λογική που συνοδεύει την έννοια και τις πρακτικές του πολίτη σε

σχέση με τις κρατικές δομές, καθιστά αναγκαία τη θεωρητική έκφραση αυτών των ενεργών δρώντων.

Όπως σημειώθηκε (κεφ.1.4), η οπτική του Bourdieu συνιστά μέρος των θεωρητικών προσπαθειών που επιχειρούν να υπερβούν το δυϊσμό δομής και υποκειμένου (φορέα δράσης), και σε αυτό το πλαίσιο, συναντά τους θεωρητικούς προσανατολισμούς της εργασίας. Η εισαγωγή της έννοιας του *habitus* από τον Bourdieu συνιστά μία από τις γνωστότερες προσπάθειες στην κοινωνιολογική θεωρία να εγκαταστήσει μια διαλεκτική διασύνδεση ανάμεσα τις διαστάσεις της αντικειμενικότητας και υποκειμενικότητας. Ο στόχος στην εργασία είναι η ανάδειξη των σημείων εκείνων στη θεωρία του Bourdieu που επέτρεψαν μια 'νέα' διάσταση στη θέση των φορέων δράσης (agents) και την έμφαση στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των δρώντων σε ένα τέτοιο διαλεκτικό σχήμα.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο Bourdieu (2001 & 1994) επισημαίνει την αναγκαιότητα να αναζητήσουμε και να κατανοήσουμε τις πραγματικές πρακτικές μέσα σε μια *ιστορία δομών* των κοινωνικών χώρων. Αυτή η ιστορικότητα βρίσκεται μέσα στις σχέσεις ανάμεσα σε δύο καταστάσεις του κοινωνικού '...ανάμεσα στην αντικειμενοποιημένη μέσα στα πράγματα ιστορία, με τη μορφή των θεσμών, και στην ενσαρκωμένη στα σώματα ιστορία, με τη μορφή αυτού του συστήματος των μόνιμων διαθέσεων, που ονομάζω *habitus* (έξεις)...' (Bourdieu 2001:58-59). Αυτές οι δύο καταστάσεις του κοινωνικού, φανερώνουν μια ιστορικο-κοινωνική δράση, μια δράση που εκφράζεται ως πάλι ανάμεσα στην αντικειμενοποιημένη ιστορία και την ενσωματωμένη ιστορία (Bourdieu 1994:48).

Με αφετηρία τα παραπάνω εστιάζω στα 'περιθώρια' δράσης ενός έλλογου υποκειμένου στα πλαίσια της συνάντησής του με την αντικειμενοποιημένη ιστορία. Αυτό σημαίνει ότι εστιάζω στις δυνατότητες θεωρητικής έκφρασης *ενεργών* στρατηγικών που ίσως αποτελεί χαρακτηριστικό *συγκεκριμένων* δρώντων, δηλαδή, συνδέεται με *συγκεκριμένες* θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία. Όπως σημειώθηκε ήδη αυτή η ανάγκη 'αναδύεται' από τις αναλύσεις για το ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο που προηγήθηκε (βλ. κεφ.1.5).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο Bourdieu αντιμετωπίζει τους κοινωνικούς προσδιορισμούς του υποκειμένου (αντικειμενικοποιημένη ιστορία) αποφεύγοντας τόσο την πλευρά του *υποκειμενισμού* με την έννοια ότι τα υποκείμενα συνοικοδομούν την εμπειρία και συμβάλλουν στη νοητική και πρακτική δομή του κοινωνικού, όσο και την πλευρά του *αντικειμενισμού* με την έννοια ότι οι σχέσεις και οι καθημερινές πρακτικές είναι ανεξάρτητες από την ατομική συνείδηση και βούληση. Σύμφωνα με τον Bourdieu (2000:27) η έννοια της ταυτότητας, αφορά στις *εσωτερικευμένες κοινωνικές-αντικειμενικές δομές συγκροτώντας το άτομο και όλες τις ιδιότητές του μέσα από τη συνάντηση του ατομικού και του κοινωνικού*. Στη βάση μιας διαλεκτικής σχέσης ατόμου – συνόλου, η ταυτότητά μας, γεννιέται μέσα στο κοινωνικό γίνεσθαι με τη συμμετοχή της βούλησης μας, των πρακτικών και των προτιμήσεων μας, προσανατολισμένα από τις ενσωματωμένες διαθέσεις. Πιο σχηματικά θα λέγαμε ότι οι αντικειμενικές δομές, αφού ενσωματωθούν και πάρουν τη μορφή υποκειμενικών δομών αντίληψης και εκτίμησης, εφαρμόζονται ' 'ξανά' ' στις αντικειμενικές δομές. Στο πλαίσιο αυτό, οι πρακτικές μας, ό,τι κάνουμε ή επιλέγουμε, προσανατολίζονται από κάποιους σκοπούς που όμως δεν είναι ούτε αποτέλεσμα συνειδητής επιλογής ούτε συμμόρφωση σε κάποιο κανόνα, αλλά καθοδηγούνται από την έξη, τη διάθεση, ένα ενσωματωμένο κοινωνικό παιχνίδι όπου τα άτομα είναι προδιατεθειμένα να ενεργούν κατά ορισμένους τρόπους, να επιδιώκουν ορισμένους στόχους, να αναγνωρίζουν ορισμένα γούστα. Οι πρακτικές είναι απλά το *προϊόν της συνάντησης* της έξεως και του κοινωνικού χώρου/πεδίου ή αλλιώς το προϊόν μιας αίσθησης των κοινωνικών παιχνιδιών (ιστορικά ορισμένων) που αρχίζει να αποκτιέται από την παιδική ηλικία με συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες (Bourdieu 1984:466). Δύο βασικά σημεία χρειάζεται να σημειωθούν εδώ :

α) οι ενσωματωμένες διαθέσεις αποτυπώνουν την πρόθεση του Bourdieu να συγκροτήσει μια διαμεσολαβητική έννοια ανάμεσα στις κοινωνικές θέσεις και τις επιλογές των υποκειμένων. Με αυτόν τον τρόπο αποφεύγει (ή επιχειρεί να αποφύγει) μια μηχανιστική σύνδεση κοινωνικής θέσης – κοινωνικών πρακτικών. Η έννοια της έξης (habitus) όπως σημειώθηκε νωρίτερα, αποτελεί τη διαμεσολαβητική έννοια που ενώ είναι προϊόν της κοινωνικής

διαστρωμάτωσης, αποτελούν δια-θέσεις, δομές προδιατεθειμένες να λειτουργούν ως αρχές που δημιουργούν και οργανώνουν πρακτικές.

β) Έτσι, η ανάλυση της κοινωνικής πραγματικότητας από τον Bourdieu εδραιώνεται στη σχέση ανάμεσα στις κοινωνικές θέσεις, τις διαθέσεις (δομοποιητικές αρχές που προσανατολίζουν τη δράση) και τις τοποθετήσεις (τις επιλογές των φορέων σε όλους τους κοινωνικούς τομείς) (Bourdieu 1992: 134).

Για την παρούσα ανάλυση αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους, αποτελούν επιλογές των μαθητών που α) προσανατολίζονται από εγγαραγμένες ενσωματωμένες διαθέσεις (ως ενσωματωμένη ιστορία) και β) αποτυπώνουν πρακτικές –ατομικές ή συλλογικές- οι οποίες γίνονται κατανοητές μόνο αν συσχετίσουμε τις κοινωνικές συνθήκες όπου γεννήθηκε η προδιάθεση που τις συγκροτεί και τις κοινωνικές συνθήκες όπου ενεργοποιείται η εκάστοτε πρακτική.

Θεωρώ ότι αυτή η οπτική των εννοιολογήσεων των μαθητών αποτελεί χρήσιμη αφετηρία στο βαθμό που τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά *προσανατολίζουν* και δεν καθορίζουν τις επιλογές τους. Κατά τον Bourdieu δεν πρόκειται για μια μηχανιστική αναγωγή των αντιλήψεών τους στην κοινωνική τους θέση. Η έννοια της κοινωνικής τάξης αποτελεί κατασκευή της κοινωνικής επιστήμης που διευκολύνει την εξέταση της κοινωνικής διαφοροποίησης. Όπως σημειώνει ο Bourdieu (2000[1994]:50) «*η κοινωνική επιστήμη δεν οφείλει να συγκροτήσει τις τάξεις αλλά τα κοινωνικά πεδία, στο εσωτερικό των οποίων μπορούμε να διακρίνουμε τάξεις οι οποίες, όμως, υφίστανται μόνο στα χαρτιά*». Για να κατανοήσουμε τα κοινωνικά πεδία ο Bourdieu μας κατευθύνει στις δομές διαφορών, δηλαδή, στη δομή του επιμερισμού μορφών κεφαλαίου ή εξουσίας (Bourdieu 2000[1994]:50).

Πιο συγκεκριμένα ο Bourdieu αναγνωρίζει τρία είδη κεφαλαίου: το *οικονομικό* (υλικός πλούτος), το *πολιτισμικό* (γνώσεις, ειδικότητες και άλλα πολιτισμικά αποκτήματα) και το *συμβολικό* (συσσωρευμένο κύρος, υπόληψη). Τα κοινωνικά πεδία επιτρέπουν τη μετατροπή μιας μορφής κεφαλαίου σε μια άλλη και αποτελούν ένα χώρο αγώνων όπου τα άτομα ή οι ομάδες επιδιώκουν να *διατηρήσουν* ή να *αλλάξουν* την κατανομή των διάφορων μορφών

κεφαλαίου, βάσει διάφορων στόχων *ανάλογα με τη θέση τους* στον κοινωνικό χώρο (Bourdieu 2000: 19-31) (Bourdieu 1984: 260).

Η κατανομή του κεφαλαίου είναι βασική για την κοινωνική διαστρωμάτωση ωστόσο για να κατανοήσουμε την έννοια της κοινωνικής τάξης θα πρέπει να λάβουμε υπόψιν μας όχι μόνο τη θέση στις σχέσεις παραγωγής αλλά και την ταξική διάθεση/έξη η οποία συνδέεται με αυτή τη θέση: ένα ολόκληρο σύστημα αντιλήψεων, επιλογών και εσωτερικευμένων δομών. Η έννοια της τάξης στον Bourdieu, σε ένα κοινωνικό χώρο (που συγκεντρώνει όλες τις αποστάσεις και τις διαφοροποιήσεις), βασίζεται όχι μόνο στις διαφορές ως προς τα αγαθά αλλά κυρίως στις *συμβολικές τους ιδιότητες*: όταν οι υλικές ιδιότητες εκτιμώνται ως διακριτικές ιδιότητες τότε τα άτομα ή οι ομάδες χαρακτηρίζονται από συμβολικές ιδιότητες. Πρόκειται για την ταξική κατάσταση και την ταξική αίσθηση. Η σχέση αυτή ανάμεσα στις κατανομές και τις αναπαραστάσεις είναι ταυτόχρονα το προϊόν και το διακύβευμα μια συνεχούς πάλης μεταξύ αυτών που λόγω θέσης, θέλουν είτε να ανατρέψουν είτε να *διατηρήσουν τις κατανομές και τις ταξινομήσεις όπου εκφράζονται και νομιμοποιούνται* (Bourdieu 1984).

Στο πλαίσιο του συμβολικού αγώνα υπάρχουν οι στρατηγικές αναπαραγωγής, που αφορούν τις προσπάθειες που διεξάγουν οι ομάδες να *δισωφίσουν* την ενότητά τους άρα την ύπαρξή τους. *Η οικογένεια και το σχολείο* συμμετέχουν σημαντικά σε αυτό τον αγώνα αναπαραγωγής και διαίωσης, την αναπαραγωγή της δομής της κατανομής του πολιτισμικού κεφαλαίου<sup>1</sup> (Bourdieu 1984:125)(Bourdieu 2000: 63-68).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι στην *οπτική του Bourdieu* η έννοια του habitus επιτρέπει μεν την παρουσία των φορέων δράσης *χωρίς* ωστόσο να συνεπάγεται εμπρόθετη ή συνειδητή δράση *ούτε* όμως και παθητική. Η 'παθητικοποίηση' του υποκειμένου ξεπερνιέται κυρίως μέσα από την

<sup>1</sup> Πιο συγκεκριμένα *οι οικογενειακές στρατηγικές χαρακτηρίζονται από μια τάση διαίωσης του κοινωνικού τους 'είναι' με όλες τις εξουσίες τους και τα προνόμιά τους, που είναι στην αρχή των στρατηγικών αναπαραγωγής* (γαμήλιες στρατηγικές, κληρονομικές, οικονομικές και εκπαιδευτικές). Σε συνδυασμό με τον εκπαιδευτικό θεσμό αναπαράγεται η κατανομή πολιτισμικού κεφαλαίου, για παράδειγμα, μέσω της χορήγησης τίτλων που αντιστοιχούν στο πολιτισμικό κεφάλαιο της οικογένειας. Έτσι όσο κι αν μετασχηματίζονται οι σχέσεις ανάμεσα στις τάξεις και στις θέσεις, η ιεραρχία και η συγκεκριμένη κατανομή αναπαράγεται καθώς πάντα θα υπάρχει ένα έργο τέχνης ή ένας εκπαιδευτικός τίτλος που θα είναι για τους 'λίγους' (Bourdieu 1984:125)(Bourdieu 2000: 63-68).

απόρριψη της άμεσης συσχέτισης ανάμεσα στις κοινωνικές θέσεις και τις πρακτικές (η έννοια του *habitus* μεσολαβεί και δεν επιτρέπει ένα αυτονόητο/μηχανιστικό πέρασμα). Ξεπερνιέται επίσης ο 'υπερκαθορισμός' του υποκειμένου από τις δομικές συνιστώσες καθώς με τον ίδιο τρόπο, οι δομές δεν φτάνουν έως το φορέα δράσης ως απλή εσωτερίκευση. Η έννοια του *habitus* και εδώ 'εμποδίζει' μια τέτοια αυτόματη προδιαγεγραμμένη σχέση δομής – υποκειμένου.

Τα σημαντικά σημεία για την παρούσα ανάλυση που χρειάζεται να σημειωθούν εδώ είναι: (1) το κοινωνικό πεδίο είναι συγκροτημένο από διαφορές, στο πλαίσιο του οποίου οι τάξεις υπάρχουν *ως προσχέδια ή ως δυνατότητες, ως κάτι που μπορεί να πραγματοποιηθεί και όχι ως δεδομένο* (Bourdieu 2000: 27), (2) η θέση μας στο πεδίο (επιμερισμός κεφαλαίων) *υπαγορεύει* τις νοητικές παραστάσεις του πεδίου και τις τοποθετήσεις στις διαμάχες με σκοπό την συντήρηση ή αναδόμησή του (Bourdieu 2000: 27) και (3) το κοινωνικό υποκείμενο είναι μια *προοπτική* καθορισμένη από την αντικειμενική θέση στο πλαίσιο της οποίας επιλέγεται μια αρχή θεώρησης (Bourdieu 2000: 27).

Η οπτική του Bourdieu αφενός κατευθύνει την παρούσα ανάλυση στο να αντιμετωπίσουμε τη συγκρότηση των εννοιολογήσεων των μαθητών ως κάτι που δεν συμβαίνει σε έναν «κενό νοήματος κοινωνικό χώρο» (Bourdieu 2000: 27) αλλά σε σχέση με τη θέση τους στο κοινωνικό πεδίο. Ταυτόχρονα στο σημείο αυτό προκύπτει το ερώτημα αν πράγματι μπορούμε με αφετηρία την οπτική του Bourdieu να δούμε *ενεργούς* κοινωνικούς δρώντες που δεν υπαγορεύονται οι αναπαραστάσεις τους και δεν καθορίζονται οι προοπτικές τους από αντικειμενικές θέσεις.

Πιο συγκεκριμένα, μέρος της κριτικής για την έννοια του *habitus* αφορά στην απουσία των βολονταριστικών στοιχείων στην προσέγγιση του υποκειμένου (έλλογη πρακτική), κάτι που, όπως σημειώνεται παρακάτω (στο παρόν υποκεφάλαιο), κυριαρχεί στην οπτική του κριτικού ρεαλισμού (βλ. Archer 2003). Κατά τον Μουζέλη (2000:193) αυτή η απουσία των βολονταριστικών διαστάσεων και της διάστασης διαντίδραση/κατάσταση των κοινωνικών παιγνίων, δεν αφήνει άλλα περιθώρια παρά μόνο της



μηχανιστικής/τελεολογικής οπτικής του σχήματος πεδίου – habitus - πρακτικών.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η απουσία του ορθολογικού *έλλογου* δρώντα μπορεί να γίνει κατανοητή και ως απομάκρυνση από την νεωτερική σύλληψη του υποκειμένου. Η ορθολογικότητα, το βολονταριστικό στοιχείο, μπορεί να είναι/γίνει προβληματικό με την έννοια της ‘απενεχοποίησης’ των κοινωνικών δομών και τη μεταφορά της αποκλειστικής ‘ευθύνης’ στην έλλογη και ορθολογική δράση ενός αυτόνομου ενιαίου υποκειμένου.

Ωστόσο, κατά τον Μουζέλη (2000:193) οι *έλλογες* στρατηγικές όσο σπάνιες κατα τον Bourdieu κι αν είναι, *δεν μπορούν να αφαιρεθούν από το χώρο της θεωρητικής τους έκφρασης*. Θα μπορούσε να προστεθεί στο σημείο αυτό ότι η έλλογη πρακτική/στρατηγική (Archer 2003:14-16) ίσως αποτελεί χαρακτηριστικό *συγκεκριμένων* δρώντων, δηλαδή, συνδέεται με *συγκεκριμένες* θέσεις στην κοινωνική ιεραρχία.

Η κριτική μας προσέγγιση εστιάζει στο σημείο αυτό όπου περιορίζεται η θεωρητική έκφραση της ενεργούς διάστασης του υποκειμένου.

Πώς όμως μπορούμε να εισάγουμε ένα ενεργό υποκείμενο που δεν παθητικοποιείται από τον υπερ-καθορισμό της δομής και δεν είναι αποκομμένο από τους κοινωνικούς-δομικούς περιορισμούς; (βλ. Timasheff & Theodorson 1981:410).

Εδώ η οπτική του κριτικού ρεαλισμού είναι μια χρήσιμη αφετηρία για να απαντήσουμε στο ερώτημα αυτό. Οι προσεγγίσεις που επιχείρησαν να απορίψουν τον δυισμό δομής-υποκειμένου αυτό καθ’εαυτό, στηρίχτηκαν στο βασικό επιχείρημα ότι η δομή και η δράση είναι οντολογικά αδιαχώριστα. Αυτό το επιχείρημα απορρίπτουν οι μετανεωτερικές θεωρίες ως ζήτημα ουσιοκρατίας. Από την άλλη πλευρά ο κριτικός ρεαλισμός (βλ. Archer 2003), που έκρινε ως χρήσιμη οπτική για την αποκατάσταση του ‘ενεργού’ υποκειμένου, διατήρησε τη διάκριση δομής και δράσης ως διαφορετικών επιπέδων της πραγματικότητας, (α) αποφεύγοντας με αυτόν τον τρόπο τον κίνδυνο του αναγωγισμού-πραγμοποίησης (β) εστιάζοντας ξανά στο ερώτημα πώς η δομή επιδρά στο υποκείμενο και τη δράση του, ερώτημα χαρακτηριστικό της σκέψης του ρεαλισμού (βλ. Archer 2003:2-5). Η προέκταση του κριτικού ρεαλισμού αφορά στο ότι αν μείνουμε στην

αναγνώριση της δύναμης της δομής, η τελευταία καθιστά τη δράση του υποκειμένου τόσο εφικτή όσο και περιορισμένη. Σε αυτή την περίπτωση, οι επιδράσεις της δομής είναι ανεξάρτητες από την υποκειμενική πρόσληψή τους (βλ. κριτική Archer 2003).

Στο επίκεντρο του κριτικού ρεαλισμού βρίσκεται η σχέση ανάμεσα στην κοινωνική δομή και την ανθρώπινη δράση (ενδιάμεση θέση) όπου το καθένα είναι ταυτόχρονα προϋπόθεση και συνέπεια του άλλου. Η κοινωνική δράση όμως λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο προ-υπάρχουσων δομών, που σημαίνει ότι είναι το αποτέλεσμα της δράσης σε παρελθόντα χρόνο. Αυτό αναδεικνύει την ανάγκη να υπάρξει διαχωρισμός/διάκριση ανάμεσα στην προ-διαμορφωμένη κοινωνική δομή, κληρονομημένη από το παρελθόν -ως 'ήδη διαμορφωμένη'- και την τρέχουσα κοινωνική δραστηριότητα (Lewis 2002). Με αυτόν τον τρόπο ο κριτικός ρεαλισμός αποδέχεται καταρχήν τη σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε δύο διαφορετικές αιτιακές δυνάμεις.

Αυτό που καταρχήν χαρακτηρίζει τα επιχειρήματα του κριτικού ρεαλισμού είναι ότι οι δυνατότητες και οι περιορισμοί της δομής σχετικά με το υποκείμενο και τη δράση του μπορούν να δείξουν μόνο *παραδειγματικά* τον τρόπο που η δομή επιδρά στην κοινωνική δράση (βλ. Archer 2003:10-15). Προσπερνώντας με αυτόν τον τρόπο ένα καθαρά ντετερμινιστικό πλαίσιο (ή απλά περιορίζοντάς το;) η Archer (2003:10-15) σημειώνει στη συνέχεια τον τρόπο που η ανθρώπινη δράση χειρίζεται τους περιορισμούς και τις δυνατότητες ορίζοντας έτσι τις επιπτώσεις της δομής. Μετατρέπει τη δύναμη της δομής σε *εν δυνάμει* περιορισμούς και δυνατότητες, και εστιάζει τον τρόπο που προσλαμβάνονται αυτές οι αντικειμενικές δομικές επιρροές από *αναστοχαστικούς* δρώντες, οι οποίοι καθορίζουν εν τέλει το τι κάνουν (Archer 2003:10-15). Η έμφαση της οπτικής αυτής αφορά όχι μόνο σε αυτό που 'αντικειμενικά' μπορούμε να δούμε ως χαρακτηριστικά της δομής, όπως για παράδειγμα οι κοινωνικές θέσεις αλλά στο πώς ο εσωτερικός διάλογος (internal conversation), ο *αναστοχασμός*, καθορίζει εν τέλει *αν και ποιές* δομικές επιδράσεις θα δεχτούμε. Τους εν δυνάμει περιορισμούς συναντάμε και στην οπτική του Bourdieu ως προ-διαθέσεις. Και οι δύο μελετητές αποφεύγουν ένα μηχανιστικό σχήμα αντίληψης και πρακτικής και εν τέλει την απλή αναγωγή των αντιλήψεων των μαθητών στα κοινωνικά τους

χαρακτηριστικά. Η διαφορά, ωστόσο, είναι στο **ποιός** μετατρέπει τους εν δυνάμει περιορισμούς (των δομών) σε δυνάμει περιορισμούς, επιδράσεις. Το υποκείμενο αυτής της μετατροπής, κατά την Archer είναι το αναστοχαστικό δρών υποκείμενο. Η οπτική του Bourdieu από την άλλη μας προδιαθέτει να δούμε τις ενδεχόμενες μετατροπές μέσα από τη λογική της ενσωματωμένης διάθεσης της κοινωνικής θέσης.

Τα παραπάνω εισάγουν καταρχήν στο επίκεντρο της ανάλυσης των εννοιολογήσεων των μαθητών την έννοια του δρώντος υποκειμένου που εν δυνάμει χειρίζεται τις δομικές επιδράσεις και τους κοινωνικούς προσδιορισμούς. Ο στόχος στην εργασία είναι να εκφραστούν οι 'ιδιαιτερότητες' των σχέσεων εξουσίας στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο. Όπως έχει ήδη σημειωθεί (βλ. κεφ. 1.4) οι αντιλήψεις των μαθητών γίνονται κατανοητές ως σύνολο νοημάτων και πρακτικών, δηλαδή στο νόημα που επιδρά στην πρακτική εφαρμογή της σχέσης πολίτη-κράτους και τον τρόπο που η τελευταία διαφοροποιεί τα νοήματα (σχέση αλληλεπίδρασης). *Ωστόσο*, τα 'διαφοροποιημένα' νοήματα δεν αφορούν απλά την αναμενόμενη διάσταση ανάμεσα στις αφηρημένες δομές και την πρακτική εφαρμογή τους, αλλά περιλαμβάνουν ίσως, την 'παρουσία' ενός ενεργού *κοινωνικού* υποκειμένου που *επιλέγει* αν και ποιές δομικές επιδράσεις θα δεχτεί (βλ. Archer 2003:10-15) και *πώς* θα τις διαχειριστεί.

Με αφετηρία την επεξεργασία της έννοιας του πολίτη και του ρόλου του κράτους (βλ. κεφ.1.5) έκρινα ότι είναι αναγκαία η θεωρητική έκφραση των υποκειμένων που ανάλογα με τη θέση τους στην κοινωνική δομή μπορούν να έχουν τα χαρακτηριστικά του αναστοχαστικού δρώντα που περιγράφει η Archer (2003:10-15). Αυτό σημαίνει τη συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου με τέτοιο τρόπο που να 'επιτρέπει' την έκφραση νέων, εναλλακτικών νοημάτων για τον πολίτη, και το ρόλο του κράτους.

Χρειάζεται στο σημείο αυτό να σημειωθεί ότι οι αναλύσεις της σχέσης ανάμεσα στο κράτος και την κοινωνία (τους πολίτες) στο ελληνικό πλαίσιο (βλ.1.5) που υπογραμμίζουν την ελληνική 'ιδιαιτερότητα' στη θεσμική και ιδεολογική 'υλοποίηση' αυτής της σχέσης, κατέχουν σημαντική θέση στο ερμηνευτικό σχήμα. Η 'παθολογία' της σχέσης διαπιστώνεται στην ταύτιση ιδιωτικού-δημόσιου (εφόσον το ιδιωτικό υπάρχει μόνο μέσω της

διαμεσολάβησης του κράτους) και στην κρατική παρεμβατικότητα με στόχο τη διανομή πόρων και προνομίων στους πολίτες-πελάτες του 19<sup>ου</sup> αιώνα ή αργότερα στα οργανωμένα συμφέροντα της μετεμφυλιακής και μεταπολιτευτικής Ελλάδας. Το κράτος αναδεικνύεται ως βασικός χώρος απόκτησης των προνομίων αυτών και κατ'επέκταση αποτελεί το χώρο συγκρότησης των κοινωνικών σχέσεων (Χαραλάμπης 1996:306). Σε αυτό το πλαίσιο, η διάκριση κοινωνικού-οικονομικού, ιδιωτικού-δημόσιου χώρου κ.ο.κ. δεν αποτέλεσε μέρος της ιστορικής πραγματικότητας στο κράτος της Ελλάδας παρά μόνο μέρος της φορμαλιστικής εισαγωγής νοητικών προτύπων και «διαζευκτικών» σχέσεων (Τσουκαλάς 1981:27-28).

Οι αναλύσεις αυτές που σημειώνουν το φορμαλιστικό χαρακτήρα εδραίωσης των θεσμών (Μουζέλης 1978), την απουσία της κοινωνίας πολιτών και τη 'μικρή τύχη' που είχαν τα νέα κοινωνικά κινήματα στην Ελλάδα (Σωτηρόπουλος 1996) (βλ. αναλυτικότερα κεφ.1.5.3) είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Πιστεύω ότι οι αναζητήσεις σύνδεσης δομής-υποκειμένου ως διοικητικές και πολιτικές εκφάνσεις της σχέσης κράτους-πολίτη στο ελληνικό πλαίσιο ποτέ δεν αντιστοιχούσε σε μια διάκριση δομικών-ερμηνευτικών προσεγγίσεων. Κι αυτό γιατί αφενός το κράτος δεν συγκροτούσε ποτέ την αδιαπέραστη δομική πραγματικότητα (βλ.κεφ. 1.5.3) αφετέρου το υποκείμενο δεν δρούσε ανεξάρτητα από τους δομικούς καθορισμούς.

Ο πολίτης-δρών υποκείμενο, δηλαδή, πάντοτε χρησιμοποιούσε το κράτος ως μέσο απόκτησης προνομίων, ενώ το κράτος (δομή) μέσω της διανομής προνομίων διαμόρφωνε τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Στο πλαίσιο του φορμαλιστικού χαρακτήρα των δομών, μπορούμε να κατανοήσουμε τις επισημάνσεις μελετητών για 'ψευδεπίγραφη-εργαλειακή λογική του εκσυγχρονισμού' (Μακρυδημήτρης 2003) ή τη λογική του 'ως εάν' το κράτος να λειτουργεί ή 'ως εάν' ο πολίτης να είναι ιδανικός (Δοξιάδης 1996). Τα παραπάνω αναδεικνύουν δύο σημαντικά χαρακτηριστικά της σχέσης πολίτη-κράτους, δρώντος υποκειμένου και δομής.

Η σχέση πολίτη-κράτους αφορά:

(α) στο φορμαλιστικό χαρακτήρα των δομών, στις οποίες εγγράφεται το νεωτερικό-εκσυγχρονιστικό του περιεχόμενο (εξευρωπαϊσμός για το ελληνικό πλαίσιο), όπου η διάκριση φορέα και δομής μοιάζει καταλληλότερη, και

(β) στο σύνολο νοημάτων και πρακτικών όπου εγγράφεται το παραδοσιακό-ελληνικό περιεχόμενο της σχέσης πολίτη-κράτους.

Τα παραπάνω δύο σημεία λειτουργούν, ωστόσο, συμπληρωματικά και όχι αντιθετικά. Η οπτική του Bourdieu οδηγεί στην αντιμετώπιση των εννοιολογήσεων των μαθητών μέσα από το σχήμα κοινωνικές θέσεις – *habitus* – κοινωνικές πρακτικές. Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας πολίτη – κράτους αφορά καταρχήν στην αναζήτηση σταθερών αντιληπτικών δομών που προσανατολίζουν τον τρόπο που οι μαθητές εννοιολογούν τον πολίτη και το κράτος. Οι αντιληπτικές δομές πηγάζουν από την κοινωνική τους θέση. Θεωρώ ότι η υιοθέτηση της οπτικής της Archer επιτρέπει ταυτόχρονα την έμφαση στη διάσταση *επιλογής* του ενεργού κοινωνικού υποκειμένου να διαχειριστεί -και να επιλέξει- όσα εγγράφονται στο (α) σε σχέση με το (β).

#### *1.6.2. Κοινωνικό υποκείμενο και ιστορικο-πολιτισμικοί προσδιορισμοί.*

Στο υποκεφάλαιο αυτό επεξεργάζομαι τα ζητήματα που αφορούν στον τρόπο που ενεργοί δρώντες ορίζουν τις έννοιες του πολίτη και του κράτους στο πλαίσιο της διαπραγμάτευσης που αναδύεται μέσα από προηγούμενες εννοιολογήσεις όχι μόνο κοινωνικά, αλλά και ιστορικά-πολιτισμικά προσδιορισμένες. Μέσα από την επεξεργασία αυτή, επιχειρώ να διαχειριστώ τις ιστορικές αναλύσεις που αναδεικνύουν την ‘ελληνική ιδιαιτερότητα’ και τους δυσιμούς ανάμεσα στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο και το δυτικό πρότυπο νοηματοδότησης του πολίτη και του κράτους.

Συγκεκριμένα, ο προσανατολισμός των μετααποικιοκρατών, όπως ο Partha Chatterjee και Homi Bhabha αφορά σε διαφορετική οπτική του κόσμου στην οποία οι μη δυτικές κοινωνίες αναγνωρίζονται ως δημιουργοί των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών, και στην οποία αμφισβητείται η πλήρης επικράτηση του δυτικού μοντέλου σκέψης και δράσης στην κατασκευή του κόσμου. Η προσέγγιση αυτή συναντιέται με την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα και στο δικαίωμα του «διαφορετικού» που με ενδιαφέροντα τρόπο επισημαίνουν οι μεταμοντέρνες θεωρίες. Στο πλαίσιο των θεωριών αυτών, η στροφή στην αμφισβήτηση της ηγεμονίας του δυτικού μοντέλου σε οικονομικό και πολιτισμικό-ιδεολογικό επίπεδο, στην έμφαση

στην πολυπολιτισμικότητα, στη συνύπαρξη πολιτισμών, στην αναγνώριση του Άλλου, στην αναγνώριση της διαφοράς, στην πολιτισμική ποικιλία αποτελούν θεωρητικούς προσανατολισμούς που συνδέονται με τα θεωρητικά ρεύματα τόσο των θεωριών για το κράτος της περιφέρειας όσο και των θεωριών της μετααποικιοκρατίας.

Τα παραπάνω βρίσκουν, τα τελευταία χρόνια, ιδιαίτερη έκφραση στα πλαίσια των *πολιτισμικών σπουδών* με έμφαση στην κουλτούρα και την ταυτότητα. Για πολλούς θεωρητικούς η στροφή αυτή στην ακαδημαϊκή σκέψη αποτελεί από μόνη της ένδειξη της εισαγωγής σε μια νέα εποχή (τη μεταμοντέρνα εποχή). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Lash & Friedman (1992) ίσως το αυξανόμενο ενδιαφέρον για την κουλτούρα και την ταυτότητα τόσο στο «νεωτερικό» όσο και στο «μετανεωτερικό» πλαίσιο αποτελεί από μόνο του ένδειξη παρακμής της «μοντέρνας» εποχής. Δεν είναι πια η εξέλιξη και η ανάπτυξη μια αυταπόδεικτη αλήθεια. Η «απο-φυσικοποίηση» οδηγεί αναγκαστικά στη σχετικοποίηση δηλαδή στην αναγνώριση της μοναδικότητας και διαφορετικότητας της κάθε κουλτούρας. Όλα τα σύγχρονα φαινόμενα του καπιταλισμού απαιτούν πλέον αντιμετώπιση με αφετηρία τη σχετικότητά τους (Lash & Friedman 1992:3-29).

Η μετα-νεωτερική οπτική, κατά τους Usher & Edwards (1994: 29), επιχειρεί κριτική προσέγγιση όλων των δυικών σχημάτων της νεωτερικότητας (φύση/κουλτούρα, ανδρικό/γυνακείο, ορθολογικό/ανορθολογικό) και σε αυτό το πλαίσιο επιχειρεί να υπερβεί τον κλασικό διαχωρισμό ανάμεσα στη δομή και τον φορέα δράσης<sup>1</sup>. Ίσως η βασικότερη κληρονομιά του μεταμοντέρνου λόγου να αφορά στη διαμόρφωση του μη-ευρωκεντρικού λόγου, και την αμφισβήτηση των νεωτερικών, εξελικτικών σχημάτων προσέγγισης.

Το ερώτημα που θεωρώ ότι τίθεται στο σημείο αυτό είναι το πώς δημιουργούμε τα περιθώρια (θεωρητικά-μεθοδολογικά) έκφρασης του ενεργού υποκειμένου που δεν υπερ-καθορίζεται από τα ιστορικά-πολιτισμικά

---

<sup>1</sup>«το να προσκολληθούμε στο αυτόνομο υποκείμενο του ανθρωπιστικού λόγου, το να αποδεχθούμε το κατασκευασμένο υποκείμενο αυτού του λόγου ως 'φυσικό' αντί για κατασκευασμένο, το να αρνηθούμε να το αμφισβητήσουμε απορρίπτοντας κάθε εναλλακτική που σημειώνει ότι το υποκείμενο μπορεί να κατασκευαστεί από πηγές εξωτερικές ως προς αυτό σημαίνει ότι το υποκείμενο παραμένει εγκλωβισμένο ανάμεσα στον δυισμό φορέα δράσης/ντετερμινισμού και την ανώφελη επιλογή ανάμεσα στα δύο» (Usher & Edwards 1994: 29)

χαρακτηριστικά του. Στην παρούσα ανάλυση αυτό αφορά ιδιαίτερα στην έννοια της ελληνικής ιδιαιτερότητας.

Όπως σημειώνει ο Hertzfeld (1995) οι θεωρίες μέσα από το σχήμα Ανατολής-Δύσης, (και, όπως θα δούμε παρακάτω, μητρόπολης-περιφέρειας) επισημαίνουν την καθιερωμένη τάση να αντιμετωπίζουμε συγκεκριμένες ενέργειες, πράξεις και έννοιες σαν να ανήκουν είτε στο δυτικοευρωπαϊκό χώρο, είτε στο χώρο της Ανατολής. Αυτό που επισημαίνεται ουσιαστικά και κρύβεται 'πίσω' από τον παραπάνω τρόπο σκέψης είναι η τάση να κατηγοριοποιούμε τα πάντα σαν να ανήκουν *ουσιοκρατικά* σε ένα συγκεκριμένο σχήμα (Hertzfeld 1995: 221).

Στο ίδιο πλαίσιο, η μετα-αποικιοκρατική λογική μοιάζει εξίσου 'προβληματική'. Η κριτική της τελικά τείνει ή έχει κατασκευάσει δύο αντιτιθέμενες ομάδες: τους αποικιοκράτες και τους αποικιοκρατούμενους, τους 'εαυτούς' και τον 'άλλο', όπου ο τελευταίος γίνεται κατανοητός μέσα από λανθασμένη αναπαράσταση που απειλεί να αναπαράγει τις στατικές, ουσιοκρατικές κατηγορίες που επιχειρεί να ανατρέψει (Skinner 1985:16-20). Στο σημείο αυτό ο Bhabha (1994: 19) θέτει ενδιαφέροντα ερωτήματα «είναι η πόλωση απαραίτητη προϋπόθεση της έντονης διαφωνίας; ...Οι κοινωνικές αντιπαραθέσεις και ιστορικές αντιφάσεις δεν μπορούν να αποκτήσουν άλλη μορφή παρά μόνο της θεωρίας ενάντια στις πολιτικές; Ο στόχος της ελευθερίας της γνώσης πρέπει να είναι απλά η αντιστροφή της σχέσης καταπιεστή-καταπιεζόμενου, κέντρου-περιφέρειας, αρνητικής-θετικής εικόνας;». Η χρήση διχοτομικών σχημάτων και εννοιών ουσιαστικά νομιμοποιούν τη διαφορά και το «χάσμα» ανάμεσά τους. Ο Άλλος συγκροτείται από τη διαφορά, από τα μη-δυτικά χαρακτηριστικά του *χωρίς να είναι ποτέ ο ενεργός εκφραστής της δικής του εκδοχής*. Η πρότασή του Bhabha (1994: 31,32) έγκειται στην ανάδειξη της πολιτισμικής διαφοράς και όχι διαφοροποίησης. Για τον Young (1995) η έννοια της κουλτούρας ακόμη λειτουργεί ως έννοια διαφοροποίησης μέσα σε μια υπονούμενη ιεραρχία σχηματιζόμενη από τη διάκριση ανάμεσα στο δυτικό και μη-δυτικό. Αποτελεί προβληματική έννοια στο βαθμό που συντηρεί τον ανταγωνισμό, διαμορφώνοντας την αντίσταση στη δυτική κουλτούρα *μέσα* στη δυτική κουλτούρα (Young 1995: 4-5, 50-54). Κατά τον Jameson (1999) δεν έχει

παρουσιαστεί καμία πραγματικά μετα-νεωτερική οπτική διότι όλες αναπαράγουν μέσα τους τη μίμηση της ίδιας τους της επωνομασίας καθώς διατηρούν παρασιτική σχέση με ένα άλλο σύστημα και μάλιστα συχνότατα με τον ίδιο το μοντερνισμό. Το βλέπει δηλαδή ως αντανάκλαση και επακόλουθο μιας ακόμη συστηματικής μεταλλαγής του ίδιου του καπιταλισμού (Jameson 1999: 15).

Αν ο στόχος είναι να υπερβούμε τις νεωτερικές εξελικτικές προσεγγίσεις που προσδιόρισαν ένα α-κοινωνικό και αν-ιστορικό υποκείμενο και από την άλλη να διαχειριστούμε τους 'κινδύνους' επαναφοράς ενός νέου ολιστικού σχήματος ερμηνείας (π.χ. ελληνική ιδιαιτερότητα), ο προβληματισμός που συνοδεύει τη συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου στην εργασία αποτυπώνεται στα παρακάτω ερωτήματα:

(α) πώς μπορούμε να προσεγγίσουμε τις έννοιες του πολίτη και του κράτους όπως εκφράζονται από τους μαθητές, χωρίς να αναπαράγουμε *δυικά* σχήματα και ολιστικές προσεγγίσεις; Αυτό αφορά τελικά τόσο τον νεωτερικό λόγο όσο και τον μετανεωτερικό.

(β) πώς διαχειριζόμαστε την έννοια της 'ιδιαιτερότητας' όπως σημειώνεται στις προσεγγίσεις του ελληνικού χώρου πολιτικής ανάλυσης –και όχι μόνο– (*όπου η έμφαση δίνεται στην ιδιαιτερότητα;*) Μπορεί να είναι παραπλανητική τελικά μια τέτοια προσέγγιση; Εμπεριέχει τον κίνδυνο της αναπαραγωγής *δυικών* σχημάτων;

(γ) πώς διαμορφώνεται τελικά ένα εναλλακτικό, ευέλικτο ερμηνευτικό σχήμα που λαμβάνει υπόψιν τα παραπάνω;

Τα ερωτήματα συνθέτουν ένα πολύπλοκο διάλογο που απασχολεί την παρούσα διαμόρφωση του ερμηνευτικού πλαισίου στην εργασία. Θα συμφωνούσαμε στο σημείο αυτό με τον Smith (1999:22) ότι η κριτική δεν μας οδηγεί απαραίτητα σε μια εναλλακτική οπτική. Σε ορισμένα σημεία χρειάζεται να υπάρξει διάλογος ανάμεσα σε διαφορετικές οπτικές. Οι μέθοδοι της έρευνας χρειάζεται να θεωρηθούν προσεκτικά και κριτικά πριν εφαρμοστούν. Με άλλα λόγια να «απο-αποικιοκρατηθούν (decolonized). Αυτό δεν προϋποθέτει ολοκληρωτική απόρριψη της δυτικής γνώσης αλλά την έμφαση στις δικές μας οπτικές για τον κόσμο. Στη συνέχεια προϋποθέτει να γνωρίσουμε και κατανοήσουμε τη θεωρία και την έρευνα από τη δική μας



οπτική...αναδύεται έτσι η διαρκής ανάγκη για αναστοχαστικότητα (L.T.Smith 1999:38-39, 137). Όπως επισημαίνει ο Alatas (2001) όσοι επισημαίνουν την προβληματική εφαρμογή του δυτικού λόγου της επιστήμης δε σημαίνει ότι όλοι αντιμετωπίζουν ολόκληρη τη δυτική παράδοση ως μη κατάλληλη, ούτε απορρίπτουν το σώμα των γνώσεων από το αρχικό πλαίσιο από το οποίο προήλθαν. Οι θεωρήσεις αυτές δεν αφορούν στο περιεχόμενο του δυτικού λόγου της επιστήμης. Η κριτική μάλλον αφορά στην προσπάθεια γενίκευσης και απόδοσης ενός καθολικού χαρακτήρα στις κοινωνικές επιστήμες όπως αυτές διαμορφώθηκαν στο δυτικό χώρο (Alatas 2001) και ενδεχομένως επέδρασαν και στον ελληνικό ακαδημαϊκό χώρο.

Βέβαια, ο φορμαλιστικός χαρακτήρας των δομών στην Ελλάδα, όπως τον υπογράμμισαν οι προσεγγίσεις μητρόπολης-περιφέρειας, ενέχει τον κίνδυνο ουσιοκρατικής προσέγγισης στο βαθμό που μέσα από την έμφαση στο κράτος της περιφέρειας οι προσεγγίσεις αναπαράγουν και συντηρούν ένα δυϊκό σχήμα επιστημονικής οπτικής.

Σύμφωνα με τον Χαραλάμπη (1988) η επιρροή των τριτοκοσμικών θεωριών και της έννοιας της εξάρτησης ως κύριας περιγραφικής και ίσως και αναλυτικής κατηγορίας της σχέσης κέντρου-περιφέρειας ενίσχυσε στην μεταδιδακτορική περίοδο την αντίληψη για την ελληνική ιδιαιτερότητα ως κύριο χαρακτηριστικό των ερμηνειών της ελληνικής περίπτωσης (Χαραλάμπης 1988: 49). Οι προσεγγίσεις αυτές που είχαν ως αποτέλεσμα να τονίσουν την έννοια της ελληνικής ιδιαιτερότητας, εντάσσονται/υπάγονται στη επίδραση των τριτοκοσμικής προέλευσης ερμηνειών οι οποίες κινήθηκαν όχι μόνο στο χώρο της επιστήμης αλλά, κυρίως, της πολιτικής και δημοσιογραφικής δημοσιότητας (Χαραλάμπης 1988:49).

Κατά τον Χαραλάμπη (1988: 49-50) πολλές από τις μελέτες που εστίασαν στο θέμα των ιδιαιτεροτήτων του ελληνικού πολιτικού συστήματος (και το αναλυτικό σχήμα μητρόπολης – περιφέρειας), χαρακτηριστικό πολλών μελετών της ελληνικής επιστημονικής αρθρογραφίας, ουσιαστικά εκφράζουν την υποσυνείδητη δράση του παραδοσιακού ελληνικού εθνοκεντρισμού με αποτέλεσμα την υπερεκτίμηση των ιδιαιτεροτήτων απέναντι στον κόσμο του αστικού ή σοσιαλιστικού ορθολογισμού. Το προβληματικό στοιχείο των θεωριών αυτών αναδεικνύεται σε σχέση με το ότι επιτρέπει ή και εισάγει

ιδεολογήματα που καθορίζονται από τη διαίρεση του κόσμου εχθροί – φίλοι, ομόφυλοι-αλλόφυλοι κ.ο.κ. (βλ. Χαραλάμπης 1988: 49-50).

Ωστόσο, υπάρχουν ακόμη δύο στοιχεία σχετικά με τις προσεγγίσεις αυτές που χρειάζεται να σημειωθούν και που αποδυναμώνουν την παραπάνω κριτική: πρώτον, η υπερβολική έμφαση στην ιδιαιτερότητα δεν αποτελεί «ελληνικό» χαρακτηριστικό, δεύτερον η ιδιαιτερότητα έχει πραγματικό αντίκρουσμα (με βάση πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα) (Χαραλάμπης 1988:51). Αυτό σημαίνει ότι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στο χειρισμό του σχήματος της ελληνικής ‘ανορθολογικής’ ιδιαιτερότητας (βλ. Τσουκαλάς 1986, Τσουκαλάς 1981), του δυϊκού σχήματος ορθολογικού – ανορθολογικού, της σημείωσης μιας ‘παρωχημένης’ έναντι μιας ‘μεταρρυθμιστικής’ πολιτικής κουλτούρας (Διαμαντούρος 2001) αλλά και της ελληνικής υπανάπτυξης (Μουζέλης 1978).

Θεωρώ ότι το πρόβλημα ανακύπτει στη *χρήση* των εννοιών ως αναλυτικές κατηγορίες. Ο εγκλωβισμός στη διάκριση ανάμεσα σε παραδοσιακούς και εκσυγχρονιστές, σε αντίθεση με την κριτική του Δεμερτζή<sup>1</sup> (1994), δεν αντιμετωπίζεται στην παρούσα ανάλυση ως δεδομένος. Η επισήμανση των μετα-παρσονικών κοινωνιολόγων είναι χρήσιμη στο σημείο αυτό καθώς προσδίδει στην έννοια της πολιτικής κουλτούρας μια σχετική αυτονομία (Alexander 1990), αντιμετωπίζοντάς την ως σύνολο νοημάτων και πρακτικών με τη δική της «λογική». Ο προβληματισμός βέβαια για τη σχέση κοινωνίας-κουλτούρας είναι εξαιρετικά ευρύς, και οι προσεγγίσεις διαφέρουν σημαντικά για το τι σημαίνει αυτή η αυτονομία. Η παρουσίαση τους όμως ξεπερνά τα όρια αυτής της παρούσας ανάλυσης. Είναι εν τούτοις σημαντικό να συγκρατήσουμε αυτό που ο Alexander σημειώνει για τη σχέση αυτή

«...δεν μπορούμε να κατανοήσουμε την κουλτούρα χωρίς αναφορά στο υποκειμενικό νόημα, και δεν μπορούμε να την κατανοήσουμε χωρίς αναφορά στους κοινωνικούς δομικούς περιορισμούς. Δεν μπορούμε να ερμηνεύσουμε την κοινωνική συμπεριφορά χωρίς να λαμβάνουμε υπόψιν ότι ακολουθεί κώδικες που δεν έχει επινοήσει·

<sup>1</sup> « πρώτον είναι απλουστευτικό ένα σχήμα που θέλει να υπάρξει μόνο μια αντίθεση...δεύτερον είναι ανεπαρκής η συνάρθρωση της σχέσης ανάμεσα σε παραδοσιακό και σύγχρονο» (Δεμερτζής 1994:26-7, όπως παρατίθεται στο Σακκελαρόπουλος & Σωτήρης (2004: 92-93).

και την ίδια στιγμή, η ανθρώπινη επινόηση δημιουργεί ένα διαφοροποιημένο/μετασχηματισμένο περιβάλλον για κάθε πολιτισμικό κώδικα» (Alexander 1990:26).

Τα παραπάνω μας προσανατολίζουν να δούμε ότι όσα ‘πολιτισμικά’ μας καθορίζουν δεν οδηγούν σε μια ‘αυτονόητη’ εσωτερίκευση, αλλά *επανερμηνεύονται* με ένα διαφορετικό τρόπο από το αρχικό τους πλαίσιο (Sewell 1992). Η σχετική αυτονομία, που οι μετα-παρσονικοί κοινωνιολόγοι προσδίδουν στην έννοια της κουλτούρας επιτρέπει ουσιαστικά τη μεταφορά της έννοιας αυτής -από απλό επιφαινόμενο- στο επίκεντρο του προβληματισμού (Sommers 1995:135).

Τα παραπάνω σημαίνουν για την παρούσα ανάλυση δύο πράγματα:

- (1) λαμβάνονται υπόψιν οι επισημάνσεις για το ελληνικό πλαίσιο, δηλαδή, ο συγκεκριμένος τρόπος ιδεολογικής και θεσμικής αποτύπωσης της σχέσης πολίτη-κράτους, χωρίς, ωστόσο, να *προ-υποθέτω* ότι όσα σημειώνονται για το ελληνικό πλαίσιο καθορίζουν οντολογικά τους μαθητές (με βάση την εθνικότητά τους και τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά). Δεν αναμένω *a priori* οι μαθητές να αντανakλούν στις εννοιολογήσεις τους όχι μόνο δυτικές έννοιες αλλά και όσα διατυπώνονται ως κυρίαρχη ελληνική πολιτική κουλτούρα,
- (2) η αυτονομία της έννοιας της κουλτούρας μας επιτρέπει να δούμε στις εννοιολογήσεις των μαθητών όχι απλώς τη *συνέχεια* των (ελληνικών) ιδιαιτεροτήτων αλλά και ενδεχομένως τις σημαντικές *αλλαγές* στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις σχέσεις πολίτη-κράτους.

Με αυτόν τον τρόπο ίσως μπορούμε να *προσεγγίσουμε* την κατανόηση της ‘δομής της αίσθησης’, που κατά τον Williams (1994:146-147) αποτελεί τη βιωμένη κουλτούρα ενός ορισμένου τόπου και χρόνου η οποία αφενός δεν κατέχεται με τον ίδιο τρόπο από όλους αφετέρου διαφέρει για κάθε γενιά.

### 1.6.3. Πολιτισμική οικείωση

Με αφετηρία διαφορετική από την υιοθέτηση δυϊκών σχημάτων (π.χ. ελληνικό-δυτικό) η συγκρότηση του ερμηνευτικού πλαισίου στην εργασία επιλέγει μια ‘*πολιτισμικά-ιστορικά και κοινωνικά ευαίσθητη*’ οπτική. Όπως θα

φανεί παρακάτω, η οπτική αυτή, μπορεί να αποτελέσει τις ευρύτερες θεωρητικές αφετηρίες και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις ανάδειξης νέων ερμηνευτικών σχημάτων καθώς αναδεικνύει τη σημασία και το ρόλο της κουλτούρας στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των πρακτικών μας με τέτοιο τρόπο που δεν πρόκειται για 'αποστάσεις' από το 'πρότυπο' αλλά για συγκεκριμένη ιστορική και κοινωνική –πολιτισμική- διαμόρφωση αντιλήψεων και πρακτικών (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002). Ταυτόχρονα, όμως, αναδεικνύεται μια οπτική που 'προσπερνά' μια προβληματική σχέση με τη Δύση στο βαθμό που η έννοια της *αντίστασης* (Chatterjee 1995), όπως σημειώνεται από τους μετα-αποικιοκράτες, εμπεριέχει την τάση/θεωρητική ρήξη με το δυτικό λόγο. Ωστόσο, η οποιαδήποτε απόπειρα συγκρότησης εναλλακτικών ερμηνευτικών σχημάτων δεν μπορεί να έχει την αξίωση ανατροπής του δυτικού λόγου στο χώρο της επιστήμης. Συμπληρωματικά, αυτός δεν είναι ο στόχος αλλά χρησιμοποιώντας τις δυτικές έννοιες να συγκροτηθούν εκείνες οι αναλυτικές κατηγορίες που θα μπορούσαν να προσφέρουν διαφορετικές οπτικές.

Η έννοια της *πολιτισμικής οικείωσης* που αναλύεται εδώ, αναδεικνύει ακριβώς την έμφαση στους τρόπους συσχέτισης και όχι την έμφαση στη διαφοροποίηση από τα δυτικά πρότυπα εννοιών, με αφετηρία μια διαφορετική ανάγνωση, για παράδειγμα, του μετα-αποικιοκρατικού λόγου. Πρόκειται για μια διαφορετική ανάγνωση επισημάνσεων μελετητών της μετα-αποικιοκρατίας, όπως αυτές του Partha Chatterjee (1995), όπως σημειώνονται από τη Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2002 και 2005).

Πιο αναλυτικά, ένα από τα σημεία κριτικής της μετααποικιοκρατικής οπτικής –στα πλαίσια της αντίστασης στον ιμπεριαλιστικό έλεγχο- αποτελεί η ιδέα γένεσης του 'έθνους' όπως αυτή εδραιώνεται από τον Benedict Anderson και η οποία συνίσταται στη γένεση των εθνών όχι ως προϊόντων της γλώσσας, της φυλής και της θρησκείας αλλά με βάση την ιστορική εμπειρία του εθνικισμού τόσο στη Δυτική Ευρώπη όσο και στην Αμερική, εμπειρία η οποία παρείχε τα πρότυπα πολιτισμικής και οικονομικής ζωής βάσει των οποίων γεννήθηκαν (ως υπάρξεις φαντασιακές) οι μετέπειτα ιστορικοί κοινωνικοί σχηματισμοί (Anderson 1997: 126-8). Αυτή η αντίληψη της «φαντασιακής» κοινότητας –σύμφωνα πάντα με τον Benedict Anderson- επέτρεψε στις

μεταποικιοκρατούμενες κοινωνίες να επινοήσουν την αυτοεικόνα τους μέσω της οποίας θα μπορούσαν να ελευθερωθούν από την ιμπεριαλιστική καταπίεση.

Ωστόσο, όπως σημειώνει η Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2002), ο Chatterjee με ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις αμφισβητεί την –παραπάνω– εικόνα του μεταποικιοκρατικού κόσμου ως απλού καταναλωτή των δυτικών εμπειριών και την επικράτηση της αντίληψης του κόσμου μέσα από μια ορθολογική-νεωτερική οπτική η οποία ταξινομεί αξιολογικά τις κοινωνίες σε πρότυπα και μιμητές θέτοντας σχεδόν «αυτονόητα» την «ανάγκη» εκδυτικοποίησης των τελευταίων (δηλαδή ταύτισής τους με το συγκεκριμένο δυτικό πρότυπο). Όπως σημειώνει

‘ο Chatterjee (1993, σ.5) αναπτύσσει το παρακάτω προκλητικό επιχείρημα: «Αν οι εθνικισμοί στον υπόλοιπο [από το δυτικό] κόσμο έχουν να διαλέξουν τη φαντασιακή τους κοινότητα ανάμεσα σε κάποιες ‘πρότυπες’ μορφές που η Ευρώπη και η Αμερική έχουν θέσει στη διάθεσή τους, τότε τί τους έχει απομείνει να φανταστούν;...Ακόμα και οι φαντασίες μας πρέπει να μείνουν για πάντα αποικιοκρατούμενες»’ (όπως παρατίθεται από Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:45).

Η ένσταση του Chatterjee (1995) αφορά στην απόλυτη επικράτηση του δυτικού μοντέλου που είχε ως «μοναδικό» αποτέλεσμα τη μίμηση ενώ υπάρχει και μια διαφορετική οπτική του κόσμου σύμφωνα με την οποία, οι μετα-αποικιοκρατούμενες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από την *αντίσταση* στην επιβολή του δυτικού μοντέλου (δηλαδή στο πρότυπο) προκειμένου ως πολιτισμική κοινότητα, να διατηρήσουν την κουλτούρα και την εθνική τους ταυτότητα.

Η «αντίσταση» του Chatterjee αναδεικνύει τη *δυναμική* των κοινωνιών αυτών ως προς τη διατήρηση της ταυτότητάς τους και των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών σε αντίθεση με την *παθητικότητα* του απλού μιμητή-καταναλωτή που περιγράφει ο Anderson (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002) (Chatterjee 1995). Ο Coloma (2003) σημειώνει επίσης, την παραπάνω ‘πρόκληση’ του επιχειρήματος του Chatterjee. Η κριτική που ο ίδιος ασκεί αφορά τόσο τις μελέτες για τον εθνικισμό του Anderson όσο και του

Hobsbawm. Τον ίδιο ευρωκεντρικό σωβινισμό, όπως σημειώνει, μπορεί να αναγνωρίσει κάποιος και στη δουλειά του Hobsbawm όπου η αντιμπεριαλιστική αντίσταση έχει παραχθεί από τις ‘προνομιούχες’ (beneficial) πλευρές του ευρωπαϊκού μπεριαλισμού (Coloma 2003: 56).

Οι παραπάνω μελετητές στοχεύουν μέσα από την παραπάνω κριτική στον – δυτικό-τρόπο γραφής της ιστορίας να δείξουν τον τρόπο που η έννοια του έθνους αποτέλεσε εργαλείο πολιτικής (Giroux 1992). Τον τρόπο, δηλαδή, που εγκλώβισε τα μετα-αποικιακά κράτη είτε σε αφήγηση ετεροκαθορισμένη (ιστορία μίμησης) είτε σε αφήγηση-αντίδραση στη δυτική ιστορία (βλ. Λιάκος 2005:105-107).

Με αφετηρία τις παραπάνω θεωρητικές και μεθοδολογικές επισημάνσεις και στο επίπεδο των νέων ερμηνευτικών προοπτικών που αποκαλύπτουν οι παρατηρήσεις του Chatterjee διαμορφώνεται και εισάγεται από την Kontogiannopoulou-Polydorides (2002) η έννοια της πολιτισμικής οικείωσης ως εναλλακτικού ερμηνευτικού σχήματος στην ανάλυση φαινομένων της ελληνικής κοινωνικής και εκπαιδευτικής ζωής που λαμβάνει υπόψιν τις πολιτισμικές, κοινωνικές και ιστορικές ιδιαιτερότητες του αντικειμένου.

Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια μιας διαφορετικής ανάγνωσης του πραγματολογικού υλικού της ά φάσης της έρευνας για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (έρευνα Civic, βλ.κεφ.1.3) εντάσσεται η ανάδυση της έννοιας της πολιτισμικής οικείωσης όπου η ασυμφωνία που μπορεί να διαπιστωθεί ανάμεσα στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (στο βαθμό που αντανακλά το δυτικό περιεχόμενο των εννοιών) και την καθημερινότητα των μαθητών μπορεί να γίνει αντικείμενο δύο διαφορετικών προσεγγίσεων. Είτε ερμηνεύεται ως ανικανότητα των «μιμητών» σύμφωνα με τη μοντέρνα-ορθολογική οπτική είτε ως αποτέλεσμα μιας εκ μέρους των κοινωνικών υποκειμένων οικείωσης των δυτικών εννοιών στο ελληνικό ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, αναδεικνύεται ως κύριο χαρακτηριστικό του ελληνικού πλαισίου η δημιουργική συνύπαρξη ελληνικών (ιστορικών-κοινωνικών στοιχείων) και καθιερωμένων (δυτικών) εννοιών με τρόπο που δε συνιστά ούτε απλή μίμηση ούτε όμως αντίσταση στο «πρότυπο».

Η εκδοχή λοιπόν, που φαίνεται να στηρίζει τις επιλογές που έγιναν στην εργασία και συνδέεται με τα παραπάνω, εκφράζεται από την έννοια της *πολιτισμικής οικείωσης* και αναφέρεται στη διαδικασία διαμόρφωσης των εννοιολογήσεων και της στάσης των μαθητών απέναντι σε σύγχρονα ζητήματα. Πιο συγκεκριμένα τα βιώματα, οι ''συνήθειες'' και οι πρακτικές που έχουν εδραιωθεί στα πλαίσια της ιστορίας, δηλαδή, στοιχεία του παρελθόντος που επιβιώνουν μέχρι σήμερα *αλληλεπιδρούν δημιουργικά* με τις σύγχρονες προκλήσεις και καταλήγουν σε μια δημιουργική συνύπαρξη ή προσαρμογή της δυτικής εκδοχής εννοιών και αντιλήψεων στα δεδομένα των κοινωνικών υποκειμένων. Πρόκειται, λοιπόν, για μια διαδικασία ένταξης του ''δυτικού'' στο οικείο πλαίσιο, την προσαρμογή, την αποδοχή των λειτουργικών του στοιχείων και τη τελική του διαμόρφωση σε σύγχρονη ελληνική τοποθέτηση-στάση (Kontogiannopoulou-Polydorides 2002).

Η παραπάνω οπτική προσεγγίζει το μαθητή ως δημιουργό των εννοιολογήσεων του, έτσι ώστε το περιεχόμενο των εννοιολογήσεων αυτών, αναγνωρίζεται ως απολύτως 'νόμιμο', χωρίς ουσιοκρατική καταχώρηση-κατηγοριοποίηση σε αξιολογικά σχήματα.

Με αφετηρία αυτό το πλαίσιο, οι εννοιολογήσεις των μαθητών δεν αντιμετωπίζονται ούτε ως αντανάκλαση της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας ούτε ως εσωτερικευμένα νοήματα του κυρίαρχου δυτικού προτύπου, ούτε ως εξωτερικευμένα ενδιαφέροντα της κοινωνικής τους θέσης. Με αφετηρία την έννοια της πολιτισμικής οικείωσης, η έμφαση στην εργασία δίνεται στις πολιτισμικές, συμβολικές και ιστορικές αναφορές όσο και τους προσδιορισμούς που συνδέονται με τη θέση των υποκειμένων στην κοινωνική ιεραρχία. *Ο στόχος είναι η ανάδειξη του ενεργού τρόπου που τα υποκείμενα διαφοροποιούν τα νοήματα από το αρχικό τους πλαίσιο, είτε αυτό αφορά το δυτικό, είτε το ελληνικό, είτε το πλαίσιο της θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης.*

Με βάση όσα έχουν σημειωθεί έως τώρα, τα ερευνητικά ερωτήματα, επαναδιατυπώνονται όπως παρακάτω:

- Πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους; Αποδίδουν οι μαθητές στις έννοιες περιεχόμενο τέτοιο που αντανάκλα πολιτισμικές συνήθειες ή προσανατολίζονται σε ένα

ευρύτερο δια-εθνικό πλαίσιο νοηματοδοτήσεων που δικαιολογείται από τη σύγκλιση των αναλυτικών προγραμμάτων (ή ίσως τη δικαιολογεί);

- Διαμορφώνονται οι ίδιες για όλους τους μαθητές αντιλήψεις ή οι αντιλήψεις διαμορφώνονται ανεξάρτητα από τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών;
- Πώς νοηματοδοτούνται η έννοια του πολίτη και ο ρόλος του κράτους στα βιβλία και τα αναλυτικά προγράμματα;
- Ποιά είναι τελικά η σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με εκείνες του σχολικού περιεχομένου (της θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης); Υπάρχουν σημεία σύγκλισης ή οι αποκλίσεις είναι τέτοιες που επιτρέπουν τη διαπίστωση μιας προβληματικής σχέσης ανάμεσα στο περιεχόμενο της επίσημης σχολικής γνώσης και στις αντιλήψεις των μαθητών;



### 1.7. Μέθοδος και σχεδιασμός ανάλυσης του εμπειρικού υλικού.

Όπως έχει σημειωθεί (βλ. ερμηνευτικό πλαίσιο, κεφ. 1.6), στόχος στην εργασία είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και στις εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Εστιάζω στις ομοιότητες και στις διαφορές ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης με στόχο να ανιχνεύσω τη διαφορετική συγκρότηση εννοιών και όχι την αναζήτηση του βαθμού και του τρόπου μετάδοσης της προδιαγεγραμμένης γνώσης που προσφέρει το σχολείο προς τους μαθητές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 47). Αυτό σημαίνει ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών και εκείνες της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αντιμετωπίζονται ως παράλληλες (χωριστές αν και σχετιζόμενες) συγκροτήσεις εννοιών και εξετάζονται στο δικό τους πλαίσιο (βλ. κεφ. 1.6.3).

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζεται η μέθοδος ανάλυσης και οι συναφείς επιλογές που έγιναν στην εργασία σχετικά με τις τεχνικές ανάλυσης που είτε υιοθετήθηκαν τα αποτελέσματά τους (παραγοντική ανάλυση, πολιτισμικές ομάδες των μαθητών) είτε εφαρμόστηκαν (θεματική ανάλυση περιεχομένου). Οι επιλογές αυτές στηρίζονται στις θεωρητικές επεξεργασίες που έχουν ήδη γίνει στο ερμηνευτικό πλαίσιο της εργασίας (κεφ. 1.6).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η επεξεργασία των ερευνητικών ερωτημάτων στην εργασία εδραιώνεται:

(α) στο πραγματολογικό υλικό της έρευνας για την ‘Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή’ (Civic) που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους και την έννοια του πολίτη (β’ φάση της έρευνας, 1999). Η έρευνα διεξήχθη από τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (I.E.A.). Η έρευνα πεδίου έγινε το Μαΐο του 1999 και τη διεξαγωγή της έρευνας στην Ελλάδα ανέλαβε το Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της IEA που έχει έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (βλ. περιγραφή έρευνας Civic, κεφ.1.3). Η δευτερογενής ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων της έρευνας Civic επιτρέπει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών με βάση

αντιπροσωπευτικό και σταθμισμένο δείγμα έφηβων μαθητών από τα σχολεία όλης της Ελλάδας. Μέσα από ένα πλήθος θεματικών επέλεξα το μέρος του πραγματολογικού υλικού που αφορά στις αντιλήψεις των μαθητών για τις σημαντικές για το ελληνικό πλαίσιο έννοιες του πολίτη και του κράτους. Στην έρευνα Cίνις η καταγραφή των αντιλήψεων των μαθητών για τις έννοιες αυτές έγινε με βάση τις απαντήσεις τους σε διαφορετικά μέρη του ερωτηματολογίου του μαθητή. Επομένως, η ανίχνευση των αντιλήψεων των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη-κράτους αποτελεί επιλογή και επεξεργασία που έγινε στην εργασία.

(β) στο σχεδιασμό της έρευνας, που αφορά στην ανίχνευση των εννοιολογήσεων της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Επέλεξα το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής του 1998-9 καθώς αποτελεί το σχολικό εγχειρίδιο των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή'. Πρόκειται για τη μόνη νόμιμη πηγή γνωστικού περιεχομένου καθώς στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπάρχει ένα βιβλίο για κάθε μάθημα (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 272). Έτσι, το περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στο Γυμνάσιο καθορίζεται από το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου (Ντελίκου κ.α. 2005: 276).

### *1. Ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών.*

Όπως έχει σημειωθεί ήδη στο ερμηνευτικό πλαίσιο (κεφ.1.6) ο στόχος στην εργασία είναι η ανάδειξη του ενεργού τρόπου που τα υποκείμενα-μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους ως διαφοροποίησης των νοημάτων από το αρχικό τους πλαίσιο, είτε αυτό αφορά το δυτικό, είτε το ελληνικό, είτε το πλαίσιο της θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης. Με αφετηρία την έννοια της πολιτισμικής οικείωσης, η έμφαση στην εργασία δίνεται στις πολιτισμικές συμβολικές και ιστορικές αναφορές όσο και τους προσδιορισμούς που συνδέονται με τη θέση των υποκειμένων στην κοινωνική ιεραρχία (κεφ. 1.6.3).

Προκειμένου να εξετάσω τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους:

1α) χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic. Η παραγοντική ανάλυση έγινε στο Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της ΙΕΑ (βλ. Παράρτημα II και IV).

1β) Η επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic μέσω της ανάλυσης παραγόντων αποτυπώνει ταυτόχρονα τις εννοιολογήσεις των μαθητών σε σχέση με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (πολιτισμικές ομάδες μαθητών) και για το σύνολο των μαθητών. Για να εξετάσω τη σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με τα πολιτισμικά-κοινωνικά τους χαρακτηριστικά υιοθετώ την ταξινόμηση των μαθητών σε 5 ιεραρχημένες πολιτισμικές ομάδες (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005) (βλ. Παράρτημα III).

▪ *1.α. Η παραγοντική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού.*

Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) αποτελεί τεχνική που επιτρέπει την ανίχνευση του τρόπου που οι μεταβλητές της έρευνας Cívic σχετίζονται μεταξύ τους (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα II). Επομένως, οι απαντήσεις των μαθητών δεν περιορίζονται στην παρουσίαση-καταγραφή του βαθμού (ποσοστού) συμφωνίας με το περιεχόμενο της κάθε έννοιας-μεταβλητής της έρευνας Cívic για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους (π.χ. πόσο συμφωνούν με τον οικονομικό ρόλο του κράτους ή με το αν ο πολίτης οφείλει να ψηφίζει). Μέσω της τεχνικής ανάλυσης παραγόντων αναδεικνύονται οι *συσχετίσεις* των εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Cívic. Κάθε παράγοντας εκφράζει μία συγκεκριμένη συνύπαρξη εννοιών, περιέχει, δηλαδή, τις έννοιες-μεταβλητές που οι μαθητές θεωρούν ότι συνυπάρχουν. Έτσι, για παράδειγμα, οι μαθητές που επιλέγουν τον πολίτη-πατριώτη ταυτόχρονα πιστεύουν ότι ο πολίτης οφείλει να ψηφίζει και να υπακούει το νόμο.

Έκρινα ότι η επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic μέσω της ανάλυσης παραγόντων :

α) επιτρέπει την επεξεργασία του ερευνητικού ερωτήματος για τον *τρόπο* που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους. Δεν περιορίζει την ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών στην ποσοτική αποτύπωση των επιλογών τους. Μέσω της ανάλυσης παραγόντων είναι δυνατή η διερεύνηση των εννοιολογήσεων των μαθητών σε σχέση με τον τρόπο που διαφοροποιούνται σε σχέση με τις καθιερωμένες έννοιες στη βιβλιογραφία και στο σχολικό περιεχόμενο.

β) σε άμεση συνάρτηση με το παραπάνω ο τρόπος που οι μαθητές επιλέγουν να συνδυάσουν συγκεκριμένες έννοιες (μεταβλητές έρευνας Cívic) σε κάποια εννοιολόγησή τους (παράγοντα) επιτρέπει την ανίχνευση διαφορετικών, εναλλακτικών τρόπων εννοιολόγησης του πολίτη και του κράτους. Δημιουργεί το πλαίσιο όπου μπορεί να ανιχνευθεί ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συνδιαλέγονται με καθιερωμένες έννοιες και πρότυπα τόσο στο δυτικό όσο και στο ελληνικό πλαίσιο. Σε αυτό το πλαίσιο, ανιχνεύονται στην εργασία οι ποικίλοι τρόποι συνύπαρξης των παραδοσιακών-ελληνικών εννοιολογήσεων με τις δυτικές, τις σύγχρονες και τις καθιερωμένες έννοιες. Εστιάζω έτσι στο ενεργό κοινωνικό υποκείμενο-μαθητή που συγκροτεί εννοιολογήσεις ως επανερμηνευση όσων μαθαίνει μέσα και έξω από το σχολείο.

▪ *Πολιτισμικές ομάδες των μαθητών.*

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.1.6) η συγκρότηση των εννοιολογήσεων δεν θεωρείται ομοιογενής για όλους τους μαθητές αλλά σχετίζεται με τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Στην παρούσα εργασία, η έμφαση δίνεται στα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών (βλ. κεφ. 1.6). Προκειμένου να ανιχνεύσω τις εννοιολογήσεις των μαθητών σε σχέση με τα κοινωνικο-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά υιοθέτησα τη διαφοροποίηση των μαθητών σε πέντε διακριτές-ιεραρχημένες πολιτισμικές ομάδες, που συγκροτήθηκαν θεωρητικά και εκφράστηκαν πραγματολογικά στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της IEA από την Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (2005:360-369). Συγκεκριμένα, οι πολιτισμικές ομάδες των

μαθητών (πολιτισμικό κεφάλαιο μαθητών) εκφράζουν την κοινωνική θέση και πολιτισμική ένταξη των μαθητών με τρόπο που προσεγγίζει την έννοια του μορφωτικού κεφαλαίου στη θεωρία του Bourdieu, χωρίς να ταυτίζεται με αυτή. Για το λόγο αυτό κρίνεται καταλληλότερος ο όρος ‘πολιτισμικές ομάδες’ των μαθητών αντί του ‘πολιτισμικού κεφαλαίου’.

Η πραγματολογική έκφραση των πολιτισμικών ομάδων των μαθητών στην Ελλάδα, απορρέει από τη μελέτη πληθώρας κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, **οι πολιτισμικές ομάδες** των μαθητών που υιοθετούνται εδώ (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:115), αποτελούν θεωρητική κατασκευή για την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτει από το συνδυασμό των εξής βασικών κοινωνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:367-8) (βλ. αναλυτικότερα παράρτημα ΙΙΙ):

➤ **Γλώσσα** (αν οι μαθητές μιλούν ελληνικά ή άλλη γλώσσα): ως ένδειξη της εθνικής, εθνοτικής και κοινωνικο-πολιτισμικής καταγωγής των μαθητών. Σε άμεση σχέση με το μεταδιδόμενο μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας.

➤ **Εκπαίδευση της μητέρας**: ως ικανή προσέγγιση της κοινωνικο-οικονομικής ένταξης της οικογένειας. Σε άμεση σχέση με το μεταδιδόμενο μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας.

➤ **Οικιστική περιοχή/κατοικία**: αποτελεί ένδειξη της δυνατότητας προσπέλασης σε κοινωνικά και πολιτισμικά αγαθά, συμπεριλαμβανομένου του σχολείου.

➤ **Βιβλία** (αριθμός βιβλίων στο σπίτι): ως ένδειξη της κοινωνικής και πολιτισμικής καταγωγής των μαθητών σε άμεση σχέση με το μεταδιδόμενο μορφωτικό κεφάλαιο της οικογένειας.

Με βάση το συνδυασμό των παραπάνω χαρακτηριστικών, οι μαθητές ταξινομήθηκαν σε 5 ιεραρχημένες πολιτισμικές ομάδες βάσει των οποίων αναζητείται ο εντοπισμός συσχέτισης -ή μη- ανάμεσα στις εννοιολογήσεις τους για το ρόλο του κράτους και τον ‘ιδανικό’ πολίτη και τη θέση τους στην

κοινωνική ιεραρχία. Οι πέντε πολιτισμικές ομάδες αποτελούν μόνο μια μεθοδολογική παραδοχή που στόχο έχει να διευκολύνει την ανάλυση και όχι να την προδιαγράψει.

Συνολικά, η παραπάνω τεχνική επεξεργασία των δεδομένων μας επιτρέπει να εντοπίσουμε τα χαρακτηριστικά των εννοιολογήσεων των μαθητών και να απαντήσουμε στα εξής:

- ποιές εννοιολογήσεις συγκροτούν οι μαθητές στο σύνολό τους;
- ποιές εννοιολογήσεις συγκροτούν οι μαθητές με βάση τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.
- πόσες και ποιές –διαφορετικές- εννοιολογήσεις εκφράζουν τους μαθητές της ίδιας πολιτισμικής ομάδας.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η παραγοντική ανάλυση (βλ. παραπάνω) αφορά σε μια ιεραρχημένη εικόνα των εννοιολογήσεων των μαθητών με βάση το ποσοστό ερμηνευσιμότητας. Οι εννοιολογήσεις που συγκροτούν οι μαθητές κάθε πολιτισμικής ομάδας είναι αξιολογικά ιεραρχημένες. Έτσι, η πρώτη εννοιολόγηση (πρώτος παράγοντας) εκφράζει περισσότερο τους μαθητές σε σχέση με τη δεύτερη εννοιολόγησή τους κ.ο.κ.

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η συγκεκριμένη στατιστική επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού –με βάση τις μεθοδολογικές επιλογές που παρουσιάστηκαν παραπάνω- πραγματοποιήθηκε υπό τον έλεγχο ειδικού στατιστικού αναλυτή του Ελληνικού Συντονιστικού Κέντρου (Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία) (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα II).

Στην ανάλυση του υλικού (κεφ.2 και 3), παρουσιάζονται τα δεδομένα όπως προέκυψαν από την στατιστική επεξεργασία που πραγματοποιήθηκε στο Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο της ΙΕΑ. Στην παρούσα ανάλυση κρίθηκε σκόπιμο, τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης να παρουσιαστούν και να ταξινομηθούν με τρόπο που συναντά τους στόχους της παρούσας ανάλυσης (βλ. κεφ. 3). Αυτό σημαίνει ότι κάθε πίνακας παραγοντικής ανάλυσης συνοδεύεται από μια διαφορετική παρουσίαση των δεδομένων, με έμφαση

στις ομοιότητες και διαφορές στις εννοιολογήσεις *ανάμεσα* στις πολιτισμικές ομάδες μαθητών (π.χ. πίνακες 1.1.α, 1.2.β. κ.ο.κ., σελ. 218, 219).

- *Θεματική σύγκριση των εννοιολογήσεων των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης: ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και του Αναλυτικού Προγράμματος για την 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή' (ΥΠΕΠΘ 1998-9).*

Όπως σημειώθηκε ήδη, ο στόχος στην εργασία είναι η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και στις εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Εστιάζω στις ομοιότητες και στις διαφορές ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης με στόχο να ανιχνεύσω τη διαφορετική συγκρότηση εννοιών και όχι την αναζήτηση του βαθμού και του τρόπου μετάδοσης της προδιαγεγραμμένης γνώσης του σχολείου προς τους μαθητές (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 47). Αυτό σημαίνει ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης θεσμοποιημένης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αντιμετωπίζονται ως παράλληλες (χωριστές αν και σχετιζόμενες) συγκροτήσεις εννοιών και εξετάζονται στο δικό τους πλαίσιο.

Η διατύπωση και το είδος του ερευνητικού ερωτήματος δικαιολογεί την επιλογή της θεματικής σύγκρισης των εννοιολογήσεων των μαθητών με τη σχολική γνώση όπως ορίζεται στην έρευνα (Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχολικό βιβλίο).

Η θεματική σύγκριση είναι μέθοδος ανάλυσης εμπειρικού υλικού που έχει χρησιμοποιηθεί, ιδιαίτερα στις συγκριτικές μελέτες της πολιτικής επιστήμης (Kogan κ. α. 2000, σελ. 14-15). Περιλαμβάνει τη διερεύνηση των ίδιων καταρχήν θεματικών εννοιών, που συγκροτούνται στο δικό τους διαφορετικό πλαίσιο (π.χ. στο πλαίσιο διαφορετικών χωρών) με τα δικά τους χαρακτηριστικά, και τη *σύγκρισή* τους, όπως αναδύονται στα διαφορετικά

πλαίσια αναφοράς, ως κατασκευών διαφορετικών, παράλληλων, αν και σχετιζόμενων.

Ο George (1979) την αναπτύσσει ως δομημένη και εστιασμένη σύγκριση, και στηρίζει ένα τέτοιο ερευνητικό σχέδιο επιλογής-συγκρότησης κοινών εννοιών-ερωτημάτων για τις περιπτώσεις κατά τις οποίες «η θεωρητική και η εμπειρική βιβλιογραφία δεν παρέχουν στον ερευνητή τις θεμελιωμένες αναγκαίες υποθέσεις ή ερευνητικές ερωτήσεις που είναι ακριβείς, λειτουργικά προσδιορισμένες ...» (Kogan κ. α. 2000, σελ. 14).

Ο στόχος στη δική μου έρευνα είναι αντίστοιχος με εκείνον στο Kogan κ.α. (2000) δηλαδή, αφήνοντας κατά μέρος την όποια επιδίωξη αιτιοκρατικών αναλύσεων, επιδιώκω «τη σύγκριση, όπου οι έννοιες χρησιμοποιούνται για να οδηγηθούμε σε χρήσιμες ερμηνείες για κάθε ξεχωριστή περίπτωση» (Kogan κ. α. 2000, σελ. 15).

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η συγκρότηση των εννοιών εκ μέρους των μαθητών μελετάται στην έρευνα με βάση τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο της έρευνας Civic, όπως παρουσιάστηκε ήδη στο κεφάλαιο αυτό.

Η συγκρότηση των αντίστοιχων εννοιών στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 1998-9) ανιχνεύεται με βάση *ποιοτική ανάλυση περιεχομένου* που

α) έχει ως αφετηρία τις βασικές αρχές της μεθόδους της θεματικής σύγκρισης, β) συμπορεύεται με κάποια από τα χαρακτηριστικά της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και της βιβλιογραφίας που στηρίζεται σε αυτήν και δεν υιοθετεί την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (βλ. Berelson 1952).

Η εκδοχή της ανάλυσης περιεχομένου που χρησιμοποιείται στην εργασία με αφετηρία τη θεματική σύγκριση και διατυπώνεται ως *θεματική ποιοτική ανάλυση περιεχομένου*, περιλαμβάνει τις εξής επιλογές:

(α) η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στις άμεσες και έμμεσες αναφορές, δηλαδή, την 'παρουσία ή την 'απουσία' των αναφορών και όχι τη συχνότητά τους (Berelson 1952: 122). Στην εργασία, η θεματική ανάλυση εστιάζει στις έννοιες που εμφανίζονται στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης (Kontogiannopoulou-Polydorides 1976:19-41)). Υιοθετώ την έμφαση της



ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου στις έμμεσες αναφορές οι οποίες στην εργασία αντιμετωπίζονται ως εννοιολογικά ισοδύναμα των εννοιών-θεματικών που διερευνώ. Η ανάλυσή μου δεν περιλαμβάνει την ανίχνευση των εννοιών που απουσιάζουν ούτε τη συχνότητά τους, όπως προϋποθέτει η ποσοτική ανάλυση περιεχομένου (βλ. Berelson 1952).

(β) η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στην ανάλυση του περιεχομένου ως ‘αντανάκλαση’ ή ως ‘έκφραση’ βαθύτερων φαινομένων (Berelson 1952: 123-4). Στην εργασία, η θεματική ανάλυση εστιάζει στα δομικά χαρακτηριστικά που περιέχονται στις εννοιολογικές κατασκευές του σχολικού περιεχομένου (Kontogiannopoulou-Polydorides 1976:19-41). Αυτό σημαίνει ότι οι έννοιες-θεματικές διερευνώνται με αναφορά στο πλαίσιο των ιστορικών-κοινωνικών-πολιτισμικών προσδιορισμών τους. Ωστόσο, δεν αντιμετωπίζονται, ως ‘αντανάκλαση’ αλλά ως μετάφραση στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού ορίζοντα με σκόπο να αποκτήσουν νόημα με ένα παιδαγωγικό τρόπο και όχι οικονομικό ή πολιτικό. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου της σχολικής γνώσης κινείται σε αυτό το πλαίσιο: η σχολική θεσμοποιημένη παρεχόμενη σχολική γνώση δεν αποτελεί μια απλή αντανάκλαση των κυρίαρχων εννοιών αλλά κυρίως λόγο (επίσημος σχολικός έντυπος λόγος) που έχει διαμορφωθεί μέσα από αυτή τη διαχείριση των εννοιών. Το ενδιαφέρον για τη σύγκριση των αντιλήψεων των μαθητών με το σχολικό περιεχόμενο αφορά στην αναζήτηση των διαφορών στη διαχείριση των σύγχρονων προκλήσεων ως προς την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

*Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά της ανάλυσης περιεχομένου στη βιβλιογραφία (Berelson 1952).*

	Ποσοτική	Ποιοτική
Κατηγορία ταξινόμησης	λέξη	Ονομαστική κατηγορία
Κατηγορία ανάλυσης	πρόταση	κεφάλαιο
Καταμέτρηση/καταγραφή	Ρητή καταγραφή της συχνότητας των αναφορών (%)	Λιγότερο ρητή καταγραφή της συχνότητας των αναφορών. Περισσότερη έμφαση στην παρουσία ή απουσία του περιεχομένου
Στόχος	Έμφαση στο περιεχόμενο καθ'εαυτό.	Έμφαση και στις έμμεσες, υπολανθάνουσες αναφορές.

Με αφετηρία τις βασικές αρχές της μεθόδου της θεματικής σύγκρισης διερευνώ το περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης όπως παρακάτω:

*Πίνακας 2.: Η εκδοχή της –θεματικής- ανάλυσης περιεχομένου που χρησιμοποιείται στην εργασία*

Κατηγορία ταξινόμησης – κατηγορία	θεματική Έννοια/ες
Κατηγορία ανάλυσης – ενότητα ανάλυσης	Κεφάλαιο/α σχολικού βιβλίου και μέρη αναλυτικού προγράμματος.
Καταμέτρηση/καταγραφή	Άμεσες, έμμεσες και εννοιολογικά ισοδύναμες έννοιες/φανερές και υπολανθάνουσες. Μη-συχνότητα.
Στόχος	1) Ανακατασκευή τους ως εννοιολογικών κατασκευών. Σύνδεση με δομικό πλαίσιο ιστορικών-κοινωνικών-πολιτισμικών προσδιορισμών. 2) Θεματική σύγκριση με τις εννοιολογήσεις των μαθητών.

Η εφαρμογή της μεθόδου στην εργασία περιλαμβάνει τα παρακάτω βήματα:

### I.

Το πρώτο βήμα στην ανάλυση περιεχομένου του σχολικού βιβλίου ήταν ο προσδιορισμός των θεματικών κατηγοριών – εννοιών της ανάλυσης. Η επιλογή τους εδραιώνεται στη θεωρητική επεξεργασία για τις έννοιες του πολίτη και το ρόλο του κράτους με έμφαση στην ελληνική ‘ιδιαιτερότητα’ (κεφ. 1.5.1.).

Αρχικά, αυτή η θεωρητική επεξεργασία έδειξε τέσσερις βασικές θεματικές που αναδεικνύονται σημαντικές για τη μελέτη των παραπάνω εννοιών στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο (κεφ.1.5.1):

- (α) φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία
- (β) πολίτης και έθνος-κράτος
- (γ) κράτος πρόνοιας και δημόσια αγαθά
- (δ) παγκόσμια κοινωνία πολιτών.

Οι βασικές **θεματικές-έννοιες** ανάλυσης του περιεχομένου της σχολικής γνώσης περιλαμβάνουν τις ακόλουθες –επιμέρους- έννοιες οι οποίες αποτελούν τις μεταβλητές της έρευνας Civic:

#### **A.** Φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία.

- Πολίτης, ψήφος, πολιτική ενημέρωση.
- Πολίτης και πολιτικά κόμματα.
- Πολίτης και νόμος.
- Πολίτης και κοινότητα

#### **B.** Έθνος-κράτος και πολίτης.

- Πολίτης και πατριωτισμός/αφοσίωση.
- Πολίτης και στράτευση
- Πολίτης και γνώση ιστορίας

#### **Γ.** Κράτος πρόνοιας και δημόσια αγαθά/παροχές.

- κράτος και ζητήματα ανεργίας, εργασίας

- κράτος και μείωση οικονομικών διαφορών.
- κράτος και βιομηχανίες.
- κράτος και τρίτη ηλικία
- κράτος και εκπαίδευση

#### Δ. Παγκόσμια κοινωνία πολιτών.

- κράτος και ειρήνη
- πολίτης, κράτος και περιβάλλον
- πολίτης και ανθρώπινα δικαιώματα,
- κράτος και ισότητα φύλων.

Στην ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος υπάρχει μια αρχική (εισαγωγική) επεξεργασία που αφορά στις έννοιες του πολίτη και τους ρόλους του κράτους και του συνολικού τρόπου που εμφανίζονται στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης (βλ. σελ.149-153).

## II.

Οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Cívic συγκροτούν τις –παραπάνω- κατηγορίες ανάλυσης. Έτσι, η θεματική ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου διερευνά:

(α) τον τρόπο που εμφανίζεται *κάθε* θεματική κατηγορία ανάλυσης (έννοια-μεταβλητή της έρευνας Cívic) ως προς το περιεχόμενό της και ως προς την έμφαση/προτεραιότητα που έχει. Το περιεχόμενο της έννοιας προσδιορίζεται με βάση τη θεωρητική και εννοιολογική επεξεργασία των εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Cívic που έχει προηγηθεί (κεφ. 1.5). Η προτεραιότητα στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης προσδιορίζεται σε σχέση με την προτεραιότητα των άλλων θεματικών-εννοιών (μεταβλητές έρευνας Cívic).

(β) τον τρόπο που *σχετίζονται* μεταξύ τους οι θεματικές-έννοιες της ανάλυσης (μεταβλητές έρευνας Cívic) ως δομικές και εννοιολογικές κατασκευές της σχολικής γνώσης (Kontogiannopoulou-Polydorides 1976: 19).

(γ) Με τον τρόπο αυτό, στην εργασία η έμφαση της ανάλυσης δίνεται στη συγκρότηση εννοιολογήσεων για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους και επιτρέπει τη διερεύνηση τους σε σχέση με τη συγκρότηση των εννοιολογήσεων των μαθητών (δηλαδή, πώς οι μαθητές *συσχετίζουν* τις έννοιες μεταξύ τους) (βλ. αναλυτικότερα παραγοντική ανάλυση, στο παρόν κεφάλαιο, σελ.133).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η ανάλυση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης στην εργασία εστιάζει στην ανάλυση της έννοιας του πολίτη σε σχέση με το ρόλο του κράτους. Η επιλογή αυτή ενδεχομένως περιορίζει την ανάλυση του ρόλου του κράτους σε μια λιγότερο συστηματική και σε βάθος ανίχνευση και ανάδειξη των σχετικών εννοιολογήσεων του περιεχομένου της σχολικής γνώσης. Ο περιορισμός αυτός λαμβάνεται υπόψιν στην εργασία. Επέλεξα λοιπόν, στα συμπεράσματα της θεματικής σύγκρισης των εννοιών που συγκροτούν οι μαθητές και της σχολικής γνώσης να αναδείξω τη συνολική εννοιολογική και δομική συγκρότηση των εννοιών χωρίς τον περιορισμό που ενδεχομένως απορρέει από την αρχική επιλογή (Kontogiannopoulou-Polydorides 1976: 19-41) (βλ. κεφ.2, σελ.203).

Έτσι, η μέθοδος και ο σχεδιασμός ανάλυσης στην εργασία περιλαμβάνει τα εξής βήματα:

- 1) διερευνώ το περιεχόμενο των μεταβλητών-ερωτήσεων της έρευνας Civic που οι μαθητές επιλέγουν να συμφωνήσουν (Kontogiannopoulou-Polydorides et al., 2003)
- 2) διερευνώ τον *συνδυασμό* των απαντήσεων-μεταβλητών που οι μαθητές επιλέγουν. Η έμφαση, δηλαδή, δίνεται στη συνύπαρξη των εννοιών (Kontogiannopoulou-Polydorides et al., 2003) με έμφαση στο ελληνικό κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται οι μαθητές.
- 3) διερευνώ ποιές εννοιολογήσεις εμφανίζονται ανεξάρτητα από τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών και ποιές σχετίζονται με την κοινωνική ιεράρχηση των μαθητών.
- 4) Ανιχνεύω τις εννοιολογήσεις του περιεχομένου της σχολικής γνώσης.

5) Ανιχνεύω τις σχέσεις ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και εκείνες της παρεχόμενης σχολικής γνώσης.

Το 1 και 2 εδραιώνονται στην έρευνα CIVIC και υιοθετώ την προσέγγιση της πολιτισμικής οικείωσης. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic.

Το 3 προυποθέτει και υιοθετεί την εξέταση των απαντήσεων των μαθητών με βάση το πολιτισμικά-κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Υιοθετήθηκε η διάκριση των μαθητών σε πέντε –ιεραρχημένες- πολιτισμικές ομάδες.

Το 4 και 5 εδραιώνεται στην ανάλυση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης με βάση την οπτική της θεματικής σύγκρισης. Το 5 περιλαμβάνει την επεξεργασία των 1, 2 και 3.

## **2. Η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος: ο 'ιδανικός' πολίτης και ο ρόλος του κράτους.**



Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της θεματικής ανάλυσης του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής* της Γ' Γυμνασίου (ΥΠΕΠΘ 1998-9) για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.1.7) πρόκειται για τη σχολική ύλη που διδάχθηκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα CIVIC (1999).

Στόχος της ανάλυσης που παρουσιάζεται εδώ είναι να αναδειχθούν οι εννοιολογικές κατασκευές του περιεχομένου της σχολικής γνώσης σε σχέση με την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Η επεξεργασία των εννοιών εστιάζει στον τρόπο που η παρεχόμενη θεσμοποιημένη σχολική γνώση επιτρέπει στους μαθητές να αναστοχαστούν πάνω στις δικές τους κοινωνικο-πολιτικές εμπειρίες. Να διευρύνουν με τον τρόπο αυτό, τις αντιλήψεις τους και τις πρακτικές που αφορούν τον πολίτη και τη σχέση του με το κράτος. Για το λόγο αυτό εστιάζω στον τρόπο που η παρεχόμενη σχολική γνώση επιχειρεί να διαχειριστεί σύγχρονες κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις (π.χ. παγκόσμια κοινωνία πολιτών, ανθρώπινα δικαιώματα) σε σχέση με εδραιωμένες πρακτικές και νοήματα στο ελληνικό πλαίσιο (π.χ. έθνος-κράτος, πολίτης-πατριώτης, παρεμβατικό κράτος). Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ.1.2) ο τρόπος που τα εκπαιδευτικά συστήματα εισπράττουν τις σύγχρονες προκλήσεις και τάσεις ομοιογενοποίησης προς ένα πρότυπο κοινωνικών σπουδών δεν αποτελεί ζήτημα απλής μίμησης αλλά διαδικασία που επιβάλλει εμπειρική διερεύνηση.

Η παρουσίαση των ευρημάτων της θεματικής ανάλυσης του σχολικού περιεχομένου δομείται σε τρία μέρη:

(2.1) την ευρύτερη παρουσίαση του βιβλίου της *Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής*, Γ' Γυμνασίου.

(2.2) την ανάλυση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος.

(2.3) την ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου για την Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (ΥΠΕΠΘ, 1998-9). Για κάθε θεματική - έννοια που διερευνώ (π.χ. την έννοια του πολίτη που είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα/πατριώτης) πρώτα παρουσιάζω την επεξεργασία της έννοιας μέσα από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και έπειτα ακολουθούν τα σημεία της ανάλυσης του περιεχομένου στα οποία εδραιώνεται η επεξεργασία.

**2.1. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα και το σχολικό βιβλίο της ‘Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής’ (ΥΠΕΠΘ, 1998-9): εισαγωγή.**

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.7) οι εννοιολογήσεις της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους, διερευνώνται στην εργασία μέσα από τη θεματική ανάλυση του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1998-9).

Πρόκειται για τη σχολική ύλη που διδάχθηκαν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα Cίνις και ταυτόχρονα για τη σχολική χρονιά (1998-9), που εισάγεται για πρώτη φορά το –παραπάνω- σχολικό βιβλίο, αντικαθιστώντας την Αγωγή του Πολίτη. Η αλλαγή αυτή στο σχολικό περιεχόμενο της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα εντάσσεται στην ευρύτερη προσπάθεια έμφασης «σε μια πιο ‘επιστημονική’ οπτική της ελληνικής ιστορίας και του ‘άλλου’, περιλαμβάνοντας μια λιγότερο εθνικιστική προσέγγιση στον τρόπο που εξετάζονται τα γεγονότα της πορείας του έθνους στο χρόνο» (Ντελίκου κ.α. 2005: 276). Συνολικά, το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έχει αλλάξει δύο φορές τα τελευταία χρόνια: το 1998-9 και το 2000-1 (Ντελίκου κ.α. 2005: 276).

Τόσο οι έννοιες του πολίτη όσο και του κράτους αποτελούν κάποιους από τους βασικούς άξονες του. Χρειάζεται να σημειωθεί, ότι το αναλυτικό



πρόγραμμα και το 'νέο' σχολικό βιβλίο που επιλέξα να αναλύσω, σηματοδοτεί την 'επιθυμία' των φορέων να μεταβούν από μια παραδοσιακή σε μια νέα προσέγγιση για το περιεχόμενό του, και ταυτόχρονα αποτυπώνει το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων για τις γνώσεις που αφορούν στην εκπαίδευση του πολίτη, με χαρακτηριστικότερη αλλαγή τη μετακίνηση σε μια περισσότερο 'επιστημονική' και λιγότερο 'εθνικιστική' προσέγγιση (όπως σημειώθηκε ήδη) (Ντελίκου κ.α. 2005: 276). Θα πρόσθετα εδώ, ότι ιδιαίτερα ως προς τις έννοιες που διερευνώ στην εργασία (πολίτη-κράτος) η πρόθεση των συγγραφέων του βιβλίου στρέφεται στο πρότυπο του κοσμοπολίτη, στην έννοια της ενεργούς και ριζοσπαστικής πολιτική συμμετοχής. Κατά την Αθανασούλα-Ρέππα<sup>1</sup>, η επιλογή του περιεχομένου του βιβλίου κατευθύνθηκε από τις διεθνείς τάσεις όπου

«Η φιλοσοφία επιλογής του περιεχομένου σύμφωνα με τις διεθνείς τάσεις περιστρέφεται γύρω από δύο άξονες...επικέντρωση στην πληροφόρηση για τη λειτουργία των πολιτικών και κοινωνικών θεσμών και του δημοκρατικού πολιτεύματος» και «προς την ' 'Κοσμόπολη' ', το κοσμοσύστημα, και προς την αλληλεγγύη που διέπει το έθνος» (Αθανασούλα-Ρέππα 2003: 232).

Ειδικότερα για την ιδιότητα του πολίτη

«Στόχος μας ήταν να δώσουμε στην έννοια του πολίτη μια ενεργό διάσταση λαμβάνοντας υπόψη τόσο τις θεωρητικές προσεγγίσεις όσο και τις κοινωνικές, τεχνικο-επιστημονικές και πολιτικές αλλαγές που σημειώνονται στον πλανήτη και εμπλουτίζουν ή απειλούν την έννοια της δημοκρατίας. Στόχος ήταν ένα βιβλίο – μορφωτικό αγαθό, που θα λειτουργήσει ως χειραφετητικό μέσο πολιτικής κοινωνικοποίησης των μαθητών και όχι μόνο» (Αθανασούλα-Ρέππα 2003: 234).

Σύμφωνα λοιπόν με μία από τους συγγραφείς του βιβλίου, ο βασικός προσανατολισμός ως προς το περιεχόμενο του βιβλίου ήταν οι διεθνείς

<sup>1</sup> Η Αθανασούλα-Ρέππα υπήρξε μία εκ των συγγραφέων του νέου σχολικού βιβλίου (1998-9). Οι υπόλοιποι συγγραφείς του βιβλίου ήταν οι: Γιαννακοπούλου-Τριανταφυλλίδη, Ε., Νίνα-Παζαρζή, Ε., Ψυχοπαίδης, Κ.

τάσεις, το σύγχρονο, δηλαδή, περιεχόμενο των εννοιών όπως έχει επικρατήσει στα πλαίσια ενός κοσμοσυστήματος ή παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος.

Ωστόσο, η κριτική που έχει ασκηθεί εδώ σημειώνει ότι το νέο (1998-99) βιβλίο «εμπεριέχει σαφώς τη διάσταση των κοινωνικών σπουδών που συνήθως στοχεύουν στην πραγματιστική μελέτη κοινωνικών ζητημάτων της καθημερινής ζωής....επειδή το σχολείο δίνει μεγαλύτερη έμφαση στην αφηρημένη παρά στη συγκεκριμένη γνώση είναι μάλλον αμφίβολο κατά πόσον οδηγεί στο είδος κριτικής ανάλυσης που θα διεύρυνε τους ορίζοντες της σκέψης των μαθητών ως προς την πολιτική συμμετοχή» (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:211).

Είναι ενδιαφέρον, ότι αυτή η διασταση ανάμεσα στη συγκεκριμένη και την αφηρημένη γνώση αποτέλεσε ζήτημα προβληματισμού κατά τη συγγραφή του βιβλίου, μόνο που σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα αντιμετωπίστηκε διαφορετικά:

«Οι συντάκτες και συγγραφείς σχολικών βιβλίων....βρίσκονται συχνά αντιμέτωποι με θεωρητικές παραδοχές και βιούμενες πρακτικές που συνιστούν διλήμματα....» (Αθανασούλα-Ρέππα 2003: 232)..... «τι μαθαίνει το παιδί λογικά, ορθολογικά και ιδεατά μέσα από ένα σχολικό εγχειρίδιο και τι βιώνει και μαθαίνει ανορθολογικά ή πραγματικά μέσα από την εμπειρία...» (έμφαση δική μας) (Αθανασούλα-Ρέππα 2003: 233).

Η έμφαση λοιπόν στην αφηρημένη παρά στη συγκεκριμένη γνώση συνδέεται με τον ιδεαλιστικό τρόπο που συνοδεύει τη συγγραφή του βιβλίου. Οι διχοτομίες ορθολογικού-ανορθολογικού επιτρέπουν την κριτική, που αφορά σε ένα κανονιστικό πρότυπο σπουδών που δεν δείχνει καμία πρόθεση να 'νομιμοποιήσει' τις 'ανορθολογικές' πραγματικές εμπειρίες των μαθητών και να τις εντάξει σε μια αναστοχαστική εκπαιδευτική διαδικασία αλλά τις αντιμετωπίζει ως ανορθολογικές και άρα ως ανάξιες λόγου (βλ.Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005:42).

Τα παραπάνω, τόσο η κριτική όσο και οι προθέσεις και η λογική που

συνόδευσε τη συγγραφή του βιβλίου αποτελούν μέρος της ανάλυσης που ακολουθεί. Επιχείρησα να δείξω το ευρύτερο πλαίσιο όπου εμφανίζεται το σχολικό βιβλίο, τη λογική που συνόδευσε τη συγγραφή του σε σχέση με τη την κριτική που έχει ήδη διατυπωθεί. Όλα αυτά αποτελούν μέρος της διερεύνησης που ακολουθεί με στόχο να συνοδεύσουν το σκέλος του ερευνητικού ερωτήματος της εργασίας για τη σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με το επίσημο σχολικό περιεχόμενο (βλ. κεφ.3).

Τέλος, χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών και εκείνες της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αντιμετωπίζονται ως παράλληλες (χωριστές αν και σχετιζόμενες) συγκροτήσεις εννοιών και εξετάζονται στο δικό τους πλαίσιο (βλ. κεφ. 1.6.3, 1.7). Η θεματική ανάλυση περιεχομένου της σχολικής γνώσης κινείται σε αυτό το πλαίσιο: η σχολική θεσμοποιημένη παρεχόμενη σχολική γνώση δεν αποτελεί μια απλή αντανάκλαση των κυρίαρχων εννοιών αλλά περιλαμβάνει τη συγκρότηση εννοιών στη βάση της διαχείρισης των εννοιών. Το ενδιαφέρον για τη θεματική σύγκριση των αντιλήψεων των μαθητών με το σχολικό περιεχόμενο (κεφ. 3) αφορά στην αναζήτηση των διαφορών στη διαχείριση των σύγχρονων 'προκλήσεων' ως προς την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

## **2.2. Ανάλυση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος για το σχολικό μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ 1998-1999).**

Η δομή του Αναλυτικού Προγράμματος αφορά στα παρακάτω σημεία που αντιστοιχούν και στα τρία βασικά μέρη του:

(Α) έμφαση σε βασικές έννοιες κοινωνιολογίας (κοινωνικές ομάδες, κοινωνική οργάνωση, κοινωνική δομή).

(Β) έμφαση στο ελληνικό σύνταγμα και στα νέα κοινωνικά κινήματα (τελευταίο μέρος του Β' μέρους).

(Γ) έμφαση στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση του πολίτη.

Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ο βασικός στόχος του μαθήματος 'Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή', είναι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις βασικές λειτουργίες της κοινωνίας (κοινωνικές ομάδες, κοινωνικά προβλήματα), να συνειδητοποιήσουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους στα πλαίσια του δημοκρατικού πολιτεύματος και να αναπτύξουν δεξιότητες που σχετίζονται με μια πολυπολιτισμική κοινωνία (π.χ. σεβασμός, ανεκτικότητα). Το μάθημα καλείται να δώσει έμφαση αφενός στη συμβολή της Ελλάδας στον παγκόσμιο πολιτισμό παράλληλα με τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιδέας (π.χ. κατανόηση ευρωπαϊκού πολιτισμού, κατανόηση των διεθνών οργανισμών) (Αναλ.Πρ.σελ.2). Πιο συγκεκριμένα, σε σχέση με τις τέσσερις βασικές ενότητες όπου περιλαμβάνονται οι έννοιες-θεματικές για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους (κεφ. 1.7), η ανάλυση έδειξε<sup>1</sup>:

(α) *Φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία*: η κατανόηση της σχέσης του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας κατέχει ιδιαίτερη έμφαση στο αναλυτικό πρόγραμμα. Έμφαση δίνεται στην ανάγκη «να γνωρίσουν οι μαθητές/τριες τους θεσμούς» (Αν.Προγρ., σελ.6) και να κατανοήσουν τα σημεία αναφοράς της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, όπως «τη διάκριση των εξουσιών» (Αν.Προγρ., σελ.6) και το ρόλο και τις λειτουργίες θεσμών, οργάνων κ.ο.κ. (Αν.Προγρ., σελ.6). Συνολικά, το Β' μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος επικεντρώνεται στις σχέσεις του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς, όπως για παράδειγμα το Σύνταγμα της χώρας. Είναι ενδιαφέρον ότι η έννοια του πολίτη που συμμετέχει στη δημοκρατική πολιτική ζωή έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) αφενός αντλεί το περιεχόμενό της από τις αντιλήψεις και πρακτικές της φιλελεύθερης δυτικής παράδοσης (αντιπροσωπευτική δημοκρατία) και β) εισάγει τη σύγχρονη εννοιολόγηση της διευρυμένης συμμετοχής του πολίτη με έμφαση στην κοινωνία πολιτών. Έτσι, στο τέλος

<sup>1</sup> η θεματική ανάλυση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος παρουσιάζεται με βάση τις τέσσερις βασικές θεματικές: (α) φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία, (β) πολίτης και έθνος-κράτος, (γ) κράτος πρόνοιας και δημόσια αγαθά (δ) παγκόσμια κοινωνία πολιτών (βλ. κεφ.1.7).

του Β' μέρους του Αναλυτικού Προγράμματος (σελ.6), ο πολίτης συμμετέχει, έχει δικαιώματα αλλά κυρίως υποχρεώσεις. Η πρόθεση του Αναλυτικού προγράμματος είναι να δοθεί έμφαση στη σύγχρονη διευρυμένη έννοια της πολιτικής συμμετοχής και του ενεργού υπεύθυνου πολίτη. Το αποτέλεσμα είναι η παρουσίαση μιας αρμονικής συνύπαρξης των τυπικών θεσμών πολιτικής συμμετοχής (κόμματα, ψήφος) με τη σύγχρονη έννοια του πολίτη της κοινωνίας πολιτών αν και αυτή η αρμονική συνύπαρξη δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του ελληνικού κοινωνικό-πολιτικού πλαισίου καθώς χαρακτηρίζεται από τον κυρίαρχο-μονοπωλιακό ρόλο των κομμάτων, τη σχέση τους με το πελατειακό σύστημα και την αδύναμη κοινωνία πολιτών (κεφ. 1.5.3).

(β) *πολίτης και έθνος-κράτος*: η έννοια του πολίτη-πατριώτη δεν αποτελεί προτεραιότητα του Αναλυτικού Προγράμματος. Όπως σημειώθηκε ήδη μόνο στην αρχική διατύπωση των στόχων του μαθήματος (Αν.Προγρ., σελ.2) σημειώνεται η ανάγκη να κατανοήσουν οι μαθητές 'τη συμβολή της Ελλάδας στον παγκόσμιο πολιτισμό', 'να εκτιμήσουν τη εθνική και πολιτιστική τους κληρονομιά' (Αναλ.Πρ.σελ.2). Είναι ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι η έμφαση αυτή στο εθνικό (πολιτισμός, κληρονομιά) αφενός συνοδεύεται από την παράλληλη έμφαση στη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιδέας (π.χ. κατανόηση ευρωπαϊκού πολιτισμού, κατανόηση των διεθνών οργανισμών) (Αναλ.Πρ.σελ.2) αφετέρου ο εθνικός 'λόγος' δείχνει να αντικαθίσταται από τον 'σεβασμό, την ανεκτικότητα,' και την πολυπολιτισμικότητα (Αναλ.Πρ.σελ.2). Ο τρόπος που διατυπώνεται αυτός ο στόχος του σχολικού μαθήματος εξαρχής εστιάζει στην αρμονική συνύπαρξη της ελληνικής με την ευρωπαϊκή και παγκόσμια ταυτότητα. Ταυτόχρονα όμως αποκλείει την πρόθεση να αναγνωρίσει και να επεξεργαστεί ενδεχόμενες εντάσεις και αντιφάσεις.

(γ) *κράτος πρόνοιας και δημόσια αγαθά*: ο ρόλος του κράτους σε σχέση με ζητήματα εργασίας/ανεργίας, κοινωνικά δικαιώματα (εκπαίδευση, υγεία) καθώς και με την οικονομία δεν παρουσιάζονται με σαφήνεια. Αν και δίνεται έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών (Αν. Προγρ., σελ.7)

η ικανοποίησή τους δεν συνδέεται με το κράτος. Το κράτος εμφανίζεται ως εξουσία και οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν 'ότι το κράτος εκχωρεί μέρος της εξουσίας του σε άλλα νομικά πρόσωπα' (Αν. Προγρ., σελ.6). Δείχνει ότι η έμφαση δίνεται στις ηθικο-πολιτικές διαστάσεις του κράτους (της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας) και όχι στον οικονομικό και κοινωνικό του ρόλο.

(δ) *παγκόσμια κοινωνία πολιτών*: η έμφαση στην κοινωνία πολιτών και στην παγκόσμια διάστασή της είναι χαρακτηριστικά. Τόσο στο Β' μέρος όσο και στο Γ' μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος, οι μαθητές καλούνται να κατανοήσουν τις υποχρεώσεις τους, να ενημερωθούν για τους διεθνείς οργανισμούς, τις διακρατικές διεθνείς οντότητες (Αν.Προγρ., σελ.7). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές καλούνται να συνειδητοποιήσουν ειδικότερα τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος (Αν.Προγρ., σελ.8). Η έμφαση δίνεται ουσιαστικά στα νοήματα και τις πρακτικές της μεταπολεμικής περιόδου στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες και τη δράση των νέων κοινωνικών κινημάτων.

Έτσι, το σχολικό μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής καλείται ουσιαστικά να ακολουθήσει τα τρία επίπεδα οργάνωσης της σχολικής γνώσης που κυριαρχούν στη σύγχρονη εκπαίδευση του πολίτη: από το τοπικό στο εθνικό και τελικά στο παγκόσμιο και διεθνές (Hahn 1999:584-585) (βλ.κεφ.1.1). Πρόκειται για την κυρίαρχη αντίληψη στην εκπαίδευση του πολίτη όπου ο πολίτης μεταβαίνει *αρμονικά* από την τοπική κοινότητα, στην πολιτική κοινότητα-κράτος και από εκεί στην παγκόσμια κοινωνία. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η πρόθεση σχεδιασμού του μαθήματος συναντά ή καλείται να συναντήσει και να διαχειριστεί βασικά σημεία της ελληνικής 'ιδιαιτερότητας': ατομοκεντρικές/οικογενειοκρατικές πρακτικές, φορμαλιστικό και εργαλειώδη τρόπο αντίληψης και πρακτικής σε σχέση με το κράτος-έθνος, αδύναμη κοινωνία πολιτών, και ανίσχυρα κοινωνικά κινήματα (βλ. κεφ. 1.5.3).

Όπως θα φανεί στην ανάλυση του σχολικού βιβλίου που ακολουθεί, οι έννοιες για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους επικεντρώνονται σε έναν περιγραφικό και ιδεαλιστικό τρόπο παρουσίασης των εννοιών. Κυριαρχεί ο

επιστημονικός-ακαδημαϊκός λόγος στις αναφορές στο ‘τοπικό’ (κοινωνιολογικές έννοιες) και ο επιστημονικός-νομικός, κανονιστικός λόγος του Συντάγματος στην περιγραφή του εθνικού και του διεθνούς-παγκόσμιου.

Η δομή των κεφαλαίων του σχολικού βιβλίου θα μπορούσαν να αποτυπωθούν στα παρακάτω σημεία που αντιστοιχούν και στα τρία βασικά μέρη του Αναλυτικού Προγράμματος:

(Α) έμφαση σε βασικές έννοιες κοινωνιολογίας (κοινωνικές ομάδες, κοινωνική οργάνωση, κοινωνική δομή)

(Β) έμφαση στο ελληνικό σύνταγμα και στα νέα κοινωνικά κινήματα (τελευταίο μέρος του Β' μέρους).

(Γ) έμφαση στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια διάσταση του πολίτη.

### **2.3. Ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (ΥΠΕΠΘ, 1998-9).**

#### 1. η έννοια του πολίτη και ο ρόλος του κράτους στο σχολικό εγχειρίδιο.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι τις εννοιολογήσεις του σχολικού βιβλίου για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Ο στόχος είναι η ανίχνευση του ευρύτερου τρόπου που παρουσιάζονται οι έννοιες σε σχέση με (α) όσα διατυπώνονται στη θεωρία, (β) σε σχέση με όσα διατυπώνονται για το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο και (γ) σε σχέση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις στην εκπαίδευση του πολίτη (βλ. κεφ.1.5.). Η παρούσα επεξεργασία των εννοιών εδραιώνεται στην ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου που παρουσιάζεται στα σημεία από 1.α. έως 1.κ. (βλ. σελ.157) στο τέλος της ενότητας αυτής (ενότητα 1).

Το βιβλίο διακρίνεται σε τρία βασικά μέρη: το πρώτο μέρος με τίτλο «το άτομο και η κοινωνία» περιλαμβάνει επτά κεφάλαια με έμφαση στην κοινωνιολογική ανάλυση της κοινωνίας (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 9-121). Το δεύτερο μέρος με τίτλο «το άτομο και η πολιτεία» περιλαμβάνει έξι

κεφάλαια με έμφαση στο ελληνικό σύνταγμα και του δημοκρατικού θεσμούς (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 124-239). Το τρίτο μέρος με τίτλο «το άτομο, το κράτος, οι διεθνείς οργανισμοί και η Ευρωπαϊκή Ένωση» περιλαμβάνει δύο κεφάλαια και εστιάζει στην περιγραφή των οργανισμών, λειτουργιών σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 243-300)<sup>1</sup>.

Η έννοια του πολίτη και ο ρόλος του κράτους αναπτύσσονται τόσο σε συγκεκριμένα κεφάλαια του βιβλίου<sup>2</sup> όσο και διάσπαρτα σε ολόκληρο το βιβλίο. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο ρόλος του Κράτους παρουσιάζεται σε *σχέση με την έννοια και τη θέση του Πολίτη* (και το δημοκρατικό πολίτευμα). Ή διαφορετικά, ο πολίτης αποτελεί το *σημείο αναφοράς* του βιβλίου και οι *υποχρεώσεις του κράτους προσδιορίζονται από τα δικαιώματα των πολιτών σε μια δημοκρατική πολιτεία*. Με τον τρόπο αυτό, εξυπηρετείται ένας από τους βασικούς στόχους της επίσημης σχολικής πολιτικής εκπαίδευσης των νέων στην Ελλάδα: η διαμόρφωση αντιλήψεων και η παροχή γνώσεων για τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματα του *Πολίτη* καθώς και για ζητήματα που αφορούν στη σχέση Ατόμου-Πολιτείας, όπου *περιλαμβάνονται* οι λειτουργίες του Κράτους (έμφαση δική μου) (ΥΠΕΠΘ 1998-9: πρόλογος).

Συνολικά, οι εννοιολογήσεις του βιβλίου για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους συνάδουν με τις νεωτερικές αντιλήψεις και πρακτικές του φιλελεύθερου συνταγματικού κράτους και της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας (βλ. κεφ. 1.5.3). Συγκεκριμένα, στο Β' μέρος του βιβλίου (κεφάλαιο 4) η έμφαση δίνεται στο κράτος της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας, στους περιορισμούς του συνταγματικού κράτους και στα όρια της κρατικής δραστηριότητας στη βάση της διάκρισης εξουσιών (1.α, 1.β., 1.γ., σελ. 147 στο παρόν κεφάλαιο). Κυριαρχεί η αντίληψη της λαϊκής κυριαρχίας όπου ο πολίτης 'κυβερνά τον εαυτό του' (1.δ) και έτσι, προβάλλεται η δημοκρατική φιλελεύθερη αντίληψη του νεωτερικού κράτους που υπάρχει για να διαφυλάττει τα δικαιώματα και τις

<sup>1</sup> σε όλα τα κεφάλαια του βιβλίου υπάρχουν μικρές εισαγωγές, εικόνες, χάρτες, και προτεινόμενες ασκήσεις-δραστηριότητες.

<sup>2</sup> Π.χ. μέρος Β', κεφ. 1.1 ('κοινωνία, εξουσία, κράτος, πολιτική'), κεφ. 1.2 ('κοινωνία, κράτος, πολίτης'), μέρος Β', κεφ. 6.2. ('οι υποχρεώσεις των πολιτών'), κεφ. 6.3 ('η κοινωνία των πολιτών ως συντελεστής του πολιτικού συστήματος'). Βλ. ΥΠΕΠΘ 1998-9: 124, 129, 229, 233.



ελευθερίες των πολιτών (Held 2000:66) (βλ. κεφ. 1.5.3). Ο πολίτης μπορεί να αξιώσει από το κράτος την προστασία της ελευθερίας του και να 'τιμωρήσει' το κράτος όταν δεν προστατεύονται τα ατομικά του δικαιώματα (1.ε.). Σε αυτό το πλαίσιο, το Σύνταγμα πλαισιώνει τη σχέση πολίτη – κράτους με σημείο αναφοράς τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα των πολιτών (1.στ).

Τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών παρουσιάζονται ως βασική προϋπόθεση υλοποίησης των άλλων –ατομικών και πολιτικών- δικαιωμάτων αποτυπώνοντας έτσι τον κλασικό ορισμό του Marshall και την νεωτερική αντίληψη του πολίτη (κεφ. 1.5.3) μέσα από την έμφαση στο ρόλο του κοινωνικού κράτους (1.ζ). Το γενικό συμφέρον ορίζει τα όρια άσκησης των δικαιωμάτων (1.ζ).

Είναι ενδιαφέρον ότι στα πλαίσια της έμφασης στο κοινωνικό κράτος δεν παρουσιάζεται με σαφήνεια ο ρόλος του κράτους. Συνολικά προβάλλεται η πολιτεία 'που προνοεί' (1.ζ), η πολιτεία που έχει 'χρέος να μεριμνήσει' (π.χ. για επιδόματα ανεργίας, εργατικές ασφαλίσεις, υγεία) (1.η). Ταυτόχρονα, το περιεχόμενο του βιβλίου επικεντρώνεται στην έννοια του ενεργού, δραστηριοποιημένου πολίτη. Η έμφαση δίνεται στο προφίλ του πολίτη που μπορεί να επηρεάσει την κυβέρνηση όχι μόνο μέσω της ψήφου του αλλά κυρίως στο πλαίσιο της κοινωνίας πολιτών (1.ι., 1.κ.). Η αναλυτική περιγραφή της κοινωνίας πολιτών είναι ενδεικτική της έμφασης στον δραστικό/ενεργό πολίτη. Η περιγραφή αυτή συμβαδίζει με την κυρίαρχη οπτική στη βιβλιογραφία για την έννοια της άμεσης συμμετοχικής δημοκρατίας: πολίτης που ενημερώνεται, κρίνει, δραστηριοποιείται και συμμετέχει ενεργά στη κοινωνική και πολιτική ζωή (κεφ. 1.5.3).

Συνολικά, ο πολίτης είναι φορέας τόσο δικαιωμάτων όσο και υποχρεώσεων (1.θ.). Αυτή η έμφαση του βιβλίου στις υποχρεώσεις του πολίτη, που συνδέεται όπως έχει φανεί (κεφ. 1.5.3) με την οπτική του σύγχρονου υπεύθυνου πολίτη, συνυπάρχει στο βιβλίο με την έμφαση στην αντίληψη της λαϊκής κυριαρχίας (1.δ).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η έμφαση στη λαϊκή κυριαρχία και στο γενικό συμφέρον αποτελεί μια σταθερή επιλογή στο βιβλίο. Ωστόσο, η *παράλληλη* έμφαση στον σύγχρονο πολίτη και στην «ιδέα της κοινωνίας πολιτών» (1.1) δεν λειτουργεί χωρίς εντάσεις. Πιο συγκεκριμένα,

(1) Όπως σημειώθηκε ήδη (βλ. κεφ. 1.5.3) στη θεωρία η σύγχρονη ταύτιση της δημοκρατίας με τη δράση της κοινωνίας πολιτών (ιδίως σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα) θέτει ταυτόχρονα ζητήματα επιβολής ορίων στη λαϊκή κυριαρχία, η οποία τείνει να αντιμετωπίζεται ως παρωχημένο στοιχείο (Mouffe 2004: 70). Πρόκειται για την αμφισβήτηση του φιλελεύθερου ατομικισμού στην –ρεπουμπλικανική– δημοκρατική παράδοση. Σαφώς εδώ ανακύπτουν ζητήματα της πολιτικής θεωρίας. Θεωρώ, ωστόσο, ότι είναι κρίσιμο ζητούμενο στα πλαίσια του σχολικού περιεχομένου να τεθεί το προβληματισμός γύρω από τον τρόπο που ο σημερινός πολίτης στα πλαίσια της κοινωνίας πολιτών, επηρεάζει την κυβερνητική πολιτική, οργανώνεται ανεξάρτητα από το κράτος, μπορεί να πατάξει τυχόν αυταρχισμούς και κενά κρατικής φροντίδας (1.1) και οφείλει ταυτόχρονα να υπακούει στο γενικό συμφέρον και το Σύνταγμα στα πλαίσια της λαϊκής κυριαρχίας (1.δ.). Πρόκειται για μια κρίσιμη συζήτηση που αφορά στα όρια δράσης, τον τρόπο και την εννοιολόγηση του σύγχρονου πολίτη. Ωστόσο, στο βιβλίο η λαϊκή κυριαρχία και η κοινωνία πολιτών δείχνουν να συνυπάρχουν αρμονικά, χωρίς να δημιουργούνται εκείνα τα περιθώρια περαιτέρω προβληματισμού γύρω από τις σύγχρονες προκλήσεις του φιλελεύθερου ατομικισμού. Ιδιαίτερα, η έννοια της κοινωνίας πολιτών και η δράση της παρουσιάζεται περισσότερο ως *προέκταση* της λαϊκής κυριαρχίας χωρίς εντάσεις και αντιφάσεις στην εννοιολόγησή της.

( 2) το δεύτερο σημείο που χρειάζεται να σημειωθεί αφορά στον τρόπο που το βιβλίο επιλέγει την τυπική περιγραφή της ιδέας της κοινωνίας πολιτών όπου ενδιάμεσα στρώματα προστατεύουν από τον κρατικό αυταρχισμό (βλ.1.1.), να ταυτίσει σχεδόν την κοινή γνώμη με την κοινωνία πολιτών (1.κ.) και να παρουσιάσει μια παράλληλη και αρμονική συνύπαρξη των ενδιάμεσων ομάδων/στρωμάτων με τη λαϊκή κυριαρχία και το λαό. Με τον τρόπο αυτό δεν δημιουργούνται τα περιθώρια εκείνα που θα επέτρεπαν να

αναπτυχθεί ο προβληματισμός πάνω σε κρίσιμα ζητήματα του κοινωνικού-πολιτικού πλαισίου των μαθητών. Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ. 1.5.3) στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η απουσία της κοινωνίας πολιτών έχει επιτρέψει συχνά τη μετατροπή της λαϊκής κυριαρχίας σε λαϊκίστικη πίεση των πολιτών προς τις πολιτικές ηγεσίες της χώρας (βλ. κεφ. 1.5.3). Έτσι, το γενικό συμφέρον της χώρας υπονομεύεται από στενά κομματικά συμφέροντα και οι ενδιάμεσες ομάδες μπορούν τελικά να υποσκάψουν παρά να προστατεύσουν της αυτονομία των πολιτών (Μουζέλης 2003α: 12-13). Έτσι, η λαϊκή κυριαρχία μπορεί να λειτουργήσει περισσότερο σε βάρος παρά σε αρμονία με την ιδέα της κοινωνίας των πολιτών όταν η τελευταία δεν είναι ανεπτυγμένη αντίληψη και πρακτική.

Ακολουθούν τα σημεία 1(α) έως 1(κ) της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 1.(α) «...[Σ]τη δημοκρατία οι δημόσιοι λειτουργοί και οι κρατικοί φορείς δεσμεύονται από το Σύνταγμα που οριοθετεί τις σχέσεις του κράτους με τον πολίτη και των κρατικών οργάνων μεταξύ τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 164, κεφ.4, Β' μέρος).
- 1.(β) «Το Σύνταγμα δηλ. θέτει όρια στην άσκηση της κρατικής εξουσίας, απονέμοντας συνάμα ορισμένα δικαιώματα στα πρόσωπα τα οποία υπόκεινται σ'αυτή» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 165, κεφ.4, Β' μέρος).
- 1.(γ) «το κράτος συνιστά, όπως ήδη αναφέραμε οργανωμένη μορφή εξουσίας...υπόκειται σε ένα σύστημα διαδοχικών ελέγχων...βασική οργανωτική αρχή του πολιτεύματος η διάκριση των εξουσιών...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:183, κεφ.5, Β' μέρος).
- 1.(δ). «[Ο]λες οι εξουσίες πηγάζουν από το λαό...ο λαός είναι κυρίαρχος, δηλ. κυβερνά ο ίδιος τον εαυτό του, πλήρως, δικαιωματικά και αυτοτελώς, χωρίς κανείς να μπορεί να τον παρεμποδίσει σε αυτό» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 183, κεφ.5, Β' μέρος)...«[Σ]τα σημερινά δημοκρατικά πολιτεύματα πηγή όλων των εξουσιών είναι ο λαός» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 167, κεφ.4, Β' μέρος)
- 1.(ε) «[το άτομο] μπορεί ν'αξιώσει από το κράτος να προστατεύει την ελευθερία της προσωπικής του ζωής. Σε περίπτωση που αυτή θίγεται ή καταπατείται είτε από όργανο του κράτους είτε από ιδιώτη...κάθε

πολίτης μπορεί να προσφύγει στα δικαστήρια...Σε μια δημοκρατική χώρα οι κρατικές υπηρεσίες είναι υποχρεωμένες να πειθαρχούν στις αποφάσεις των δικαστηρίων» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 165, κεφ.4, Β' μέρος).

- 1(στ) «Σε μια δημοκρατία γίνονται σεβαστά κάποια βασικά δικαιώματα...[α]φορούν την προστασία της ανθρώπινης ζωής και αξιοπρέπειας, την ελευθερία της πολιτικής δράσης και την ελεύθερη διαμόρφωση της ζωής του κάθε ανθρώπου, την ισότητα απέναντι στο νόμο, την απαγόρευση των διακρίσεων (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 151, κεφ.3, Β' μέρος).....«[Θ]εμελιακό στοιχείο της δημοκρατίας σύμφωνα με νεότερες αντιλήψεις είναι η ελευθερία και η ισότητα των πολιτών (ισότητα ψήφων-ισότητα απέναντι στο νόμο), καθώς και τα πολιτικά τους δικαιώματα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 149, κεφ.3, Β' μέρος)....»[Τ]ο Σύνταγμα καθορίζει τη μορφή του πολιτεύματος... καθώς και τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις των πολιτών» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 163, κεφ.4, Β' μέρος).
- 1.(ζ) «Η σύγχρονη πολιτεία έχει χαρακτήρα κοινωνικό...προνοεί , ώστε να παρέχονται κοινωνικές υπηρεσίες...Τα μέλη της κοινωνίας έχουν με τη σειρά τους το δικαίωμα ν'αξιώσουν τέτοιες παροχές από το κράτος, ώστε να εξασφαλίζεται σε όλους μια αξιοπρεπής διαβίωση. Χωρίς αυτή τη δυνατότητα τα άλλα δικαιώματα (ατομικά-πολιτικά) καθίστανται εντελώς τυπικά...Έτσι η προστασία της υγείας προυποθέτει π.χ. το ατομικό δικαίωμα στη υγεία...Γι αυτό ο πολίτης αξιώνει την ανάλογη κυβερνητική πολιτική για την οργάνωση και την προσφορά κρατικών υπηρεσιών... Η ολοκλήρωση αυτής της έννοιας της ελευθερίας ... προυποθέτει και την κοινωνική διάσταση δηλ. την οργανωμένη από το κράτος κοινωνική αλληλεγγύη....και στο δικό μας σύνταγμα ενσωματώνονται και κοινωνικά δικαιώματα. Η διαδικασία παρέμβασης του κράτους στις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις προς όφελος της κοινωνικής ανάπτυξης, συνιστά το κοινωνικό κράτος...Τα δικαιώματα όμως που απορρέουν από αυτή δεν μπορούν να ασκούνται

σε βάρος του γενικού συμφέροντος...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:174-5, κεφ.4, Β' μέρος).

- 1.(η) «Η Πολιτεία έχει χρέος αντίστοιχα να δώσει κίνητρα για αναδιάρθρωση επαγγελματικών κλάδων, να μεριμνήσει για επιδόματα ανεργίας, για εργατικές ασφαλίσεις, για φαρμακευτική και νοσοκομειακή περίθαλψη, για την εργατική κατοικία, για συνταξιοδοτήσεις...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:226, κεφ.6, Β' μέρος).
- 1.(θ) «οι πολίτες δεν έχουν μόνο δικαιώματα αλλά και υποχρεώσεις...Τότε και μια κοινωνία προοδεύει όταν οι πολίτες της δεν γνωρίζουν μόνο τα δικαιώματά τους αλλά και τις υποχρεώσεις τους. Σε κάθε δικαίωμα αντιστοιχεί και μια υποχρέωση...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:229, κεφ.6, Β' μέρος).
- 1.(ι) «Η ιδέα της κοινωνίας πολιτών υποδηλώνει για τη δημοκρατία την ανάγκη να υπάρχουν κοινωνικές ενώσεις όλων των ειδών που να οργανώνονται ανεξάρτητα από το κράτος και τα στενά κομματικά συμφέροντα. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να περιορίζεται ο κρατικός αυταρχισμός...Έτσι είναι δυνατόν να εκφράζεται η γνώμη των πολιτών από τη βάση (λ.χ. για την ανεργία, την υγεία, την παιδεία)...Ο ρόλος της κοινωνίας των πολιτών μπορεί να είναι αποφασιστικός για την πάταξη κάθε τυχόν αυταρχισμού...καθώς και για την κάλυψη τυχόν κενών της κρατικής φροντίδας...Είναι στο χέρι των πολιτών, ώστε οι ενδιάμεσες αυτές μεταξύ κράτους και κοινωνίας οργανώσεις που αποτελούν τον 'καμβά της δημοκρατίας', να προστατεύσουν ουσιαστικά την αυτονομία του πολίτη...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 235-237, κεφ.6, Β' μέρος).
- 1.(κ). «[Η] κυβερνητική πολιτική μπορεί, όμως να επηρεαστεί από τους πολίτες, μόνο αν λειτουργούν σταθεροί και αποτελεσματικοί διάυλοι επιρροής τους προς το κράτος. Και αυτό δεν παραγματοποιείται μόνο με τις εκλογές...εξαρτάται και από το ρόλο των ΜΜΕ, της κοινής

γνώμης και γενικά της κοινωνίας πολιτών» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 234, κεφ.6, Β' μέρος).

## 2. Φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου σε σχέση με την εννοιολόγηση του πολίτη της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Οι έννοιες-θεματικές της ανάλυσης αυτής περιλαμβάνουν τις μεταβλητές της έρευνας Cívic για τον πολίτη που: *ψηφίζει πάντα, συμμετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα, συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, ενημερώνεται πολιτικά, σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης σέβεται τους νόμους, δρά για το καλό της κοινότητας.*

Όπως θα φανεί στην επεξεργασία των εννοιών που ακολουθεί (για κάθε μία από τις παραπάνω έννοιες-θεματικές), η σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας κατέχει ιδιαίτερη έμφαση στο σχολικό βιβλίο. Συγκροτείται η έννοια της πολιτικής συμμετοχής με σημείο αναφοράς τη φιλελεύθερη αντιπροσωπευτική δημοκρατία της δυτικής παράδοσης. Παρουσιάζεται ιδιαίτερα η συμμετοχή του πολίτη μέσω της άσκησης του εκλογικού του δικαιώματος και μέσω των πολιτικών κομμάτων στο πλαίσιο του κράτους-δικαίου.

Οι παραπάνω εννοιολογήσεις του σχολικού βιβλίου είναι κατεξοχήν περιγραφικές. Παρουσιάζονται κυρίως στο Β' μέρος του βιβλίου όπου κυριαρχεί η περιγραφή της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και του ελληνικού Συντάγματος. Στόχος της ανάλυσης είναι η έμφαση στον τρόπο που το σχολικό βιβλίο επιλέγει να συγκροτήσει τις σημαντικές για το ελληνικό πλαίσιο έννοιες της πολιτικής συμμετοχής. Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ. 1.5.3) η σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς κοινοβουλευτικής δημοκρατίας στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο έχει συγκροτηθεί γύρω από κοινωνικές πρακτικές πελατειακού και

εργαλειακού χαρακτήρα και αποτελεί με την έννοια αυτή σημαντικό πεδίο προβληματισμού.

### *2.1. Η άσκηση του εκλογικού δικαιώματος.*

Στην πρώτη υπο-ενότητα (2.1) επεξεργάζομαι την έννοια-θεματική του *πολίτη που ψηφίζει πάντα* (μεταβλητή έρευνας Civic) η οποία εδραιώνεται στην ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου που παρουσιάζεται στα σημεία από 2.1.α. έως 2.1.θ. (βλ. σελ.163).

Η ανάλυση έδειξε ότι η άσκηση του εκλογικού –πολιτικού- δικαιώματος από τους πολίτες έχει ιδιαίτερη έμφαση στο σχολικό βιβλίο ως βασικής αρχής της πολιτικής συμμετοχής (2.1.α). Πρόκειται για πολιτικό δικαίωμα και ταυτόχρονα υποχρέωση του πολίτη για συμμετοχή στα πολιτικά δρώμενα (2.1.β). Πρόκειται για τη φιλελεύθερη οπτική άσκησης του εκλογικού δικαιώματος ως το βασικό μοχλό συμμετοχής του πολίτη (2.1.α, 2.1.β) και συνδέεται με την αναγνώριση του πολιτικού δικαιώματος σε όλους να κρίνουν αυτούς που κυβερνούν (2.1.γ). Αυτή η εννοιολόγηση του σχολικού βιβλίου αντλεί τη νομιμοποίησή της από τη σύνδεσή της με τις αντιλήψεις της κλασικής φιλελεύθερης δημοκρατίας της δυτικής παράδοσης (βλ. κεφ.1.5.3): Ο κυρίαρχος λαός αναγνωρίζεται ως η νόμιμη πηγή των κρατικών εξουσιών (2.1.δ), η άσκηση του εκλογικού δικαιώματος αποτελεί τρόπο άσκησης κριτικής στην εξουσία (2.1.γ). Η διάκριση των εξουσιών και η ‘εμπιστοσύνη του εκλογικού σώματος’ μέσω της ψήφου του (2.1.ε) αποτυπώνει και εδώ τη φιλελεύθερη αντίληψη της δυτικής παράδοσης της εδραίωσης ενός συστήματος ελέγχων και ισορροπιών των εξουσιών στο εσωτερικό του κράτους (Held 2000: 66) (βλ. κεφ.1.5.3).

Σε αυτό το πλαίσιο, η εννοιολόγηση του πολίτη που συμμετέχει μέσω της ψήφου του ξεκινά από την οριοθέτηση του εκλογικού σώματος (ποιοί ψηφίζουν-ποιοί αποκλείονται) αποτυπώνοντας έτσι τη νεωτερική αντίληψη του πολίτη του κράτους-έθνους. Έτσι, μαθαίνουμε ότι ψηφίζουν όσους έχουν την ελληνική ιθαγένεια, κατοικούν στην ίδια χώρα και έχουν πολιτικά δικαιώματα (2.1.στ). Αυτοί οι πολίτες συγκροτούν το εκλογικό σώμα,

δηλαδή, το λαό (2.1.στ.) κατά τη ρουσική αντίληψη της δημοκρατίας (ταύτιση του λαού με το σώμα των πολιτών) (κεφ.1.5.3).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο τρόπος που συγκοτείται στο σχολικό βιβλίο η εννοιολόγηση του πολίτη της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας περιορίζεται σε τυπικές περιγραφές της σχέσης του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής. Με την ίδια λογική, δεν εμφανίζονται και οι 'εντάσεις' του ελληνικού πλαισίου. Οι αναφορές στις σχέσεις του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής (όπως η ψήφος) είναι κατεξοχήν περιγραφικές αναφορές του εκλογικού δικαιώματος/διαδικασίας (κυρίως στο στο Β' μέρος του βιβλίου), που ουσιαστικά ακολουθούν το περιγραφικό, ιδεαλιστικό και φορμαλιστικό ύφος του Συντάγματος. Ωστόσο, όπως σημειώθηκε ήδη (βλ. 1.5.3), ο τρόπος εισαγωγής και καθιέρωσης του εκλογικού δικαιώματος στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο συνοδεύτηκε από την πελατειακή σχέση, τη μετατροπή της ψήφου σε μέσο ελέγχου της κεντρικής εξουσίας, σε μέθοδο συμμετοχής στο παιχνίδι της διανομής (Χαραλάμπης 1996: 306). Την ίδια στιγμή που ο διαχωρισμός νομοθετικής και εκτελεστικής εξουσία στο ελληνικό πλαίσιο ήταν τυπικός και όχι ουσιαστικός (τυπική ισχύς του κράτους δικαίου στην Ελλάδα) στο σχολικό βιβλίο συναντάμε μια ουδέτερη αναφορά στο διαχωρισμό των εξουσιών (2.1.ε) που επιτρέπει τη διαπίστωση μιας τυπικής-φορμαλιστικής αναφοράς. Ενώ η εδραίωση της ψήφου στην Ελλάδα έγινε με χαρακτηριστική 'ευκολία' που δεν σηματοδοτούσε τον ταξικό (όπως στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες) αλλά τον εθνικό χαρακτήρα αποκατάστασης της εξουσίας (Τσουκαλάς 1999[1981]: 310, βλ. κεφ.1.5.3) στο σχολικό βιβλίο η εδραίωση της ψήφου παρουσιάζεται ως εθνική πρωτοπορία (2.1.θ.) Τελικά, η τυπική περιγραφή της ψήφου ως δικαίωμα και ως υποχρέωση των πολιτών δεν αφήνει τα περιθώρια προβληματισμού για τον τρόπο που στο ελληνικό πλαίσιο ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της ψήφου συντέλεσε στον εξαναγκασμό όλων να συμμετάσχουν στην 'ανταλλακτική σχέση σύγχυσης προνομίων και δικαιωμάτων' (Χαραλάμπης 1996: 306) (κεφ.1.5.3).



Παράλληλα, συνδέεται αμήχανα με τη σύγχρονη διευρυμένη έννοια της πολιτικής συμμετοχής του πολίτη όπου η ψήφος αποτελεί μόνο μία επιλογή, και δεν δικαιολογεί τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα. Έτσι, στο σχολικό βιβλίο αφενός η ψήφος εμφανίζεται ως σημαντικής προτεραιότητας διάσταση του σύγχρονου πολίτη, ως ο βασικός μοχλός συμμετοχής του στην πολιτική ζωή, ως δικαίωμα και ως υποχρέωσή του που μάλιστα στην περίπτωση της αποχής από τις κάλπες ο πολίτης ‘διώκεται’ (2.1.ζ.) αφετέρου είναι αναγκαίοι νέοι, διευρυμένοι τρόποι συμμετοχής και άσκησης κριτικής στην εξουσία (2.1.η), όπως διατυπώνεται στη σύγχρονη νοηματοδότηση και πρακτική πολιτικής συμμετοχής του πολίτη που συναντούμε στη θεωρία (κεφ.1.5.3).

Εδώ οι επιλογές του βιβλίου κινούνται αμήχανα ανάμεσα σε δύο βασικά σημεία που θα μπορούσαν να αποτελέσουν και το πεδίο προβληματισμού για τους μαθητές: αφενός δεν έχουν εδραιωθεί οι εναλλακτικοί τρόποι συμμετοχής και διεύρυνσης της δράσης του πολίτη αφετέρου ο υποχρεωτικός χαρακτήρας αποτελεί βασικό ‘συστατικό’ της πολιτικής συμμετοχής στο ελληνικό πελατειακό πολιτικό σύστημα.

Ακολουθούν τα σημεία 2.1.α έως 2.1.θ. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 2.1.α. «[τα πολιτικά δικαιώματα] εξασφαλίζουν στους πολίτες τη δυνατότητα συμμετοχής στην ανάδειξη και άσκηση της κρατικής εξουσίας...[N]α εκλέγουν τους βουλευτές...να εκλέγονται...να κρίνουν το ρόλο των κυβερνώντων στις εκλογές που επαναλαμβάνονται κάθε τέσσερα χρόνια» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 217, κεφ.6).
- 2.1.β. «[T]ο πολιτικό δικαίωμα του ‘εκλέγειν και εκλέγεσθαι’ υπαγορεύει στον πολίτη την υποχρέωση για τη συμμετοχή του στα δρώμενα της πολιτείας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 231, κεφ.6, μέρος Β’).
- 2.1.γ. «...οι πολίτες έχουν δικαίωμα στις εκλογές να καταψηφίζουν τους βουλευτές, εφόσον δε συμφωνούν με το έργο τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:150, κεφ.3, μέρος Β’). «...οι πολιτικοί...κρίνονται με την ψήφο του λαού...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 185, μέρος Β’)

- 2.1.δ. «[Σ]ύμφωνα με το ελληνικό Σύνταγμα όλες οι εξουσίες πηγάζουν από το λαό και ασκούνται υπέρ αυτού και του Έθνους. Αυτό σημαίνει ότι ο λαός είναι κυριάρχος» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 183, κεφ.5, μέρος Β')
- 2.1.ε. «Σε όλες τις σύγχρονες δημοκρατίες διακρίνουμε χωρισμό των εξουσιών...σε όλες επίσης ισχύει η εξής αρχή: όποιος δεν έχει την εμπιστοσύνη του εκλογικού σώματος (ψηφοφόρων) ή αντιπροσώπων του, δε μπορεί ούτε να νομοθετεί ούτε ν'ασκήσει την εκτελεστική εξουσία» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:156, μέρος Β').
- 2.1.στ. «Όταν αναφερόμαστε στο λαό, εννοούμε γενικά το σύνολο των πολιτών που έχουν την ίδια ιθαγένεια (π.χ.ελληνική) και κατοικούν στην ίδια χώρα. Ωστόσο, η εξουσία του λαού ασκείται μόνο απ'εκείνους τους πολίτες που έχουν πολιτικά δικαιώματα και αποτελούν το εκλογικό σώμα...» ( ΥΠΕΠΘ 1998-9: 167, κεφ.4, μέρος Β').
- 2.1.ζ. Η συμμετοχή στις εκλογές θεωρείται όχι μόνο υποχρέωση, αλλά και δικαίωμα των πολιτών. Η αποχή από τις κάλπες διώκεται...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:185, κεφ.5, μέρος Β').
- 2.1.η. «[Η] κυβερνητική πολιτική μπορεί, όμως, να επηρεαστεί από τους πολίτες....[Κ]ι αυτό δεν πραγματοποιείται μόνο με τις εκλογές μέσω των οποίων ο λαός...διαμορφώνει την κυβερνητική πολιτική» ( ΥΠΕΠΘ 1998-9: 234, κεφ.6, μέρος Β').
- 2.1.θ. «[Η] Ελλάδα υπήρξε πρωτοπόρος στην κατοχύρωση του εκλογικού δικαιώματος των ανδρών (1822, 1827)...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 167, κεφ.4, μέρος Β').

## *2.2. Πολίτης και πολιτικά κόμματα.*

Στην υπο-ενότητα αυτή επεξεργάζομαι την έννοια-θεματική του *πολίτη που συμμετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα* (μεταβλητή έρευνας Civic). Η επεξεργασία εδραιώνεται στα σημεία 2.2.α έως 2.2.θ της ανάλυσης

περιεχομένου (στο τέλος την υπο-ενότητα αυτής, σελ.167).

Η σχέση του πολίτη με τα πολιτικά κόμματα κυριαρχεί στο Β' Μέρος του βιβλίου, όπου –όπως αναφέρθηκε- η έμφαση δίνεται στην περιγραφή της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και του ελληνικού Συντάγματος. Όπως παραπάνω, οι αναφορές που ακολουθούν αφορούν κατά κύριο λόγο το περιγραφικό και κανονιστικό ύφος του Συντάγματος. Ο τρόπος που συγκροτείται η έννοια της συμμετοχής του πολίτη μέσω των κομμάτων στο σχολικό βιβλίο αποτυπώνει την αντίληψη της φιλελεύθερης δημοκρατίας κατά την οποία τα κόμματα αποτελούν μέρος του πολιτικού συστήματος (2.2.α), αποτελούν το μέσο έκφρασης των συμφερόντων των πολιτών (2.2.β και 2.2.γ), και άσκησης της λαϊκής κυριαρχίας (2.2.δ) στηρίζοντας έτσι την πολιτική πολυφωνία της σύγχρονης δημοκρατίας (2.2.ε). Η *συμμετοχή των πολιτών σε πολιτικά κόμματα* περιγράφεται ως σημαντικός τρόπος συμμετοχής στην Δημοκρατία (βλ. 2.2.ε, 2.2.στ). Ταυτόχρονα, στο σχολικό βιβλίο παρουσιάζεται η σχέση των κομμάτων με άλλους τρόπους άσκησης της πολιτικής, όπως για παράδειγμα, με τις ομάδες πίεσης (βλ. 2.2.α, 2.2.ζ).

Η έννοια του πολίτη που συμμετέχει και δρά μέσω κάποιου πολιτικού κόμματος, συγκροτείται στο σχολικό περιεχόμενο γύρω από δύο βασικά χαρακτηριστικά: α) αφενός αντλεί το περιεχόμενό της από τις αντιλήψεις και πρακτικές της φιλελεύθερης δυτικής παράδοσης (αντιπροσωπευτική δημοκρατία) και β) εισάγει τη σύγχρονη εννοιολόγηση της διευρυμένης συμμετοχής του πολίτη: ο πολίτης έχει πολλαπλές επιλογές πολιτικής δράσης: κόμματα *αλλά και* ομάδες πίεσης, κοινωνία πολιτών (βλ. 2.2.ζ). Η πρόθεση του σχολικού βιβλίου είναι να δοθεί έμφαση στη σύγχρονη διευρυμένη έννοια της πολιτικής συμμετοχής.

Ωστόσο, το περιγραφικό ύφος των αναφορών δεν επιχειρεί να αγγίξει το ευαίσθητο για το ελληνικό πλαίσιο κυρίαρχο-μονοπωλιακό ρόλο των κομμάτων, τη σχέση τους με το πελατειακό σύστημα και την αδύναμη κοινωνία πολιτών. Το αποτέλεσμα είναι η παρουσίαση αφενός μιας αρμονικής συνύπαρξης των κομμάτων με σύγχρονους τρόπους και μέσα πολιτικής δράσης αφετέρου η θολή αποτύπωση των ρόλων τους.

Συγκεκριμένα, ο τρόπος που το σχολικό βιβλίο επιλέγει να δώσει έμφαση

στη διεύρυνση παραδοσιακών τρόπων πολιτικής συμμετοχής του πολίτη, οδηγεί εν τέλει σε αντιφατικές αναφορές. Αφενός τα πολιτικά κόμματα συνυπάρχουν αρμονικά με άλλους τρόπους πολιτικής συμμετοχής και έχουν διαφορετικό ρόλο από τις ομάδες πίεσης (βλ.2.2.η) αφετέρου τα κόμματα είναι αυτά που ταυτίζονται με τον ορισμό της κοινωνίας πολιτών και των εθελοντικών ομάδων (!) (βλ. 2.2.θ).

Όπως έχει σημειωθεί (βλ. 1.5.3) η συμμετοχή στα πολιτικά κόμματα και ο ρόλος των κομμάτων στην Ελλάδα συνοδεύεται από μια αίσθηση δυσπιστίας ως προς την πραγματική εκπροσώπηση των συμφερόντων των πολιτών. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο του βιβλίου αποτυπώνει μια περιγραφική και ουδέτερη αναφορά χωρίς να εισέρχεται σε τέτοιους προβληματισμούς (π.χ. διαφθορά, πελατειακό σύστημα). Επιπλέον, τέτοια ζητήματα (π.χ. χρηματισμός) συνδέονται με την ‘παράνομη’ δράση των ομάδων πίεσης και όχι των κομμάτων (βλ.2.2.η).

Η επεξεργασία της έννοιας αυτής δείχνει την αμήχανη προσπάθεια συνύπαρξης των νοηματοδοτήσεων της δυτικής ορθολογικότητας με το ελληνικό πλαίσιο. Αν και σημειώνεται η συσχέτιση της δράσης των ομάδων πίεσης με ζητήματα περιβάλλοντος, αναδεικνύοντας έτσι τη συσχέτισή τους με σύγχρονους τρόπους συμμετοχής των πολιτών (βλ.2.2.η), ο ρόλος τους είναι περιφερειακός (στο παρασκήνιο της πολιτικής ζωής) σε αντίθεση με τα κόμματα και την κυβέρνηση που παραμένουν οι ‘πρωταγωνιστές’ της κοινωνικής και πολιτικής ζωής (βλ. 2.2.η). Η αμηχανία δείχνει να βρίσκεται ανάμεσα στην προσπάθεια να διατηρηθεί η έμφαση στη λαϊκή κυριαρχία (2.2.δ) και την προσπάθεια να στηρίξει την αρμονική συνύπαρξη με την κοινωνία πολιτών και την συνακόλουθη ανάγκη περιορισμού της κρατικής εξουσίας (κεφ. 1.5.3).

Ακολουθούν τα σημεία 2.2.α έως 2.2.θ της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 2.2.(α) «[το πολιτικό σύστημα]...αποτελείται από την κρατική οργάνωση...τα πολιτικά κόμματα και κινήματα, τις ομάδες πίεσης, την πολιτική δημοσιότητα και τους πολίτες που προσπαθούν ενεργά

να επηρεάσουν την πολιτική βούληση...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:134, κεφ.1, μέρος Β').

- 2.2.(β) «τα συμφέροντα των διαφόρων ομάδων εκφράζονται, όπως θα δούμε παρακάτω, μέσα από τα πολιτικά κόμματα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:125, κεφ.1, μέρος Β').

- 2.2. (γ) «σε μια μεγάλη κοινωνία τα μεμονωμένα άτομα μπορούν να εξασκήσουν μικρή μόνο δημόσια επιρροή. Μπορούν όμως να είναι αποτελεσματικότερα σε συνεργασία με άλλους. Τα πολιτικά κόμματα αποτελούν εκούσιες συνενώσεις ατόμων που με την οργάνωσή τους επιδιώκουν:

-να φέρουν σε επαφή όσους ενστερνίζονται παρόμοιες απόψεις

-να προωθήσουν τα πολιτικά συμφέροντα συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων ή όλης της κοινωνίας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:130, κεφ.1, μέρος Β').

- 2.2.(δ) «...ο λαός ως φορέας της εξουσίας, μετέχει στην άσκηση της «λαικής κυριαρχίας» μέσω των δικαιωμάτων του εκλέγειν και εκλέγεσθαι, της συμμετοχής του σε κόμματα, σε πολιτικές συγκεντρώσεις κ.άλλ.» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 167, κεφ.4, μέρος Β')

- 2.2. (ε) «Βασικό λοιπόν στοιχείο της σύγχρονης Δημοκρατίας είναι η πολιτική πολυφωνία. Ιδρύονται δηλ. και λειτουργούν περισσότερα του ενός κόμματα. Υπάρχουν συνθήκες ελευθερίας τόσο για την ίδρυση των κομμάτων, όσο και για την ένταξη και συμμετοχή σε αυτά, όσων το επιθυμούν» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:168, κεφ.4, μέρος Β').

- 2.2. (στ) «Η δημοκρατία στηρίζεται στον ανοικτό διάλογο, την πειθώ και την ικανότητα των πολιτών και των κομμάτων για συμβιβαστικές λύσεις» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 168, κεφ.4, μέρος Β').

- 2.2.(ζ) «Πολιτική ασκείται κυρίως από τα κόμματα που προωθούν με ποικίλα μέσα, συχνά με συμβιβασμούς ή με ελιγμούς τις θέσεις τους. Στα δημόσια πράγματα πολιτική σημαίνει προσπάθεια για τη συμμετοχή στην εξουσία ή για τη διανομή της εξουσίας μεταξύ

κρατών ή μεταξύ ομάδων εντός του ίδιου του κράτους...Σήμερα η πολιτική δεν εκφράζεται μόνο στα πλαίσια του κράτους. Οι πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις έχουν μετατοπίσει σε μεγάλο βαθμό την πολιτική δραστηριότητα στα κόμματα, τις ομάδες πίεσης, την κοινή γνώμη, την κοινωνία των πολιτών» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 128, κεφ.1, μέρος Β').

- 2.2.(η) «Σε κάθε κοινωνία παρατηρούμε την ύπαρξη κέντρων εξουσίας που επιδιώκουν την προώθηση οικονομικών και κοινωνικών συμφερόντων. Έτσι ισχυρές κοινωνικές ομάδες ασκούν πίεση στην εξουσία (κυβέρνηση, αντιπολίτευση), προκειμένου να επηρεάσουν την κρατική δράση ή τη διαμόρφωση της νομοθεσίας προς όφελος των συμφερόντων που εξυπηρετούν...Σε αντίθεση με τα κόμματα που επιδιώκουν άμεσα την πολιτική εξουσία, οι ομάδες πίεσης δρουν έμμεσα...αν και βρίσκονται στο παρασκήνιο της πολιτικής ζωής, συχνά επιδρούν αποφασιστικά στους πρωταγωνιστές (κυβέρνηση-κόμματα). Η δράση αυτή μπορεί να είναι νόμιμη ή παράνομη, όπως λ.χ., όταν θέλουν να επηρεάσουν ένα δικαστή, προσφέροντάς του κάποια οικονομικά ανταλλάγματα. Η πίεση προς το κράτος δεν ασκείται μόνο από τους κολοσσούς του κεφαλαίου ή όσους διαθέτουν κοινωνική προβολή, αλλά και από μικρότερες ομάδες της τοπικής κοινωνίας. Οι κάτοικοι μιας περιοχής ομαδοποιούνται π.χ. για να αντιδράσουν στην εγκατάσταση πυρηνικού εργοστασίου...ή κινητοποιούνται για την εκδίωξη μολυσματικής για το περιβάλλον βιομηχανίας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 130-1, κεφ.1, μέρος Β').
- 2.2.(θ) «Τα κόμματα είναι ενδιάμεσες οργανώσεις μεταξύ του κράτους και των πολιτών· μέσα από αυτές εκδηλώνονται τα πολιτικά και κοινωνικά αιτήματά τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 130, κεφ.1, μέρος Β').

### 2.3. Πολίτης και νόμος.

Στην υποενότητα αυτή επεξεργάζομαι τη σχέση του πολίτη με τους νόμους και ιδιαίτερα το ζήτημα της υπακοής/αν-υπακοής των πολιτών στους νόμους. Έννοιες-θεματικές της παρούσας ανάλυσης είναι οι μεταβλητές της έρευνας Cívic για τον πολίτη που υπακούει στο νόμο και τον πολίτη που αγνοεί έναν άδικο νόμο. Η επεξεργασία των εννοιών εδραιώνεται στην ανάλυση του περιεχομένου του βιβλίου: σημεία 2.3.α. έως 2.3.κ. (στο τέλος της υπο-ενότητας αυτής, σελ.171).

Η ανάλυση έδειξε ότι η έννοια του πολίτη που υπακούει και σέβεται τους νόμους κατέχει μια σαφή προτεραιότητα στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Η εννοιολόγηση αυτή αναπτύσσεται κυρίως στο Β' Μέρος του βιβλίου, σε κεφάλαια δηλαδή του βιβλίου όπου κυριαρχεί η περιγραφή του ελληνικού συντάγματος. Σε αυτό το πλαίσιο, η έμφαση δίνεται στην ισονομία και το κράτος δικαίου (βλ. 2.3.α, 2.3.β). Η δεσμευτικότητα των νόμων είναι σαφής, ισχυρή και αναμφισβήτητη και αφορά τόσο τους πολίτες όσο και το κράτος (βλ. 2.3. γ, 2.3.δ, 2.3.ε, 2.3.στ). Επιπλέον, η υπακοή στους νόμους ταυτίζεται με τη δημοκρατία. Έτσι, μαθαίνουμε ότι η ανυπακοή στους νόμους απειλεί τη δημοκρατία (2.3.ζ) και συνδέεται με απολυταρχικά κράτη (βλ. 2.3.α).

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.5.3) οι παραπάνω έννοιες (μεταβλητές της έρευνας Cívic) αποτυπώνουν χαρακτηριστικά τη σύγχρονη ρήξη με την ηθική και ταυτόχρονα νομική δέσμευση του νεωτερικού πολίτη στο κράτος δικαίου. Στο σύγχρονο πλαίσιο, η έμφαση δίνεται στον *ριζοσπάστη* πολίτη που στοχεύει σε έναν βαθύ μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας που μπορεί να περιλαμβάνει την αμφισβήτηση ενός άδικου νόμου (Mouffe 2004: 209) (κεφ. 1.5.3).

Είναι σαφής η πρόθεση του βιβλίου να μην αφήσει περιθώρια αμφισβήτησης του νόμου από τους πολίτες (2.3.η). Έτσι, είναι ενδιαφέρον ότι επιλέγει να μην εντάξει αυτή τη διάσταση της σύγχρονης εννοιολόγησης του ριζοσπάστη πολίτη. Έτσι, διατηρώντας την έμφαση στο κράτος δικαίου τα μόνα περιθώρια αμφισβήτησης του νόμου μπορούν να υπάρξουν όταν

καταπατείται η αρχή της ισότητας (άνιση μεταχείριση). Το ρόλο όμως αυτό αναλαμβάνουν θεσμοθετημένα όργανα και όχι οι πολίτες (π.χ. τα δικαστήρια προστατεύουν την αρχή της ισότητας) (2.3.θ).

Στο πλαίσιο της έμφασης στην αρχή της ισονομίας δεν λείπουν οι αναφορές που σχετίζονται με την ελληνική πραγματικότητα. Πρόκειται όμως για επιλογή που αφορά στο φορμαλιστικό και ιδεαλιστικό τρόπο παρουσίασης της έναντι του προβληματισμού για παγιωμένες κοινωνικές πρακτικές. Έτσι, ζητήματα που αφορούν σημαντικές διαστάσεις του ελληνικού πλαισίου, όπως οι 'πολιτικές συμπάθειες' (2.3.ι) ή 'η απαλλαγή ενός δημοφιλούς προσώπου' (2.3.θ) παρουσιάζονται μόνο έμμεσα (βλ. 2.3. ι.) χωρίς σαφή αναφορά στο ελληνικό πελατειακό χαρακτήρα του συστήματος στον οποίο φυσικά παραπέμπουν. Αντίθετα, η νομιμοποίηση της έμφασης στους νόμους εδραιώνεται σε *άμεσες* αναφορές:

(α) στη σύγχρονη Ελλάδα: η οποία *έχει* πολιτικό σύστημα που εκλέγει αντιπροσώπους οι οποίοι *δρουν* εντός των νόμων (2.3. κ.).

(β) στην κοινωνική φιλοσοφία των αρχαίων Ελλήνων: η καταγωγή μας αφορά μια φιλοσοφία δράσης των πολιτών στα πλαίσια των νόμων (Αριστοτέλης) (2.3.ζ) όπως και στη δυτική φιλοσοφία (Rousseau, βλ. 2.3.ε).

Ο τρόπος που συγκροτείται και παρουσιάζεται η σχέση του πολίτη με τους νόμους του κράτους στο σχολικό βιβλίο εδραιώνεται και νομιμοποιείται στη βάση του ιδεολογικοποιημένου παρελθόντος (αρχαία Ελλάδα) και εξιδανικευμένου παρόντος: σήμερα έχουμε πολιτικό σύστημα όπου όλοι δρουν εντός των νόμων. Ωστόσο, η επιλογή αυτή δεν αφήνει τα περιθώρια για προβληματισμό σε σχέση με τον τρόπο που στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο οι νόμοι (όπως και η ψήφος) λειτούργησαν ως μέσα ελέγχου του κράτους και μετατροπής των αξιώσεων των πολιτών σε δικαιώματα, δηλαδή, ως εργαλεία επινομής πόρων (Τσουκαλάς 1996: 136) (βλ. κεφ.1.5.3).

Ακολουθούν τα σημεία 2.3.α έως 2.3.κ της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 2.3. (α) «Χαρακτηριστικά των σύγχρονων κρατών είναι η καθιέρωση αρχών, όπως ο σεβασμός της ελευθερίας των πολιτών, η ισότητα



απέναντι στους νόμους... αυτά δίνουν το στίγμα του σύγχρονου κράτους και το διαφοροποιούν από τα απολυταρχικά κράτη, όπου δεν υπήρχε αντιπροσωπευτική διακυβέρνηση» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:129, μέρος Β').

- 2.3. (β) «Θεμελιακό στοιχείο της δημοκρατίας σύμφωνα με νεότερες αντιλήψεις είναι η ελευθερία και η ισότητα των πολιτών (ισότητα ψήφων-ισότητα απέναντι στο νόμο) (ΥΠΕΠΘ 1998-9:149, μέρος Β').
- 2.3.(γ) «Οι κανόνες δικαίου που ισχύουν υποχρεωτικά έχουν την τυπική μορφή του νόμου.....οι νόμοι γίνονται δεσμευτικοί για όλα τα μέλη της κοινωνίας και για τη διοίκηση» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:127, μέρος Β').
- 2.3. (δ) Η οργανωμένη κοινωνία με νόμους και θεσμούς λέγεται πολιτεία. Ο όρος ... δεν αφορά μόνο της κρατική εξουσία. Είναι ευρύτερος και καλύπτει στο σύνολό της την οργανωμένη κοινωνική συμβίωση των ανθρώπων» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:127, μέρος Β').
- 2.3. (ε) «ο Rouseau στο έργο του 'Κοινωνικό Συμβόλαιο' (1762) υποστηρίζει ότι η νομοθεσία είναι καρπός της συμφωνίας των πολιτών... Αυτοί [οι βουλευτές] συγκροτούν ένα νομοθετικό σώμα (κοινοβούλιο) που αποφασίζει πλειοψηφικά για τους νόμους-κανόνες που θα ισχύουν υποχρεωτικά στην κοινωνία» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:148, μέρος Β').
- 2.3. (στ) η νόμιμη κυβέρνηση είναι «που έχει την εμπιστοσύνη των νομοθετών, δηλ. αυτών που δικαιούνται να θέσουν υποχρεωτικούς κανόνες στην κοινωνία, γιατί εκπροσωπούν την πλειοψηφία των πολιτών...οι κανόνες που ισχύουν στην κοινωνία να δεσμεύουν όχι μόνο μερικούς πολίτες, αλλά όλους, δηλ. και αυτούς που κυβερνούν» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:149, μέρος Β').
- 2.3. (ζ) 3.1. «Μπορεί ο 'δήμος' ... να παραθεωρήσει τις νομοθετικές προβλέψεις, που εγγυώνται την ελευθερία και την ισότητα των πολιτών; Για την τελευταία περίπτωση ο Αριστοτέλης είχε επισημάνει τα εξής: 'Εκεί που οι νόμοι δεν είναι κυρίαρχοι, οι δημαγωγοί

μπαίνουν στην σκηνή. Τότε η πολιτεία κλυδωνίζεται μεταξύ βίας και απάτης. Αυτό το είδος της δημοκρατίας είναι στενός συγγένης της τυραννίδας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:146, μέρος Β').

- 2.3. (η). «...όλοι οι κρατικοί λειτουργοί και γενικότερα οι πολίτες οφείλουν να ενεργούν στα πλαίσια του Συντάγματος και των νόμων...πρόκειται για αρχή που έλκει την καταγωγή της από τον Αριστοτέλη ('η ιδανική διακυβέρνηση συνεπάγεται την εξουσία των νόμων όχι των ανθρώπων')» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:163-4, μέρος Β').
- 2.3. (θ) «...σε ένα δημοκρατικό κοινοβουλευτικό σύστημα δε μπορεί λ.χ. να ψηφιστεί από τη Βουλή ένας νόμος που να ορίζει την απαλλαγή από τα φορολογικά βάρη ενός δημοφιλούς ποδοσφαιριστή.....αυτό αντίκειται στην αρχή της ισότητας...Αλλά και να ψηφιστεί τέτοιος νόμος υπάρχουν σήμερα στις δημοκρατίες δικαστήρια που διαπιστώνουν ότι έρχεται σε αντίθεση με την αρχή της ισότητας. Συνεπώς δε θα μπορεί να εφαρμοστεί (ΥΠΕΠΘ 1998-9:147-8, μέρος Β').
- 2.3. (ι) «...ούτε το Κοινοβούλιο ούτε οι υπουργοί «δικαιούνται να εφαρμόζουν τους νόμους διαφορετικά στις διάφορες κοινωνικές ομάδες των πολιτών (π.χ. εργάτες, μισθωτούς, βιομηχάνους) ή ανάλογα με τις πολιτικές τους συμπάθειες (π.χ. διορισμοί, ανάθεση δημοσίων έργων)» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:150, μέρος Β').
- 2.3. (κ)...« τα νομοθετικά και εκτελεστικά όργανα εκλέγονται από το λαό ή τους αντιπροσώπους του .... δρουν εντός των νόμων...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:158, μέρος Β').

#### *2.4. πολίτης και κοινότητα.*

Στην υπο-ενότητα αυτή επεξεργάζομαι την έννοια του πολίτη που δρά για το καλό της κοινότητας (έννοια-θεματική, μεταβλητή έρευνας Civic). Όπως έχει σημειωθεί, η δράση του πολίτη για το κοινό καλό έχει σήμερα διττή σημασία: αφενός συνδέεται με τη δημοκρατική –ρεπουμπλικανική- παράδοση κυρίως με έμφαση στο γενικό συμφέρον, αφετέρου στη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη η δράση για το καλό κοινότητας

αντανακλά τις κυριότερες συζητήσεις, ιδιαίτερα στην αμερικανική βιβλιογραφία, ως το καθοριστικό *μη-πολιτικό* στοιχείο της πλουραλιστικής κοινωνίας. Η κοινότητα συνδέεται με ένα μη πολιτικό χώρο όπου αναπτύσσεται ο εθελοντισμός και η αντίληψη της συμμετοχής του πολίτη, στα πλαίσια της *προσωπικής* του ευθύνης για ζητήματα της κοινότητας (Herburn 1997) (βλ. κεφ.1.5.3.). Επέλεξα να εξετάσω την έννοια αυτή τόσο στην παρούσα ενότητα που αφορά στις έννοιες της φιλελεύθερης δημοκρατίας όσο και αργότερα, σε σχέση με τις έννοιες της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών (ενότητα 5, σελ.189).

Η ανάλυση έδειξε (βλ. σελ.174) ότι η έννοια του πολίτη που δρά για το κοινό καλό συγκροτείται με δύο παράλληλους τρόπους:

(α) αφενός συνδέεται με την έννοια του δημοσίου συμφέροντος (2.4.α) και αντλεί το περιχόμενό της από τη φιλελεύθερη δημοκρατική παράδοση. Στο πλαίσιο αυτό η έμφαση δεν δίνεται στη δράση του πολίτη για το κοινό καλό (π.χ. στους τρόπους που θα μπορούσε αυτή η δράση να αναπτυχθεί) αλλά στον *περιορισμό* της δράσης του πολίτη με σημείο αναφοράς το δημόσιο συμφέρον και τη διάκριση δημόσιου-ιδιωτικού χώρου (2.4.β). Αφετέρου η έννοια της δράσης για το κοινό όφελος συνδέεται ταυτόχρονα, με την έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης που οργανώνεται από το κράτος (2.4.γ), με το δικαίωμα της ομαδικής δράσης που είναι *ανεξάρτητη* από το κράτος, όπου ο λαός συγκεντρώνεται, συζητά, διαδηλώνει και ‘απαιτεί επανόρθωση αδικιών’ (2.4.δ) και με τις κοινωνικές υποχρεώσεις που αφορούν στον ανθρωπισμό, την κοινωνική συμβίωση, την αλληλεγγύη και το ενδιαφέρον για τα κοινά προβλήματα (2.4.ε).

(2) Παράλληλα, η έννοια της κοινότητας παρουσιάζεται με ασαφή τρόπο: η ‘κοινότητα’ συνδέεται με τα τοπικά πολιτικά μορφώματα όπως για παράδειγμα ο δήμος, ο νομός σε αντιδιαστολή με την κεντρική εξουσία (κράτος) (βλ. 2.4.στ.) και τις έννοιες του δημοσίου συμφέροντος όπως σημειώθηκαν παραπάνω.

Είναι ενδιαφέρον ότι δράση του πολίτη για το καλό της κοινότητας δεν συνδέεται με ένα μη πολιτικό χώρο όπου αναπτύσσεται ο εθελοντισμός και η αντίληψη της συμμετοχής του πολίτη, όπως συγκροτείται στη σύγχρονη

εννοιολόγηση του πολίτη (κεφ.1.5.3). Αποτυπώνει μάλλον μια ελληνική 'ιδιομορφία': η έννοια της κοινότητας (χώρος ανάπτυξης του εθελοντισμού και της ενεργούς συμμετοχής) δεν αναπτύσσεται παρά μόνο στα πλαίσια περιγραφής τοπικών μορφωμάτων (δήμος, νομός κ.λ.π.) ενώ η έννοια της δράσης για το κοινό καλό περιορίζεται στη λογική της επανόρθωσης αδικιών και προστασίας του πολίτη παρά στους τρόπους ενδυνάμωσης και διεύρυνσης της συμμετοχής.

Ακολουθούν τα σημεία 2.4.α έως 2.4.στ. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 2.4. (α) «...με την απάθεια και την αδιαφορία επιτρέπεται κάποιων τα συμφέροντα να προάγονται, ενώ κάποιων άλλων να παραβλέπονται και γενικά να ζημιώνεται το δημόσιο συμφέρον....» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 133, κεφ.1, μέρος Β')
- 2.4.(β) «Στη δημοκρατία κάθε άνθρωπος είναι ελεύθερος να διαμορφώσει τη ζωή του, όπως θέλει, ακεί να μην περιορίζεται η ελευθερία του άλλου και το δημόσιο συμφέρον» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 151, κεφ.3, μέρος Β').
- 2.4.(γ) «Η διαδικασία παρέμβασης του κράτους στις οικονομικές και κοινωνικές σχέσεις προς όφελος της κοινωνικής ανάπτυξης, συνιστά το κοινωνικό κράτος....οργανωμένη από το κράτος κοινωνική αλληλεγγύη» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 175, κεφ.4, μέρος Β').
- 2.4.(δ) «Οι συλλογικές δραστηριότητες είναι δικαίωμα των πολιτών...το κράτος δε μπορεί να περιορίσει τη συλλογική αυτή δράση....είναι αναγκαίο ο λαός να συγκεντρώνεται για να συζητά τις δημόσιες υποθέσεις, να διαδηλώνει τη γνώμη του και να απαιτεί επανόρθωση των αδικιών» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 225, κεφ.6, μέρος Β').
- 2.4.(ε) «Η κοινωνική συμβίωση...δεν είναι δυνατόν να υπάρξει χωρίς αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη, σεβασμό του άλλου και

ενδιαφέρον για τα κοινά προβλήματα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 232, κεφ.6, μέρος Β').

- 2.4.(στ) «Σε αντίθεση με την κεντρική εξουσία...η αυτοδιοίκηση μπορεί να πραγματωθεί ως ιδέα και πολιτική πρακτική σε επίπεδο δήμου ή κοινότητας ή νομού» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 152 μέρος Β').

### 3. Πολίτης και έθνος-κράτος.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι τα εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά του πολίτη. Οι έννοιες-θεματικές της ανάλυσης περιλαμβάνουν τις μεταβλητές της έρευνας Cinié για τον πολίτη που είναι *πατριώτης, αφοσιωμένος στην πατρίδα και πρόθυμος να στρατευτεί και οφείλει να γνωρίζει την ιστορία της χώρας του*. Στο τέλος της ενότητας παρουσιάζονται τα σημεία 3.α. έως 3.γ. της ανάλυσης του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου (σελ. 177).

Η ανάλυση έδειξε ότι ο πολίτης του έθνους-κράτους δεν αποτελεί προτεραιότητα του βιβλίου. Η επιλογή αυτή του βιβλίου φαίνεται να συνάδει με τις σύγχρονες 'απαιτήσεις' για την αποδυνάμωση της σχέσης του πολίτη με το κράτος (ως ηθικού χώρου αναφοράς) και την έμφαση στον δια-εθνικό, κοσμο-πολίτη *πέραν* -της προστασίας- του κράτους (κεφ.1.5.3). Οι επιλογές του βιβλίου ανταποκρίνονται ταυτόχρονα, στη σημαντικότερη σύγχρονη 'πρόκληση' για την εκπαίδευση του πολίτη η οποία καλείται να αναγνωρίσει την ανάγκη για μια κοσμοπολιτική αντίληψη της δημοκρατίας στην οποία ο πολίτης εννοιολογείται περισσότερο σε σχέση με την παγκόσμια κοινωνία και λιγότερο με το έθνος-κράτος. Συγκεκριμένα, στο σχολικό βιβλίο, ο εθνικός λόγος αντικαθίσταται από την έμφαση στον εθνικό 'άλλο'. Έτσι, αντί για την έμφαση στον εθνοκεντρισμό συναντάμε την έμφαση στην πολυπολιτισμικότητα. Η επιλογή αυτή δείχνει καταρχήν την πρόθεση των συγγραφέων να 'αφαιρέσουν' από το σχολικό περιεχόμενο τις έννοιες εκείνες οι οποίες θα στήριζαν τη σχέση *συνέχειας* του πολίτη με το έθνος-κράτος και να ανταποκριθούν με αυτόν τον τρόπο στις σύγχρονες

‘απαιτήσεις’. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου έδειξε ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά προσεκτική διαχείριση των εννοιών οι οποίες θα παρέπεμπαν στις έννοιες του πατριωτισμού, της αφοσίωσης στην πατρίδα, στη στράτευση κ.ο.κ. Ο πολίτης του έθνους-κράτους που είναι *πρόθυμος να στρατευτεί* παρουσιάζεται *ουδέτερα* στα πλαίσια της περιγραφής των δημοσίων καθηκόντων των πολιτών (όπως ορίζεται από τους νόμους και το Σύνταγμα) (3.2.α.).

Τα εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά του πολίτη εμφανίζονται μόνο σε εκείνα τα σημεία όπου οι αναφορές στο ελληνικό σύνταγμα περιλαμβάνουν αναπόφευκτα την «αφοσίωση στην Πατρίδα» και στον «πατριωτισμό των Ελλήνων» (άρθρο 120 του Συντάγματος) (ΥΠΕΠΘ, 1998-9:177). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ο τρόπος που οι συγγραφείς του βιβλίου διαχειρίζονται την αναφορά αυτή. Δεν την εντάσσουν στο κείμενο (στο γραπτό λόγο του σχολικού βιβλίου) αλλά επιλέγουν τη παρουσία της σε μια λεζάντα-φωτογραφία στη δεξιά άκρη της σελίδας. Έτσι, στα πλαίσια της αναφοράς στο σεβασμό στο Σύνταγμα και τους νόμους, συναντάμε την αφοσίωση στην πατρίδα και τον πατριωτισμό μόνο σε μια λεζάντα – ‘φωτογραφική’ απεικόνιση του άρθρου 120 του συντάγματος του 1975 (ΥΠΕΠΘ 1998-9:σ.176-177). Αυτή η ‘φωτογραφική παρουσία’ της έννοιας του πολίτη-πατριώτη φυσικά μένει ανεπεξέργαστη, σιωπηλή και ‘διακριτική’ στο περιεχόμενο του βιβλίου. Δίπλα στη λεζάντα αυτή, το κείμενο του βιβλίου εστιάζει στην έννοια της λαϊκής κυριαρχίας, στην Προεδρευόμενη Δημοκρατία, στο κράτος δικαίου. Ταυτόχρονα, μαθαίνουμε ότι στο –ίδιο- Σύνταγμα, όπου απεικονίζεται η έμφαση στον πατριωτισμό και την αφοσίωση, περιλαμβάνονται και νέα δικαιώματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος (3.β). Έχει νομίζω ενδιαφέρον ο συμβολισμός της διά-ταξης των αναφορών: ο πατριωτισμός *περιορίζεται* σε μια φωτογραφία-λεζάντα, η προστασία του περιβάλλοντος η οποία συνδέεται στη θεωρία με τη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη (κεφ. 1.5.3) *αναπτύσσεται* μέσω του γραπτού λόγου. Δύο παρατηρήσεις χρειάζεται να σημειωθούν στο σημείο αυτό:

(α) Σε αντίθεση με αυτή τη συμβολική αποτύπωση των εννοιών, οι διαπιστώσεις μελετητών για το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, σημειώνουν τον προβληματισμό για την ισχυρή παρουσία της έννοιας και πρακτικής του πολίτη-πατριώτη σε αντιδιαστολή με την κατακερματισμένη παρουσία νέων κοινωνικών κινημάτων όπως αυτά που σχετίζονται με την προστασία του περιβάλλοντος (Σωτηρόπουλος 1996: 127) (βλ. κεφ.1.5.3). Ωστόσο, αυτός ο προβληματισμός δεν φαίνεται να αποτελεί προτεραιότητα του σχολικού περιεχομένου.

(β) Η ανάλυση έδειξε ότι ο εθνοκεντρισμός διαπιστώνεται κάθε φορά που επιχειρείται η περιγραφή του πολίτη της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και του κράτους δικαίου. Να θυμίσω ιδιαίτερα, την αναφορά στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία που έδειξε η επεξεργασία της σχέσης του πολίτη με το νόμο (υποενότητα 2.3) και τον εθνοκεντρισμό που αποκαλύπτεται μέσα από τη χρήση του –αρχαίου- παρελθόντος. Φυσικά η αναφορά στη χώρα και στο λαό (ως φορέας εξουσίας) (βλ. σε προηγούμενες ενότητες, 1 και 2) μοιάζει αναπόφευκτη όταν περιγράφεται το συνταγματικό κράτος δικαίου. Το ζήτημα που θεωρώ ότι πρέπει να σημειωθεί εδώ αφορά στην παρουσία και τη διεύρυνση του προβληματισμού που θα επέτρεπε το διάλογο και τον αναστοχασμό των μαθητών πάνω σε ζητήματα του –ελληνικού- εθνοκεντρισμού.

- 3.α. «Στο Σύνταγμά μας υπάρχουν διατάξεις που θεσπίζουν δημόσια καθήκοντα.....Η ένοπλη στράτευση, [ως] συμβολή στην άμυνα της χώρας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 231-2, μέρος Β’).
- 3.β. «Το Σύνταγμα του 1975, όπως θα δούμε και παρακάτω, περιλαμβάνει και νέα δικαιώματα σχετικά με την προστασία του περιβάλλοντος, του αρχαιολογικού πλούτου, την παιδεία κ.άλλ.» (έμφαση δική μου)(ΥΠΕΠΘ 1998-9:177, μέρος Β’).
- 3.(γ). «Θεωρούμε το διαφορετικό παράξενο, παράλογο, πρωτόγονο, επικίνδυνο και κατώτερο από το δικό μας....Αυτό συμβαίνει γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι βλέπουν τον κόσμο

εθνοκεντρικά και κρίνουν τους άλλους λαούς με τα κριτήρια της δικής τους κοινωνίας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 52, κεφ. 4, μέρος Α).

#### 4. Κράτος πρόνοιας και δημόσια αγαθά.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου σχετικά με τις έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Civic που αφορούν στον οικονομικό και κοινωνικό ρόλο του κράτους. Όπως έχει ήδη φανεί (κεφ.1.5) οι έννοιες αυτές συνδέονται με τη συγκρότηση του δυτικού μεταπολεμικού κοινωνικού κράτους (κράτους-πρόνοιας) με έμφαση στο σοσιαλδημοκρατικό πρότυπο δημοκρατίας και τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών (βλ.κεφ.1.5.3). Χρειάζεται να σημειωθεί ότι έννοιες που επεξεργάζομαι στην ενότητα αυτή συνθέτουν ενδιαφέρουσα πρόκληση για το περιεχόμενο της παρεχόμενης σχολικής γνώσης. Όλα τα ζητήματα που ακολουθούν (π.χ. εργασία/ανεργία, οικονομικές διαφορές, βιομηχανίες, τρίτη ηλικία, δωρεάν εκπαίδευση) αφενός αποτελούν σημείο αιχμής των σύγχρονων συζητήσεων για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του κράτους ως προς το δημόσιο χαρακτήρα των κρατικών παροχών (το κράτος από παραγωγός να γίνει 'ελάχιστος' εγγυητής) αφετέρου για το ελληνικό κοινωνικο-οικονομικό πλαίσιο, διαπιστώνονται οι πρακτικές του 'υπετροφικού' κράτους, κρατικές πολιτικές πελατειακού χαρακτήρα με στόχο τη διανομή προνομίων. Όπως έχει σημειωθεί, σημείο αναφοράς της 'ελληνικής ιδιαιτερότητας' αποτέλεσαν οι πρακτικές έντονου κρατικού παρεμβατισμού στην ελληνική κοινωνικο-οικονομική ζωή (κεφ.1.5.3).

##### 4.1. κράτος και ζητήματα ανεργίας, εργασίας.

Οι έννοιες-θεματικές της σχολικής γνώσης σχετικά με την υποχρέωση του κράτους να εξασφαλίζει εργασία σε όποιον θέλει να δουλέψει και να εξασφαλίζει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους ανέργους (μεταβλητές της έρευνας Civic), εμφανίζονται στο σχολικό βιβλίο χωρίς, ωστόσο, να παρουσιάζεται με σαφήνεια η σχέση τους με το ρόλο του κράτους (βλ. σημεία 4.1.α έως 4.1.ε. της ανάλυσης του περιεχομένου, σελ.180). Στο



πρώτο μέρος του βιβλίου εμφανίζεται μια μάλλον ουδέτερη καταγραφή του προβλήματος της ανεργίας ως *κοινωνικό φαινόμενο ή κοινωνική κατάσταση* (4.1.α). Στο δεύτερο μέρος του βιβλίου τα ζητήματα εργασίας/ανεργίας συνδέονται με το ‘κοινωνικό πρόσωπο’ της πολιτείας όπου προστατεύονται τα μέλη εκείνα που δεν μπορούν να εργαστούν (σ.226). Χρειάζεται, όμως να σημειωθεί ότι η σχέση του κράτους με την οικονομία παρουσιάζεται μάλλον με ασάφεια. Οι επιλογές του βιβλίου δείχνουν είτε μια ουδέτερη περιγραφή του προβλήματος στο ά μέρος του βιβλίου (χωρίς όμως να το συνδέουν με κρατικές πολιτικές) (4.1.α) είτε τη συσχέτιση των ζητημάτων εργασίας/ανεργίας με το ρόλο της Πολιτείας (4.1.β, 4.1.ε) και την υπεύθυνη στάση των πολιτών (β’ μέρος του βιβλίου, 4.1.β., 4.1.γ). Το κράτος εμφανίζεται ως συμ-μέτοχος των ζητημάτων αυτών, μόνο στο βαθμό που η φοροδιαφυγή εμποδίζει την επένδυση των κρατικών εσόδων σε νέες θέσεις εργασίας (4.1.γ., 4.1.δ.). Οι διεκδικήσεις των πολιτών προς το κράτος ιδιαίτερα ως προς την εξασφάλιση εργασίας και ο τρόπος που το κράτος χειρίζεται τα ζητήματα αυτά δεν αναπτύσσονται.

Θεωρώ ότι είναι ενδιαφέρουσα η μετατόπιση της ευθύνης ως προς τη μέριμνα, την πρόληψη και την παροχή εργασίας από το κράτος στην Πολιτεία και τους πολίτες. Η μετατόπιση ή διεύρυνση του χώρου ευθύνης ως προς την ‘παραγωγή’ των θέσεων εργασίας συνάδει με τη σύγχρονη αντίληψη για τη μετατόπιση του ρόλου του κράτους από παραγωγό σε εγγυητή των κοινωνικών δικαιωμάτων και κρατικών παροχών (βλ. κεφ.1.5.3). Έτσι, η *Πολιτεία* αναλαμβάνει να μεριμνήσει για την εξασφάλιση εργασίας για όλους (4.1.β), να αναπτύξει πολιτικές πρόληψης, για παράδειγμα, μέσω της εκπαίδευσης-επανακατάρτισης-επανένταξης (4.1.ε) και οι πολίτες συμμετέχουν σε αυτό με την υπεύθυνη στάση τους (π.χ. καταβολή φόρων) (4.1.δ) και την αυτογνωσία τους (4.1.β).

Η Πολιτεία, τελικά, μεριμνά για τις θέσεις εργασίας στα πλαίσια ενός ευρύτερου ρόλου μέριμνας και παροχών στους πολίτες. Οι ενδεχόμενες εργασιακές συγκρούσεις, ο πελατειακός χαρακτήρας εύρεσης εργασίας, η όποια αυθαιρεσία σε ζητήματα αξιοκρατίας δεν αναπτύσσονται παρ’όλο

που αποτελούν κύρια χαρακτηριστικά του κοινωνικο-οικονομικού ελληνικού πλαισίου. Είναι ενδιαφέρον ότι παρόμοια απεικόνιση του ρόλου του κράτους σε σχέση με ζητήματα εργασίας/ανεργίας έχει διαπιστωθεί από ερευνητές για το σχολικό περιεχόμενο<sup>1</sup> στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 1995: 263).

Ακολουθούν τα σημεία 4.1.α έως 4.1.ε. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 4.1. (α) «τα κοινωνικά προβλήματα δημιουργούνται σε μια κοινωνία, όταν κάποια κοινωνικά φαινόμενα ή κάποιες κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. ανεργία, χρήση ναρκωτικών, τροχαία ατυχήματα, νέα τεχνολογία, ρύπανση του περιβάλλοντος κτλ) θίγουν τα συμφέροντα ή έρχονται σε αντίθεση με τις αξίες και τα πιστεύω κάποιων κοινωνικών ομάδων» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:14, μέρος Α').
- 4.1. (β) «...οι πολίτες να αναπτύξουν την αυτογνωσία τους και η πολιτεία να μεριμνήσει για την οικονομική ανάπτυξη και εξασφάλιση εργασίας για όλους, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:σ.38, μέρος Α')
- 4.1. (γ) «η μη καταβολή στο κράτος χρηματικών ποσών που προέρχονται από τις οικονομικές δραστηριότητες των πολιτών...η μη επίσημη καταγραφή από το κράτος οικονομικών δραστηριοτήτων ... η φοροδιαφυγή και η παραοικονομία συμβάλλουν στην απώλεια σημαντικών εσόδων του κράτους, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για τη δημιουργία θέσεων εργασίας ή για τη βελτίωση των κοινωνικών παροχών στους πολίτες του (π.χ. περίθαλψη, δωρεάν εκπαίδευση, συντάξεις, επιδόματα κτλ.)...» ΥΠΕΠΘ 1998-9:107-8, μέρος Α').
- 4.1. (δ) «Για να μπορεί όμως το κράτος, όπως αναφέραμε, να δημιουργεί θέσεις εργασίας θα πρέπει να έχει έσοδα που

<sup>1</sup> Πρόκειται για το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Ε' Δημοτικού, 1992, ΟΕΔΒ.

προέρχονται από διάφορες πηγές, μεταξύ των οποίων είναι και οι φόροι» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:110, μέρος Α').

- 4.1. (ε) «...γι αυτό η πολιτεία θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους πολίτες της να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και κατάρτιση...να ασκεί πολιτικές επανένταξης και επανακατάρτισης των ανέργων πολιτών της, ώστε να προλαμβάνονται καταστάσεις ανεργίας και απολύσεων από θέσεις εργασίας» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:110-111, μέρος Α').

#### *4.2. κράτος και μείωση οικονομικών διαφορών.*

Όπως έχει ήδη σημειωθεί (1.5.3) ο ρόλος του κράτους σε σχέση με τη *μείωση των οικονομικών διαφορών* (μεταβλητή της έρευνας Civic) σχετίζεται με τις πρακτικές εξίσωσης του σοσιαλιστικού/αριστερού κράτους-πρόνοιας (Giddens 1998: 24-25). Στο σχολικό βιβλίο το ζήτημα των οικονομικών διαφορών σχετίζεται με –ένα από τα- αίτια της φτώχειας (βλ.4.2.α) αλλά δεν συνδέεται με σαφήνεια με το ρόλο του κράτους. Αφορά μάλλον σε μια γενικόλογη διαπίστωση της ανάγκης για αναδιανομή του πλούτου/εισοδήματος στο πλαίσιο των μέτρων οικονομικής ανάπτυξης και κοινωνικής πρόνοιας (βλ. 4.2.β.). Στο σχολικό βιβλίο δεν συγκροτείται αυτή η διάσταση του σοσιαλιστικού κράτους-πρόνοιας που αναπτύχθηκε μεταπολεμικά· ενδεχομένως αντιμετωπίζεται ως παρωχημένη κρατική πολιτική. Χρειάζεται, ωστόσο να σημειώσουμε ότι η αναδιανομή πλούτου και εισοδήματος (4.2.β) μπορεί να μην ακολούθησε ποτέ αυτή τη σοσιαλιστική λογική –οικονομικής-εξίσωσης των πολιτών στη μεταδικτατορική Ελλάδα, όμως ανέπτυξε πρακτικές αναδιανομής με τη μορφή της αποζημιωτικής δικαιοσύνης σε βάρος της αναδιάρθρωσης της χώρας (Διαμαντούρος 2001: 92-101) (κεφ.1.5.3.). Ωστόσο, δεν αποτελεί προτεραιότητα του βιβλίου η ανάπτυξη του προβληματισμού σε σχέση με τις πρακτικές του κράτους που συνέβαλλαν στην εδραίωση μιας αντίληψης

του κράτους που προχωρά στη διανομή πόρων σε βάρος μιας μακροπρόθεσμης οικονομικής πολιτικής αναδιάρθρωσης.

Ακολουθούν τα σημεία 4.2.α και 4.2.β. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 4.2.(α) «Το κυριότερο αίτιο της φτώχειας είναι η άνιση διανομή των πλουτοπαραγωγικών πόρων (γης, εδάφους, κτλ.), των περιουσιακών στοιχείων και του εισοδήματος μεταξύ των ατόμων και των κρατών» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:107, μέρος Α').
- 4.2. (β) «η αντιμετώπιση της φτώχειας σχετίζεται, βεβαίως, με την καταπολέμηση των βασικών αιτίων που την προκαλούν και κυρίως με την αναδιανομή του πλούτου και του εισοδήματος, ώστε να μειωθούν οι κοινωνικές ανισότητες» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:110, μέρος Α').

#### 4.3. κράτος και βιομηχανίες.

Η παρουσίαση και επεξεργασία της σχέσης του κράτους με την *προώθηση των βιομηχανιών* (μεταβλητή έρευνας Civic) δεν αποτελεί επιλογή του σχολικού βιβλίου. Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ.1.5.3) αυτή η έννοια-μεταβλητή της έρευνας Civic εκκινεί από την μεταπολεμική αντίληψη της κρατικής πολιτικής αλλά αποτυπώνει ταυτόχρονα τη σύγχρονη οπτική του κράτους-εγγυητή της ανάπτυξης του βιομηχανικού τομέα και της οικονομίας. Είναι ενδιαφέρον, ότι αναφορές στις βιομηχανίες εμφανίζονται κυρίως σε κεφάλαια που αφορούν την κοινωνική διαστρωμάτωση.

Συγκεκριμένα, υπάρχουν ευρύτερες αναφορές στις βιομηχανίες, όπου για παράδειγμα οι βιομήχανοι χρησιμοποιούνται ως παράδειγμα της ελληνικής κοινωνικής διαστρωμάτωσης/ιεραρχίας (4.3.α.) και μάλιστα ως παράδειγμα 'ευνοημένης' κοινωνικής τάξης (4.3.β.). Σε αυτό το πλαίσιο, η μέριμνα του κράτους δεν τους αφορά καθώς η τελευταία απευθύνεται σε ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα (4.3.γ.). Σε άλλη αναφορά, οι βιομηχανίες εμφανίζονται ως παραδείγματα αιτιών μόλυνσης του περιβάλλοντος (4.3.δ.) και έτσι, η παρέμβαση του κράτους για τις βιομηχανίες –μέσω του

Συντάγματος- σχετίζεται με την επίλυση του προβλήματος της ρύπανσης του περιβάλλοντος (βλ. 4.3.ε.). Είναι ενδιαφέρον ότι για πρώτη φορά οι εννοιολογήσεις του βιβλίου συγκροτούνται στα πλαίσια ενός 'λόγου' μαχητικού και ταξικά καταγγελτικού. Ο 'λόγος' του βιβλίου για πρώτη φορά περιορίζει το αντικειμενικό-επιστημονικό ύφος των σχετικών εννοιών και δείχνει να αντλεί τη νομιμοποίησή του από το καταγγελτικό-ταξικό χαρακτήρα που τους αποδίδει. Σε κανένα σημείο οι βιομηχανίες δεν συνδέονται με το χώρο της οικονομίας, τις θέσεις εργασίας ή ζητήματα επένδυσης.

Ακολουθούν τα σημεία 4.3.α έως 4.3.ε. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 4.3.(α.) «συνήθως τα άτομα που έχουν την περιουσία και τον πλούτο (π.χ. ιδιοκτησία μέσω παραγωγής) έχουν και τα υψηλά εισοδήματα...εξουσία...μόρφωση...κύρος.... Στη δική μας κοινωνία, π.χ. οι εφοπλιστές και οι βιομήχανοι θεωρούνται ότι ανήκουν στα ' 'υψηλότερα' ' και οι εργάτες και οι αγρότες στα ' 'χαμηλότερα' ' κοινωνικά στρώματα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:21-22, μέρος Α').
- 4.3. (β) «είναι γεγονός ότι τα παιδιά των βιομηχάνων, των γιατρών και των δικηγόρων έχουν περισσότερες δυνατότητες και ευκαιρίες κοινωνικής ανόδου απ'ότι τα παιδιά του εργάτη ή του αγρότη» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:24, μέρος Α').
- 4.3. (γ) «μια ολόκληρη κοινωνία (μια πολιτεία) έχει κοινούς στόχους τη διασφάλιση της τάξης, την απονομή της δικαιοσύνης, τη μέριμνα για τα ασθενέστερα κοινωνικά στρώματα και την προστασία των κατοίκων από εξωτερικούς κινδύνους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:27, μέρος Α').
- 4.3. (δ) «Η έκλυση διάφορων επιβλαβών ουσιών και ο θόρυβος που προκύπτει από τις βιομηχανικές δραστηριότητες επιβαρύνουν το περιβάλλον» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:114, μέρος Α').

- 4.3. (ε) «Η χώρα μας [όπως όλες οι σύγχρονες κοινωνίες] εκτός του ότι έχει ενσωματώσει σχετική διάταξη στο σύνταγμα, έχει επίσης λάβει μέτρα (π.χ. προδιαγραφές για τη λειτουργία των βιομηχανιών, κίνητρα για αποκέντρωση της βιομηχανίας...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: σ.115, μέρος Α').

#### 4.4. Κράτος και τρίτη ηλικία.

Όπως σημειώθηκε ήδη (βλ.κεφ.1.5.3) ο ρόλος του κράτους σχετικά με τη μέριμνα για την τρίτη ηλικία συνδέεται με την αντίληψη και πρακτική του κοινωνικού κράτους που αναπτύχθηκε μεταπολεμικά. Η έννοια-θεματική της ανάλυσης εδώ είναι η μεταβλητή της έρευνας Cívic για το κράτος που *μεριμνά για την τρίτη ηλικία*, η οποία συνδέεται ευρύτερα με τον προνοιακό χαρακτήρα του κράτους και με την επέκταση των δικαιωμάτων των πολιτών (π.χ. συνταξιοδοτικά προγράμματα). Στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η μέριμνα για την τρίτη ηλικία αγγίζει το ευαίσθητο θέμα της ισορροπίας ανάμεσα στο ρόλο της οικογένειας, δηλαδή, άτυπων δικτύων παροχής φροντίδας και στο ρόλο ενός ευρύτερου κρατικού προνοιακού συστήματος. Οι συγγραφείς του βιβλίου καλούνται εδώ να χειριστούν ένα σημαντικό ζήτημα της σχέσης οικογένειας-κράτους-κοινωνικής πολιτικής. Η σχέση αυτή στο ελληνικό πλαίσιο συναντά τον έντονο 'οικογενισμό' την ίδια στιγμή που στη σύγχρονη συζήτηση το κοινωνικό κράτος καλείται να αναδιαρθρωθεί στηρίζοντας φορείς φροντίδας, χωρίς να αυξάνει την παρεμβατικότητα του αλλά ευνοώντας την ανάπτυξη μη κρατικών, μη κερδοσκοπικών και εθελοντικών τομέων (Στασινοπούλου 1993: 304) (βλ. κεφ. 1.5.3).

Στο σχολικό βιβλίο το ζήτημα αυτό δεν αποτελεί προτεραιότητα. Επιλέγεται μια περιγραφική αναφορά-παρουσίαση της μετάβασης από την εργασιακή ηλικία στη συνταξιοδότηση, ως ευαίσθητου κοινωνικού θέματος που μπορεί να προκύψει από τη σύγκρουση ρόλων (4.4.α). Υπεύθυνοι για την αντιμετώπιση των επιπτώσεων της μετάβασης από τον ένα ρόλο στον άλλο,

είναι η κοινωνία ‘που θεσμοθετεί διαδικασίες’ και το άτομο που ‘είναι ανάγκη να προετοιμαστεί’ (4.4.α). Το ύφος της αναφοράς αυτής είναι περισσότερο συναισθηματικής ευαισθησίας ενώ η παρουσίαση θεσμοθετημένων τρόπων μέριμνας είναι ασαφής.

Σε άλλο σημείο του βιβλίου, η μέριμνα για την τρίτη ηλικία σχετίζεται με την οικογένεια. Διαπιστώνουν ταυτόχρονα οι συγγραφείς ότι σήμερα ‘τη λειτουργία αυτή αναλαμβάνουν οι οίκοι ευγηρίας’ (4.4.β) χωρίς να είναι σαφής η σύνδεση με το κράτος-πρόνοιας. Οι μαθητές καλούνται να δουλέψουν πάνω στους τρόπους που μπορούν να βρεθούν λύσεις από την οικογένεια και το κράτος, ‘ώστε η οικογένεια να παραμένει η αρχική και τελική φροντίδα για το άτομο’ (4.4.β). Με τον τρόπο αυτό, δεν αναδεικνύεται η ουσία του προβλήματος που παραμένει έως σήμερα: ο *οικογενειακός* χαρακτήρας της φροντίδας σε μια χώρα οριακού κοινωνικού κράτος, δηλαδή, ο *οικογενειακός* χαρακτήρας της μέριμνας. Έτσι, η έμφαση στην οικογένεια μάλλον εμποδίζει να αναζητηθούν μέθοδοι στήριξης και αξιοποίησης διαφορετικών οικογενειακών στρατηγικών επιβίωσης (κεφ. 1.5.3). Η αμηχανία και αντιφατικότητα χειρισμού του ζητήματος αυτού φαίνεται καθαρά στην αναφορά του βιβλίου, που ακολουθεί στην ίδια σελίδα. Το κράτος πρόνοιας, τελικά, αντικαθιστά την οικογένεια της οποίας οι λειτουργίες ‘έχουν συρρικνωθεί’ (4.4.γ.). Συγκεκριμένα, σε μια ευρύτερη αναφορά για τη *σύγχρονη* οικογένεια (και τις αλλαγές στη δομή της), ο ρόλος της οικογένειας έχει (τελικά;) αντικατασταθεί από το κράτος-πρόνοιας (4.4.γ.). Ο τρόπος που έχει γίνει αυτή η αντικατάσταση, οι λόγοι που συνέβη (αν συνέβη) και η σημασία της για το ελληνικό κοινωνικό-πλαίσιο δεν αναπτύσσονται στο σχολικό βιβλίο.

Ακολουθούν τα σημεία 4.4.α έως 4.4.γ. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 4.4. (α) «Διαχρονικά, συγκρούσεις ρόλων μπορούν να εμφανιστούν, καθώς τα μέλη μιας κοινωνίας περνούν από μια φάση της ζωής τους σε μια άλλη, όπως...από τη θέση του εργαζομένου στη θέση του συνταξιούχου...στις περιπτώσεις αυτές [σύγκρουσης ρόλων] κάθε κοινωνία συνήθως θεσμοθετεί διαδικασίες, για να διευκολυνθεί η μετάβαση από τον ένα στον

άλλο ρόλο. Επίσης, το κάθε άτομο είναι ανάγκη να προετοιμαστεί, πριν αναλάβει το νέο του ρόλο» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 21, μέρος Α').

- 4.4. (β) «η οικογένεια παρέχει φροντίδα και συναισθηματική κάλυψη στους ηλικιωμένους. Στις μέρες μας όμως όλο και πιο συχνά τη λειτουργία αυτή αναλαμβάνουν οι οίκοι ευγηρίας. Συζητήστε για ποιούς λόγους μπορεί να συμβαίνει αυτό και πώς η οικογένεια και το κράτος μπορούν να βρουν λύσεις ώστε η οικογένεια να παραμένει η αρχική και τελική φροντίδα για το άτομο» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: σ.48, μέρος Α').
- 4.4. (γ) «σήμερα, ως αποτέλεσμα της βιομηχανικής ανάπτυξης, της εργασίας και των δύο συζύγων και της δημιουργίας του κράτους πρόνοιας, οι λειτουργίες της οικογένειας έχουν συρρικνωθεί...πολλές λειτουργίες της οικογένειας έχουν αναλάβει εξω-οικογενειακοί θεσμοί όπως το κράτος, το σχολείο, τα ΜΜΕ» (ΥΠΕΠΘ 1998-9:48, μέρος Α').

#### *4.5. κράτος και κοινωνικές παροχές: εκπαίδευση, υγεία.*

Στην υποενότητα αυτή επεξεργάζομαι το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου σε σχέση με τις *δωρεάν παροχές για την εκπαίδευση και την υγεία* (έννοιες-θεματικές, μεταβλητές έρευνας Civic). Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.1.5.3) οι δημόσιες παροχές για την υγεία (περίθαλψη) και την εκπαίδευση συνδέονται με τη μεταπολεμική έμφαση στο κοινωνικό κράτος και την επέκταση των δικαιωμάτων του πολίτη. Ιδιαίτερα, η δημόσια εκπαίδευση και η επιδίωξη της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών σηματοδοτούν για την μεταπολεμική εποχή την αντιμετώπιση των κοινωνικών ανισοτήτων. Στο ελληνικό κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα αιτήματα για την δωρεάν εκπαίδευση και την υγεία συγκροτούν τον 'κοινωνικό μισθμό' ως ένας από τους βασικούς άξονες οικοδόμησης του κοινωνικού κράτους. Συγκεκριμένα, η δημόσια και δωρεάν εκπαίδευση συνδέθηκε στο ελληνικό πλαίσιο με την οικοδόμηση του κοινωνικού κράτους και την κοινωνική κινητικότητα (ως ευκαιρία ανέλιξης). Σήμερα, η δωρεάν εκπαίδευση ως



κρατική παροχή συναντά μια διττή 'πρόκληση': αφενός πρόκειται για έναν 'κοινωνικό μισθό' με πολιτική διάσταση (η γνώση ως όπλο ανατροπής κοινωνικών κατεστημένων) (Φραγκουδάκη 2004: 53) αφετέρου στη σύγχρονη εννοιολόγηση του ρόλου του κράτους, το ζήτημα της δημόσιας δωρεάν εκπαίδευσης δέχεται την έντονη κριτική του νεοφιλελευθερισμού (Ζαμπέτα 1993: 236).

Οι –σχετικές– εννοιολογήσεις του βιβλίου περιορίζονται στη διατύπωση της –μεταπολεμικής– αντίληψης της δωρεάν εκπαίδευσης, δηλαδή, της εκπαίδευσης ως αντισταθμιστικού μέτρου κατά των κοινωνικών ανισοτήτων. Εκφράζει ουσιαστικά την αντίληψη της εκπαίδευσης και των μορφωτικών αγαθών ως μέσων για την κοινωνική ανέλιξη των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων και ως μέσου αντιμετώπισης της φτώχειας (4.5.α.). Με την ίδια λογική, αντανακλούν ταυτόχρονα τα μέτρα αστικού εκσυγχρονισμού με κύριο εκφραστή το Σύνταγμα όπου οι παροχές για την υγεία (4.5.β) και τη δωρεάν εκπαίδευση αφορούν στο κοινωνικό δικαίωμα των πολιτών και την ταυτόχρονη υποχρέωσή τους να ανταποκριθούν σε αυτήν (4.5.γ). Ιδιαίτερα, η τυπική περιγραφή του ρόλου του κράτους ως προς την εκπαίδευση, τελικά αφήνει ανεπεξέργαστο ένα ζήτημα που συχνά οδηγεί σε κοινωνική κρίση: μένει σιωπηλός ο προβληματισμός απέναντι σε ζητήματα που αναδύονται και στην Ελλάδα από τη δεκαετία του 1990 και μετά και αφορούν στο δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης, την εμφάνιση της ιδιωτικής εκπαίδευσης, και τις τάσεις ιδιωτικοποίησης. Με τον τρόπο αυτό δεν δημιουργούνται τα περιθώρια ανάπτυξης διαλόγου και αναστοχαστικής σκέψης για τους μαθητές. Επιπλέον, η έμφαση στον αντισταθμιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης περιορίζει την κατανόηση της κριτικής που έχει ασκηθεί τόσο από μαρξιστικές προσεγγίσεις (που ανέδειξαν τους όρους αναπαραγωγής των ανισοτήτων) όσο και από τη σύγχρονη νεοφιλελεύθερη κριτική/αμφισβήτηση. Ο περιορισμός στην τυπική περιγραφή της σχέσης του κράτους με την εκπαίδευση (κράτος-πρόνοιας της δεκαετίας του 1960) αφήνει ανεπεξέργαστα όλα τα σύγχρονα ζητήματα για τους μαθητές και επιτρέπει τη διαπίστωση αποστάσεων ανάμεσα σε όσα βιώνουν οι μαθητές έξω και όσα καλούνται να μάθουν μέσα

στο σχολείο: π.χ. την κατανόηση της έννοιας του 'αποτελεσματικού' σχολείου, την εκπαιδευτική αξιολόγηση, την εκπαιδευτική ανισότητα, τις τάσεις ιδιωτικοποίησης (ύπαρξη σχολείων δημόσιων και ιδιωτικών).

Ακολουθούν τα σημεία 4.5.α έως 4.5.γ της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 4.5.(α) «...οι πλούσιοι έχουν τη δυνατότητα να μορφώσουν καλύτερα τα παιδιά τους.....Ωστόσο, αν και τα παιδιά των φτωχών στρωμάτων αντιμετωπίζουν αρκετά εμπόδια στη σταδιοδρομία τους, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις παιδιών στη χώρα μας από φτωχά στρώματα και την ελαρχία που κατάφεραν να βελτιώσουν την επαγγελματική και οικονομική τους θέση, ιδίως μέσα από την εκπαίδευση που παρέχεται δωρεάν στους Έλληνες πολίτες.....Όλες οι σύγχρονες και δημοκρατικές κοινωνίες καταβάλλουν προσπάθειες, ώστε οι πολίτες να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και να βελτιώσουν τη θέση τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 108-109, μέρος Α').
- 4.5.(β) «το ελληνικό σύνταγμα του 1975/1986 στο οποίο για πρώτη φορά καθιερώνονται με πληρότητα τα κοινωνικά δικαιώματα...προστατεύεται ένα πυρήνας κεκτημένων κοινωνικών παροχών (περιβάλλον, δωρεάν παιδεία, περίθαλψη, υγεία) (ΥΠΕΠΘ 1998-9:227, κεφ. 6, μέρος Β').... «[Τ]α μέλη της κοινωνίας έχουν με τη σειρά τους το δικαίωμα ν'αξιώσουν τέτοιες παροχές από το κράτος, ώστε να εξασφαλίζεται σε όλους μια αξιοπρεπή διαβίωση. Χωρίς αυτή τη δυνατότητα τα άλλα δικαιώματα (ατομικά-πολιτικά) καθίστανται εντελώς τυπικά...Έτσι η προστασία της υγείας προϋποθέτει π.χ. το ατομικό δικαίωμα στη υγεία...Γι αυτό ο πολίτης αξιώνει την ανάλογη κυβερνητική πολιτική για την οργάνωση και την προσφορά κρατικών υπηρεσιών.... και στο δικό μας σύνταγμα ενσωματώνονται και κοινωνικά δικαιώματα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 175, κεφ.4, μέρος Β').
- 4.5. (γ) «το δικαίωμα στη μόρφωση που κατοχυρώνεται και ως κοινωνικό δικαίωμα με τη δωρεάν παιδεία, συνεπάγεται την

υποχρέωση του μαθητή να ανταποκριθεί στην παρεχόμενη από το κράτος εκπαίδευση» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 231, μέρος Β').

##### 5. Παγκόσμια κοινωνία πολιτών και 'ελάχιστο' κράτος.

Στην ενότητα αυτή επεξεργάζομαι τις εννοιολογήσεις του σχολικού βιβλίου σχετικά με τη σύγχρονη, κυρίαρχη οπτική του πολίτη και του ρόλου του κράτους. Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ.1.5), κάποιες από τις εκφάνσεις της σύγχρονης οπτικής για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους αφορούν στη δράση του πολίτη και το ρόλο του κράτους για το *περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα φύλων, την ειρήνη* (μεταβλητές έρευνας Civic). Συνδέονται ιστορικά με τα νοήματα και τις πρακτικές της μεταπολεμικής περιόδου στις δυτικοευρωπαϊκές χώρες: την εμφάνιση των νέων κοινωνικών κινημάτων (π.χ. ισότητα, περιβάλλον), τις διεκδικήσεις του φιλελεύθερου ατομισμού μέσα από την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έναντι της λαϊκής κυριαρχίας, την έννοια και δράση της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών (π.χ. μη κυβερνητικές/εθελοντικές περιβαλλοντικές οργανώσεις, και οργανώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα). Συνακόλουθα, αμφισβητείται η επάρκεια παραδοσιακών τρόπων πολιτικής συμμετοχής (π.χ. πολιτικά κόμματα, ψήφος), το κράτος πρόνοιας (μετακίνηση της έμφασης στις υποχρεώσεις έναντι των δικαιωμάτων των πολιτών), η αφοσίωση του πολίτη στο έθνος-κράτος και, η κρατική παρεμβατικότητα στο ευρύτερο πλαίσιο της –υποτιθέμενης– αποδυνάμωσης της σχέσης του πολίτη με το κράτος. Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ. 1.5.3), για το ελληνικό πλαίσιο, οι παραπάνω σύγχρονες έννοιες και πρακτικές του πολίτη και του κράτους συναντούν ως 'εμπόδιο' παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, οι οποίες τείνουν να διατηρούν την έμφαση στην παρεμβατικότητα του κράτους ενώ η έννοια της κοινωνίας πολιτών δεν αποτελεί ανεπτυγμένη κοινωνική πρακτική.

Χρειάζεται να σημειωθεί εξ αρχής, ότι τα ζητήματα περιβάλλοντος, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ισότητας φύλων και ειρήνης κατέχουν ισχυρή έμφαση στο βιβλίο. Σε αυτό το πλαίσιο, όπως αναπτύσσεται στις υπο-ενότητες που ακολουθούν, ο ρόλος του κράτους και η έννοια του σύγχρονου, δραστήριου και ριζοσπαστικού πολίτη αρθρώνονται γύρω από

την προστασία του περιβάλλοντος (*‘ο πολίτης συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος’*, *‘το κράτος ελέγχει τη μόλυνση του περιβάλλοντος’*), τα ανθρώπινα δικαιώματα (*‘ο πολίτης αγνοεί ένα νόμο όταν αυτός παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα’* και *‘ο πολίτης δρα υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων’*), την ειρήνη (*‘το κράτος εξασφαλίζει την ειρήνη και τη σταθερότητα στη χώρα’*). Το χαρακτηριστικό των εννοιολογήσεων αυτών στο σχολικό βιβλίο είναι ότι παρουσιάζονται–μεταξύ άλλων- να έχουν όχι μόνο τοπική αλλά και παγκόσμια διάσταση (ΥΠΕΠΘ 1998-9, Γ’ μέρος βιβλίου, σ.244). Είναι χαρακτηριστικό ότι για τα ανθρώπινα δικαιώματα, τη θέση της γυναίκας, την προστασία του περιβάλλοντος, την ειρήνη αφιερώνεται ολόκληρο το τρίτο μέρος του βιβλίου όπου κυριαρχεί η παγκόσμια οπτική τους (π.χ.συνδέονται με τη δράση του ΟΗΕ) (ΥΠΕΠΘ 1998-9, Γ’ μέρος βιβλίου, σ.260).

#### *5.1. κράτος και (παγκόσμια) ειρήνη.*

Το ζήτημα της ειρήνης και της ασφάλειας της χώρας ως υποχρέωση του κράτους αναπτύσσεται, όπως σημειώθηκε παραπάνω, στο Γ’ μέρος του βιβλίου όπου εντάσσεται στη σύγχρονη, παγκόσμια οπτική του κράτους. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.1.5.3), η ειρήνη και η σταθερότητα στη χώρα εντάσσονται στα νέα γνωρίσματα της εποχής (το κράτος δεν διαθέτει πια το μονοπώλιο της φυσικής βίας). Συγκεκριμένα, οι σχετικές αναφορές του βιβλίου συσχετίζουν το ζήτημα της ειρήνης με το διεθνές δίκαιο και το – διεθνές- ιδεώδες της ειρήνης (5.1.α.). Παρουσιάζεται σε αυτό το πλαίσιο, ως ζήτημα που αφορά ολόκληρη την ανθρωπότητα και συνδέεται με το ρόλο του κράτους στο βαθμό που τόσο οι λαοί όσο και τα κράτη οφείλουν να επαγρυπνούν για τη διασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης (5.1.β.). Η έμφαση του βιβλίου στο παραπάνω ζήτημα αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο τρίτο υποκεφαλαίο (του Γ’ μέρους του σχολικού βιβλίου) το οποίο είναι αφιερωμένο στην περιγραφή των διεθνών οργανισμών για την ειρήνη, την ασφάλεια και τη συνεργασία (ΥΠΕΠΘ 1998-9: σ.252-262). Είναι ενδιαφέρον, ότι οι αναφορές του βιβλίου εστιάζουν στο παγκόσμιο πλαίσιο του ιδεώδους της ειρήνης. Φυσικά, για το ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό

πλαίσιο, η ειρήνη και η σταθερότητα στη χώρα συνδέονται περισσότερο με την ασφάλεια του κράτους-έθνους παρά με την παγκόσμια ιδέα της ειρήνης. Ωστόσο, στο περιεχόμενο του βιβλίου δεν περιλαμβάνεται η διάσταση της εθνικής ασφάλειας της χώρας (π.χ. αμυντικοί προϋπολογισμοί, ενίσχυση εθνικής άμυνας, γεωπολιτική θέση της χώρας).

Ακολουθούν τα σημεία 5.1.α και 5.1.β. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 5.1.(α) Οι κανόνες του διεθνούς δικαίου...έχουν ως στόχο να προστατεύσουν από την αυθαιρεσία...επίσης να προσφέρουν ένα πλαίσιο συνεργασίας...ώστε να αποφεύγεται η χρήση βίας...να συμβιβαστεί το ιδεώδες της ειρήνης και της δικαιοσύνης με την πραγματικότητα της ισχύος των κρατών...κανόνες του διεθνούς δικαίου είναι:...η πρόληψη του πολέμου...η οικοδόμηση της ειρήνης...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 246-7, μέρος Γ').
- 5.1.(β) «...είναι πλέον καιρός οι λαοί και τα κράτη να ασχοληθούν περισσότερο με διαδικασίες πρόληψης και διασφάλισης της παγκόσμιας ειρήνης, ώστε να εκλείψει η απειλή πολέμου...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 249, μέρος Γ').

*5.2. Κράτος, πολίτης και Περιβάλλον.*

Η ανάλυση του περιεχομένου έδειξε την ιδιαίτερη έμφαση στην εννοιολόγηση του κράτους και του πολίτη που δραστηριοποιείται δυναμικά για την προστασία του περιβάλλοντος. Η προτεραιότητα του βιβλίου αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην επιλογή των συγγραφέων να επεξεργαστούν ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος και στα τρία μέρη του σχολικού βιβλίου, τόσο ως προς το ρόλο του κράτους όσο και ως προς τη δράση και συνείδηση των πολιτών (βλ. σημεία 5.2.α έως 5.2.ι. της ανάλυσης του περιεχομένου, σελ.196).

Είναι ενδιαφέρον ότι στο δεύτερο και τρίτο μέρος του βιβλίου, η έμφαση δίνεται στη *σχέση* της προστασίας του περιβάλλοντος με την κοινωνία πολιτών, τη δημοκρατία και τον παγκόσμιο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών οργανώσεων (5.2.α, 5.2.β.). Πρόκειται, όπως σημειώθηκε

ήδη (βλ. κεφ.1.5.3), για τη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη, όπως συγκροτήθηκε και αναπτύχθηκε στη μεταπολεμική Ευρώπη, μέσα από την εμφάνιση των νέων κοινωνικών κινημάτων. Η πρόθεση του βιβλίου είναι να δώσει έμφαση σε αυτή την εννοιολόγηση του σύγχρονου πολίτη που, όπως σημειώθηκε (κεφ.1.5.3), αρθρώνεται γύρω από την έμφαση στις υποχρεώσεις του πολίτη έναντι των δικαιωμάτων του, στην ενεργό συμμετοχή του στις οργανώσεις της κοινωνίας πολιτών, στην εθελοντική δράση του. Ο πολίτης του σχολικού βιβλίου τελικά ακολουθεί το πρότυπο αυτό: είναι υπεύθυνος, είναι ενεργός-δραστήριος πολίτης, συμμετέχει εθελοντικά (5.2.β).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι στο σχολικό βιβλίο η έμφαση αφορά τόσο στην ατομική όσο και στη συλλογική ευθύνη (5.2.γ.). Συγκεκριμένα, η προστασία του περιβάλλοντος δεν αποτελεί μόνο ατομική ευθύνη αλλά «τόσο το άτομο όσο και η Πολιτεία», προωθούν λύσεις για το περιβάλλον (5.2.γ). Η 'συλλογική' δράση αρθρώνεται γύρω από το ρόλο της Πολιτείας και όχι του κράτους (π.χ. η Πολιτεία έχει υποχρέωση για την προστασία του περιβάλλοντος, ενημερώνει τους πολίτες) (5.2.δ).

Χρειάζεται να σημειωθούν τρεις βασικές παρατηρήσεις που ανέδειξε η παρούσα επεξεργασία:

(α) Η συμμετοχή του πολίτη σε οργανώσεις της κοινωνίας πολιτών προϋποθέτει ταυτόχρονα, την ανάληψη μιας *υποχρέωσης*, καθήκοντος ή ευθύνης και την άσκηση του *δικαιώματός* του να συμμετέχει (ως ατομική επιλογή). Η θεωρητική επεξεργασία της έννοιας του πολίτη (κεφ.1.5.3) έδειξε ότι πρόκειται για εκφάνσεις των 'εντάσεων' ανάμεσα στο φιλελεύθερο ατομισμό και τον κοινοτισμό που συνοδεύουν ακόμη και σήμερα τη σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη (Mouffe 2004:70). Η διαχείριση αυτής της έντασης δεν θα μπορούσε φυσικά να αποτελεί αντικείμενο εξαντλητικής ενασχόλησης του σχολικού βιβλίου. Όμως είναι ενδιαφέρουσα η μεταφορά της: στο πρώτο μέρος του βιβλίου σημειώνεται η συμμετοχή για την προστασία του περιβάλλοντος ως *ατομική επιλογή*. Η έμφαση δίνεται στο νέο πολίτη που μπορεί «*αν το επιθυμεί*» να συμμετάσχει σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος

(5.2.ε). Ωστόσο, οι επόμενες αναφορές του σχολικού βιβλίου (β' και γ' μέρος) απομακρύνονται από την έννοια της ατομικής επιλογής και εστιάζουν στην *υποχρέωση* ατόμου και πολιτείας να δράσουν για την προστασία του περιβάλλοντος (5.2.γ, 5.2.στ). Η αντίφαση και κατ'επέκταση η ασάφεια που αφήνει το σχολικό βιβλίο, ουσιαστικά προκύπτει από μια ενδογενή 'ένταση' της πολιτικής θεωρίας. Στην παρούσα ανάλυση, επιτρέπει το συμπέρασμα ότι πρόκειται για μια μεταφορά περιεχομένου τέτοια που δεν δημιουργεί τα περιθώρια προβληματισμού σχετικά με τις 'εντάσεις' του.

(β) η δεύτερη παρατήρηση αφορά στον τρόπο που οι αναφορές του βιβλίου αποφεύγουν την επικέντρωση στο ελληνικό πλαίσιο. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.1.5.3) στην Ελλάδα, το περιβαλλοντικό ζήτημα δεν απέκτησε ποτέ τον οργανωμένο χαρακτήρα των κοινωνικών κινημάτων. Απέκτησε περισσότερο τοπικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα, παρά οργανωμένο προσανατολισμό (Σωτηρόπουλος 1996: 127). Συνδέεται με το ευρύτερο πρόβλημα της ανάπτυξης της κοινωνίας πολιτών, τη δράση της, τον εθελοντισμό, και την ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης στους πολίτες. Η έμφαση στον εθελοντισμό είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς σχετίζεται με τη σύγχρονη δράση του πολίτη (π.χ συμμετοχή σε μη κυβερνητικές οργανώσεις στη βάση μιας ευρύτερης έννοιας του πολιτικού χώρου) (κεφ.1.5.3).

Ωστόσο, η επιλογή του βιβλίου είναι μόνο μια *έμμεση* αναφορά στην ελληνική αντίληψη και πρακτική. Σημειώνεται η σημασία της ενεργούς και εθελοντικής συμμετοχής η οποία αντιδιαστέλεται στις «περιστασιακές» και «συναισθηματικές οικολογικές αντιδράσεις» (5.2.β), αποτυπώνοντας έμμεσα το χαρακτηριστικό γνώρισμα των οικολογικών κινημάτων στην Ελλάδα. Πρόκειται για μια τυπική και ουδέτερη εννοιολόγηση του πολίτη η οποία ενισχύει και ταυτόχρονα αντλείται από τη δυτική εννοιολόγηση. Χαρακτηριστική στο σημείο αυτό είναι η αναφορά του βιβλίου στην Greenpeace (5.2.ζ) Πρόκειται για αναφορά στην έννοια του εθελοντισμού που διεθνώς συνοδεύει τη δράση και συμμετοχή του πολίτη σε περιβαλλοντικές οργανώσεις. Όσα οι μαθητές βιώνουν, περιορίζονται σε

μια 'θολή', ασαφή προσέγγισή τους.

(γ) Η τρίτη παρατήρηση αφορά στις επιλογές του βιβλίου σχετικά με το ρόλο του κράτους για την προστασία του περιβάλλοντος. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, η έμφαση του βιβλίου αφορά και στη συλλογική δράση ( ευθύνη της Πολιτείας). Ο ρόλος του κράτους συγκροτείται στα πλαίσια αναφορών για τις διατάξεις του ελληνικού συντάγματος για την προστασία του περιβάλλοντος (βλ. 5.2.η). Έτσι, το κράτος αποτελεί τον αρμόδιο για να εξασφαλίζει το σεβασμό αυτών των διατάξεων. Το άτομο, σέβεται τις διατάξεις (5.2.θ), διαφορετικά το κράτος επιβάλλει ποινές (5.2.ι).

Παράλληλα, με αυτή την νομικού περιεχομένου αναφορά, γίνεται μια ενδιαφέρουσα προσπάθεια να παρουσιαστεί ο σύγχρονος πολίτης και η ενεργός δράση του σε 'ισορροπία' με το συνταγματικό κράτος (κανόνες, νόμους) που οδηγεί τελικά σε ενδιαφέρουσες αντιφάσεις και αλλαγή 'ύφους'. Συγκεκριμένα, ο επιβολή του σεβασμού των διατάξεων (μέσω ποινών) αποτελεί έσχατη λύση και όχι πρωτεύουσα τακτική. Ο λόγος είναι ότι ο σεβασμός των κανόνων θεωρείται αυτονόητος...(!) (5.2.ι). Σε αυτή τη λογική κινείται αμήχανα ανάμεσα στον πολίτη που με αυτονόητο τρόπο σέβεται τις διατάξεις (γιατί είναι στάση ζωής, όχι γιατί φοβάται τις ποινές) και στο κράτος που προβλέπει αυστηρές ποινές σε έναν πολίτη που θα τις παραβιάζει. Δεν είναι τελικά, σαφές πώς συνυπάρχει ο αυτονόητος σεβασμός της προστασίας του περιβάλλοντος με την έμφαση στην ανάγκη για πρόβλεψη νομικών κυρώσεων. Ενδεχομένως, εδώ αναδεικνύεται η αμηχανία απέναντι στην δυτική αντίληψη των περιβαλλοντικών ζητημάτων ως κοινωνικών ζητημάτων. Στη δυτική εννοιολόγησή της η προστασία του περιβάλλοντος και η σχετική δράση του πολίτη αποτελεί ζήτημα που απασχολεί κατεξοχήν την κοινωνία και αφορά κατ'επέκταση την κοινωνική συμμετοχή του πολίτη. Δεν κυριαρχούν οι νομικές και συνταγματικές πλευρές.

Σε άμεση συνάρτηση με το παραπάνω, στη θεωρία (κεφ. 1.5.3) η συμμετοχή του πολίτη σε οργανώσεις της κοινωνίας πολιτών όχι μόνο δε βρίσκεται σε αρμονία και 'ισορροπία' με το συνταγματικό κράτος αλλά συχνά το ζητούμενο είναι οι αλλαγές στις διατάξεις και τους νόμους, κανόνες. Ο



προβληματισμός στην παρούσα ανάλυση αφορά στον τυπικό και νομικό προσανατολισμό της εννοιολόγησης που συγκροτείται στο σχολικό βιβλίο με τρόπο που περιορίζει τον διεκδικητικό χαρακτήρα των οργανώσεων αυτών. Οι περιβαλλοντικές οργανώσεις στα πλαίσια της κοινωνίας πολιτών, ασκούν ρόλο διεκδίκησης στη συμμετοχή και την αντιπροσώπευση πέρα από την προστασία της αυτονομίας του πολίτη (5.2.α). Ωστόσο, στο περιεχόμενο του βιβλίου δεν περιλαμβάνονται οι 'εντάσεις' αυτές και με αυτό τον τρόπο συγκροτείται μια περιοριστική οπτική της κοινωνίας των πολιτών: οι ενδιάμεσες οργανώσεις διεκδικούν μόνο την προστασία του ατόμου (δεν παρεμβαίνουν στο δημόσιο διάλογο με διεκδικήσεις να αλλάξουν ή να πάρουν αποφάσεις) καθώς μόνο το συνταγματικό-νομικό κράτος μπορεί να έχει αυτό το ρόλο (ελέγχει και παίρνει αποφάσεις).

Έτσι, αποτυγχάνει η 'ισορροπία' ανάμεσα στο αντιπροσωπευτικό συνταγματικό κράτος και στον πολίτη που διεκδικεί, συμμετέχει ενεργά και εθελοντικά (5.2.β). Σε συνάρτηση με τα προηγούμενα, η επικαιρότητα είναι αποκαλυπτική. Οι διατάξεις του κράτους (π.χ. νόμοι, κανονισμοί) συχνά βρίσκονται στο στόχαστρο των οργανώσεων και των διεκδικήσεών τους. Τελικά, ο πολίτης που μέσω οικολογικών οργανώσεων εναντιώνεται στο 'άρθρο 24,' στην Ελλάδα είναι παραβάτης;

Ακολουθούν τα σημεία 5.2.α έως 5.2.ι. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 5.2. (α) «...οι πολίτες δραστηριοποιούνται...με την ανάπτυξη οργανώσεων προστασίας του καταναλωτή, προστασίας του περιβάλλοντος...Είναι στο χέρι των πολιτών ώστε οι ενδιάμεσες αυτές μεταξύ κράτους και κοινωνίας οργανώσεις που αποτελούν τον 'καμβά της δημοκρατίας', να προστατεύουν ουσιαστικά την αυτονομία του πολίτη...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 237, μέρος Β').
- 5.2. (β) «...πάνω από όλα να αναπτύσσει δράση για διεκδίκηση του δικαιώματος στο υγιές και ζωοφόρο περιβάλλον. Η ενεργός και εθελοντική συμμετοχή του (και όχι απλώς οι περιστασιακές συναισθηματικές οικολογικές αντιδράσεις και η οικονομική

εισφορά) σε περιβαλλοντικές οργανώσεις θα του δώσουν τη δυνατότητα να προσφέρει περισσότερα για το περιβάλλον, αλλά και να μάθει περισσότερα γι αυτό» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: σ.116, μέρος Β').

- 5.2. (γ) «είναι υπόθεση όλων μας, επομένως όλα τα άτομα και οι φορείς (ΜΜΕ, τοπικές κοινωνίες, σχολείο, εκκλησία, αυτοδιοίκηση, ιδιωτικές οργανώσεις κτλ) έχουν υποχρέωση να δουλεύουν και να επαγρυπνούν για την προστασία και τη διάσωσή του..... Τόσο το άτομο όσο και η πολιτεία έχουν υποχρέωση να προωθήσουν λύσεις για το περιβάλλον» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 115-118, μέρος Β').
- 5.2. (δ) «Η πολιτεία έχει υποχρέωση για την προστασία του περιβάλλοντος...για την ενημέρωση των πολιτών...ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομικής και κοινωνικής ζωής» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 226, μέρος Β').
- 5.2.(ε) «κατά τη διάρκεια της σχολικής του ζωής, μπορεί επίσης, αν το επιθυμεί, να γίνει μέλος...[μεταξύ άλλων]..ενός σχολικού ομίλου για την προστασία του περιβάλλοντος» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 26, μέρος Α').
- 5.2.(στ) «Το περιβάλλον για τις σύγχρονες κοινωνίες θα πρέπει να αποτελέσει ουσιαστικό συστατικό στοιχείο της δημοκρατίας και των δικαιωμάτων του ανθρώπου και ως τέτοιο πρέπει να προστατεύεται με κάθε τρόπο. Η συλλογική και ατομική δράση και η διαμόρφωση συλλογικής οικολογικής συνείδησης θεωρούνται από τα βασικά προληπτικά μέτρα για την προστασία του περιβάλλοντος» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 115, μέρος Α').
- 5.2. (ζ) «...η πιο γνωστή διεθνής μη κυβερνητική Οικολογική Οργάνωση...έχει απλωθεί σε όλο τον κόσμο και δημιούργησε ένα ισχυρό περιβαλλοντικό κίνημα..» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 268, μέρος Γ').

- 5.2.(η) «το ελληνικό σύνταγμα (Άρθρο 24) καθώς και άλλα συντάγματα έχουν πράγματι περιλάβει στις διατάξεις τους την προστασία του περιβάλλοντος» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 116, μέρος Α').
- 5.2. (θ) «ο σεβασμός αυτών των διατάξεων [βλ.πάνω] από την πλευρά των πολιτών θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητος, καθώς και η στάση ζωής που προκύπτει από την ίδια την ανάγκη της συλλογικής δράσης για το κοινό μας μέλλον και όχι γιατί υπάρχει φόβος παράβασης του νόμου...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 117, μέρος Α').
- 5.2. (ι) «ο σεβασμός αυτών των διατάξεων από την πλευρά των πολιτών θα πρέπει να θεωρείται αυτονόητος ....Σε αντίθετη όμως περίπτωση το κράτος θα πρέπει να επιβάλλει στους παραβάτες πολύ αυστηρές ποινές, γιατί το θέμα του περιβάλλοντος είναι θέμα ζωής (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 117, μέρος Α').

### *5.3. Πολίτης και Ανθρώπινα δικαιώματα.*

Στην υπο-ενότητα αυτή επεξεργάζομαι το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως προς τις έννοιες-θεματικές (μεταβλητές έρευνας Civic) για τον πολίτη που *παίρνει μέρος σε δραστηριότητες που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα* και *«είναι πρόθυμος να αγνοήσει ένα νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα* (βλ. 5.3.α έως 5.3.στ., σελ.200). Η προτεραιότητα του βιβλίου είναι σαφής για το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Αποτελεί, όπως και η δράση του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος (βλ. υποενότητα 5.2.), σημείο αναφοράς της σύγχρονης εννοιολόγησης του πολίτη. Αποτυπώνει έτσι την έμφαση στο σύγχρονο πρότυπο του κοσμο-πολίτη και συνδέεται με το μετα-εθνικό μοντέλο δημοκρατίας όπου τα ανθρώπινα, παγκόσμια δικαιώματα αντικαθιστούν τα εθνικά δικαιώματα, όπου το έθνος-κράτος αντικαθίσταται από την δια-

εθνική κοινότητα, η εθνική ταυτότητα απο τη μετα-εθνική (Soysal 1994: 139-142) (βλ. κεφ.1.5.1).

Στο περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου αναπτύσσονται τα παραπάνω χαρακτηριστικά του *ατόμου-πολίτη* (κυρίως στο τρίτο μέρος του βιβλίου). Έτσι, οι αναφορές στα ανθρώπινα δικαιώματα εμφανίζονται στο σχολικό βιβλίο σε σχέση με *υπερεθνικούς* οργανισμούς προστασίας τους (5.3.α, 5.3.β). Ο πολίτης μπορεί να απευθυνθεί στους διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να υπερασπιστεί τα ανθρώπινα δικαιώματα (5.3.γ). Εμφανίζεται ως κρίσιμη η δικαστική προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (5.3.δ) η οποία μάλιστα συνδέεται με το διεθνές δίκαιο (5.3.ε) και τη δράση του Συμβουλίου της Ευρώπης (5.3.β) αλλά και τις μη κυβερνητικές οργανώσεις, όπως η Διεθνής Αμνηστία (5.3.α).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι στις παραπάνω αναφορές του βιβλίου κυριαρχεί η έμφαση στην *προστασία* του πολίτη ενάντια στην *καταπάτηση* των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι πολίτες καλούνται «να ενεργοποιηθούν, προκειμένου να αλλάξουν την κατάσταση» στην περίπτωση παραβίασης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (5.3.γ). Η έμφαση δίνεται στον σύγχρονο πολίτη που δραστηριοποιείται για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθούν δύο παρατηρήσεις:

(α) Η έμφαση του βιβλίου στη νομική προστασία του πολίτη από διεθνείς οργανισμούς επιτρέπει τη διαπίστωση της εννοιολόγησης του πολίτη που είναι πρόθυμος να αγνοήσει, να καταγγείλει και να αλλάξει τους νόμους της χώρας του. Ωστόσο, οι αναφορές του βιβλίου έρχονται σε αντίφαση με όσα διατυπώνονται νωρίτερα στο βιβλίο για την υπακοή στους νόμους (βλ. υποενότητα 2). Όπως σημειώθηκε ήδη στην επεξεργασία της έννοιας του πολίτη που υπακούει τους νόμους (υποενότητα 2.3) ο πολίτης που μπορεί να *διαμαρτυρηθεί ειρηνικά για έναν άδικο νόμο* δεν αποτελεί προτεραιότητα του βιβλίου. Συναντούμε μάλλον ευρύτερες αναφορές για την ειρηνική διαμαρτυρία των πολιτών η οποία συνδέεται με το δημοκρατικό καθεστώς (βλ. 5.3.στ). Ωστόσο, η διαμαρτυρία αυτή (π.χ. για τους θεσμούς) *προ-υποθέτει* την ανεπάρκεια του θεσμικού πλαισίου, για παράδειγμα των

νόμων ενός κράτους. Το θεσμικό πλαίσιο και κατ'επέκταση οι νόμοι, φαίνεται να βρίσκονται 'υπεράνω' της αμφισβήτησης τους από τους πολίτες. Πρόκειται για την έως τώρα έμφαση του βιβλίου στη λαϊκή κυριαρχία (έναντι του φιλελεύθερου ατομισμού).

(β) ο τρόπος που συνυπάρχει, για παράδειγμα, η έμφαση του βιβλίου στη λαϊκή κυριαρχία (ελληνική πρακτική) και η έμφαση στα ατομικά ανθρώπινα δικαιώματα εκδηλώνει μια επιλογή εισαγωγής σύγχρονων εννοιολογήσεων (νομιμοποίησης) και όχι επεξεργασίας και διεύρυνσης ενός πεδίου διαλόγου για τις έννοιες αυτές. Έτσι, οι 'αποστάσεις' (αντιλήψεων και πρακτικών) ανάμεσα στην ελληνική πραγματικότητα (του νομικού κράτους και της λαϊκής κυριαρχίας) και τις σύγχρονες δυτικές (βορειοαμερικάνικες) εννοιολογήσεις της 'παρωχημένης' λαϊκής κυριαρχίας δεν αποτελούν σημείο διαλόγου και προβληματισμού. Η αμήχανη συνύπαρξη ελληνικών και σύγχρονων –κυρίαρχων στην αμερικανική βιβλιογραφία- εννοιολογήσεων (βλ. κεφ.1.5.3) αποτυπώνεται σχηματικά στην απομόνωση τους σε ξεχωριστά κεφάλαια του βιβλίου: στο δεύτερο μέρος του βιβλίου κυριαρχεί η λαϊκή κυριαρχία και η υπακοή στους νόμους, στο τρίτο μέρος κυριαρχεί η έμφαση στα ατομικά ανθρώπινα δικαιώματα (φιλελεύθερη παράδοση ατομικής ελευθερίας) πέραν της διαμεσολάβησης εξουσιαστικών αρχών (κρατών και εθνών) και πέραν του 'ανήκειν' σε μια πολιτική κοινότητα (βλ. κεφ. 1.5.3).

Ακολουθούν τα σημεία 5.3.α έως 5.3.στ. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 5.3. (α) «Η διεθνής Αμνηστία είναι η πιο γνωστή διεθνής μη κυβερνητική οργάνωση, η οποία ασχολείται με τις καταπατήσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 267, μέρος Γ').
- 5.3. (β) «Στις πολλές πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης ανήκουν...Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων...με προεξέχον το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 252, μέρος Γ').
- 5.3. (γ) «υπήρχαν στο παρελθόν κοινωνικοί θεσμοί (π.χ. δουλεία κατά την αρχαιότητα, δουλεία στην Αμερική το 19<sup>ο</sup> αιώνα, φασισμός στη Γερμανία, ρατσισμός στη Νότια Αφρική), κατάλοιπα

των οποίων υπάρχουν και σήμερα (π.χ. μεταχείριση μειονοτήτων ή των γυναικών) που παραβίαζαν ή παραβιάζουν βασικές οικουμενικές αξίες και ανθρώπινα δικαιώματα. Στις περιπτώσεις αυτές οι πολίτες των άλλων χωρών μπορούν να καταφύγουν στους αρμόδιους διεθνείς οργανισμούς...και να ενεργοποιηθούν, προκειμένου να αλλάξουν την κατάσταση για τους συνανθρώπους τους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 52-53, μέρος Α').

- 5.3. (δ) Οι υγιείς δυνάμεις της κοινωνίας σε ποικίλους τομείς (υγεία-επιστήμη-εκπαίδευση-διοίκηση-αγορά) δοκιμάζονται, χωρίς τη δικαστική προστασία οι ομαλές εργασιακές σχέσεις, οι υγιείς πιστωτικές συναλλαγές, τα ανθρώπινα δικαιώματα, οι αξίες του πολιτισμού και γενικά η κοινωνική ζωή είναι αδιανόητα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 206-7, μέρος Β').
- 5.3. (ε) κανόνες του διεθνούς δικαίου είναι:...η διεθνής προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και θεμελιωδών ελευθεριών...» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 247, μέρος Γ').
- 5.3. (στ) «όταν δεν αρκούν τα ισχύοντα θεσμικά πλαίσια για την αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων τότε ασκούνται πιέσεις για μεταβολές και αναπροσαρμογές στους θεσμούς, στις δομές και στον πολιτισμό, οι οποίες αλλαγές μπορούν να γίνουν με ειρηνικούς ή με δυναμικούς τρόπους ανάλογα με το πολιτικό καθεστώς που επικρατεί τη συγκεκριμένη στιγμή...Στις δημοκρατίες όπως είναι η χώρα μας, οι πολίτες επιδιώκουν αλλαγές με ειρηνικούς τρόπους» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 14, μέρος Α').

#### 5.4. *Ισότητα των δύο φύλων.*

Στην υπο-ενότητα αυτή παρουσιάζεται η ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου σε σχέση με τις έννοιες-θεματικές για το κράτος που οφείλει να *να εξασφαλίζει ότι οι γυναίκες και οι άντρες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην πολιτική ζωή* (μεταβλητή έρευνας Civic). Το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων εμφανίζεται στο σχολικό βιβλίο ως ένα από τα σημαντικότερα σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα. Συνάδει με την ευρύτερη

τοποθέτηση της θεωρίας για την αναγνώριση του γυναικείου κινήματος και τα αιτήματα που έχουν τεθεί ως προς το ρόλο του κράτους, π.χ. συνταγματική κατοχύρωση, νομοθετικές αλλαγές (βλ.κεφ.1.5.3).

Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που παρουσιάζεται το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων έχει άμεσες αναφορές και συσχετίσεις με το σύγχρονο πολίτη, το σύγχρονο πρότυπο οικογένειας, τη σύγχρονη αναφορά στην παγκόσμια κοινωνία πολιτών. Συγκεκριμένα, η ανάλυση έδειξε ότι το ζήτημα της ισότητας των δύο φύλων χρησιμοποιείται στο σχολικό βιβλίο ως παράδειγμα ενάντια στην προκατάληψη (βλ. 5.4.α.) και ως παράδειγμα αλλαγών στη δομή της οικογένειας και της εργασίας όπου το σύγχρονο πρότυπο οικογένειας -σε αντίθεση με το παραδοσιακό- εδραιώνεται στην ισότητα φύλων (βλ. 5.4.β. 5.4.γ.). Ταυτόχρονα, οι αναφορές στο γυναικείο κίνημα εμφανίζονται στο πλαίσιο περιγραφής των πολιτικών κινήματων (π.χ. για το περιβάλλον, την ειρήνη) (5.4.δ), συνδέονται με τη σημασία της ενεργοποίησης των πολιτών σε διεθνές επίπεδο (5.4.δ) και συνδέονται έτσι με την ιδέα και τις πρακτικές της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών όπως διατυπώνεται στη θεωρία (βλ. κεφ.1.5.3). Ωστόσο, η συσχέτιση της ισότητας φύλων με την σύγχρονη πολιτική ζωή εμφανίζεται μάλλον με ασάφεια (πολίτες είναι τόσο άνδρες όσο και γυναίκες) (5.4.ε.) αν και αναγνωρίζεται ότι στην Ελλάδα καθυστέρησε, για παράδειγμα, η κατοχύρωση του δικαιώματος ψήφου για τις γυναίκες (5.4.στ.).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι *άμεσες* αναφορές του βιβλίου στα ελληνικά δεδομένα εμφανίζονται μόνο όταν πρόκειται για τα δεδομένα παλαιότερων δεκαετιών. Οι αναφορές στο σύγχρονο πλαίσιο αφήνουν *έμμεσα* να εννοηθεί ότι περιλαμβάνεται και η Ελλάδα στις χώρες εκείνες που η ισότητα φύλων ισχύει και έχει αναγνωριστεί. Επομένως, τα ζητήματα αυτά δεν είναι 'διαθέσιμα' για διαπραγμάτευση, συζήτηση και προβληματισμό. Η ανισότητα των δύο φύλων δείχνει να έληξε τη δεκαετία του 1950 επιτρέποντας το συμπέρασμα για έναν ιδεαλιστικό τρόπο παρουσίασης σύγχρονων ζητημάτων.

Ακολουθούν τα σημεία 5.4.α έως 5.4.στ. της ανάλυσης του περιεχομένου:

- 5.4. (α) «η προκατάληψη που έχει στόχο το άλλο φύλο (π.χ. γυναίκες) αναφέρεται και ως σεξισμός» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 36, μέρος Α').
- 5.4. (β) «τόσο ο άντρας όσο και η γυναίκα εργάζονται εντός και εκτός σπιτιού...κανένα φύλο...δε μονοπωλεί την εξουσία. Στις οικογενειακές αποφάσεις συμμετέχουν ισότιμα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 46, μέρος Α').
- 5.4. (γ) «...μετά την αμφισβήτηση του 'βιολογικού' πεπρωμένου της γυναίκας από το γυναικείο κίνημα» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 47, μέρος Α').
- 5.4. (δ) «...Είναι δυνατόν η ενεργοποίηση των πολιτών να αποκτά οργανωμένη μορφή και να παρουσιάζει μαζικότητα σε διεθνές επίπεδο, εν όψει αντιμετώπισης σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων. Πρόκειται για τα πολιτικά κινήματα που απαριθμούν χιλιάδες μέλη σ'όλο τον κόσμο (π.χ. γυναίκες-φεμινιστικό κίνημα, περιβάλλον, πόλεμοι-αντιπολεμικές ενώσεις) » (ΥΠΕΠΘ 1998-9: σ.133-4, μέρος Β').
- 5.4. (ε) «Στις σημερινές δημοκρατίες 'ο δήμος' αποτελείται από όλους τους πολίτες άνδρες και γυναίκες» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 145, μέρος Β').
- 5.4. (στ). «Η καθολική ψηφοφορία που ισχύει σήμερα για όλους τους πολίτες, άνδρες και γυναίκες δεν ήταν στο παρελθόν αυτονόητη»....Η Ελλάδα υπήρξε πρωτοπόρος στην κατοχύρωση του εκλογικού δικαιώματος των ανδρών...αλλά καθυστέρησε ...στις γυναίκες» (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 166, μέρος Β').



- *Συμπεράσματα.*

Η ανάλυση του περιεχομένου της παρεχόμενης σχολικής γνώσης έδειξε τον προσανατολισμό προς την εννοιολόγηση του σύγχρονου, ενεργού πολίτη και του ρόλου του κράτους ως ρυθμιστή της κοινωνικής ζωής με έμφαση στο σύνταγμα και τους νόμους (ως οργανωμένης θεσμοθετημένης εξουσίας).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι εννοιολογήσεις για το κράτος επικεντρώνονται στην τυπική περιγραφή των κοινοβουλευτικών θεσμών επιχειρώντας έτσι την εξασφάλιση της επιστημονικής ουδετερότητας. Η κύρια πηγή των εννοιολογήσεων του σχολικού βιβλίου για το ρόλο του κράτους είναι το Σύνταγμα με αποτέλεσμα αφενός την πληθώρα των πληροφοριών αφετέρου την τυπική, ουδέτερη και 'επιστημονική' συγκρότηση των εννοιών. Αποτελεί επιπλέον, μια επιλογή που δείχνει την πρόθεση των συγγραφέων να συγκροτήσουν εννοιολογήσεις για το κράτος και τους θεσμούς χωρίς να δημιουργούνται τα περιθώρια αμφισβήτησής τους. Δεν αποτελούν έτσι, αντικείμενο κοινωνικού διαλόγου και προβληματισμού.

Όπως έχει ήδη σημειωθεί (ενότητα 1) οι εννοιολογήσεις για το κράτος συγκροτούνται πάντα σε σχέση με τον πολίτη. Η ανάλυση έδειξε ότι στο σημείο αυτό της σχέσης του σύγχρονου-ενεργού πολίτη με το συνταγματικό κράτος αναδύονται οι περισσότερες εντάσεις και αντιφάσεις του σχολικού περιεχομένου:

(α) η σύγχρονη εννοιολόγηση του πολίτη περιλαμβάνει την αμφισβήτηση της κρατικής εξουσίας (π.χ. νόμους, θεσμούς), τη διεύρυνση των παραδοσιακών τρόπων πολιτικής συμμετοχής (π.χ. κόμματα, ψήφος) και το μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας, ενώ

(β) οι ελληνικές κοινωνικο-πολιτικές πρακτικές αφορούν στην πελατειακή και εργαλειακή σχέση του πολίτη με το κράτος (π.χ. μετατροπή νόμων και ψήφου σε μέσα ελέγχου του κράτους και διανομής προνομίων) (βλ. κεφ. 1.5.3),

επιτρέποντας έτσι, τη διαπίστωση της έμφασης στην αφηρημένη γνώση. Είναι χαρακτηριστικό ότι παραδείγματα από την –πρόσφατη- ελληνική

εμπειρία εμφανίζονται μόνο έμμεσα στο σχολικό περιεχόμενο χωρίς σαφή ανάπτυξη του προβληματισμού που θα επέτρεπε να διευρύνει τη σκέψη των μαθητών. Αντίθετα, οι ‘ανορθολογικές’ ελληνικές πρακτικές αντικαθίστανται από την άμεση αναφορά στο ιδεολογικοποιημένο παρελθόν (π.χ. αρχαία Ελλάδα) και τον ιδεαλιστικό και αφηρημένο τρόπο παρουσίασης της σύγχρονης Ελλάδας. Κάθε αναφορά επικεντρωμένη στο ελληνικό κράτος δείχνει να αντιτίθεται στην προσέγγιση επιστημονικής ουδετερότητας που επιχειρείται.

Οι σύγχρονες εννοιολογήσεις για τον ενεργό πολίτη και της σχέσης του με το κράτος εισάγονται στο σχολικό περιεχόμενο χωρίς, ωστόσο, να αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας και προβληματισμού. Έτσι, συγκροτείται αφενός ο σύγχρονος ενεργός πολίτης της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών, αφετέρου ο κλασικός φιλελεύθερος πολίτης της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Ο δυισμός αυτός αποτυπώνεται συμβολικά στην συγκρότηση των εννοιών σε διαφορετικά κεφάλαια του βιβλίου. Με τον τρόπο αυτό δεν αναπτύσσεται ο τρόπος που οι σύγχρονες δυτικές εννοιολογήσεις μπορούν/θα μπορούσαν να συνυπάρξουν με τις ελληνικές αντιλήψεις και πρακτικές. Ταυτόχρονα, αφήνει ασαφές το περιεχόμενο του πολίτη, όπου η έμφαση αλλάζει σε κάθε κεφάλαιο: στο δεύτερο μέρος του βιβλίου (κεφάλαια 2-4), η συμμετοχή του πολίτη μέσω των τυπικών κοινοβουλευτικών θεσμών αποτελεί τον ουσιαστικότερο τρόπο ενεργούς συμμετοχής, ενώ στο κεφάλαιο 6 (‘κοινωνία πολιτών’), η κοινωνία πολιτών παρουσιάζεται ως ο ουσιαστικότερος τρόπος παρέμβασης στην κυβερνητική πολιτική.

Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού βιβλίου έδειξε ότι οι έννοιες του πολίτη και το ρόλο του κράτους συγκροτούνται με βάση τα εξής χαρακτηριστικά παραδείγματα:

(1) οι έννοιες που αφορούν στο σύγχρονο πρότυπο του ενεργού κοσμοπολίτη και την παγκόσμια κοινωνία πολιτών (π.χ. νέα κοινωνικά κινήματα), εμφανίζονται στο σχολικό βιβλίο να συνυπάρχουν πάντοτε ‘αρμονικά’ και χωρίς ‘εντάσεις’ με το νομικό, συνταγματικό κράτος. Οι εννοιολογήσεις για τον πολίτη και το ρόλο του κράτους μοιάζουν να

μετακινούνται ομαλά από το τοπικό, στο εθνικό και τελικά στο διεθνές και παγκόσμιο επίπεδο (σε αντιστοιχία με τα τρία μέρη του βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η συνύπαρξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με την υπακοή στους νόμους. Πιο συγκεκριμένα, στο σχολικό βιβλίο ο πολίτης *οφείλει* να διαμαρτύρεται *στα πλαίσια* των νόμων χωρίς να προχωρά στην αμφισβήτησή τους *την ίδια στιγμή* που μπορεί να αμφισβητήσει το θεσμικό πλαίσιο της χώρας του (ως *άτομο-πολίτης*) (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 294). Και αυτό μπορεί να το κάνει μέσω των οργανισμών και των μη κυβερνητικών οργανώσεων, που υπερασπίζονται και ασχολούνται με τις καταπατήσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα εθνικά κράτη (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 267).

(2) Είναι χαρακτηριστικός ο τρόπος που διαφοροποιείται η ορολογία του βιβλίου για τα παραπάνω ζητήματα. Όπως έδειξε η παρούσα ανάλυση, στο δεύτερο μέρος του βιβλίου κυριαρχεί η έννοια της λαϊκής κυριαρχίας (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 167), του πολίτη του κράτους, των δεσμευτικών νόμων για όλους (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 127) και του δημοσίου συμφέροντος (ΥΠΕΠΘ 1998-9: 133) στα πλαίσια του ελληνικού συντάγματος και της τρίτης ελληνικής δημοκρατίας (ΥΠΕΠΘ 1998-9:176). Οι αναφορές αυτές αφορούν μία συλλογικότητα κοινωνική και πολιτική στα πλαίσια της οποίας δρουν –και οφείλουν να δρουν- οι πολίτες. Στο τρίτο μέρος όμως του βιβλίου, οι αναφορές απευθύνονται στο *άτομο* όπως αποτυπώνεται και στον τίτλο του (ΥΠΕΠΘ 1998-9:241). Στα πλαίσια των αναφορών για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ο πολίτης αντικαθίσταται από τους όρους ‘ανθρώπινα όντα’ και ‘ανθρώπινα πλάσματα’ (ΥΠΕΠΘ 1998-9:247). Τα προβλήματα του περιβάλλοντος και της ειρήνης είναι προβλήματα ‘της ανθρωπότητας’ (ΥΠΕΠΘ 1998-9:244).

(3) Ο ρόλος του κράτους, όπως αυτός προσδιορίζεται από τις μεταβλητές της έρευνας *Civic* ως *εξασφάλιση* (εργασίας, αξιοπρεπούς ζωής στους ανέργους και τους ηλικιωμένους, ισότητα φύλων στην πολιτική ζωή, ειρήνη και σταθερότητα), ως *μέριμνα* και ως *παροχές*, το πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου θα μπορούσε να χαρακτηριστεί κυρίως περιγραφικό, χωρίς ακόμη σαφή προσδιορισμό αν το κράτος

αναλαμβάνει ενεργό ρόλο. Σε όλες τις σχετικές αναφορές του βιβλίου, αυτό που φαίνεται είναι μια –αμήχανη;- *συνύπαρξη* ενός σοσιαλιστικού κράτους (της Ελλάδας τη δεκαετία του 1970) με ένα λιγότερο παρεμβατικό κράτος που κυριάρχησε τη δεκαετία του 1990.

(4) Παράλληλα με το λιγότερο παρεμβατικό κράτος εμφανίζεται και η έμφαση στις υποχρεώσεις των πολιτών δείχνοντας τον προσανατολισμό του βιβλίου στο καθιερωμένο –δυτικό- περιεχόμενο των όρων και της σχέσης Πολίτη-Κράτους όπου ο πολίτης αποτελεί όχι μόνο φορέα δικαιωμάτων αλλά κυρίως υποχρεώσεων. Ταυτόχρονα, το Κράτος περιορίζεται στην διευκόλυνση-οργάνωση της κοινωνικής ζωής (ελάχιστες κοινωνικές λειτουργίες).

### **3. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών από την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic. Σύνδεση με το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης.**



Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της επεξεργασίας του πραγματολογικού υλικού για τις εννοιολογήσεις του ιδανικού πολίτη και του ρόλου του κράτους από τους μαθητές.

Στο κεφάλαιο 3.1 και 3.2. παρουσιάζεται και αναλύεται –αντίστοιχα- το υλικό που αφορά

(α) τις εννοιολογήσεις των μαθητών για τον *ιδανικό πολίτη* και

(β) τις εννοιολογήσεις των μαθητών για το *ρόλο του κράτους*

με βάση τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης. Η έμφαση δόθηκε στις εννοιολογήσεις που κατασκευάζουν οι μαθητές χωριστά για τις 5 πολιτισμικές ομάδες και για το σύνολο των μαθητών (βλ. κεφ. 3.1.1 και 3.2.1).

Σε ένα δεύτερο επίπεδο (βλ. κεφ. 3.1.2 και 3.2.2), αναλύονται τα ‘πρότυπα’ πολίτη και ρόλου του κράτους που αναδεικνύονται από τους μαθητές. Παράλληλα, τα ευρήματα της ανάλυσης περιεχομένου του βιβλίου (βλ. κεφ. 2) εξετάζονται σε σχέση με τα ευρήματα της ανάλυσης για τις εννοιολογήσεις των μαθητών.

Στο τέλος κάθε υποκεφαλαίου διατυπώνονται επιμέρους συμπεράσματα. Η σχέση πολίτη-κράτους με βάση τις εννοιολογήσεις των μαθητών αναπτύσσεται στο κεφ. 3.3. ενώ τα συνολικότερα συμπεράσματα της εργασίας για τη σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών και της σχολικής γνώσης αναπτύσσονται στο τελευταίο κεφάλαιο (κεφ. 3.4), το οποίο βασίζεται στην ανάλυση υλικού που προηγείται (κεφ. 2 και κεφ.3.1, 3.2, 3.3).

### 3.1. οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τον 'ιδανικό' πολίτη.

Στο υπο-κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τον 'ιδανικό' πολίτη, με βάση τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης<sup>1</sup> τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και σε σχέση με τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (πολιτισμικές ομάδες μαθητών) (υποκεφ.3.1.1). Στο τέλος του κεφαλαίου αυτού (βλ. υποκεφ. 3.1.2.) διατυπώνονται επιμέρους συμπεράσματα που αφενός συνδέονται με τα ευρήματα του προηγούμενου κεφαλαίου (ανάλυση του περιεχομένου του σχολικού βιβλίου, κεφ.2) αφετέρου συνοψίζουν τους τύπους 'ιδανικού πολίτη' που αναδεικνύονται με βάση τις εννοιολογήσεις των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, το σύνολο των μαθητών, εκφράζεται από τέσσερις διαφορετικούς τύπους 'ιδανικού' πολίτη.

Πίνακας 1 : Παραγοντική ανάλυση για την έννοια του πολίτη, όλοι οι μαθητές

Μεταβλητές έρευνας: <b>ο ιδανικός πολίτης...</b>	Παράγοντες			
	1 <sup>ος</sup>	2 <sup>ος</sup>	3 <sup>ος</sup>	4 <sup>ος</sup>
1. Υπακούει στο νόμο	0,8			
7. Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό	0,7			
14. Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,6			0,3
2. Ψηφίζει πάντα	0,5	0,3		
10. Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης	0,5	0,4		
9. Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας	0,4		0,4	
12. Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις		0,8		
3. Συμμετέχει σε κόμμα		0,7		
8. Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ		0,6		
11. Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων			0,6	
5. Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο			0,6	
15. Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα			0,6	
4. Εργάζεται σκληρά				0,8
13. Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος			0,4	0,6
6. Γνωρίζει την ιστορία της χώρας				0,5
% ερμηνευσιμότητας	15,22	12,76	11,11	10,2
Συνολική ερμηνευσιμότητα			49,3	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization \*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

<sup>1</sup>Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.7.) η παραγοντική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της ΙΕΑ (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα IV). Στο κεφάλαιο αυτό, χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής που αφορούν στις εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη, τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και σε σχέση με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (πολιτισμικές ομάδες μαθητών).

Οι μαθητές στο σύνολο τους εκφράζονται περισσότερο (πρώτη εννοιολόγηση, με ποσοστό ερμηνευσιμότητας 15,22%) από τον πολίτη με συντηρητικά-πατριωτικά χαρακτηριστικά: *υπακούει το νόμο, στρατεύεται πρόθυμα, είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα του, ψηφίζει πάντα, σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης και συμμετέχει σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας.*

Η δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών αναδεικνύει τον πολίτη που διαθέτει τα χαρακτηριστικά του ενεργού πολίτη της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας: *συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε πολιτικό κόμμα και ενημερώνεται για πολιτικά ζητήματα.*

Η τρίτη εννοιολόγηση των μαθητών αφορά στον σύγχρονο ενεργό πολίτη ο οποίος διαθέτει ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά: *η δράση του αφορά στην προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ειρηνική διαμαρτυρία για ένα άδικο νόμο, και την προθυμία να αγνοήσει κάποιο νόμο όταν αυτός παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα.*

Στην τελευταία εννοιολόγηση (τέταρτη) των μαθητών σκιαγραφείται ο πολίτης που μοιάζει και ο περισσότερο 'αντιφατικός'. Ο πολίτης εδώ *δουλεύει σκληρά, γνωρίζει την ιστορία της χώρας του και δρά για την προστασία του περιβάλλοντος*, θυμίζοντας μια παραδοσιακή αριστερή οπτική του πολίτη.

Συνολικά, οι τέσσερις εννοιολογήσεις των μαθητών για την έννοια του πολίτη (που αποτελούν τέσσερις διαφορετικούς συνδυασμούς των μεταβλητών της έρευνας Civic) συνδυάζουν περισσότερο ή λιγότερο διαφορετικές θεωρητικές παραδόσεις/είδη εννοιολόγησης, όπως αυτές κυριαρχούν στη βιβλιογραφία (βλ. κεφ.1.5.3). Ταυτόχρονα, δημιουργεί το πλαίσιο των πρώτων προβληματισμών. Τα ερωτήματα που προκύπτουν και συνοδεύουν την ερμηνεία, αφορούν για παράδειγμα, το πώς συνυπάρχει ο πολίτης που πρέπει να γνωρίζει την ιστορία της χώρας του (συντηρητισμός) με τον πολίτη που συμμετέχει σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος (σύγχρονη ριζοσπαστική δράση), αντανακλώντας στη βιβλιογραφία και στην έρευνα (Civic) διαφορετικές αποχρώσεις της εννοιολόγησης του πολίτη; Ή διαφορετικά, για ποιο λόγο η σκληρή εργασία, η γνώση της ιστορίας της χώρας απομονώνονται από τα υπόλοιπα 'συντηρητικά' χαρακτηριστικά του πολίτη (βλ. πρώτη εννοιολόγηση) και δημιουργούν ξεχωριστή εννοιολόγηση

(τέταρτος παράγοντας) σε συνδυασμό με την προστασία του περιβάλλοντος; Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ.1.5.3) η προστασία του περιβάλλοντος και η συμμετοχή του πολίτη σε αντίστοιχες οργανώσεις συνδέεται (στην βιβλιογραφία και στο σχολικό βιβλίο) με την ενεργό, ριζοσπαστική δράση του σύγχρονου πολίτη, πλήρως αποδεκτή και πλήρως 'αντίθετη' εννοιολογικά από τον συντηρητισμό. Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, η δράση του πολίτη για το περιβάλλον συσχετίζεται στη βιβλιογραφία με την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, κατέχοντας μάλιστα κυρίαρχη θέση στο σύγχρονο πλαίσιο εννοιολόγησης του πολίτη. Ωστόσο, η παραγοντική ανάλυση δεν ανέδειξε αυτόν τον συσχετισμό. Τα ανθρώπινα δικαιώματα και το περιβάλλον εμφανίζονται αφενός σε διαφορετικές εννοιολογήσεις, αφετέρου εκφράζουν λιγότερο το σύνολο των μαθητών (τρίτο και τέταρτο παράγοντα αντίστοιχα). Ο τρόπος που ιεραρχούνται οι εννοιολογήσεις των μαθητών αναδεικνύει την κυριαρχία των συντηρητικών χαρακτηριστικών του πολίτη (πρώτος και δεύτερος παράγοντας) ενώ τα πιο ριζοσπαστικά και φιλελεύθερα στοιχεία εμφανίζονται στις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους (τρίτο και τέταρτο παράγοντα).

Όλα τα παραπάνω ερωτήματα συνοδεύουν την εξέταση των ευρημάτων της παραγοντικής ανάλυσης με βάση τα *πολιτισμικά χαρακτηριστικά* των μαθητών.

Όπως θα φανεί παρακάτω οι μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων αναδεικνύουν τέσσερις διαφορετικές εννοιολογήσεις για τον πολίτη.



### **3.1.1. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας Cívic με βάση τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών.**



- *Ο 'ιδανικός' πολίτης: πολιτισμικές ομάδες μαθητών 1 έως 5.*

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης της έρευνας Cívic με βάση τα *πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών*. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών παρουσιάζονται στους *πίνακες 1.1, έως 1.5* με βάση τη διαφοροποίησή τους σε 5 πολιτισμικές –ιεραρχημένες– ομάδες και συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της παρούσας ανάλυσης. Κάθε πίνακας παραγοντικής ανάλυσης συνοδεύεται από μια διαφορετική παρουσίαση των δεδομένων, με έμφαση στις ομοιότητες και διαφορές *ανάμεσα* στις πολιτισμικές ομάδες μαθητών (πίνακες 1.1.α, 1.2.β. κ.ο.κ.) (βλ. κεφ. 1.7). Ο στόχος στην παρούσα ανάλυση είναι η ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών για κάθε πολιτισμική ομάδα χωριστά και σε σχέση με τις διαφορές και ομοιότητες *ανάμεσα* στις εννοιολογήσεις των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.1 που ακολουθεί, οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας εννοιολογούν τον 'ιδανικό' πολίτη με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους.

Πίνακας 1.1 : Παραγοντική ανάλυση για την έννοια του πολίτη, **πολιτισμική ομάδα 1.**

Μεταβλητές έρευνας: <b>ο ιδανικός πολίτης...</b>	Παράγοντες			
	1 <sup>ος</sup>	2 <sup>ος</sup>	3 <sup>ος</sup>	4 <sup>ος</sup>
7. Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό	0,8			
1. Υπακούει στο νόμο	0,8			
14. Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,7	0,4		
2. Ψηφίζει πάντα	0,7		0,5	
13. Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος		0,8		
11. Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων		0,6	0,4	0,3
4. Εργάζεται σκληρά		0,5		
9. Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας	0,4	0,5	0,4	
6. Γνωρίζει την ιστορία της χώρας	0,3	0,4		
10. Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης	0,4	0,4		-0,4
3. Συμμετέχει σε κόμμα			0,8	
12. Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις			0,8	
8. Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ		0,4	0,5	
15. Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα				0,8
5. Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο			0,4	0,6
% ερμηνευσιμότητας	17,7	15,9	15,1	8,7
Συνολική ερμηνευσιμότητα	57,4			

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο IEA.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας

⇒ εκφράζονται περισσότερο (πρώτη εννοιολόγηση, πίνακας 1.1) από τον πολίτη που *υπηρετεί πρόθυμα στο στρατό, υπακούει στο νόμο, είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα και ψηφίζει πάντα*. Η συνύπαρξη των συγκεκριμένων εννοιών-μεταβλητών της έρευνας Civic συγκροτούν τον πολίτη του κράτους-έθνους. Πρόκειται για την ένταξη του πολίτη σε μια πολιτική και πολιτισμική κοινότητα, σε ένα ηθικο-πολιτικό χώρο, όπου αναδύεται η εθνικιστική και κλασική φιλελεύθερη οπτική του πολίτη (βλ.υποκεφ.1.5.3). Είναι ενδιαφέρον, ότι οι μαθητές συγκροτούν μια ‘συντηρητική’ εκδοχή του πολίτη στην ισχυρότερη εννοιολόγησή τους.

⇒ Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει, επίσης, η δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών κατά την οποία ο πολίτης που *εργάζεται σκληρά, γνωρίζει την ιστορία της χώρας του και σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης*, συνυπάρχει με τον

πολίτη που κυρίως *συμμετέχει* στην κοινωνική ζωή: για την *προστασία του περιβάλλοντος, την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, το καλό της κοινότητας*. Σε μια πρώτη απόπειρα ερμηνείας της εννοιολόγησης αυτής η εικόνα του πολίτη μοιάζει αντιφατική και κάπως θολή. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι ο πολίτης που *συμμετέχει για το καλό της κοινότητας* και ο πολίτης που *σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης*, εμφανίζεται σε τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις (παράγοντας 1,2,3 και 1,2,4 αντίστοιχα). Όπως αναφέρθηκε ήδη (υποκεφ.1.5.3) η συμμετοχή του πολίτη στην κοινότητα αποτελεί μέρος της σύγχρονης εννοιολόγησης του ενεργού πολίτη. Με αφετηρία την δημοκρατική –ρεπουμπλικανική παράδοση- η συμμετοχή του σύγχρονου υπεύθυνου πολίτη (φορέα δικαιωμάτων αλλά και υποχρεώσεων) προσανατολίζεται από τη δέσμευσή του στο γενικό ‘καλό’. Επιπλέον, η σύγχρονη εκδοχή του ενεργού πολίτη συνδέεται στην ευρύτερη βιβλιογραφία, με τον πολίτη που συμμετέχει για το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η ενεργός κοινωνική συμμετοχή του πολίτη που συνοδεύεται από τη δέσμευση στο γενικό συμφέρον περιλαμβάνει επιπλέον, την αντιδιαστολή σε παγιωμένες ατομοκεντρικές και οικογενειοκρατικές πρακτικές (Χαραλάμπης 1996:304). Ωστόσο, είναι ενδιαφέρον ότι ο κοινωνικά ενεργός πολίτη που συγκροτούν οι μαθητές – π.χ. συμμετοχή για το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα- *συννύσσει* με συντηρητικά-εθνικιστικά χαρακτηριστικά του πολίτη (γνώση της ιστορίας, σεβασμός), και παραδοσιακά αριστερά (σκληρή εργασία). Προβάλλεται από τους μαθητές ο πολίτης που είναι κοινωνικά ενεργός και ταυτόχρονα υπάκουος. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι αυτός ο συνδυασμός των εννοιών (μεταβλητών έρευνας) ‘χρωματίζει’ την έννοια του κοινωνικά ενεργού πολίτη με συντηρητικά χαρακτηριστικά που περιλαμβάνουν τον πολίτη-εργαζόμενο (ο πολίτης εργάζεται σκληρά) ο οποίος εντάσσεται στην κοινότητα επωμιζόμενος την ιστορία και τις παραδοσιακές αξίες της (ο πολίτης γνωρίζει την ιστορία της χώρας του) (βλ. Canivez 2000: 24).

⇒ η τρίτη εννοιολόγηση των μαθητών αφορά στον πολιτικά ενεργό πολίτη που *συμμετέχει σε κάποιο κόμμα, συζητά πολιτικά ζητήματα και ενημερώνεται* για πολιτικά θέματα. Η διαφορά με τον κοινωνικά ενεργό

πολίτη της δεύτερης εννοιολόγησης των μαθητών είναι ότι εδώ κυριαρχεί η έννοια της 'πολιτικής' δράσης έτσι όπως αναδεικνύεται ιδιαίτερα στο ελληνικό πλαίσιο: παθιασμένη συζήτηση γύρω από πολιτικά γεγονότα, η ζωτική ανάγκη γνώσης για τα εθνικά και πολιτικά ζητήματα, ο ισχυρός/καθοριστικός ρόλος των κομμάτων ως χαρακτηριστικά της διείσδυσης του κράτους και της 'ιδιότυπης' σχέσης του με την κοινωνία των πολιτών (Μουζέλης 1994:20).

⇒ στην τέταρτη εννοιολόγηση των μαθητών συναντούμε τα ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου πολίτη: *αγνοεί ένα νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα και διαμαρτύρεται ειρηνικά για έναν άδικο νόμο.* Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές εκφράζονται λιγότερο από την έννοια του πολίτη που αποτελεί τον κύριο προσανατολισμό της σύγχρονης εννοιολόγησης του πολίτη (κυρίως στην αγγλοσαξονική βιβλιογραφία): (α) τα ανθρώπινα δικαιώματα και (β) η ριζοσπαστική δράση του πολίτη. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.5.3) πρόκειται για τον πολίτη, που πιστεύει στα ανθρώπινα δικαιώματα και που είναι σε θέση να αμφισβητήσει και να κρίνει τη νομοθετική λειτουργία της χώρας του. Να κατανοήσει, δηλαδή, τον ενεργό ρόλο του και τη δυνατότητά του να ελέγχει και να παρεμβαίνει μέσω της δράσης του στην άσκηση της εξουσίας (π.χ. νομοθετική) με στόχο το μετασχηματισμό των σχέσεων εξουσίας. Σημείο αναφοράς αυτής της δράσης του πολίτη είναι τα ανθρώπινα ατομικά δικαιώματα.

Ωστόσο, η προτεραιότητα των μαθητών δίνεται στον πολίτη πατριώτη, έπειτα στον υπάκουο και ενεργό κοινωνικά πολίτη, μετά στον πολιτικά ενεργό πολίτη, και λιγότερο στον πολίτη που υπερασπίζεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και αμφισβητεί τους νόμους. Αυτή η ιεράρχηση των εννοιολογήσεων των μαθητών, που μάλιστα βρίσκονται υψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία, είναι ενδιαφέρουσα καθώς αποκαλύπτει την υπεροχή της ηθικο-πολιτικής σχέσης του πολίτη με το κράτος. Ο πολίτης είναι κυρίως πολίτης του κράτους-έθνους (ως ηθικο-πολιτικής οντότητας).

Τρεις διαφορετικές υποθέσεις χρειάζεται να σημειωθούν στο σημείο αυτό που πλαισιώνουν την περαιτέρω επεξεργασία και προσπάθεια ερμηνείας των εννοιολογήσεων των μαθητών της πρώτης πολιτισμικής ομάδας.

Η πρώτη παρατήρηση αφορά στην εννοιολόγηση των μαθητών που τους εκφράζει λιγότερο ως προς την έννοια του 'ιδανικού' πολίτη (4<sup>η</sup>

εννοιολόγηση). Στο πλαίσιο της εννοιολόγησης αυτής (βλ. πίνακα 1.1) ο πολίτης που *διαμαρτύρεται ειρηνικά και αγνοεί έναν άδικο νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα* συσχετίζεται αρνητικά με τον πολίτη που *σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης*. Η αρνητική συσχέτιση των συγκεκριμένων μεταβλητών της έρευνας συνάδει με μια αριστερή οπτική του πολίτη που μεταξύ άλλων τον χαρακτηρίζει η έντονη αντι-κυβερνητική στάση. Η αντικυβερνητική στάση, και ίσως ορθότερα αντι-εξουσιαστική, είναι χαρακτηριστικό των πρακτικών των εφήβων μαθητών στην Ελλάδα. Οι μαθητικές κινητοποιήσεις, υπό την μορφή καταλήψεων, κυριαρχούν στο πρόσφατο παρελθόν της μαθητικής δράσης (βλ. Μουζέλης 1994:28) και συνιστούν μια μορφή αντίστασης-αντίδρασης στις κυβερνητικές αποφάσεις για την εκπαίδευση. Το ερώτημα που θεωρώ ότι προκύπτει στο σημείο αυτό είναι γιατί η έννοια και πρακτική αυτού του πολίτη εκφράζει λιγότερο τους μαθητές-εφήβους (εμφανίζεται μόνο στον τελευταίο και πιο αδύναμο παράγοντα-εννοιολόγηση). Η ερμηνεία της ισχνής προτίμησης των μαθητών στον ριζοσπάστη, αντι-εξουσιαστή πολίτη θα μπορούσε να περιλαμβάνει δύο διαφορετικά αλλά συσχετιζόμενα σημεία: το πρώτο είναι ότι οι έννοιες και πρακτικές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αποτελούν ανεπτυγμένες κοινωνικές πρακτικές που οι μαθητές συναντούν στο σχολείο και τη ζωή (Pollis 1987). Επιπλέον, οι μαθητές δεν περιλαμβάνουν στην *εξιδανικευμένη* έννοια του πολίτη<sup>1</sup> την αντι-εξουσιαστική τους οπτική ενδεχομένως γιατί η *ειρηνική διαμαρτυρία* δεν εκφράζει τον τρόπο που επιθυμούν να διαμαρτύρονται (ίσως να ταυτίζουν την ειρηνική διαμαρτυρία με την ‘αναποτελεσματική’ διαμαρτυρία). Και τα δύο σημεία συνδέονται με τον τρόπο που τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν συνοδεύονται στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο με συγκροτημένες αντιλήψεις και πρακτικές που να κάνουν σαφές το περιεχόμενό τους.

Το παραπάνω γίνεται σαφέστερο αν ληφθεί υπόψιν ότι η *συμμετοχή για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* (η τρίτη μεταβλητή της έρευνας που αφορά στα ανθρώπινα δικαιώματα<sup>2</sup>) δεν ‘απομονώνεται’ στην λιγότερη

<sup>1</sup> Εννοώ ότι οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν στην έρευνα για την έννοια του ‘ιδανικού πολίτη’. Σε αυτό το πλαίσιο οι εννοιολογήσεις τους παραπέμπουν σε μια εξιδανικευμένη εικόνα του πολίτη, που λειτουργεί ιδεοτυπικά ως προς τη αποτύπωσή της.

<sup>2</sup> Οι μεταβλητές της έρευνας *Civic* που αναφέρονται στην έννοια και πρακτική του πολίτη γύρω από τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι τρεις. Η τρίτη μεταβλητή της έρευνας αναφέρεται

ισχυρή εννοιολόγησή τους αλλά συνυπάρχει με έννοιες-μεταβλητές που αφορούν, όπως σημειώθηκε, τον κοινωνικά ενεργό πολίτη (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Θεωρώ ότι καταρχάς αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές *επιλέγουν* τις μεταβλητές που συνυπάρχουν στην ίδια εννοιολόγηση, με κριτήριο άλλο από την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αυτή καθαυτή: στην τέταρτη εννοιολόγησή τους αυτό που φαίνεται να 'ενώνει' τις δυο μεταβλητές της έρευνας είναι η αναφορά τους στην *αμφισβήτηση του νόμου* που είναι ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα. Αντίθετα, στη 2<sup>η</sup> εννοιολόγησή τους το κριτήριο συγκρότησής της είναι η έννοια και πρακτική της *κοινωνικής συμμετοχής* του πολίτη: όλες οι μεταβλητές που συνυπάρχουν σε αυτή την εννοιολόγηση αφορούν εκφάνσεις του κοινωνικά ενεργού πολίτη και σε αυτό το πλαίσιο περιλαμβάνουν τη δράση του πολίτη για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (βλ. 3.1.2). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να σημειωθεί ότι ενώ στο σχεδιασμό της έρευνας και στην ευρύτερη βιβλιογραφία, οι συγκεκριμένες μεταβλητές της έρευνας Civic για τα ανθρώπινα δικαιώματα εντάσσονται στο ίδιο πλαίσιο νοηματοδότησης του σύγχρονου, ριζοσπάστη, κοσμο-πολίτη, για τους μαθητές τα σημεία αναφοράς αυτού του πολίτη είναι διαφορετικά. Ο λόγος και οι πρακτικές του πολίτη για τα ανθρώπινα δικαιώματα γίνεται περισσότερο αποδεκτός *στο βαθμό που υποστηρίζει την κοινωνική συμμετοχή*, και λιγότερο αποδεκτός *στο βαθμό που περιλαμβάνει την αμφισβήτηση του νόμου*. Αποκαλύπτεται, ίσως η σχέση του κράτους με την κοινωνία πολιτών: η υπέρτερη νομικό-πολιτική ισχύς του κράτους, ως καθοριστικής αρχής για την κοινωνική συμβίωση (Μακρυδημήτρης 2003: 117) (βλ. κεφ. 1.5.3).

Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας εννοιολογούν τον πολίτη με τέσσερις διαφορετικούς τρόπους (πίνακας 1.2):

---

στα ανθρώπινα δικαιώματα, δηλαδή στον *πολίτη που συμμετέχει για την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Η μεταβλητή αυτή απουσιάζει από την τελευταία (4<sup>η</sup>) εννοιολόγηση των μαθητών. Εμφανίζεται στην 2<sup>η</sup> εννοιολόγησή τους για τον 'ιδανικό' πολίτη. Η βασική διαπίστωση είναι ότι οι μεταβλητές της έρευνας για τα ανθρώπινα δικαιώματα 'σκορπίστηκαν' σε διαφορετικές εννοιολογήσεις (2<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Πίνακας 1.2 : Παραγοντική ανάλυση για την έννοια του πολίτη, **πολιτισμική ομάδα 2.**

Μεταβλητές έρευνας: <b>ο ιδανικός πολίτης...</b>	Παράγοντες			
	1 <sup>ος</sup>	2 <sup>ος</sup>	3 <sup>ος</sup>	4 <sup>ος</sup>
1. Υπακούει στο νόμο	0,8			
7. Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό	0,7			
10. Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης	0,7			
14. Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,6			
2. Ψηφίζει πάντα	0,5	0,3		
12. Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις		0,8		
3. Συμμετέχει σε κόμμα		0,7		
8. Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ		0,6		
11. Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων			0,7	
5. Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο			0,6	
15. Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα			0,6	
13. Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος			0,6	0,5
9. Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας			0,4	
4. Εργάζεται σκληρά				0,8
6. Γνωρίζει την ιστορία της χώρας	0,4			0,6
% ερμηνευσιμότητας	16,5	12,3	12,2	9,8
Συνολική ερμηνευσιμότητα		50,8		

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

⇒Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται περισσότερο (πρώτη εννοιολόγηση) από την έννοια του κλασικού φιλελεύθερου πολίτη του έθνους-κράτους. Η εννοιολόγηση αυτή συγκροτείται με τον ίδιο τρόπο όπως και για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας. Διαφοροποιούνται μόνο ως προς την προτεραιότητα που δίνουν (στα πλαίσια της 1ης εννοιολόγησης) στην *υπακοή στο νόμο* σε σχέση με τη *στράτευση* καθώς και στην *αφοσίωση στην πατρίδα* και στη *ψήφο* σε σχέση με το *σεβασμό στους κυβερνητικούς εκπροσώπους*.

Πιο συγκεκριμένα, στον πίνακα 1.2.α. που ακολουθεί, παρουσιάζονται οι διαφορές ανάμεσα στην πρώτη (Π.Ο.1.) και δεύτερη (Π.Ο.2.) πολιτισμική ομάδα των μαθητών, ως προς την πρώτη –και ισχυρότερη- εννοιολόγησή τους. Η διαφορά φαίνεται να εντοπίζεται στην ‘καθαρότερη’ εμφάνιση του

σεβασμού στους εκπροσώπους της κυβέρνησης<sup>1</sup>. Το ενδιαφέρον ως προς την μεταβλητή αυτή είναι η αμήχανη παρουσία της για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, καθώς εμφανίζεται ταυτόχρονα σε τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις (βλ. πίνακα 1.1). Για τους μαθητές, ωστόσο, της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας ο πολίτης που σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης παίρνει πιο ξεκάθαρη θέση και σχετίζεται με τα υπόλοιπα συντηρητικά-εθνικιστικά (πατριωτικά) και κλασικά φιλελεύθερα χαρακτηριστικά του πολίτη.

Πίνακας 1.2.α.: 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση, πολ.ομάδες (Π.Ο.) 1,2.

Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, σεβασμός στους εκπροσώπους, πατριώτης, ψήφος
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2 <sup>η</sup> , εν. 4 <sup>η</sup> )

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών  
Εν.= εννοιολόγηση

Η δεύτερη εννοιολόγηση, για τους μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας όπως φαίνεται στον πίνακα 1.2 αφορά στον ενεργό πολίτη, όπως αναδεικνύεται στην κλασική φιλελεύθερη οπτική και όπως προσδιορίζεται το περιεχόμενο της πολιτικής συμμετοχής στο ελληνικό πλαίσιο: ο πολίτης συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική.

Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η εννοιολόγηση συγκροτείται με τον ίδιο ακριβώς τρόπο όπως και για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.2.β. που ακολουθεί. Η μόνη διαφορά αφορά στο ότι ο πολιτικά ενεργός πολίτης (όπως συγκροτείται στη δεύτερη εννοιολόγηση) εκφράζει περισσότερο τους μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας σε σχέση με τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας.

<sup>1</sup> Όπως σημειώθηκε ήδη, ο 'σεβασμός στους εκπροσώπους στην κυβέρνηση' εμφανίζεται σε τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις για την πρώτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών. Αντίθετα για τους μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας εμφανίζεται μόνο στην πρώτη εννοιολόγησή τους.



Πίνακας 1.2.β. 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση (εν.), Π.Ο. (πολ.ομάδες) 1 και 2.

		<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b>
Π.Ο.2	Εν. 2 <sup>η</sup>	Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική
Π.Ο.1	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική

Οι λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις των μαθητών της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας (τρίτη και τέταρτη εννοιολόγηση), (βλ. πίνακα 1.2), συγκροτούν το προφίλ του πολίτη που έχει πιο ριζοσπαστικά στοιχεία δράσης όπως *συμμετοχή σε δραστηριότητες για τα ανθρώπινα δικαιώματα, ειρηνική διαμαρτυρία ενάντια σε έναν άδικο νόμο, συμμετοχή σε δραστηριότητες για το περιβάλλον* καθώς και τον πολίτη που είναι *πρόθυμος να αγνοήσει έναν άδικο νόμο* και που *συμμετέχει σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας* (τρίτη εννοιολόγηση). Ο τρόπος που συγκροτούν οι μαθητές την εννοιολόγηση αυτή περιλαμβάνει ουσιαστικά τα σύγχρονα σημεία αναφοράς της δράσης του πολίτη: κοινωνική συμμετοχή (με αναφορά στο γενικό καλό), ανθρώπινα δικαιώματα, περιβάλλον. Όπως σημειώθηκε ήδη (βλ. 1.5.3.) αυτό το προφίλ του πολίτη στη βιβλιογραφία συγκροτεί τον σύγχρονο πολίτη με έμφαση στην άμεση συμμετοχή του σε έναν *ευρύτερο* πολιτικό χώρο (πέρα των κλασικών κοινοβουλευτικών θεσμών). Είναι ενδιαφέρον, ότι οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας συγκροτούν με σαφήνεια τον κοινωνικά ενεργό πολίτη και τη δέσμευσή του στο κοινωνικό ‘καλό’ όπως κυριαρχεί στη –δυτική– βιβλιογραφία στα πλαίσια της συμμετοχικής-ριζοσπαστικής δημοκρατίας (κεφ. 1.5.3).

Η τέταρτη εννοιολόγηση των μαθητών συγκροτείται μάλλον αμήχανα από δύο μόνο μεταβλητές: τον πολίτη που *δουλεύει σκληρά* και τον πολίτη που *γνωρίζει την ιστορία της χώρας του*. Η συνύπαρξη των δύο αυτών μεταβλητών μάλλον σκιαγραφεί έναν παραδοσιακό αριστερό πολίτη του ελληνικού κοινωνικό-πολιτικού πλαισίου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005).

Δύο βασικές παρατηρήσεις χρειάζεται να σημειωθούν εδώ και αφορούν αντίστοιχα δύο διαφορετικά ζεύγη μεταβλητών: αφενός την  *γνώση της ιστορίας* και τη *σκληρή εργασία* για τους μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής

ομάδας αφετέρου την *ειρηνική διαμαρτυρία* και το να *αγνοεί ο πολίτης έναν άδικο νόμο* για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας. Όπως φαίνεται στους πίνακες 1.2.γ και 1.2.δ. οι μαθητές της πρώτης και δεύτερης πολιτισμικής ομάδας διαχειρίζονται αυτά τα δύο ζεύγη μεταβλητών με έναν τελείως διαφορετικό τρόπο.

Οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, όπως διατυπώθηκε παραπάνω, εκφράζονται λιγότερο<sup>1</sup> από τον πολίτη που αμφισβητεί το νόμο ακόμη κι αν η αμφισβήτηση αυτή αφορά σε νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η ισχύς και η υπεροχή του νόμου μοιάζει αναμφισβήτητη (ή δύσκολα αμφισβητήσιμη). Η *γνώση της ιστορίας* και η *σκληρή εργασία* συνυπήρχαν με τις μεταβλητές της έρευνας που αφορούσαν στην έννοια της κοινωνικής συμμετοχής, και αυτή η 'περίεργη' συνύπαρξη οδήγησε στη διαπίστωση ενός κοινωνικά ενεργού και ταυτόχρονα υπάκουου πολίτη (είτε ως υπακοή στο έθνος είτε στη λογική της εργατικής τάξης) (2η εννοιολόγηση). Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, ακολουθούν ακριβώς την αντίστροφη συσχέτιση των εννοιών: προτιμούν να αναδείξουν τον πολίτη που συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (ακόμη κι αν αυτό περιλαμβάνει την αμφισβήτηση του νόμου), και να απομονώσουν αντίστροφα την σκληρή εργασία και τη γνώση της ιστορίας στη λιγότερο ισχυρή εννοιολόγησή τους. Το αποτέλεσμα και το 'ύφος' της εννοιολογής είναι τελείως διαφορετικό. Πρόκειται για ένα διαφορετικό προφίλ του πολίτη που προτιμούν και ταυτόχρονα εμφανίζονται σε ανταγωνιστική σχέση μεταξύ τους: από τη μία πλευρά ο παραδοσιακός πολίτης του νομικού κράτους (πρώτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών) από την άλλη πλευρά η κοινωνία πολιτών (δεύτερη πολιτισμική ομάδα των μαθητών).

Έτσι, οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας αναδεικνύουν χαρακτηριστικά της συμμετοχικής-ριζοσπαστικής δημοκρατίας: ο πολίτης συμμετέχει, διαμαρτύρεται, αμφισβητεί. Το 'ένωτικό' στοιχείο συγκρότησης της εννοιολόγησης εδώ βρίσκεται στην *έννοια* των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος (αυτό φαίνεται να τις ενώνει).

Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, συγκροτούν πιο ολοκληρωμένα αυτό που στη βιβλιογραφία συναντάμε ως ριζοσπαστική

<sup>1</sup> η *ειρηνική διαμαρτυρία για έναν άδικο νόμο* και η *αγνόηση ενός άδικου νόμου* 'απομονώνονται' σε μια ξεχωριστή (και την λιγότερο ισχυρή) εννοιολόγηση (4η)

δράση του πολίτη. Η 'απομόνωση' και εδώ δύο μεταβλητών δεν θεωρείται τυχαία. Η *σκληρή εργασία* και η *γνώση της ιστορίας*, ως ξεχωριστή εννοιολόγηση θυμίζει περισσότερο μια παραδοσιακή αριστερή οπτική του πολίτη, που τους εκφράζει λιγότερο. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η γνώση της ιστορίας αποτελεί για το ελληνικό πλαίσιο, μέρος της νεοελληνικής φιλαρέσκειας ως προστασία του έθνους και συνδέεται με τον νεοελληνικό εθνικισμό (Αξελός 1995:72-73) (βλ. κεφ. 1.5.3).

Πίνακας 1.2.γ. Π.Ο.2: **3<sup>η</sup> εννοιολόγηση** σε σχέση με Π.Ο.1

		<b>Κοινωνικά ενεργός - ριζοσπάστης πολίτης</b>
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, ειρηνική διαμαρτυρία, αγνοεί άδικο νόμο, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα.
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικά ενεργός + υπάκουος πολίτης</b> συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα, σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας, σεβασμός σε εκπροσώπους.
	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης</b> ειρηνική διαμαρτυρία, αγνοεί άδικο νόμο.

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών  
Εν.= εννοιολόγηση

Πίνακας 1.2.δ. Π.Ο.2: **4<sup>η</sup> εννοιολόγηση** σε σχέση με Π.Ο.1

		<b>Παραδοσιακός αριστερός πολίτης</b>
Π.Ο.2	Εν. 4 <sup>η</sup>	Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας.
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός πολίτης</b> Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας.

Οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας συγκροτούν πέντε διαφορετικές εννοιολογήσεις για τον ιδανικό πολίτη, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.3 που ακολουθεί.

Πίνακας 1.3: Παραγοντική ανάλυση για την έννοια του πολίτη, **πολιτισμική ομάδα 3.**

Μεταβλητές έρευνας: <b>ο ιδανικός πολίτης...</b>	Παράγοντες				
	1 <sup>ος</sup>	2 <sup>ος</sup>	3 <sup>ος</sup>	4 <sup>ος</sup>	5 <sup>ος</sup>
11. Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	0,7				
13. Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος	0,7				
9. Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας	0,5	0,4			
14. Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,5		0,5		
12. Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις		0,8			
8. Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ		0,6			
10. Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης		0,6			
3. Συμμετέχει σε κόμμα		0,5		0,5	
1. Υπακούει στο νόμο			0,8		
7. Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό			0,6		
2. Ψηφίζει πάντα		0,3	0,6		
4. Εργάζεται σκληρά				0,8	
6. Γνωρίζει την ιστορία της χώρας	0,4			0,5	
15. Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα					0,9
5. Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο	0,4				0,5
% ερμηνευσιμότητας	13,4	12,7	11,9	8,9	7,6
Συνολική ερμηνευσιμότητα			54,5		

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

⇒ η πρώτη εννοιολόγηση της μεσαίας πολιτισμικής ομάδας μαθητών για τον πολίτη, εμφανίζει την πρώτη σημαντική διαφοροποίηση σε σχέση με την ιεράρχηση των εννοιολογήσεων των μαθητών της πρώτης και δεύτερης πολιτισμικής ομάδας. Οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικού χώρου (τρίτη πολιτισμική ομάδα) εκφράζονται περισσότερο από την *προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, την *προστασία του περιβάλλοντος*, τη δράση για *όφελος της κοινότητας* και την *πίστη -αφοσίωση στην πατρίδα*. Αυτός ο νέος συνδυασμός των μεταβλητών παρουσιάζει ενδιαφέρον και προκαλεί ταυτόχρονα ερωτήματα. Ο ιδανικός πολίτης για τους μαθητές της μεσαίας κατηγορίας είναι κοινωνικά ενεργός πολίτης (π.χ. για τα ανθρώπινα δικαιώματα, το περιβάλλον, την κοινότητα) και ταυτόχρονα πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα. Στο δυτικό πλαίσιο (βλ. κεφ. 1.5.3) πρόκειται για έναν ‘παράδοξο’ συνδυασμό δημοκρατικής-ριζοσπαστικής δράσης του πολίτη

με -εννοιολογικά αντίθετα- συντηρητικά/εθνικιστικά χαρακτηριστικά του πολίτη που δεν μπορούν -ή δεν θα έπρεπε- να συνυπάρχουν (πατριωτισμός). Ίσως στο σημείο αυτό ανακύπτει το ζήτημα του –διαφορετικού- τρόπου που γίνεται αντιληπτή η έννοια της ‘κοινότητας’ στο ελληνικό πλαίσιο (βλ. και 1.5.3.). Στην κυρίαρχη – δυτική- εννοιολόγηση του πολίτη, η συμμετοχή του προς το γενικό καλό της κοινότητας, με σημεία αναφοράς το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα, συνοδεύεται από μια ευρύτερη έννοια της κοινωνικής δράσης: στο τοπικό, εθνικό και διεθνές επίπεδο. Αυτή η εννοιολόγηση όπως έχει σημειωθεί (υποκεφ. 1.5.3) στοχεύει να στηρίξει την έννοια του κόσμο-πολίτη που δρά *πέραν* των στενών συνόρων του έθνους-κράτους όπου η κοινότητα αποτελεί έκφραση αυτού του διευρυμένου χώρου δράσης. Ωστόσο, αυτός ο κοσμο-πολίτης πρέπει σύμφωνα με τους μαθητές της μεσαίας κοινωνικής ομάδας να είναι ταυτόχρονα πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα.

Στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο, η δράση του πολίτη πέρα από την έμφαση στις οικογενειακές-ατομοκεντρικές πρακτικές, συνυπάρχει με την έμφαση στην (τοπική) κοινότητα και το έθνος-κράτος (Παναγιωτοπούλου 1996:153). Πρόκειται για τη συγκρότηση της ελληνικής ταυτότητας με βάση το τρίπτυχο οικογένεια-κοινότητα-έθνος. Ενδεχομένως οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τον όρο ‘κοινότητα’ με αυτόν τον τρόπο: ως αναφορά στο τοπικό (οικογένεια, συγγενείς, συντοπίτες, συμπατριώτες). Σε αυτή την περίπτωση, φυσικά, αντιδιαστέλλεται στην έννοια της κοινότητας όπως τη συναντάμε στην ευρύτερη βιβλιογραφία (κοινότητα/κοινωνικό σύνολο πέραν των ορίων του έθνους-κράτους) και ίσως εξηγεί το συνδυασμό κοινότητας-πατρίδας. Η υπόθεση ερμηνείας στο σημείο αυτό είναι ότι οι μαθητές υποστηρίζουν τη δράση ενός κοινωνικά ενεργού πολίτη (περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα) προσανατολισμένης στις σχέσεις του με την –τοπική-κοινότητα και το έθνος (ως σημείο αναφοράς της κοινωνικής δράσης). Επιπλέον, η ισχυρή παρουσία αυτής της εννοιολόγησης για τη μεσαία πολιτισμική ομάδα, έχει ενδιαφέρον αν ληφθεί υπόψη ότι αυτή η αντίληψη που εστιάζει στις οικογενειακές, τοπικές και εθνικές σχέσεις συντέλεσε σημαντικά στη μεταπολεμική κοινωνική κινητικότητα (Παναγιωτοπούλου 1996:153-154).

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.3.α. για τις δύο προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες, ο πολίτης-πατριώτης συνδυάζεται με συντηρητικά χαρακτηριστικά του πολίτη όπως υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση (Π.Ο.1,2) και σεβασμό στην κυβέρνηση (Π.Ο.2). Τέτοια, ωστόσο στοιχεία ‘αντιφατικής’ εννοιολόγησης είδαμε και στην πρώτη πολιτισμική ομάδα. Και εκεί τα πιο ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά συνδυάστηκαν με τον πολίτη που γνωρίζει την ιστορία της χώρας του (εννοιολόγηση 2<sup>η</sup>).

Πίνακας 1.3.α. Π.Ο.3: εννοιολόγηση 1<sup>η</sup> σε σχέση με Π.Ο.2. και Π.Ο.1

		<b>Κοινωνικά ενεργός και πατριώτης</b>
Π.Ο.3	Εν. 1 <sup>η</sup>	συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα, είναι πατριώτης και αφοσιωμένος.
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικά ενεργός - ριζοσπάστης</b> συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα, αγνοεί άδικο νόμο, διαμαρτύρεται για νόμο ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα.
	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, σεβασμός στους εκπροσώπους, πατριώτης, ψήφος
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικά ενεργός + υπάκουος πολίτης</b> συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα, σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας, σεβασμός σε εκπροσώπους
	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, <i>σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2<sup>η</sup>, εν. 4<sup>η</sup>)</i>

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών  
Εν.= εννοιολόγηση

Η δεύτερη εννοιολόγηση του ‘ιδανικού’ πολίτη για τους μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας, παρουσιάζει έναν ακόμη νέο συνδυασμό (πίνακας 1.3). Η έως τώρα σταθερότερη εννοιολόγηση του πολιτικά ενεργού πολίτη που συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται και συζητά, συμπληρώνεται για τους μαθητές εδώ με το *σεβασμό στους εκπροσώπους της κυβέρνησης*. Το τελευταίο αποκτά μια διαφορετική απόχρωση αν ειπωθεί στο πλαίσιο

διαφορετικών εννοιολογικών πλαισίων. Στην κλασική φιλελεύθερη οπτική ο σεβασμός στους εκπροσώπους της κυβέρνησης συμπληρώνει το προφίλ του 'ιδανικού' πολίτη. Αντίθετα στο σύγχρονο πλαίσιο, ο 'σεβασμός' στο βαθμό που εκφράζει την έλλειψη κριτικής στάσης απέναντι στις αποφάσεις/δράση της κυβέρνησης είναι μάλλον 'προβληματικός' και συντηρητικός. Όπως φαίνεται στον πίνακα 1.3.β. η μεταβλητή αυτή μόνο για τη δεύτερη πολιτισμική ομάδα εμφανίζεται ξεκάθαρα στο πλαίσιο ενός συντηρητικού πολίτη (εννοιολόγηση 1<sup>η</sup>) ενώ για την πρώτη πολιτισμική ομάδα εμφανίζεται αμύχανα σε τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις (εν. 1,2,4). Αυτό που θα μπορούσαμε να συγκρατήσουμε στο σημείο αυτό είναι ότι μόνο αυτή η πολιτισμική ομάδα (τρίτη) συνδέει το σεβασμό με την έννοια της πολιτικής δράσης. Χρειάζεται να σημειωθεί, ωστόσο, μία σημαντική διαφορά με τις εννοιολογήσεις των μαθητών των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων. Οι μαθητές της μεσαίας πολιτισμικής ομάδας δείχνουν ότι εκφράζονται περισσότερο από την έννοια της συμμετοχής. Πρόκειται για ένα πολίτη κοινωνικά (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση) και πολιτικά ενεργό (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Αυτή η εικόνα αποπνέει νομίζω έναν ιδιαίτερο δυναμισμό του μεσαίου χώρου.

1.3.β. Π.Ο.3, 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση, σε σχέση με Π.Ο.1,2

Π.Ο.3	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός</b> + σεβασμός σε εκπροσώπους Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, ενημερώνεται πολιτικά, σέβεται εκπροσώπους, συμμετέχει σε κόμμα.
Π.Ο.2	Εν. 2 <sup>η</sup>  Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική <b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, σεβασμός στους εκπροσώπους, πατριώτης, ψήφος
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2 <sup>η</sup> , εν. 4 <sup>η</sup> )

Στην τρίτη τους εννοιολόγηση, (πίνακας 1.3), οι μαθητές της μεσαίας πολιτισμικής ομάδας συγκροτούν τον πολίτη που *υπακούει στο νόμο*, είναι

*πρόθυμος να υπηρετήσει την πατρίδα, ψηφίζει πάντα* και (με μικρότερη συσχέτιση) είναι *πατριώτης-αφοσιωμένος στην πατρίδα*. Είναι ενδιαφέρον, ότι εδώ συγκροτείται σχεδόν<sup>1</sup> με όμοιο τρόπο ο πολίτης που εκφράζει περισσότερο τους μαθητές των δύο πρώτων πολιτισμικών ομάδων. Συνολικά, στην εννοιολόγηση αυτή κυριαρχούν τα χαρακτηριστικά του πολίτη και τη σχέσης του με το κράτος ως ηθικο-πολιτικού χώρου. Δεν αποτελεί, ωστόσο, την προτεραιότητα των μαθητών και έτσι, οι μαθητές της μεσαίας πολιτισμικής ομάδας διαφοροποιούνται σημαντικά. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται σαφέστερα η έμφαση και η προτεραιότητα που δίνουν στον κοινωνικά και πολιτικά ενεργό πολίτη.

Πίνακας 1.3.γ. Π.Ο.3: εννοιολόγηση 3<sup>η</sup>, σε σχέση με Π.Ο.2, Π.Ο.1

Π.Ο.3	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, ψήφος
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, <i>σεβασμός στους εκπροσώπους</i> , πατριώτης, ψήφος
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, <i>σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2<sup>η</sup>, εν. 4<sup>η</sup>)</i>

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών  
Εν.= εννοιολόγηση

Οι λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις των μαθητών της τρίτης πολιτισμικής ομάδας (τέταρτη και πέμπτη εννοιολόγηση) συγκροτούνται με όμοιο τρόπο όπως και οι τελευταίες εννοιολογήσεις της δεύτερης και πρώτης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών αντίστοιχα. Συγκεκριμένα, στις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους εμφανίζονται τα δύο ζεύγη μεταβλητών που σημειώθηκαν παραπάνω: αφενός *η σκληρή εργασία* και *η γνώση της ιστορίας* (4<sup>η</sup> εννοιολόγηση) αφετέρου *η ειρηνική διαμαρτυρία για έναν άδικο νόμο* και *η αγνόηση ενός νόμου που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα* (5<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Είναι ενδιαφέρον ότι και οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής

<sup>1</sup> η δεύτερη πολιτισμική ομάδα συμπληρώνει την εικόνα αυτή με τον *σεβασμό στην κυβέρνηση* (εννοιολόγηση 1<sup>η</sup>).



ομάδας εκφράζονται λιγότερο από τον πολίτη που *αμφισβητεί* το νόμο ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα. Δύο σημεία χρειάζεται να σημειωθούν εδώ: αφενός οι μαθητές των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων συμφωνούν στην υπεροχή της νομικο-πολιτικής ισχύς του κράτους αφετέρου τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν αποτελούν το κύριο σημείο αναφοράς της δράσης του πολίτη. Όπως σημειώθηκε παραπάνω, οι έννοιες και πρακτικές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αποτελούν ανεπτυγμένες ελληνικές κοινωνικές πρακτικές που οι μαθητές συναντούν στο σχολείο και τη ζωή (Pollis 1987). Εξηγεί ενδεχομένως τη την χαμηλή προτίμηση των μαθητών ανεξάρτητα από τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (πολιτισμικές ομάδες 1 έως 3).

Πίνακας 1.3.δ. Π.Ο.3: 4<sup>η</sup> και 5<sup>η</sup> εννοιολόγηση σε σχέση με Π.Ο.1 και Π.Ο.2

Π.Ο.3	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός πολίτης</b> Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας
Π.Ο.2	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός πολίτης</b> Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός πολίτης</b> Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας

Π.Ο.3	Εν. 5 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης πολίτης</b> Διαμαρτύρεται ειρηνικά για άδικο νόμο, αγνοεί άδικο νόμο (για ανθρ.δικαιώματα).
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικά ενεργός - ριζοσπάστης</b> συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα, αγνοεί άδικο νόμο, διαμαρτύρεται για νόμο ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα.
Π.Ο.1	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης</b> ειρηνική διαμαρτυρία, αγνοεί άδικο νόμο (για ανθρ.δικαιώματα).

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών

Εν.= εννοιολόγηση

Η τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.4 που ακολουθεί, εκφράζεται από τέσσερις διαφορετικές εννοιολογήσεις για τον ιδανικό πολίτη.

Πίνακας 1.4 : Παραγοντική ανάλυση για την έννοια του πολίτη, **πολιτισμική ομάδα 4.**

Μεταβλητές έρευνας: <b>ο ιδανικός πολίτης...</b>	Παράγοντες			
	1 <sup>ος</sup>	2 <sup>ος</sup>	3 <sup>ος</sup>	4 <sup>ος</sup>
4. Εργάζεται σκληρά	0,7			
13. Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος	0,7			
6. Γνωρίζει την ιστορία της χώρας	0,6			
14. Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,6			
7. Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό	0,5		0,4	
12. Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις		0,8		
3. Συμμετέχει σε κόμμα		0,7		
8. Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ		0,6		
10. Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης			0,7	
1. Υπακούει στο νόμο	0,3		0,6	
2. Ψηφίζει πάντα			0,5	
9. Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας			0,5	0,3
15. Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα				0,7
5. Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο				0,7
11. Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	0,3		0,3	0,5
% ερμηνευσιμότητας	14,6	12,7	12,3	9,8
Συνολική ερμηνευσιμότητα			49,3	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Η τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών εκφράζεται περισσότερο (πρώτη εννοιολόγηση) από τον πολίτη που συνδυάζει τη *σκληρή εργασία*, την *αφοσίωση στην πατρίδα*, την *πρόθυμη στράτευση* και τη *γνώση για την ιστορία της χώρας με την προστασία του περιβάλλοντος*.

Η συντηρητική χροιά της εννοιολόγησης αυτής κυριαρχεί αν και συνυπάρχει με περισσότερο σύγχρονα χαρακτηριστικά της δράσης του πολίτη όπως η συμμετοχή σε δραστηριότητες για το περιβάλλον. Αυτόν τον 'αντιφατικό' συνδυασμό, ωστόσο, τον έχουμε ήδη συναντήσει με παρόμοιο τρόπο σε μία από τις ισχυρότερες εννοιολογήσεις της πρώτης πολιτισμικής ομάδας (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση), όπως φαίνεται στον πίνακα 1.4.α. που ακολουθεί.

Πίνακας 1.4.α. **Π.Ο.4: 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση** σε σχέση με Π.Ο.2

Π.Ο.4	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός</b> , πατριώτης Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας, προστασία περιβάλλοντος, πατριώτης, πρόθυμη στράτευση
Π.Ο.2	Εν. 4 <sup>η</sup>	Παραδοσιακός αριστερός πολίτης Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας

Είναι ενδιαφέρον ότι ένα από τα σταθερότερα ζεύγη μεταβλητών<sup>1</sup>, δηλαδή, η *σκληρή εργασία* και η *γνώση της ιστορίας* για πρώτη φορά εμφανίζονται στην ισχυρότερη εννοιολόγηση. Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται περισσότερο από το προφίλ του εργατικού, αφοσιωμένου πατριώτη πολίτη. Σε σχέση με τις προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες συμφωνούν στην έμφαση που δίνουν στην αφοσίωση στην πατρίδα και την πρόθυμη στράτευση αλλά εκφράζονται λιγότερο από τον πολίτη ο οποίος πρέπει να γνωρίζει την ιστορία της χώρας του και να δουλεύει σκληρά. Επιπλέον, η δράση του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος για πρώτη φορά δεν 'συνυπάρχει' με διαστάσεις της δράσης του πολίτη που *συμμετέχει* για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

⇒ η δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας, αφορά στον πολιτικά ενεργό πολίτη (βλ. πίνακα 1.4): *συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, σε κάποιο πολιτικό κόμμα, είναι πολιτικά ενημερωμένος*.

Πρόκειται για τη σταθερότερη έως τώρα εννοιολόγηση των μαθητών όλων των παραπάνω πολιτισμικών ομάδων (Π.Ο. 1 έως 3), όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1.4.β. Η μόνη εξαίρεση εδώ είναι η τρίτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών, που ενώ ταυτίζεται με την εννοιολόγηση αυτή, την συμπληρώνει και με το *σεβασμό στους εκπροσώπους της κυβέρνησης*.

<sup>1</sup> Δηλαδή μεταβλητές που εμφανίζονται σταθερά μαζί, ανεξάρτητα από το ποιές είναι οι άλλες μεταβλητές που συνυπάρχουν μαζί τους στην ίδια εννοιολόγηση (ομάδα παραγόντων).

Πίνακας 1.4.β. **Π.Ο.4: εννοιολόγηση 2<sup>η</sup>** σε σχέση με Π.Ο.1,2,3.

Π.Ο.4	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική
Π.Ο.3	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης + σεβασμός σε εκπροσώπους</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική
Π.Ο.2	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική
Π.Ο.1	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Πολιτικά ενεργός πολίτης</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών

Εν.= εννοιολόγηση

⇒ η τρίτη έννοιολόγηση των μαθητών της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας (βλ. πίνακα 1.4) συγκροτείται με βάση τα χαρακτηριστικά του πολίτη που *σέβεται* (κυβερνητικούς εκπροσώπους), *υπακούει* (νόμο), *ψηφίζει* και *συμμετέχει για την κοινότητα*. Διατηρεί, δηλαδή, μια κυρίως συντηρητική-(κλασική) φιλελεύθερη οπτική του πολίτη. Το ενδιαφέρον στην εννοιολόγηση αυτή είναι ότι για πρώτη φορά συνυπάρχουν οι συγκεκριμένες μεταβλητές της έρευνας στην ίδια εννοιολόγηση. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.4.γ., για τις προηγούμενες τρεις πολιτισμικές ομάδες των μαθητών, οι συγκεκριμένες μεταβλητές της έρευνας βρίσκονται 'διάχυτες' σε διαφορετικές εννοιολογήσεις (συνδυασμούς μεταβλητών). Οι διαφοροποιήσεις με τις προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών αφορούν στο ότι εδώ ο πολίτης που *υπακούει στο νόμο* και *ψηφίζει* (3<sup>η</sup> εννοιολόγηση) δεν είναι ταυτόχρονα πρόθυμος να στρατευτεί και δεν είναι *πατριώτης* (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Ακόμη, όταν *σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης* και *συμμετέχει για το καλό της κοινότητας* (3<sup>η</sup> εννοιολόγηση) δεν δραστηριοποιείται ταυτόχρονα για το *περιβάλλον* (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Συνολικά, η τρίτη (3<sup>η</sup>) εννοιολόγηση των μαθητών δείχνει την ηθικο-πολιτική

σχέση του πολίτη με το κράτος. Ο τρόπος όμως που διαφοροποιούνται από τις προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών (π.χ. η δράση για το καλό της κοινότητας δεν συνυπάρχει με τη συμμετοχή για το περιβάλλον αλλά με την έμφαση στους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής) ίσως δείχνει ένα συντηρητικό τρόπο τυπικής συμμετοχής με έμφαση στην έννοια του σεβασμού στη δημόσια εξουσία και το κράτος. Ο πολίτης που αναδεικνύεται εδώ, μάλλον κινείται στο πολιτικά ορθό πλαίσιο, είναι πολιτικά ενεργός στα πλαίσια της νομιμότητας και των πολιτικών ορίων. Η δράση του δεν φαίνεται να 'ακουμπά' μια ευρύτερη έννοια του πολιτικού χώρου και μια αντίληψη αμεσότερης πολιτικής δράσης. Αναδεικνύεται λοιπόν ένα κυρίως κλασικό φιλελεύθερο πρότυπο πολίτη με τα αντίστοιχα 'μέσα' πολιτικής δράσης: εκπροσώπηση, νόμος, ψήφος, κοινότητα (ως ηθικο-πολιτική οντότητα). Αν συνυπολογίσουμε τη χαμηλή θέση των μαθητών αυτών στην κοινωνική ιεραρχία, ενδεχομένως αυτό το πρότυπο πολίτη να θεωρείται ως το βασικό, σταθερό μέσο πολιτικής αναγνώρισής τους. Στο ελληνικό κοινωνικό πολιτικό πλαίσιο οι τυπικοί θεσμοί πολιτικής συμμετοχής αποτέλεσαν τον κατεξοχήν τρόπο κοινωνικής ενσωμάτωσης και συμμετοχής των πολιτών στην πολιτική ζωή (π.χ. ψήφος).

πίνακας 1.4.γ. Π.Ο.4: 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση σε σχέση με Π.Ο.1,2,3

Π.Ο.4	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος πολίτης</b> Σέβεται εκπροσώπους, υπακούει νόμο, ψηφίζει, καλό κοινότητας.
Π.Ο.3	Εν. 2 <sup>η</sup>	Πολιτικά ενεργός πολίτης + <b>σεβασμός σε εκπροσώπους</b> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική, <i>σέβεται εκπροσώπους</i>
	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> <i>Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, ψήφος</i>
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> <i>Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, σεβασμός στους εκπροσώπους, πατριώτης, ψήφος</i>
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> <i>Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2<sup>η</sup>, εν. 4<sup>η</sup>)</i>

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών

Εν.= εννοιολόγηση

⇒ Η λιγότερο ισχυρή εννοιολόγηση των μαθητών των μαθητών της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας (βλ. πίνακα 1.4) αναδεικνύει τον πολίτη που έως τώρα έχουμε συναντήσει και στις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις των άλλων πολιτισμικών ομάδων: *διαμαρτύρεται ειρηνικά για έναν άδικο νόμο, αγνοεί έναν νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*. Είναι χαρακτηριστικό ότι και εδώ, οι δύο μεταβλητές της έρευνας Civic που σχετίζονται με την *αμφισβήτηση του νόμου* έχουν χαμηλή προτεραιότητα για τον 'ιδανικό' πολίτη (βλ. πίνακα 1.4.δ.). Ωστόσο, πρώτη φορά η συμμετοχή του πολίτη για *την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων* εμφανίζεται σε τόσο ανίσχυρη θέση. Έτσι, τείνουν να απορρίπτουν *συνολικά* τις εννοιολογήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, είτε αυτές αφορούν απλώς την ενεργό συμμετοχή του πολίτη είτε πιο ριζοσπαστικές εκφάνσεις όπως η αν-υπακοή σε έναν –άδικο- νόμο (που είναι ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα). Απέρριψαν, δηλαδή, συνολικά τις έννοιες (μεταβλητές της έρευνας Civic) που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς να θέτουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην έννοια της συμμετοχής υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη συμμετοχή υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων *που περιλαμβάνει την ανυπακοή στο νόμο*, όπως διαπιστώνεται για προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών.

Πίνακας 1.4.δ.: **Π.Ο.4-εννοιολόγηση 4<sup>η</sup>** σε σχέση με Π.Ο.1,2,3.

Π.Ο.4	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης πολίτης</b> Προώθηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαμαρτυρία για άδικο νόμο, αγνοεί άδικο νόμο (για ανθρώπινα δικαιώματα).
Π.Ο.3	Εν. 5 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης πολίτης</b> Διαμαρτύρεται ειρηνικά για άδικο νόμο, αγνοεί άδικο νόμο (για ανθρ.δικαιώματα).
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικά ενεργός - ριζοσπάστης πολίτης</b> <i>συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, ειρηνική διαμαρτυρία, αγνοεί άδικο νόμο, συμμετέχει για περιβάλλον, συμμετέχει για κοινότητα.</i>
Π.Ο.1	Εν. 4 <sup>η</sup>	<b>Ενεργός-ριζοσπάστης</b> <i>ειρηνική διαμαρτυρία, αγνοεί άδικο νόμο.</i>

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών

Εν.= εννοιολόγηση

Οι μαθητές της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας, εκφράζονται από τέσσερις διαφορετικούς ‘τύπους’ ιδανικού πολίτη, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (1.5).

Πίνακας 1.5 Παραγοντική ανάλυση για την ιδιότητα του πολίτη, **πολιτισμική ομάδα 5**

		Παράγοντες			
Ο καλός πολίτης...		1ος	2ος	3ος	4ος
14	Είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα	0,8			
7	Υπηρετεί με προθυμία στο στρατό	0,7	0,3		
13	Συμμετέχει για την προστασία του περιβάλλοντος	0,6			
1	Υπακούει στο νόμο	0,6	0,5		
6	Γνωρίζει την ιστορία της χώρας	0,4		0,4	
2	Ψηφίζει πάντα		0,7	0,3	
10	Σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης		0,7		0,3
9	Συμμετέχει για το καλό της κοινότητας	0,4	0,6		
12	Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις			0,7	
3	Συμμετέχει σε κόμμα			0,7	
8	Ενημερώνεται για την πολιτική από ΜΜΕ			0,6	
15	Αγνοεί νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα				0,8
4	Εργάζεται σκληρά		-0,3		0,5
11	Συμμετέχει για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων	0,4			0,5
5	Διαμαρτύρεται ειρηνικά ενάντια σε άδικο νόμο	0,3			0,4
<b>% ερμηνευσιμότητας</b>		<b>17,3</b>	<b>13,4</b>	<b>12,9</b>	<b>11,2</b>
<b>Συνολική ερμηνευσιμότητα</b>		<b>54,8</b>			

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Στην πρώτη τους εννοιολόγηση, οι μαθητές της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας διατηρούν κυρίως κοινά σημεία με τις ισχυρότερες εννοιολογήσεις των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων: ο πολίτης είναι *πατριώτης, πρόθυμος να στρατευτεί, υπακούει το νόμο, γνωρίζει την ιστορία της χώρας* του και ταυτόχρονα *δρά για την προστασία του περιβάλλοντος*.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η εννοιολόγηση αυτή των μαθητών της χαμηλότερης πολιτισμικής ομάδας, δεν διαφέρει σημαντικά από τις

ισχυρότερες, εξίσου συντηρητικές, εννοιολογήσεις των άλλων πολιτισμικών ομάδων για έναν εθνικό πολίτη. Όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.5.α. σχεδόν όλες οι μεταβλητές αυτής της εννοιολόγησης συγκροτούν αντίστοιχα σημαντικό μέρος των –ισχυρών– εννοιολογήσεων των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων (βλ. ιδιαίτερα πολ.ομάδες 1, 2, 4). Είναι ενδιαφέρον ότι και για τους μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας περισσότερο ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του πολίτη όπως η *δράση για την προστασία του περιβάλλοντος* συνδυάζονται με συντηρητικά χαρακτηριστικά του πολίτη όπως σχεδόν το συναντήσαμε και στην τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών. Χρειάζεται ακόμη να σημειωθεί ότι για πρώτη φορά η *υπακοή στο νόμο* δεν συνδυάζεται με την *ψήφο* (‘ο πολίτης ψηφίζει πάντα’) αλλά και η *γνώση της ιστορίας* με την *σκληρή εργασία*. Όπως έχει σημειωθεί παραπάνω, τα τελευταία αποτελούν για τους μαθητές των άλλων πολιτισμικών ομάδων ιδιαίτερα σταθερούς συνδυασμούς μεταβλητών.

Πίνακας 1.5.α: **Π.Ο.5,1<sup>η</sup> εννοιολόγηση**, σε σχέση με Π.Ο.1,2,3,4.

Π.Ο.5	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός, πατριώτης</b> Πατριώτης, πρόθυμη στράτευση, προστασία περιβάλλοντος, υπακοή στο νόμο, γνώση ιστορίας
Π.Ο.4	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Παραδοσιακός αριστερός, πατριώτης</b> Σκληρή εργασία, γνώση ιστορίας, προστασία περιβάλλοντος, πατριώτης, πρόθυμη στράτευση
Π.Ο.3	Εν. 3 <sup>η</sup>	Κλασικός φιλελεύθερος- <b>πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, ψήφος
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	Κλασικός φιλελεύθερος- <b>πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, σεβασμός στους εκπροσώπους, πατριώτης, ψήφος
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	Κλασικός φιλελεύθερος- <b>πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, πατριώτης, ψήφος, σεβασμός στους εκπροσώπους (+εν. 2 <sup>η</sup> , εν. 4 <sup>η</sup> )

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών  
Εν.= εννοιολόγηση



Η δεύτερη εννοιολόγηση (βλ. πίνακα 1.5) των μαθητών της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας αφορά στον πολίτη που *ψηφίζει πάντα, σέβεται την κυβέρνηση και συμμετέχει προς όφελος της κοινότητας*, εμφανίζονται, δηλαδή, οι μεταβλητές της έρευνας που αφορούν μια φιλελεύθερη αντίληψη του πολιτικά ενεργού πολίτη. Συνολικά, όπως φαίνεται και στον πίνακα 1.5.β. οι μαθητές αυτής της ομάδας εμφανίζουν τις μεγαλύτερες ομοιότητες με την προηγούμενη πολιτισμική ομάδα (Π.Ο.4) ενώ οι μεγαλύτερες διαφορές αναδεικνύονται σε σχέση με τη μεσαία πολιτισμική ομάδα μαθητών<sup>1</sup> (Π.Ο.3). Συγκεκριμένα, όπως και οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας τείνουν να συγκροτούν ένα συντηρητικό τρόπο τυπικής συμμετοχής με έμφαση στην έννοια του σεβασμού στη δημόσια εξουσία και το κράτος (ψήφος, σεβασμός, κοινότητα). Ο πολίτης που αναδεικνύεται εδώ, μάλλον κινείται στο πολιτικά ορθό πλαίσιο, είναι πολιτικά ενεργός στα πλαίσια της νομιμότητας και των πολιτικών ορίων. Οι μαθητές των δύο χαμηλότερων στην ιεραρχία πολιτισμικών ομάδων των μαθητών τείνουν να συγκροτούν μια συντηρητική, κλασική φιλελεύθερη εννοιολόγηση του πολίτη. Το συμπέρασμα στο σημείο αυτό είναι ότι διαφοροποιείται με βάση τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία η πρόθεση να συνδιαλλαγούν και να οικειώσουν χαρακτηριστικά της σύγχρονης εννοιολόγησης του πολίτη. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αυτοί δείχνουν να διατηρούν την έμφαση στη συμμετοχή του πολίτη μέσω τυπικών – κοινοβουλευτικών- θεσμών.

---

<sup>1</sup> Οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας που οι μαθητές της πέμπτης και τέταρτης Π.Ο. συνδυάζουν σε μία εννοιολόγηση, οι μαθητές του μεσαίου κοινωνικού χώρου τις συνδυάζουν είτε με το κοινωνικά ενεργό πολίτη (1<sup>η</sup> εν.), είτε με τον πολιτικά ενεργό πολίτη (2<sup>η</sup> εν.) ή με τον πατριωτισμό (3<sup>η</sup> εν.).

Πίνακας 1.5.β.: Π.Ο.5: 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση σε σχέση με Π.Ο.3,4.

Π.Ο.5	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος πολίτης</b> Ψήφος, σεβασμός σε εκπροσώπους, συμμετοχή για καλό κοινότητας.
Π.Ο.4	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος πολίτης</b> Σεβασμός σε εκπροσώπους, ψήφος, υπακούει νόμο, συμμετοχή για καλό κοινότητας.
Π.Ο.3	Εν. 1 <sup>η</sup>	<u>Κοινωνικά ενεργός και πατριώτης</u> συμμετέχει για ανθρώπινα δικαιώματα, συμμετέχει για περιβάλλον, <i>συμμετέχει για κοινότητα</i> , είναι πατριώτης και αφοσιωμένος.
	Εν. 2 <sup>η</sup>	<u>Πολιτικά ενεργός πολίτης + σεβασμός σε εκπροσώπους</u> Συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις, συμμετέχει σε κόμμα, ενημερώνεται για την πολιτική, <i>σέβεται εκπροσώπους</i>
	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Κλασικός φιλελεύθερος-πατριώτης πολίτης</b> Υπακοή στο νόμο, πρόθυμη στράτευση, <i>ψήφος</i>

Π.Ο.= πολιτισμικές ομάδες των μαθητών

Εν.= εννοιολόγηση

Οι δύο τελευταίες εννοιολογήσεις των μαθητών της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup>) (πίνακας 1.5.), αφορούν στον πολιτικά ενεργό πολίτη (*που συζητά, ενημερώνεται, συμμετέχει σε κόμμα*) (τρίτη εννοιολόγηση). Αποτελεί τη σταθερότερη εννοιολόγηση για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Ο τελευταίος παράγοντας αναδεικνύει μια μικτή εννοιολόγηση συνύπαρξης μεταβλητών που αφορούν τα *ανθρώπινα δικαιώματα* και τον πολίτη που *εργάζεται σκληρά*. Όπως και για τους μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας απέριψαν, συνολικά τις έννοιες (μεταβλητές της έρευνας Civic) που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς να θέτουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην έννοια της συμμετοχής υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη συμμετοχή υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων *που περιλαμβάνει την ανυπακοή στο νόμο*, όπως διαπιστώνεται για προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών.

### 3.1.2. Τα πρότυπα του ‘ιδανικού’ πολίτη: παρατηρήσεις για τις εννοιολογήσεις των μαθητών και του σχολικού βιβλίου.



Ο στόχος είναι στο υποκεφάλαιο αυτό είναι (α) η διατύπωση των βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cinić, με έμφαση στη συσχέτιση ή μη των εννοιολογήσεων των μαθητών με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (β) τα βασικά πρότυπα ‘ιδανικού’ πολίτη όπως αναδεικνύονται από τις εννοιολογήσεις των μαθητών από τις πέντε –ιεραρχημένες- πολιτισμικές ομάδες επιχειρώντας παράλληλα την συστηματικότερη ερμηνεία τους και (γ) η σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με αυτές του σχολικού βιβλίου για τον πολίτη.

#### (α) Εννοιολογήσεις μαθητών και κοινωνική ιεραρχία.

Με αφετηρία την επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού που προηγήθηκε (3.1.1) η βασική διαπίστωση στην εργασία αφορά στη συσχέτιση των εννοιολογήσεων των μαθητών για τον ιδανικό πολίτη με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Οι διαφοροποιήσεις εντοπίζονται ανάμεσα στις δύο πρώτες πολιτισμικές ομάδες (Π.Ο.1 και 2), στην μεσαία πολιτισμική ομάδα και στις κατώτερες στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικές ομάδες των μαθητών. Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η συσχέτιση φαίνεται να ταιριάζει στην εικόνα ενός ομόκεντρου κύκλου: οι μαθητές της μεσαίας πολιτισμικής ομάδας (Π.Ο.3) διαφοροποιούνται από τις υπόλοιπες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών ως προς τον κοινωνικό δυναμισμό που αποπνέουν ενώ όσο προχωρούμε προς τα άκρα (είτε προς τις ανώτερες είτε προς τις κατώτερες πολιτισμικές ομάδες μαθητών) αυξάνεται το συντηρητικό-πατριωτικό περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη.

Οι συσχέτιση των εννοιολογήσεων των μαθητών με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά αφορά ιδιαίτερα:

- 1) στην έμφαση στα πατριωτικά/εθνοκεντρικά χαρακτηριστικά του πολίτη (πολιτισμικές ομάδες των μαθητών 1, 2 και 4, 5) και στην έμφαση στην έννοια της πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής (κοινωνικά ενεργός πολίτης) (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 3).

- 2) στον πολίτη-πατριώτη (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 1, 2) και την έμφαση στον πολίτη-πατριώτη-εργαζόμενο (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 4, 5).
- 3) Στην έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινότητας/κοινωνικού συνόλου ανάμεσα στην πολιτισμική ομάδα των μαθητών 1, 2, 3 και πολιτισμική ομάδα των μαθητών 4, 5.

Η ανάλυση έδειξε (υποκεφ. 3.1.1) ότι οι μαθητές της πρώτης και δεύτερης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται περισσότερο (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση) από το συντηρητικό-πατριωτικό περιεχόμενο της έννοιας του πολίτη σχεδόν με τον ίδιο τρόπο που εκφράζει και τις τελευταίες πολιτισμικές ομάδες μαθητών (τέταρτη και πέμπτη). Ωστόσο, η ενδιαμέση πολιτισμική ομάδα μαθητών (τρίτη) αναδεικνύει μια ενδιαφέρουσα 'υπεροχή' του ενεργού πολίτη που συμμετέχει τόσο στην ευρύτερη κοινωνία (π.χ. για το περιβάλλον ή την κοινότητα) (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση) όσο και στην πολιτική ζωή μέσω των τυπικών θεσμών της δημοκρατίας (π.χ. μέσω των κομμάτων, την ψήφο) (2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα συσχέτιση καθώς αναδεικνύει ένα δυναμικό μεσαίο χώρο με κύριο σημείο αναφοράς την κοινωνική και πολιτική συμμετοχή.

Έχει επίσης ενδιαφέρον ο τρόπος που η τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών αναδεικνύει μια παραδοσιακή αριστερή οπτική του πολίτη όπου συνδυάζει τον πατριωτισμό με την έννοια της συμμετοχής του πολίτη και την εργασία (πολίτης-εργαζόμενος). Ιδιαίτερα η έμφαση στα χαρακτηριστικά του πολίτη-εργαζόμενου αποτελεί σημαντικό σημείο διαφοροποίησης αυτής της πολιτισμικής ομάδας των μαθητών (Π.Ο.4) και παραπέμπει εννοιολογικά σε μια νεωτερική αντίληψη του πολίτη-εργαζόμενου (Turner 2000). Για όλες τις άλλες πολιτισμικές ομάδες μαθητών η εργασία αποτελεί μικρότερης (έως ελάχιστης) σημασίας μέσο πρόσβασης στην ιδιότητα του πολίτη.

Τα παραπάνω σημαίνουν ότι πέρα από την κύρια τάση της πλειονότητας των πολιτισμικών ομάδων μαθητών (Π.Ο.1,2,4,5) να προβάλλουν την αφοσίωση και την ηθική-νομική δέσμευση του πολίτη στο έθνος-κράτος (π.χ. πατριωτισμός, υπακοή στο νόμο), αυτό δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν επιμέρους διαφοροποιήσεις. Ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές ιεραρχούν τις

εννοιολογήσεις δείχνει συνολικά μια διαφορετική έννοια του 'ιδανικού' πολίτη.

Πιο συγκεκριμένα, όπως σημειώθηκε ήδη, οι μαθητές των ανώτερων στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικών ομάδων τείνουν να προβάλλουν την ηθική δέσμευση του πολίτη (συντηρητικός-πατριώτης πολίτης) όπως και οι μαθητές που βρίσκονται χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία. Ωστόσο, οι υπόλοιπες εννοιολογήσεις των μαθητών<sup>1</sup> τους διαφοροποιούν σημαντικά. Οι μαθητές των πρώτων πολιτισμικών ομάδων (1 και 2) εκφράζονται επίσης (στην 2<sup>η</sup> εννοιολόγησή τους) από μια δυναμική έννοια της κοινωνικής και πολιτικής συμμετοχής του πολίτη. Αντίθετα, οι μαθητές των τελευταίων –στην κοινωνική ιεραρχία- πολιτισμικών ομάδων μετά την έμφαση στην έννοια του εθνικού πολίτη, αυτό που προβάλλουν, στα πλαίσια της δεύτερης ισχυρότερης εννοιολόγησή τους, δεν αποπνέει τον ίδιο δυναμισμό. Στις υπόλοιπες εννοιολογήσεις τους διατηρούν ένα συντηρητικό τρόπο τυπικής συμμετοχής με έμφαση στην έννοια του σεβασμού στη δημόσια εξουσία και το κράτος (π.χ. Π.Ο.4 και Π.Ο.5, εννοιολογήσεις 2 και 3).

Η τελευταία παρατήρηση που χρειάζεται να σημειωθεί αφορά στον τρόπο που εμφανίζονται τα πιο ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του πολίτη (αγνοεί έναν άδικο νόμο, ανθρώπινα δικαιώματα). Όπως έχει σημειωθεί (3.1.1), η ριζοσπαστικότερη εννοιολόγηση του πολίτη, εκφράζει λιγότερο τους μαθητές από όλες σχεδόν τις πολιτισμικές ομάδες με σημεία αναφοράς, για παράδειγμα, το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα (με ενδιαφέρουσα εξαίρεση την Π.Ο.3). Αρα δεν αναδεικνύεται εδώ μια ισχυρή-καθαρή συσχέτιση με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Η ερμηνεία που έχει σημειωθεί είναι ότι συνδέεται με την ιστορικά περιορισμένη εξοικείωση των μαθητών στην Ελλάδα με το 'λόγο' και τις σχετικές πρακτικές για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Pollis 1987) και τη δράση των νέων κοινωνικών κινημάτων. Ωστόσο, χρειάζεται να σημειωθούν κάποιες επιμέρους διαφοροποιήσεις που αφορούν περισσότερο μια *τάση* διαφοροποίησης:

---

<sup>1</sup> οι μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων συγκρότησαν τέσσερις διαφορετικές εννοιολογήσεις για τον πολίτη.

Οι μαθητές των πρώτων πολιτισμικών ομάδων τείνουν να εμφανίζονται πολύ ‘επιφυλακτικοί’ στην αποδοχή πιο ριζοσπαστικών τρόπων συμμετοχής και άσκησης κριτικής στη δημόσια εξουσία που θα περιελάμβανε για παράδειγμα την αν-υπακοή στο νόμο. Ωστόσο, ο τρόπος που συγκροτούν τις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους δείχνει την κριτική επεξεργασία και αποδοχή σύγχρονων εννοιολογήσεων *υπό προϋποθέσεις*: συγκεκριμένα η ανάλυση έδειξε ότι αποδέχονται τη συμμετοχή του πολίτη για τα ανθρώπινα δικαιώματα στο βαθμό που αυτή δε συνεπάγεται την αν-υπακοή στο νόμο. Συνολικά, οι μαθητές των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων προέβαλλαν σε –κάποια- εννοιολόγησή τους<sup>1</sup> την έννοια της *συμμετοχής* του πολίτη για τα ανθρώπινα δικαιώματα μαζί με άλλες μεταβλητές που είχαν ως σημείο αναφοράς τη συμμετοχή, π.χ. για το περιβάλλον, για το καλό της κοινότητας. Ταυτόχρονα, ‘απομόνωσαν’<sup>2</sup> στην πιο ανίσχυρη εννοιολόγηση εκείνες τις μεταβλητές της έρευνας που αν και αφορούσαν στα ανθρώπινα δικαιώματα, περιελάμβαναν την αν-υπακοή στο νόμο<sup>3</sup>. Απομόνωσαν δηλαδή, την εννοιολόγηση του πολίτη που περιλαμβάνει την πολιτική αν-υπακοή.

Αντίθετα οι μαθητές των χαμηλότερων πολιτισμικών ομάδων (4 και 5) τείνουν να απορρίπτουν *συνολικά* τις εννοιολογήσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα, είτε αυτές αφορούν απλώς την ενεργό συμμετοχή του πολίτη είτε πιο ριζοσπαστικές εκφάνσεις όπως η αν-υπακοή σε έναν –άδικο- νόμο (που είναι ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα). Απέρριψαν, δηλαδή, συνολικά τις έννοιες-μεταβλητές της έρευνας *Civic* που αφορούν στα ανθρώπινα δικαιώματα χωρίς να θέτουν διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στην έννοια της συμμετοχής υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη συμμετοχή υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων *που περιλαμβάνει την ανυπακοή στο νόμο*.

Επιπλέον, η ‘συμμετοχή για το καλό της κοινότητας’ (μεταβλητή έρευνας *Civic*) συνδυάζεται από τους μαθητές των ανώτερων πολιτισμικών ομάδων με πιο ενεργά και ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του πολίτη (π.χ. περιβάλλον). Συνάδει με τη σύγχρονη εννοιολόγηση της συμμετοχής του πολίτη σε έναν

<sup>1</sup> η Π.Ο.1 στην 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση, η Π.Ο.2 στην 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση, και η Π.Ο.3 στην 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση.

<sup>2</sup> Με εξαίρεση την Π.Ο.2. Ωστόσο, όπως σημειώνεται αργότερα, η ισχυρή θέση της εννοιολόγησης αυτής, τους διαχωρίζει από τις Π.Ο.4,5.

<sup>3</sup> Πρόκειται για τις μεταβλητές της έρευνας *Civic* για τον πολίτη που αγνοεί/διαμαρτύρεται ειρηνικά για έναν άδικο νόμο/ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα (βλ. Παράρτημα Ι).

διευρυμένο, μη-πολιτικό χώρο κοινωνικής δράσης και προσφοράς (κεφ. 1.5.3). Αντίθετα για τους μαθητές των χαμηλότερων πολιτισμικών ομάδων (4, 5) η έννοια της κοινότητας περιορίζεται στα πλαίσια του έθνους-κράτους (π.χ. ψήφος, σεβασμός στους εκπροσώπους)<sup>1</sup>. Ενδεχομένως πρόκειται για μια περιοριστική προσέγγιση της έννοιας της συμμετοχής και ίσως το φόβο των μαθητών αυτών να διευρύνουν τους τρόπους συμμετοχής του πολίτη. Διατηρούν τους τυπικούς, κυρίαρχους και αναγνωρισμένους (σε μια κοινοβουλευτική δημοκρατία) τρόπους της συμμετοχής τους στον δημόσιο διάλογο. Ενδεχομένως η διεύρυνση της πολιτικής συμμετοχής να εισπράττεται ως κίνδυνος περιθωριοποίησής τους.

Είναι ενδιαφέρον ότι εδώ αναδεικνύεται μια διαφορετική αντίληψη για την έννοια της κοινότητας. Για το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο, η δράση του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος μέσα από τοπικές πρωτοβουλίες θεωρείται σήμερα ότι αποτελεί ένδειξη μια άτυπης κοινωνίας πολιτών (Σωτηρόπουλος 2004: 28). Αντίθετα, οι παραδοσιακές –παγιωμένες– κοινωνικές πρακτικές αναφέρονται στην απουσία της δέσμευσης στο κοινωνικό σύνολο και τη συγκρότηση της ελληνική ταυτότητας με βάση το τρίπτυχο οικογένεια-κοινότητα-έθνος (Παναγιωτοπούλου 1996:141) (βλ. κεφ. 1.5.3). Ενδεχομένως, οι τάσεις διαφοροποίησης για την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της κοινότητας/κοινωνικού συνόλου ανάμεσα στην πολιτισμική ομάδα των μαθητών 1, 2, 3 και πολιτισμική ομάδα των μαθητών 4, 5 να αφορά σε δύο κοινωνικά διαφορετικές εννοιολογήσεις του πολίτη: στον πολίτη μιας άτυπης κοινωνίας πολιτών (ανθρώπινα δικαιώματα, κοινότητα) που θέλουν να επηρεάσουν την κρατική εξουσία αλλά όχι να την αμφισβητήσουν (διατηρούν την έμφαση στο νόμους) (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 1, 2, 3) και τον πολίτη που ούτε αμφισβητεί ούτε στοχεύει να επηρεάσει την κρατική εξουσία. Υπερισχύει η έμφαση στην κοινότητα-έθνος-χώρα (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 4, 5).

---

<sup>1</sup> Για τους μαθητές των πολιτισμικών ομάδων 4, 5 η συμμετοχή για το καλό της κοινότητας/κοινωνικού συνόλου συνυπάρχει με το σεβασμό στους εκπροσώπους της κυβέρνησης, και η συμμετοχή για το περιβάλλον συνυπάρχει με πατριωτικά-συντηρητικά χαρακτηριστικά του πολίτη.

(β) τα 'πρότυπα' ιδανικού πολίτη.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις αφορούν στον τρόπο που σχετίζονται οι εννοιολογήσεις των μαθητών με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Σε αυτό το υποκεφάλαιο, θα εστιάσω στις έννοιες-‘πρότυπα’ του πολίτη που εμφανίζονται για όλες τις πολιτισμικές ομάδες των μαθητών σε κάποια εννοιολόγησή τους. Ο στόχος είναι να αναδειχθούν τα ‘σταθερά’ πρότυπα του πολίτη ή καλύτερα οι *σχετικά* σταθεροί συνδυασμοί κάποιων μεταβλητών της έρευνας Cinić. Αυτή η ανάγνωση των εννοιολογήσεων των μαθητών αποτελεί τη βάση για να διατυπωθούν συμπεράσματα σχετικά με το είδος και τον τρόπο που συγκροτούνται τα πρότυπα ‘ιδανικού’ πολίτη από τους μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων.

- *κλασικός φιλελεύθερος-πολιτικά ενεργός πολίτης.*

Οι μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων συγκροτούν την εννοιολόγηση του πολίτη που *συμμετέχει σε κάποιο κόμμα, συμμετέχει σε πολιτικές συζητήσεις και ενημερώνεται για πολιτικά θέματα.* Η ταύτιση αυτή είναι η ισχυρότερη και η πιο ξεκάθαρη<sup>1</sup> σε σχέση με τις υπόλοιπες εννοιολογήσεις των μαθητών για τον πολίτη. Όπως φάνηκε ήδη (βλ.3.1.1), οι μεσαιές πολιτισμικές ομάδες εκφράζονται περισσότερο από αυτό το πρότυπο πολίτη (Π.Ο. 2,3,4, 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση) ενώ εκφράζει λιγότερο τους μαθητές των ‘άκρων’ (πολιτισμικές ομάδες 1 και 5, 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Με αφετηρία την εννοιολογική επεξεργασία των μεταβλητών της έρευνας (που προηγήθηκε στο κεφ.1.5.3.), αυτή η εννοιολόγηση του πολίτη παραπέμπει στο φιλελεύθερο πρότυπο του ενεργού πολίτη στα πλαίσια μιας κοινοβουλευτικής αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και την ‘κλασική’ έννοια του πολιτικά ενεργού πολίτη.

Η σταθερή και σχετικά ισχυρή παρουσία αυτής της εννοιολόγησης είναι ενδιαφέρουσα και για έναν ακόμη λόγο. Όπως σημειώθηκε ήδη (1.5.3.) ένας από τους βασικούς προβληματισμούς για το ελληνικό πολιτικό πλαίσιο αφορά στην αυξανόμενη τάση απάθειας, κυνισμού και πολιτικής αποξένωσης ως προς την πολιτική συμμετοχή των πολιτών μέσω των κομμάτων (βλ. Λυριτζής 1998, Μουζέλης 1994, Δεμερτζής-Καφετζής 1996). Κατά τον Λυριτζή (1998:

<sup>1</sup> Οι μαθητές, συγκροτούν με όμοιο τρόπο αυτή την εννοιολόγηση του πολίτη, ανεξάρτητα από τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά.



76-77) ενώ η Ελλάδα κατά τη δεκαετία του 1980 είχε τους υψηλότερους βαθμούς πολιτικοποίησης σε σχέση με άλλες νοτιοευρωπαϊκές χώρες, τη δεκαετία του 1990 αυξάνεται σημαντικά η άποψη ότι 'όλα τα κόμματα είναι ίδια'. Στο ίδιο πλαίσιο, κατά τον Μουζέλη (1994:27) αυτές οι αλλαγές της στάσης των πολιτών έναντι των κομμάτων, την οποία χαρακτηρίζει ως 'μεταμοντέρνα' αντικομματική διάθεση, παρατηρείται ήδη στη νέα γενιά<sup>1</sup> και μάλιστα ως δια-εθνικό χαρακτηριστικό των εφήβων (Μουζέλης 1994:27-28). Ως σύγχρονα παραδείγματα αυτής της αντικομματικής διάθεσης είναι κατά τον Μουζέλη (1994:27-28) οι μαθητικές κινητοποιήσεις που αντιτάχθηκαν στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις αρνούμενοι την καθοδήγησή τους από τα κόμματα της αντιπολίτευσης πα'όλο που ταυτίζονταν ως προς την αντίθεσή τους στις συγκεκριμένες μεταρρυθμίσεις.

Στην εργασία, με βάση την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic, δεν διαπιστώθηκε μια τόσο ισχυρή απαξίωση της συμμετοχής του πολίτη μέσω των κομμάτων. Ο πολιτικά ενεργός πολίτη αφενός συγκεντρώνει την ισχυρότερη συναίνεση όλων των μαθητών ως προς τον τρόπο συγκρότησής της αφετέρου η *συμμετοχή σε κόμμα*, παραμένει ένας κοινά αποδεκτός και σχετικά ισχυρός τρόπος πολιτικής συμμετοχής<sup>2</sup>.

Μια πρώτη υπόθεση ερμηνείας για αυτή την 'επιμονή' των μαθητών στον πολίτη που συμμετέχει μέσω των τυπικών κοινοβουλευτικών θεσμών, είναι ότι εδώ αναδεικνύεται περισσότερο η 'επιβίωση' της έννοιας και των πρακτικών της 'πολιτικής ενασχόλησης' στο ελληνικό πλαίσιο: διαρκής και εξαντλητική ενασχόληση όλων με την πολιτική, λεπτομερής γνώση του απλού πολίτη για το τί συμβαίνει στην εθνική και τοπική πολιτική (Μουζέλης 1994:20). Αν και δεν αποτελεί όπως διατυπώσαμε ήδη, την ισχυρότερη εννοιολόγηση των μαθητών (εμφανίζεται στη 2<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση) παραμένει όμως σημαντικός τρόπος πολιτικής συμμετοχής, αναδεικνύοντας ίσως μια ισχυρή μέσω των πολιτικών κομμάτων κοινωνία πολιτών (!). Αν και πρόκειται για μια 'παράδοξη' διατύπωση, αποκτά νόημα αν σκεφτούμε ότι στο ελληνικό πλαίσιο έχουν ασκηθεί σημαντικές επιρροές στις δομές εξουσίας περισσότερο μέσω των

<sup>1</sup> Αναφέρεται ιδιαίτερα στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό που ενώ τα πρώτα μεταδικτατορικά χρόνια ήταν υπερβολικά πολιτικοποιημένος, σήμερα δείχνει τάσεις αποπολιτικοποίησης και καχυποψίας (Μουζέλης 1994:27).

<sup>2</sup> εμφανίζεται στη 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση των Π.Ο.2,3,4 και στην 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση για τους μαθητές των Π.Ο.1,5.

κομμάτων και λιγότερο μέσω επαγγελματικών οργανώσεων ή/και των κοινωνικών κινημάτων. Στο βαθμό που το παραπάνω μπορεί πράγματι να ερμηνεύσει την σταθερή και σχετικά ισχυρή εννοιολόγηση του φιλελεύθερου πολίτη, πρόκειται για το συνδυασμό του σύγχρονου υπεύθυνου και ενήμερου πολίτη μέσω της συμμετοχής του σε πολιτικά κόμματα (βλ. Δημητράκος 1996:316). Η υπόθεση αυτή στην εργασία εδραιώνεται στον τρόπο που τα πολιτικά κόμματα στο ελληνικό πλαίσιο έχουν ιδιαίτερο – διαχρονικό/σταθερό- ρόλο ως προς την σχέση των πολιτών με τις δομές εξουσίας (κεντρική πολιτική και διοικητική εξουσία). Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ένα από τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου της Δημοκρατίας μετά το 1974 είναι ο κυρίαρχος ρόλος των κομμάτων ως μοναδικών θεσμών έκφρασης, οργάνωσης και πραγμάτωσης των κοινωνικών αιτημάτων όλων των κοινωνικών ομάδων και κατηγοριών (Χαραλάμπης 1996: 292). Αυτό που δεν μπορούμε να ‘δούμε’ είναι αν οι μαθητές προβάλλουν στοιχεία της πολιτικής κουλτούρας του 1980 ή αν εννοούν με διαφορετικό τρόπο τη συμμετοχή σε κόμμα.

Όπως φάνηκε στην εννοιολογική επεξεργασία των μεταβλητών της έρευνας Cívic (κεφ. 1.5.3) οι ερμηνείες για την αδύναμη κοινωνία πολιτών συνδέονται με το ‘μονοπώλιο’ των πολιτικών κομμάτων στο σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικής. Δηλαδή η ενδειξη μιας αδύναμης κοινωνίας πολιτών αφορά στην αποκλειστική σχεδόν λήψη και εκτέλεση των αποφάσεων που την αφορούν από τη γραφειοκρατία και το πολιτικό κόμμα/τα που κυριαρχούν πολιτικά σε αυτήν (Σωτηρόπουλος 1996: 122). Αν συνυπολογίσουμε ότι τα χαρακτηριστικά εκείνα του πολίτη που συνδέονται με μια ισχυρή κοινωνία πολιτών (δραστικός-ριζοσπάστης πολίτης) εμφανίζονται σε ιδιαίτερα αδύναμες εννοιολογήσεις των μαθητών, επιτρέπει τη διαπίστωση ότι οι μαθητές ακολουθούν/ενισχύουν αυτήν την εικόνα αποκλειστικής εκπροσώπησης του πολίτη από τα πολιτικά κόμματα στα πλαίσια μιας αδύναμης κοινωνίας πολιτών. Ενδεχομένως, όμως η εννοιολόγηση αυτή των μαθητών να μην συνδέεται με μια αδύναμη κοινωνία πολιτών αλλά με το διαφορετικό περιεχόμενό της σε σχέση με τη δυτική της εννοιολόγηση. Άλλωστε, για τους μαθητές η συμμετοχή του πολίτη μέσω των πολιτικών κομμάτων συνυπάρχει με περισσότερο ενεργούς τρόπους πολιτικής δράσης (π.χ. πολιτικές συζητήσεις, πολιτική ενημέρωση).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι το συμπέρασμα αυτό απορρέει από ένα συγκεκριμένο ορισμό της ισχυρής κοινωνίας πολιτών. Ο ενδιάμεσος χώρος ανάμεσα στην κρατική εξουσία και τους πολίτες που για πολλούς μελετητές ποτέ δεν αναπτύχθηκε επαρκώς στο ελληνικό πλαίσιο, δεν σημαίνει απαραίτητα ότι η συμμετοχή των πολιτών αποκλείεται (ότι δεν θα επιβάλλει τους όρους της στη γραφειοκρατία). Άλλωστε μια πελατειακή σχέση έχει διττό χαρακτήρα: ελέγχει και ελέγχεται. Το συνολικό συμπέρασμα στο σημείο αυτό αφορά στην αδυναμία να προσδιορίσουμε αν πρόκειται για αδύναμη κοινωνία πολιτών ή για μια ισχυρή μέσω κομμάτων κοινωνία πολιτών (παράδοξη φράση!) ως το σταθερότερο και αποτελεσματικότερο, ίσως και πράγματι μοναδικό τρόπο εκπροσώπησης και συμμετοχής των πολιτών. Ταυτόχρονα η εννοιολόγηση αυτή εκφράζει για την πλειονότητα των μεσαίων πολιτισμικών ομάδων (2,3,4) μία από τις ισχυρότερες εννοιολογήσεις (2<sup>η</sup>). Εκφράζει περισσότερο έναν ιδιαίτερα ευρύ μεσαίο κοινωνικό χώρο.

Τέλος, φαίνεται να μην επιβεβαιώνει την ευρύτερη τοποθέτηση της θεωρίας (τόσο για το δυτικό όσο και για το ελληνικό πλαίσιο) για την απαξίωση της πολιτικής και ιδιαίτερα των κομμάτων. Για τους μαθητές παραμένει ένας κοινά αποδεκτός και σχετικά ισχυρός τρόπος πολιτικής συμμετοχής, εκφράζοντας κυρίως έναν ιδιαίτερα ευρύ μεσαίο κοινωνικό χώρο.

- *Ο πολίτης πατριώτης.*

Ο πολίτης που έχει πατριωτικό συναίσθημα και είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα εμφανίζεται στην ισχυρότερη εννοιολόγηση όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Το ίδιο ισχύει και για τον πολίτη που υπηρετεί πρόθυμα την πατρίδα (με εξαίρεση τους μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας). Η συνύπαρξη αυτών των –τριών- μεταβλητών της έρευνας συγκροτούν μια σταθερή βάση ισχυρής εννοιολόγησης του πολίτη για όλες τις πολιτισμικές ομάδες των μαθητών ανεξάρτητα, δηλαδή, από τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η μη συσχέτιση αυτής της εννοιολόγησης του πολίτη με τη θέση των μαθητών στην κοινωνική ιεραρχία παρουσιάζει ενδιαφέρον. Στην ευρύτερη βιβλιογραφία το προφίλ του αφοσιωμένου-πατριώτη πολίτη συνδέεται κατεξοχήν με την κοινωνική ιεραρχία. Κατά τον

Turner (2000) «εκείνα τα τμήματα του πληθυσμού που είναι σχετικά ακίνητα και εδραιωμένα σε παραδοσιακές μορφές εργασίας (π.χ. εργατική τάξη, εθνικές μειονότητες, και κατώτερες κοινωνικές τάξεις) μπορεί να συνεχίσουν στην πραγματικότητα να έχουν θερμή αφοσίωση και ισχυρές μορφές αλληλεγγύης» (Turner 2000:28). Στο ίδιο πλαίσιο, ο σύγχρονος μετα-εθνικός πολίτης νοηματοδοτείται με βάση την κοινωνική συμμετοχή και εμπλοκή σε δίκτυα εθελοντικών οργανισμών και ταυτόχρονα είναι απομακρυσμένος από την αφοσίωση στο κράτος και τα αισθήματα πατριωτισμού (Turner 2000:28) (βλ. κεφ. 1.5.3).

Όπως έχει ήδη σημειωθεί (βλ.1.5.3) η εννοιολόγηση αυτή αντανακλά την επίδραση του εθνικισμού στον προσδιορισμό της ιδιότητας του πολίτη. Στο σύγχρονο πλαίσιο, ο εθνικός πολίτης αφενός έχει αποκτήσει συντηρητικό περιεχόμενο αφετέρου διατηρεί μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την παγκόσμια κοινωνία πολιτών και τη δράση του πολίτη μέσω μη κυβερνητικών οργανώσεων (κάτω από την επίδραση των νέων κοινωνικών κινημάτων). Το τελευταίο πλαισιώνει και το βασικό προβληματισμό για το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο (βλ.1.5.3).

Ωστόσο, η πλειονότητα των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα Civic, (ιδιαίτερα οι μαθητές των πολιτισμικών ομάδων 3, 4 και 5) επιλέγουν να συνδυάσουν την κοινωνική συμμετοχή και δράση του πολίτη (π.χ. για την προστασία του περιβάλλοντος) με τον συντηρητικό-πατριώτη πολίτη.

Το συνολικό συμπέρασμα στο σημείο αυτό είναι ότι η έννοια του εθνικού πολίτη, που είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα εκφράζει περισσότερο τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες. Η ισχυρή παρουσία αυτής της εννοιολόγησης για το σύνολο των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την ευρύτερη τοποθέτηση της θεωρίας για τη σύγχρονη εννοιολόγηση του μετα-εθνικού πολίτη η οποία έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την έννοια και τις πρακτικές μιας παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών. Ωστόσο, για τους μαθητές η εθνικιστική διάσταση του νεωτερικού πολίτη μπορεί να συνυπάρξει -συχνά στην ίδια εννοιολόγηση- με εκφάνσεις ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής (π.χ. για την προστασία του περιβάλλοντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα). Αυτή την ενδιαφέρουσα συνύπαρξη συναντάμε ιδιαίτερα στις εννοιολογήσεις των μεσαίων και χαμηλότερων πολιτισμικών

ομάδων μαθητών. Αν λάβουμε υπόψιν την ευρύτερη τοποθέτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, πρόκειται για έναν 'παράδοξο' συνδυασμό δημοκρατικής-ριζοσπαστικής δράσης του πολίτη με συντηρητικά/εθνικιστικά χαρακτηριστικά. Η υπόθεση ερμηνείας της εργασίας είναι ότι αυτός ο συνδυασμός διατηρεί εν μέρει τη λογική των κοινωνικών πρακτικών στην Ελλάδα, όπου σημείο αναφοράς είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα και το έθνος (κεφ. 1.5.3). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές εντάσσουν σύγχρονους ριζοσπαστικότερους τρόπους δράσης διατηρώντας όμως ένα από τα βασικά σημεία αναφοράς: το έθνος-κράτος. Η έννοια του κοινωνικού συνόλου (που στη σύγχρονη δυτική οπτική η έννοια της κοινότητας αντικαθιστά τα στενά σύνορα του έθνους-κράτους και εκφράζει έναν διευρυμένο χώρο δράσης), στο ελληνικό πλαίσιο, η κοινότητα *συνυπάρχει* με το έθνος και τις ατομοκεντρικές/οικογενειακές πρακτικές. Με αυτή την έννοια, οι μαθητές υποστηρίζουν τη δράση του κοινωνικά ενεργού πολίτη (π.χ. για το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα) έχοντας ωστόσο, ως βασικό σημείο αναφοράς το έθνος-κράτος. Αυτή η αντίληψη και πρακτική που εστιάζει στις τοπικές και εθνικές σχέσεις συντέλεσε σημαντικά στη μεταπολεμική κοινωνική κινητικότητα, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει την εμφάνιση αυτού του 'παράδοξου' συνδυασμού κυρίως στις εννοιολογήσεις των χαμηλότερων πολιτισμικών ομάδων μαθητών.

- Ο δραστικός-ριζοσπάστης πολίτης.

Όπως σημειώθηκε παραπάνω, τα χαρακτηριστικά του πολίτη που συγκροτούν μια σύγχρονη ριζοσπαστική και δραστική κοινωνικο-πολιτική συμμετοχή, εμφανίζονται για όλους τους μαθητές στις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους.

Έχει ήδη σημειωθεί ότι στην ευρύτερη βιβλιογραφία η συμμετοχή του πολίτη σε οργανώσεις για το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα κατέχουν ιδιαίτερα σημαντική θέση. Συνδέονται με τη διεύρυνση της πολιτικής εξω-κυβερνητικής δράσης του πολίτη, την εμβάθυνση της άσκησης κριτικής στη δημόσια εξουσία και συγγενεύουν με τις αντιλήψεις της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών και την ατομική ελευθερία με αποτέλεσμα η δημοκρατία να θεωρείται ταυτόσημη με την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

ενώ η λαϊκή κυριαρχία παρωχημένη δημοκρατική αντίληψη (Mouffe 2004: 70) (βλ. κεφ. 1.5.3).

Η χαμηλή προτεραιότητα που οι μαθητές δίνουν σε αυτό το πρότυπο πολίτη εξηγείται εν μέρει και από τον τρόπο που έννοιες και πρακτικές που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα και την παγκόσμια κοινωνία πολιτών έχουν 'υπάρξει' στο ελληνικό πλαίσιο. Η δράση του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος ή για τα ανθρώπινα (ατομικά) δικαιώματα εμφανίζονται, όπως είδαμε (κεφ.1.5.3) στο ελληνικό πλαίσιο, με τοπικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα (π.χ.οικολογικές οργανώσεις). Επιπλέον, για τις τρεις πρώτες πολιτισμικές ομάδες συνδέεται με την αναφορά στο γενικό καλό/συμφέρον. Βέβαια, όπως έχει σημειωθεί η κοινότητα εδώ μπορεί να αναφέρεται στην τοπική κοινωνία και άρα να συνδέεται με τον κατεξοχήν τοπικιστικό χαρακτήρα των περιβαλλοντικών οργανώσεων/δράσεων.

Συγκεκριμένα, οι μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες συγκροτούν αυτή την εννοιολόγηση του πολίτη. Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι μεταβλητές της έρευνας που αφορούν τη δράση του πολίτη υπέρ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη δράση του για την προστασία του περιβάλλοντος, συν-υπάρχουν -στην ίδια εννοιολόγηση- μόνο για τις τρεις πρώτες πολιτισμικές ομάδες. Οι μαθητές των ανώτερων και μεσαίων ομάδων –στην κοινωνική ιεραρχία- τείνουν να συγκροτούν με μεγαλύτερη σαφήνεια την εννοιολόγηση του σύγχρονου πολίτη που συναντάμε στη βιβλιογραφία. Η συμμετοχή του πολίτη για την προστασία του περιβάλλοντος εκφράζει περισσότερο την πλειονότητα των μαθητών. Γενικότερα όλοι οι μαθητές τείνουν να αποδέχονται –ως σημαντική διάσταση του ιδανικού' πολίτη- περισσότερο την προστασία του περιβάλλοντος παρά το 'λόγο' των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Εδώ χρειάζεται να σημειωθεί ότι κοινό χαρακτηριστικό των εννοιολογήσεων των μαθητών για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ότι (α) εμφανίζεται στις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους, δηλαδή, ιεραρχείται μάλλον χαμηλά (με εξαίρεση την Π.Ο.3) και (β) οι μαθητές δείχνουν να εκφράζονται από την έννοια της *συμμετοχής* σε οργανώσεις που στοχεύουν στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων *αλλά* σταματούν στο σημείο εκείνο όπου τίθεται ζήτημα άρνησης και αν-υπακοής στους νόμους και ατομικής, 'ελεύθερης' ερμηνείας του ηθικού-αξιακού τους περιεχομένου (αν είναι δίκαιοι ή άδικοι).

Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι η ενεργός συμμετοχή τους ή η όποια ριζοσπαστική τους δράση δεν αφορά την –ατομική- αμφισβήτηση της νομοθετικής εξουσίας, την πολιτική αν-υπακοή αλλά διατηρεί την έμφαση σε μια συλλογική αναφορά, που με εξαίρεση τη μεσαία πολιτισμική ομάδα μαθητών, αφορά στο έθνος-κράτος (ηθική και νομική δέσμευση του πολίτη). Το χαρακτηριστικό λοιπόν, της εμφάνισης των μεταβλητών αυτών που αφορούν το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ότι ‘διαχωρίζονται’ στο βαθμό που αναφέρονται στην κοινωνική συμμετοχή του πολίτη ή/και στην αμφισβήτηση του νόμου.

Το συνολικό συμπέρασμα από τα παραπάνω είναι ότι πρόκειται για μια αδύναμη κοινωνία πολιτών. Παρ’όλο που όλοι οι μαθητές συγκροτούν την εννοιολόγηση του ισχυρού ριζοσπάστη πολίτη, είναι γεγονός ότι η χαμηλή προτίμηση που εκφράζουν, μας οδηγεί με σχετική ‘ασφάλεια’ στο παραπάνω συμπέρασμα.

Ωστόσο, η χαμηλή προτίμηση των μαθητών για την αμφισβήτηση του νόμου για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την παθητική και ά-κριτη αποδοχή του νόμου. Πιστεύω ότι στο σημείο αυτό εκδηλώνονται – παράλληλα- δύο βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου. Καταρχήν δηλώνει την απουσία επιθυμίας σύγκρουσης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους κι άρα όντως παραπέμπει σε μια ανίσχυρη παρουσία της κοινωνίας πολιτών. Κι αυτό όμως ίσως είναι επισφαλές συμπέρασμα στο βαθμό που οι αντιλήψεις και πρακτικές των πολιτών απέναντι στους νόμους δεν συνοδεύονται από την αμφισβήτηση της νόμιμης οδού αλλά από την *παράκαμψη* της. Μια δεύτερη υπόθεση, δηλαδή, είναι ότι αντανakλά τις –ελληνικές- αντιλήψεις και πρακτικές των πολιτών απέναντι στους νόμους οι οποίες δε συνοδεύονται από την αμφισβήτηση της νόμιμης οδού αλλά από την *παράκαμψη* της (κεφ. 1.5.3) Κατά τον Δημητράκο (1996:316-317), απέναντι στην αυθαιρεσία των όποιων κανονισμών, η χρήση πολιτικού μέσου και γενικότερα η πελατειακότητα συμπληρώνει –εν μέρει- το κενό που αφήνει μια αδύναμη κοινωνία πολιτών. Ένα πιθανό ερώτημα εδώ είναι αν τελικά η αμφισβήτηση του νόμου (ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα) που στη βορειοαμερικάνικη αντίληψη συνδέεται με τη διεύρυνση

την έννοια της συμμετοχής του πολίτη, στο ελληνικό πλαίσιο, θα την καθιστούσε 'εμφανώς' παρά-νομη.



(γ) οι εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για τον 'ιδανικό' πολίτη.

Η σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης αναπτύσσεται στο υποκεφάλαιο αυτό. Ο στόχος είναι η ανάδειξη της σχέσης ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και τον τρόπο που συγκροτείται στο σχολικό περιεχόμενο η έννοια του πολίτη.

Οι σημαντικότερες διαφοροποιήσεις στη συγκρότηση των εννοιών-θεματικών για τον πολίτη αφορούν:

- 1) στην συγκρότηση της έννοιας του πολίτη-πατριώτη.
- 2) στην έμφαση σε ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του πολίτη της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών.

Πιο συγκεκριμένα, η εννοιολόγηση του πατριώτη-πολίτη εκφράζει περισσότερο τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες με εξαίρεση την Π.Ο.3 ως προς την προτεραιότητα που της δίνει. Όμως ο πολίτης του έθνους-κράτους που είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα αποτελεί για τους μαθητές έννοια που αφενός συγκροτείται με σαφήνεια σε κάποια εννοιολόγησή τους αφετέρου τους εκφράζει περισσότερο. Έτσι, ο πολίτης του έθνους-κράτους (που εκφράζει περισσότερο τους μαθητές) έρχεται σε πλήρη αντίθεση με το περιεχόμενο του βιβλίου όπου οι σχετικές έννοιες-θεματικές δεν αποτελούν προτεραιότητα του βιβλίου και δεν συγκροτούνται με σαφήνεια. Η ανάλυση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης (κεφ.2) έδειξε ότι ο πολίτης του έθνους-κράτους παρουσιάζεται είτε *ουδέτερα* στα πλαίσια της περιγραφής των δημοσίων καθηκόντων των πολιτών (π.χ. η στράτευση) (βλ. κεφ.2, ενότητα 3) είτε περιορίζεται σε μια 'φωτογραφική' απεικόνιση-λεζάντα του άρθρου του συντάγματος για την αφοσίωση στην πατρίδα και τον πατριωτισμό (ΥΠΕΠΘ 1998-9:σ.176-177). Έτσι, η έννοια του πολίτη-πατριώτη μένει ανεπεξέργαστη, σιωπηλή και 'διακριτική' στο περιεχόμενο του βιβλίου(βλ. ενότητα 3, κεφ.2).



Αντίθετα, για τους μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων η εννοιολόγηση του πολίτη του έθνους-κράτους, ο πατριωτισμός και η αφοσίωση στην πατρίδα αποτελεί την ισχυρότερη προτεραιότητά τους σε σχέση με την έννοια του πολίτη. Είναι ενδιαφέρον ότι εδώ διαπιστώνεται και η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης: η σχέση *συνέχειας* του πολίτη με το *έθνος-κράτος* αποτελεί εκείνη την εννοιολόγηση των μαθητών που η σχολική γνώση επιλέγει να μην επεξεργαστεί στο περιεχόμενό της. Συγκεκριμένα, η ανάλυση του περιεχομένου έδειξε ότι πρόκειται για μια εξαιρετικά προσεκτική διαχείριση των εννοιών οι οποίες θα παρέπεμπαν στις έννοιες του πατριωτισμού, της αφοσίωσης στην πατρίδα, στη στράτευση κ.ο.κ. (κεφ.2, ενότητα 3). Ωστόσο, οι μαθητές σε πλήρη αντίθεση με το σχολικό περιεχόμενο εκφράζονται περισσότερο από την έννοια του πολίτη που το σχολείο προσπαθεί να αποσιωπήσει. Ίσως πρόκειται για την σημαντικότερη ένδειξη του τρόπου που οι έφηβοι μαθητές και νέοι πολίτες αποτυπώνουν στις εννοιολογήσεις τους καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Επιπλέον, αποτελεί ενδιαφέρουσα 'πρόκληση' για τον τρόπο που η θεσμοποιημένη σχολική γνώση αντιμετωπίζει όσα βιώνουν οι μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον τους.

Από την άλλη πλευρά, η σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς κοινοβουλευτικής δημοκρατίας αποτελεί προτεραιότητα τόσο για τους μαθητές όσο και για την παρεχόμενη σχολική γνώση. Τόσο η ψήφος όσο και άλλα κλασικά φιλελεύθερα χαρακτηριστικά του πολίτη, όπως η συμμετοχή σε πολιτικό κόμμα, η συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις, εμφανίζονται στο βιβλίο ως ιδιαίτερα σημαντικά. Συνολικά, το δεύτερο μέρος του βιβλίου (όπου κυριαρχεί η περιγραφή του ελληνικού Συντάγματος) περιλαμβάνει την ιδιαίτερη έμφαση στα χαρακτηριστικά του πολίτη της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας. Όπως σημειώθηκε, όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν και συγκροτούν με παρόμοιο τρόπο αυτήν την εννοιολόγηση.

Έτσι, κοινό σημείο του περιεχομένου του βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος με τις εννοιολογήσεις των μαθητών, είναι η έμφαση στην έννοια της ενεργούς πολιτικής συμμετοχής του πολίτη στην πολιτική ζωή μέσω της ψήφου του (μέσω της εκλογικής διαδικασίας) και μέσω των

πολιτικών κομμάτων στο πλαίσιο του κράτους-δικαίου. Ωστόσο, οι μαθητές δεν δίνουν στην εννοιολόγηση αυτή την ίδια προτεραιότητα που επιχειρεί το σχολικό βιβλίο. Έτσι, η έννοια του πολιτικά ενεργού πολίτη αποκτά διαφορετική έμφαση αν συνυπολογίσουμε τις υπόλοιπες εννοιολογήσεις με τις οποίες συνυπάρχει.

Πιο συγκεκριμένα, ενώ στο σχολικό βιβλίο 'επίμονα' σημειώνεται η αρμονική συνύπαρξη του φιλελεύθερου πολίτη (π.χ. που ψηφίζει), με πιο ενεργούς τρόπους συμμετοχής (π.χ. συμμετοχή σε ομάδες πίεσης, οικολογικές οργανώσεις), για τους μαθητές ο πολίτης της φιλελεύθερης αντιπροσωπευτικής συνδυάζεται με τα εθνικά του χαρακτηριστικά: είναι πατριώτης, υπακούει, είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα. Έτσι, διατηρείται η έμφαση σε μια συλλογική αναφορά που αφορά στο έθνος-κράτος και την ηθική και νομική δέσμευση του πολίτη.

Είναι εμφανές ότι παράλληλα, διαφοροποιείται η έμφαση στον σύγχρονο, ριζοσπάστη πολίτη και η έμφαση στην κοινωνία πολιτών. Στο σχολικό βιβλίο, ο πολίτης που δρά για την προστασία του περιβάλλοντος και τα ανθρώπινα δικαιώματα, προβάλλεται ως ιδιαίτερα σημαντικός. Παράλληλα, συμμετέχει ενεργά, διαμαρτύρεται ειρηνικά και επιχειρεί να ασκήσει πίεση στις κυβερνητικές αποφάσεις (και να τις ελέγξει) μέσω υπερεθνικών οργανώσεων. Σε αντίθεση με το βιβλίο, οι μαθητές αν και συγκροτούν την εννοιολόγηση αυτή, τους εκφράζει λιγότερο από όλες τις άλλες (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ.2), οι 'αποστάσεις' (αντιλήψεων και πρακτικών) ανάμεσα στην ελληνική πραγματικότητα (του νομικού κράτους και της λαϊκής κυριαρχίας) και τις σύγχρονες δυτικές (βορειοαμερικάνικες) εννοιολογήσεις του εθελοντισμού και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων δεν αποτελούν σημείο διαλόγου και προβληματισμού στο περιεχόμενο της σχολική γνώσης. Περιορίζεται, τελικά, η διερεύνηση στο σχολείο των τρόπων που θα μπορούσαν να *υπάρξουν* οι αντιλήψεις και πρακτικές της κοινωνίας πολιτών με το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο.

### 3.2. οι εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους.



Στο υπο-κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους, με βάση τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης<sup>1</sup> για το σύνολο των μαθητών και σε σχέση με τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (υποκεφ. 3.2.1). Μετά την παρουσίαση των εννοιολογήσεων των μαθητών, ακολουθεί η διατύπωση συμπερασμάτων που αφενός συνδέονται με τα ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου του σχολικού βιβλίου και του αναλυτικού προγράμματος (κεφ. 2) αφετέρου συνοψίζουν τους τύπους 'ρόλου του κράτους' που αναδεικνύονται με βάση τις εννοιολογήσεις των μαθητών (υποκεφ. 3.2.2).

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται από τον πίνακα 2, οι μαθητές στο σύνολό τους συγκροτούν τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

---

<sup>1</sup> Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.7.) η παραγοντική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της IEA (βλ. αναλυτικότερα Παράρτημα IV). Στο κεφάλαιο αυτό, χρησιμοποιώ τα αποτελέσματα της ανάλυσης αυτής που αφορούν στις εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους, τόσο για το σύνολο των μαθητών όσο και σε σχέση με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά (πολιτισμικές ομάδες μαθητών).

Πίνακας 2: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **όλοι** οι μαθητές.

Μεταβλητές έρευνας:	Παράγοντες		
	1ος	2ος	3ος
8 Δωρεάν βασική εκπαίδευση	0,7		
3 Ιατρική περίθαλψη σε όλους	0,7		
11 Εξασφάλιση ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα	0,7		
9 Ισότητα φύλων	0,5		
2 Έλεγχος τιμών	0,4		
6 Μέριμα για τους ανέργους		0,8	
7 Μείωση οικονομικών διαφορών		0,6	
5 Προώθηση ανάπτυξης βιομηχανιών		0,5	0,3
1 Παροχή εργασίας σε όλους	0,4	0,5	
4 Μέριμα για τους ηλικιωμένους	0,3	0,5	
12 Να προάγει την ηθική συμπεριφορά			0,8
10 Προστασία περιβάλλοντος	0,3		0,7
% ερμηνευσιμότητας	19,2	15,6	11,3
Συνολική ερμηνευσιμότητα		46,1	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Οι μαθητές στο σύνολό τους εκφράζονται περισσότερο (1<sup>ος</sup> παράγοντας/1<sup>η</sup> εννοιολόγηση) από το ρόλο του κράτους που αφορά σε ζητήματα όπως η *εκπαίδευση*, η *υγεία*, η *ειρήνη*, η *ισότητα φύλων*, και ο *έλεγχος τιμών*. Συνυπάρχει το *κοινωνικό* 'πρόσωπο' του κράτους μέσα από βασικές παροχές για την εκπαίδευση, την υγεία σε συνδυασμό με σύγχρονα αιτήματα για την ισότητα φύλων και την εθνική και οικονομική ασφάλεια (το κράτος φροντίζει για την ειρήνη/ασφάλεια της χώρας και την οικονομική σταθερότητα μέσω του ελέγχου των τιμών). Ιδιαίτερα, η ισότητα φύλων και η ειρήνη αποτελούν σύγχρονα αιτήματα που συνδέονται με τη δράση των νέων κοινωνικών κινημάτων στη μεταπολεμική περίοδο (βλ. κεφ. 1.5.3).

Ο επόμενος και λιγότερο ισχυρός παράγοντας (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση), συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά ενός *οικονομικού ρόλου* του κράτους

(ανεργία, μείωση οικονομικών διαφορών, προώθηση βιομηχανιών, παροχή εργασίας, μέριμνα για ηλικιωμένους).

Ενώ στον τελευταίο σε ισχύ παράγοντα (3<sup>η</sup> εννοιολόγηση), συνυπάρχουν δύο ερωτήσεις-μεταβλητές της έρευνας Cívic που συνδέονται με σύγχρονες εκφάνσεις του ρόλου του κράτους, όπως αναδύονται μεταπολεμικά από τη δράση των νέων κοινωνικών κινημάτων: προστασία του περιβάλλοντος και προαγωγή της ηθικής (βλ. κεφ. 1.5.3).

Μια πρώτη εικόνα για τις εννοιολογήσεις των μαθητών στο σύνολό τους δείχνει την προτίμηση των μαθητών περισσότερο στον κοινωνικό ρόλο του κράτους, λιγότερο στον οικονομικό παρεμβατισμό και μάλλον αμηχανία για δύο σύγχρονα ζητήματα δράσης του κράτους: περιβάλλον και ηθική.



### **3.2.1. Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας Cívic με βάση τις πολιτισμικές ομάδες των μαθητών.**

- *Ο ρόλος του κράτους: πολιτισμικές ομάδες 1 έως 5.*

Στο υποκεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται τα ευρήματα της παραγοντικής ανάλυσης με βάση τα κοινωνικο-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών. Συγκεκριμένα, οι εννοιολογήσεις των μαθητών για το ρόλο του κράτους, με βάση τη διαφοροποίησή τους σε 5 πολιτισμικές –ιεραρχημένες– ομάδες, παρουσιάζονται στους πίνακες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 και 2.5.<sup>1</sup>

Ο στόχος στην εργασία είναι η ανίχνευση των εννοιολογήσεων των μαθητών για το ρόλο του κράτους (α) για κάθε πολιτισμική ομάδα των μαθητών ξεχωριστά και (β) σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των μαθητών από τις άλλες πολιτισμικές ομάδες.

Αυτό σημαίνει ότι κάθε πίνακας παραγοντικής ανάλυσης συνοδεύεται από μια διαφορετική παρουσίαση των δεδομένων, με έμφαση στις ομοιότητες και διαφορές στις εννοιολογήσεις *ανάμεσα* στις πολιτισμικές ομάδες μαθητών

<sup>1</sup> Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.7.), οι πίνακες 2.1 έως 2.5 αφορούν στην παραγοντική ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic σε σχέση με τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών (πολιτισμικές ομάδες μαθητών) η οποία πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της ΙΕΑ (βλ. Παράρτημα IV).

(πίνακες 2.1.α, 2.2.β. κ.ο.κ.) (κεφ. 1.7). Με αυτό τον τρόπο εξετάζω συνολικά τις διαφορές και ομοιότητες ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.1., οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας συγκροτούν τέσσερις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

Πίνακας 2.1: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **πολιτισμική ομάδα 1.**

Μεταβλητές έρευνας:	Παράγοντες			
	1ος	2ος	3ος	4ος
3 Ιατρική περίθαλψη σε όλους	0,8			
11 Εξασφάλιση ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα	0,7			0,3
2 Έλεγχος τιμών	0,5		0,5	
6 Μέριμνα για τους ανέργους		0,7		
1 Παροχή εργασίας σε όλους		0,6		
4 Μέριμνα για τους ηλικιωμένους		0,6		
7 Μείωση οικονομικών διαφορών		0,5		0,3
10 Προστασία περιβάλλοντος			0,8	
12 Να προάγει την ηθική συμπεριφορά			0,7	0,3
5 Προώθηση ανάπτυξης βιομηχανιών			0,4	
9 Ισότητα φύλων				0,8
8 Δωρεάν βασική εκπαίδευση	0,5			0,5
% ερμηνευσιμότητας	15,0	14,4	13,7	11,4
Συνολική ερμηνευσιμότητα	54,5			

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται περισσότερο (πρώτος παράγοντας/εννοιολόγηση) από το ρόλο του κράτους που αφορά στην ικανοποίηση αιτημάτων όπως είναι η *μέριμνα για την υγεία*, η *εξασφάλιση ειρήνης-σταθερότητας* στη χώρα, ο *έλεγχος των τιμών* και η *δωρεάν εκπαίδευση*. Εκφράζονται, δηλαδή, περισσότερο από το κράτος που ικανοποιεί βασικά κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών (υγεία, εκπαίδευση) σε συνδυασμό με την οικονομική σταθερότητα και εθνική ασφάλεια.

Το γεγονός ότι στο ελληνικό πλαίσιο, οι παροχές για την υγεία και την εκπαίδευση συγκαταλέγονται στα ισχυρότερα και διαρκέστερα λαϊκά

αιτήματα (βλ. Τσουκαλάς 1996: 229, κεφ. 1.5.3), ως βασικού 'κοινωνικού μισθού' (Γράβαρης 1998:107) ενδεχομένως εξηγεί ότι οι σχετικές μεταβλητές βρίσκονται στην ισχυρότερη εννοιολόγησή τους. Επιπλέον, η σταθερότητα των τιμών αποτελεί ήδη από τη δεκαετία του 1990 την προτεραιότητα των στόχων της οικονομικής πολιτικής (Ιωακειμόγλου 1998: 132) παράλληλα με τη σταθερή προτεραιότητα όλων των παρατάξεων από τη μεταπολίτευση και μετά για την εθνική ασφάλεια και την ειρήνη στη χώρα (Δοξιάδης 2001:56). Επομένως, η πρώτη εννοιολόγηση της πρώτης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών δείχνει να συνδέεται με στοιχειώδεις διάστασεις του κοινωνικού κράτους που συγκεντρώνουν την ευρύτερη κοινωνική συναίνεση.

Χρειάζεται να σημειωθεί εδώ ότι ο ρόλος του κράτους για την υγεία και την εκπαίδευση αν και παραμένουν οι βασικοί προσανατολισμοί του σύγχρονου κοινωνικού κράτους, συγκεντρώνουν ταυτόχρονα την αμφισβήτηση της *καθολικότητας* των παροχών. Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ.1.5.3), ανάμεσα στη νεοφιλελεύθερη οπτική (συρρίκνωση κράτους πρόνοιας-αποκρατικοποιήσεις) και τη συμβατική σοσιαλδημοκρατική οπτική (καθολικότητα παροχών), η κεντροαριστερά προβάλλει το επιτελικό κράτος, την επιλεκτικότητα, όπως για παράδειγμα για τη δωρεάν παιδεία<sup>1</sup> (Μουζέλης 2001:96).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές εδώ κινούνται 'αμήχανα' ανάμεσα στις παραπάνω θέσεις. Στηρίζουν το ρόλο του κράτους ως προς την καθολικότητα των παροχών για την υγεία αλλά σε μικρότερο βαθμό<sup>2</sup> την καθολικότητα των παροχών για την εκπαίδευση. Η επιλογή αυτή ίσως συνδέεται με την προνομιακή εμπειρία της κοινωνικής τους θέσης (μαθητές ιδιωτικών σχολείων).

<sup>1</sup> Κατά τον Μουζέλη (2001:96-97) ο κεντροαριστερός κοινωνικός εκσυγχρονισμός στηρίζει τον αυστηρό, ουσιαστικό και συνεχή κρατικό έλεγχο (τιμών και κρατικών υπηρεσιών) ενώ ταυτόχρονα επανεξετάζει την καθολικότητα των παροχών, όπως για παράδειγμα τη δωρεάν παιδεία για όσους δεν την έχουν πραγματικά ανάγκη (εύπορες κοινωνικές τάξεις).

<sup>2</sup> Η μεταβλητή της έρευνας C1ν1c για την παροχή *δωρεάν εκπαίδευσης* από το κράτος έχει το χαμηλότερο συντελεστή συσχέτισης (0,5) με τις υπόλοιπες έννοιες-μεταβλητές της 1<sup>ης</sup> εννοιολόγησης των μαθητών (βλ. πίνακα 2.1., σελ. 239).

Η δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, αφορά στο ρόλο του κράτους ο οποίος προσανατολίζεται στη μέριμνα για την ανεργία (*εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής στους άνεργους*), την *εξασφάλιση εργασίας*, την τρίτη ηλικία (*αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους ηλικιωμένους*) και τη *μείωση των οικονομικών διαφορών* (πλουσίων-φτωχών). Στην δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών αυτών κυριαρχεί ο οικονομικός ρόλος του κράτους: τα επιδόματα ανεργίας, η παροχή εργασίας, η προστασία της τρίτης ηλικίας (που περιλαμβάνει τους συνταξιούχους). Η *μείωση των οικονομικών διαφορών*, 'χρωματίζει' την εννοιολόγηση αυτή με τις στρατηγικές εξίσωσης ενός κλασικού κράτους-πρόνοιας που συνάδει με εκφάνσεις του συμβατικού σοσιαλδημοκρατικού (οικονομικού-σοσιαλιστικού) ρόλου του κράτους (βλ. κεφ.1.5.3).

Μία πρώτη επισήμανση για την εννοιολόγηση αυτή είναι ότι οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται σημαντικά (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση) από ένα κράτος με οικονομικό παρεμβατικό ρόλο που επιδεικνύει ταυτόχρονα 'κοινωνική ευαισθησία': εστιάζει στη μέριμνα για ευπαθείς κοινωνικές ομάδες όπως είναι οι άνεργοι και οι ηλικιωμένοι-συνταξιούχοι.

Ιστορικά, ο ρόλος του κράτους στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο συνδέεται με την προστασία της ανεργίας και της φτώχειας, την αποζημιωτική δικαιοσύνη και το κράτος-εργοδότη που καθιέρωσε τη δημοσιουπαλληλία '...ελκτική δύναμη...' που '...διατρέχει το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας...' (Τσουκαλάς 1986: 83, 239). Τα χαρακτηριστικά αυτά του κράτους εξηγούν –εν μέρει– την ισχυρή παρουσία αυτής της εννοιολόγησης για το κράτος με οικονομικό ρόλο που στοχεύει στις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες.

Ωστόσο, αυτή η εννοιολόγηση των μαθητών της πρώτης πολιτισμικής ομάδας (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση) γίνεται περισσότερο κατανοητή αν την εξετάσουμε σε σχέση με την ισχυρότερη αντίληψή τους για το ρόλο του κράτους (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Ο τρόπος που ιεραρχούνται και συνυπάρχουν οι έννοιες-μεταβλητές της έρευνας Cívic σε κάθε εννοιολόγηση (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup>) ενδεχομένως δείχνει τον τρόπο που άλλαξε η ιεράρχηση των στόχων του μεταπολεμικού κράτους-πρόνοιας: η ανάπτυξη και η πλήρης απασχόληση ιεραρχήθηκαν ως δευτερεύοντες στόχοι σε σχέση με τη σταθερότητα των τιμών, τη συγκράτηση



του δημοσίου χρέους κ.α. Η μείωση της ανεργίας αποτέλεσε δευτερεύοντα στόχο των 'πολιτικών απασχόλησης' (και όχι της οικονομικής πολιτικής) (Ιωακειμόγλου 1998: 132). Έτσι, ο νεοφιλελευθερισμός υποτίθεται ότι κατάφερε να αντιστρέψει τους συσχετισμούς: να αποδεσμεύσει τα συμφέροντα των εργατικών τάξεων από το 'εθνικό συμφέρον' και την έννοια της ανάπτυξης και να συνδέσει το εθνικό συμφέρον της κοινωνίας με την αποδυνάμωση του κράτους-πρόνοιας και των πολιτικών κοινωνικής ωφέλειας (Ιωακειμόγλου 1998:126, Giddens 1998:28-29). Είναι ενδιαφέρον ότι αυτή η ιεράρχηση των εννοιών (προτεραιότητα στον έλεγχο τιμών σε σχέση με πολιτικές μείωσης της ανεργίας) διαπιστώνεται για τους μαθητές της ανώτερης στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικής ομάδας των μαθητών. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι οι μαθητές αυτοί κάνουν δύο σημαντικές επιλογές που σχετίζονται με τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία: εκφράζονται περισσότερο από τον κοινωνικό ρόλο του κράτους όπου τείνουν να αμφισβητούν την καθολικότητα των παροχών για την εκπαίδευση και εκφράζονται λιγότερο από τον οικονομικό παρεμβατισμό και τις πολιτικές απασχόλησης.

Η τρίτη και τέταρτη εννοιολόγηση (οι λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις) των μαθητών της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, περιλαμβάνουν το ρόλο του κράτους, όπως αναδύεται μεταπολεμικά από τη δράση των νέων κοινωνικών κινημάτων: περιβάλλον, ηθική, παράλληλα με την προώθηση των βιομηχανιών από το κράτος (τρίτη εννοιολόγηση). Ταυτόχρονα, η ισότητα φύλων απομονώνεται σε μια ξεχωριστή εννοιολόγηση όπου συνυπάρχει με το αίτημα της δωρεάν εκπαίδευσης (τέταρτη εννοιολόγηση).

Στο πλαίσιο, της σύγχρονης εννοιολόγησης του ρόλου του κράτους (βλ.κεφ.1.5.3) αυτό μεταφράζεται ως μία 'θολή' εικόνα συνύπαρξης νέων κοινωνικών κινημάτων με τον -οικονομικό- παρεμβατισμό για την προώθηση των βιομηχανιών (τρίτη εννοιολόγηση) και με την ικανοποίηση βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών, όπως η δωρεάν δημόσια εκπαίδευση (τέταρτη εννοιολόγηση). Ταυτόχρονα, στο ελληνικό πλαίσιο, η προώθηση των βιομηχανιών δεν συν-υπήρξε ποτέ με ζητήματα προστασίας του περιβάλλοντος. Όσο κι αν τα τελευταία απέκτησαν έναν τοπικό και κατακερματισμένο χαρακτήρα (στο πλαίσιο της ευρύτερης 'τύχης' που είχαν

τα νέα κοινωνικά κινήματα στην Ελλάδα), ταυτόχρονα αφορούσαν τις αντιδράσεις σε κυβερνητικές επιλογές, όπως για την εγκατάσταση βιομηχανικών μονάδων (Σωτηρόπουλος 1996:128) (βλ. ακόμη κεφ.1.5.3).

Θεωρώ ότι το σημαντικό σημείο στην ερμηνεία των χαμηλών προτιμήσεων των μαθητών είναι ο τρόπος που σύγχρονα ζητήματα όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η ισότητα φύλων, η ηθική δεν συνδέθηκαν ποτέ πραγματικά με το ρόλο του κράτους. Ενδεχομένως, ο τρόπος που οι μαθητές συγκροτούν τις λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις τους σχετίζεται (α) με την ευρύτερη 'τύχη που είχαν τα νέα κοινωνικά κινήματα στην Ελλάδα με αποτέλεσμα να μην συγκροτούν με σαφήνεια το 'λόγο' των νέων κοινωνικών κινήματων σε σχέση με το ρόλο του σύγχρονου κράτους και (β) με στοιχεία που λόγω της κοινωνικής τους θέσης τείνουν να ιεραρχούν χαμηλά: δωρεάν δημόσια εκπαίδευση, οικονομικός παρεμβατισμός (π.χ. για την προώθηση βιομηχανιών).

Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.2. που ακολουθεί, εκφράζονται από τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

Πίνακας 2.2: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **πολιτισμική ομάδα 2.**

Μεταβλητές έρευνας:	Παράγοντες		
	1ος	2ος	3ος
8 Δωρεάν βασική εκπαίδευση	0,8		
3 Ιατρική περίθαλψη σε όλους	0,7		
11 Εξασφάλιση ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα	0,7		
9 Ισότητα φύλων	0,5		
6 Μέριμα για τους ανέργους		0,8	
7 Μείωση οικονομικών διαφορών		0,7	
1 Παροχή εργασίας σε όλους	0,4	0,6	
4 Μέριμα για τους ηλικιωμένους		0,5	
12 Να προάγει την ηθική συμπεριφορά			0,7
10 Προστασία περιβάλλοντος	0,4		0,6
5 Προώθηση ανάπτυξης βιομηχανιών		0,4	0,5
2 Έλεγχος τιμών			0,5
% ερμηνευσιμότητας	19,0	16,1	12,6
Συνολική ερμηνευσιμότητα			47,7

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο IEA.

Οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται περισσότερο (πρώτη και πιο ισχυρή εννοιολόγηση<sup>1</sup>) από το προφίλ του κοινωνικού κράτους που αφορά στην *εκπαίδευση*, την *υγεία*, την *ειρήνη-σταθερότητα* στη χώρα και την *ισότητα των φύλων* στην πολιτική ζωή. Συνδυάζουν, δηλαδή, ισχυρά και σταθερά αιτήματα για το ρόλο του κοινωνικού κράτους με ζητήματα που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα, όπως η ισότητα φύλου.

Χρειάζεται ακόμη, να επισημανθεί ότι οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας διαφοροποιούνται από τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής

<sup>1</sup> Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι η 'παροχή εργασίας σε όλους' και η 'προστασία του περιβάλλοντος' (μεταβλητές έρευνας Civic) που εμφανίζονται στον πιο ισχυρό παράγοντα, δεν περιλαμβάνονται στην ανάλυση της 1<sup>ης</sup> εννοιολόγησης των μαθητών μας για δύο βασικούς λόγους: αφενός ο συντελεστής είναι οριακά χαμηλός (0,4) αφετέρου οι ίδιες ερωτήσεις για το ρόλο του κράτους εμφανίζονται σε πιο αδύναμους παράγοντες αλλά με υψηλότερο συντελεστή. Βάσει της συνύπαρξης των παραπάνω δύο στοιχείων η παρουσία τους σε πιο αδύναμους παράγοντες κρίνεται σημαντικότερη, με αποτέλεσμα η έμφαση της ανάλυσης να βρίσκεται εκεί.

ομάδας, ως προς δύο σημεία (όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.2.α. που ακολουθεί): η έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών (υγεία, εκπαίδευση) και στην ισότητα είναι περισσότερο υπογραμμισμένα για τους μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών. Για τους μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας, η «εκπαίδευση» κατέχει τη πρώτη θέση στο σύνολο των μεταβλητών που συγκροτούν την πρώτη εννοιολόγηση σε αντίθεση με τη χαμηλότερη προτεραιότητα που της δίνουν οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας.

Επιπλέον, η «ισότητα φύλων», και όχι ο «έλεγχος των τιμών» επιλέγεται από τους μαθητές αυτούς για να συγκροτήσει την ισχυρότερη εννοιολόγησή τους για το ρόλο του κράτους, ενώ για τους μαθητές της προηγούμενης ομάδας η *ισότητα φύλου* κατείχε την πιο ανίσχυρη 'θέση' (4<sup>η</sup> και τελευταία εννοιολόγηση). Στο βαθμό που ο 'έλεγχος τιμών' εκφράζει ένα αίτημα βασικής ρύθμισης της αγοράς από το κράτος, είναι ενδιαφέρουσα αυτή η 'διαφωνία' των μαθητών από τις υψηλότερες θέσεις στη κοινωνική ιεραρχία.

Πίνακας 2.2.α.: **1<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.1** σε σχέση με τις εννοιολογήσεις της Π.Ο.2.

		<b>Κοινωνικό κράτος + νέα κοινωνικά κινήματα</b>
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, ισότητα φύλων
		<b>Κοινωνικό κράτος + ειρήνη+έλεγχος τιμών</b>
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, έλεγχος τιμών

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών  
Εν. = εννοιολόγηση

Στην δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, κυριαρχεί ο οικονομικός και σοσιαλιστικός-εξισωτικός χαρακτήρας τους κράτους: *εξασφάλιση αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής στους ανέργους, μείωση των οικονομικών διαφορών, εξασφάλιση εργασίας και εξασφάλιση αξιοπρεπούς ζωής στην τρίτη ηλικία* όπως φαίνεται στον πίνακα 2.2 (βλ. παραπάνω πίνακα παραγοντικής ανάλυσης, σελ.261).

Εδώ διαπιστώνεται η ενδιαφέρουσα 'ταύτιση' των μαθητών των πολιτισμικών ομάδων 1 και 2 ως προς τον οικονομικό ρόλο του κράτους με 'κοινωνική

ευαισθησία'. Όπως και για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, έτσι και εδώ κυριαρχεί η έμφαση στο ρόλο του κράτους που συνδέεται κυρίως με το σοσιαλιστικό πρότυπο (βλ. πίνακα 2.2.β).

Πίνακας 2.2.β. **2<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.2**, σε σχέση με εννοιολογήσεις της Π.Ο. 1.

<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b>		
Π.Ο.2	Εν. 2 <sup>η</sup>	Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, μέριμνα για τρίτη ηλικία
<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b>		
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, μέριμνα για τρίτη ηλικία

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών  
Εν. = εννοιολόγηση

Ο ρόλος του κράτους που αφορά στην *προαγωγή της ηθικής*, την *προστασία του περιβάλλοντος*, και στην *προώθηση των βιομηχανιών* και τον *έλεγχο των τιμών*, εμφανίζονται στην τρίτη εννοιολόγηση των μαθητών της τρίτης πολιτισμικής ομάδας. Έχει ενδιαφέρον το γεγονός ότι και εδώ η 'παράδοξη' συνύπαρξη ζητημάτων που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα (περιβάλλον, ηθική) συνυπάρχουν με σοσιαλιστικά χαρακτηριστικά κρατικής παρέμβασης (προώθηση βιομηχανιών) με την 'προσθήκη' μάλιστα του 'ελέγχου των τιμών' από το κράτος. Την ίδια 'αντιφατική' εικόνα συναντήσαμε ήδη για τους μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.2.γ. που ακολουθεί. Ταυτόχρονα, όμως, η σταθερότητα αυτού του συνδυασμού των μεταβλητών κρίνεται σημαντική για την παρούσα ανάλυση. Οι μαθητές των υψηλότερων πολιτισμικών ομάδων σταθερά συνδυάζουν 'αντιθετικές' για τη βιβλιογραφία (και το ελληνικό πλαίσιο) εννοιολογήσεις: παρεμβατικό κράτος-προώθηση βιομηχανιών, μαζί με ζητήματα νέων κοινωνικών κινήματων. Είναι εμφανές ότι υπάρχει 'μετάβαση' από το κοινωνικό στον οικονομικό ρόλο του κράτους και έπειτα στο ρόλο του κράτους που σχετίζεται με τα νέα κοινωνικά αιτήματα.

Πίνακας 2.2.γ. **3<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.2** σε σχέση με εννοιολογήσεις της Π.Ο.1.

		<b>Νέα κοινωνικά κινήματα + οικονομικός ρόλος κράτους</b>
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	Ηθική, περιβάλλον, βιομηχανίες, έλεγχος τιμών
		<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b>
Π.Ο.1	Εν. 3 <sup>η</sup>	Ηθική, περιβάλλον, βιομηχανίες, έλεγχος τιμών (+εν.1 <sup>η</sup> )

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών  
Εν. = εννοιολόγηση

Οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.3., εκφράζονται από τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

Πίνακας 2.3: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **πολιτισμική ομάδα 3.**

Μεταβλητές έρευνας:	Παράγοντες		
	1ος	2ος	3ος
8 Δωρεάν βασική εκπαίδευση	0,7		
11 Εξασφάλιση ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα	0,7		
9 Ισότητα φύλων	0,6		
3 Ιατρική περίθαλψη σε όλους	0,6		0,4
6 Μέριμνα για τους ανέργους		0,7	
7 Μείωση οικονομικών διαφορών		0,7	
1 Παροχή εργασίας σε όλους		0,5	
5 Προώθηση ανάπτυξης βιομηχανιών		0,5	0,3
10 Προστασία περιβάλλοντος			0,7
12 Να προάγει την ηθική συμπεριφορά			0,6
4 Μέριμνα για τους ηλικιωμένους			0,5
2 Έλεγχος τιμών	0,4		0,4
% ερμηνευσιμότητας	17,9	14,4	14,1
Συνολική ερμηνευσιμότητα		46,4	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών εκφράζονται περισσότερο (1η εννοιολόγηση), από το σύνολο των ερωτήσεων που συγκροτούν το ρόλο του κράτους με έμφαση στα κοινωνικά δικαιώματα: εκπαίδευση, υγεία, μαζί με το αίτημα για ειρήνη/σταθερότητα στη χώρα. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα 2.3.α. που ακολουθεί, με τον *ίδιο* τρόπο συγκροτούν και οι δύο προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών την ισχυρότερη εννοιολόγησή τους. Ωστόσο, οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας, περιλαμβάνουν στην ισχυρότερη εννοιολόγησή τους για το κράτος τόσο *την ισότητα* (όπως και οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας μαθητών) όσο και τον *έλεγχο τιμών* (όπως και οι μαθητές της πρώτης πολιτισμικής ομάδας μαθητών).

Πίνακας 2.3.α. 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.3 σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των Π.Ο. 1, 2

Π.Ο.3	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικό κράτος</b> + νέα κοινωνικά κινήματα + έλεγχος τιμών. Δωρεάν εκπαίδευση, ειρήνη, ισότητα φύλων, υγεία, έλεγχος τιμών
		<b>Κοινωνικό κράτος</b> +νέα κοινωνικά κινήματα
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, <i>ισότητα φύλων</i>
		<i>Κοινωνικό κράτος</i> + <b>ειρήνη+έλεγχος τιμών</b>
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, <i>έλεγχος τιμών</i>

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών  
Εν. = εννοιολόγηση

Η δεύτερη εννοιολόγηση των μαθητών της τρίτης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών, (βλ. πίνακα 2.3 παραπάνω) περιλαμβάνει χαρακτηριστικά κρατικού παρεμβατισμού για τη ρύθμιση της αγοράς (οικονομικό ρόλο κράτους): *μέριμνα για την ανεργία, μείωση οικονομικών διαφορών, εξασφάλιση εργασίας, προώθηση βιομηχανιών.*

Τα νέα κοινωνικά κινήματα και κάποιες κρατικές υποχρεώσεις όπως η *μέριμνα για τους ηλικιωμένους* καθώς και ο *έλεγχος τιμών* εκφράζουν λιγότερο τους μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας, καθώς εμφανίζονται στην πιο ανίσχυρη εννοιολόγησή τους (3<sup>η</sup>).

Οι βασικές διαφορές των μαθητών αυτών με τους μαθητές των πρώτων πολιτισμικών ομάδων (1 και 2), όπως φαίνεται και στον πίνακα 2.3.β. και

2.3.γ. που ακολουθεί, εντοπίζονται στο ότι μόνο εδώ η «*προώθηση των βιομηχανιών*» εμφανίζεται να έχει 'ισχυροποιηθεί' σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των μαθητών της πρώτης και δεύτερης πολιτισμικής ομάδας, δίνοντας έτσι, έμφαση στον οικονομικό-σοσιαλιστικό ρόλο του κράτους. Επιπλέον, η «*μέριμνα για την τρίτη ηλικία*» αποκτά χαμηλότερη προτεραιότητα σε σχέση με την έμφαση που της έδωσαν οι μαθητές της δεύτερης πολιτισμικής ομάδας ενώ ο «*έλεγχος τιμών*» έχει μικρότερη έμφαση σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των μαθητών της πρώτης πολιτισμικής ομάδας. Παραμένει όμως κοινό σημείο αναφοράς η έμφαση στον οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους ως προς τη ρύθμιση της αγοράς καθώς και η μικρή προτεραιότητα που δίνουν στο ρόλο του κράτους σε σχέση με ζητήματα που συνδέονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα.

Πίνακας 2.3.β.: **2<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.3** σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των Π.Ο. 1, 2.

Π.Ο.3	Εν. 2 <sup>η</sup>	<i>Οικονομικός ρόλος κράτους</i> Ανεργία, μείωση οικονομικών διαφορών, εξασφάλιση εργασία, προώθηση βιομηχανιών
		<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b>
Π.Ο.2	Εν. 2 <sup>η</sup>	Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, <i>μέριμνα για τρίτη ηλικία</i>
		<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b>
Π.Ο.1	Εν. 2 <sup>η</sup>	Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, <i>μέριμνα για τρίτη ηλικία</i>

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών

Εν. = εννοιολόγηση



Πίνακας 2.3.γ.: **3<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.3** σε σχέση με τις εννοιολογήσεις των Π.Ο. 1, 2.

Π.Ο.3	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Νέα κοινωνικά κινήματα + οικονομικός ρόλος</b> Περιβάλλον, ηθική, μέριμνα για τρίτη ηλικία, έλεγχος τιμών
Π.Ο.2	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Νέα κοινωνικά κινήματα + οικονομικός ρόλος κράτους</b> Ηθική, περιβάλλον, βιομηχανίες, έλεγχος τιμών
Π.Ο.1	Εν. 3 <sup>η</sup>	<b>Νέα κοινωνικά κινήματα + οικονομικός ρόλος κράτους</b> Ηθική, περιβάλλον, βιομηχανίες, έλεγχος τιμών (+εν.1 <sup>η</sup> )

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών  
Εν. = εννοιολόγηση

Οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται παρακάτω στον πίνακα 2.4., εκφράζονται από τρεις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

Πίνακας 2.4: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **πολιτισμική ομάδα 4.**

Μεταβλητές έρευνας:	Παράγοντες		
	1ος	2ος	3ος
3 Ιατρική περίθαλψη σε όλους	0,8		
4 Μέριμνα για τους ηλικιωμένους	0,7		
8 Δωρεάν βασική εκπαίδευση	0,6	0,4	
1 Παροχή εργασίας σε όλους	0,5		
2 Έλεγχος τιμών	0,5	0,4	
10 Προστασία περιβάλλοντος		0,7	
9 Ισότητα φύλων		0,6	
12 Να προάγει την ηθική συμπεριφορά		0,6	0,3
11 Εξασφάλιση ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα	0,5	0,5	
6 Μέριμνα για τους ανέργους			0,8
5 Προώθηση ανάπτυξης βιομηχανιών			0,6
7 Μείωση οικονομικών διαφορών	0,4		0,5
% ερμηνευσιμότητας	20,3	15,7	12,6
Συνολική ερμηνευσιμότητα		48,6	

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας όπως φαίνεται χαρακτηριστικά από τον πίνακα 2.4. εκφράζονται περισσότερο (1<sup>ος</sup> παράγοντας) αφενός από το ρόλο του κράτους που αφορά κυρίως σε παροχές για την ικανοποίηση βασικών κοινωνικών αιτημάτων (υγεία, εκπαίδευση, έλεγχος τιμών, ειρήνη, και τρίτη ηλικία) αφετέρου συμπληρώνουν τον κοινωνικό ρόλο του κράτους και με οικονομικά-σοσιαλιστικά χαρακτηριστικά (εξασφάλιση εργασίας, μείωση οικονομικών διαφορών).

Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας εμφανίζουν για πρώτη φορά έως τώρα, τις πρώτες ουσιαστικές διαφοροποιήσεις από τους μαθητές των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν υπάρχουν κοινά σημεία. Όπως φαίνεται χαρακτηριστικότερα στον πίνακα 2.4.α. που ακολουθεί, η εικόνα αυτή του κράτους έρχεται σε αντίθεση με τις εννοιολογήσεις των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων των μαθητών που εκφραζόντουσαν περισσότερο από τον *‘κοινωνικό’ ρόλο του κράτους*. Πρόκειται για την επικράτηση (εφόσον εντοπίζεται στον 1<sup>ο</sup> παράγοντα) ενός *‘μικτού’* ρόλου του κράτους: και κοινωνικού ρόλου και οικονομικού παρεμβατισμού.

Υπάρχει ένα ακόμη ενδιαφέρον σημείο σε αυτήν –την πρώτη- εννοιολόγηση. Οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας διαχωρίζουν για πρώτη φορά (σε σχέση με όλες τις άλλες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών) την *εξασφάλιση εργασίας σε όποιον θέλει να δουλέψει* από την *εξασφάλιση ενός αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής στους ανέργους*. Ενώ για όλες τις άλλες πολιτισμικές ομάδες αυτές οι δύο μεταβλητές εμφανίζονταν στην ίδια εννοιολόγηση εδώ διαχωρίζονται και ιεραρχούνται.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η ανεργία θεωρείται για όλες τις δυτικές χώρες φαινόμενο μακράς διάρκειας με συχνό αποτέλεσμα το φαινόμενο των *‘επαγγελματιών’* ανέργων (Μαυρογορδάτος 2005: 122). Ενδεχομένως οι μαθητές της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας έχοντας βιώσει περισσότερο τη *‘θέση’* του επαγγελματία άνεργου να εκφράζουν μια συνειδητή *επιλογή* της εργασίας έναντι του *επιδόματος-προστασίας* από το κράτος. Ταυτόχρονα όμως έχει ενδιαφέρον αν λάβουμε υπόψιν ότι μέτρα που αφορούν τις *άνευ όρων* παροχές θεωρούνται μέτρα και αντιλήψεις απαξίωσης της ίδιας της εργασίας (Μαυρογορδάτος 2005: 122) όπου τα *άνευ όρων* εισοδήματα

αδικούν αυτούς που εργάζονται σκληρά ενώ ευνοεί τους ‘οκνηρούς’ (Kymlicka 2006:179-180). Η υπόθεση μου είναι ότι οι μαθητές εδώ επιλέγουν την εργασία έναντι των ανευ όρων παροχών από το κράτος. Η εργασία και η μη απαξίωσή της έχει ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα. Απορρίπτουν ουσιαστικά, την αδράνεια που επιβάλλει η ανεργία και τη συνακόλουθη απαξίωση των εργασιακών δεξιοτήτων (Δεδουσόπουλος 1993:408). Ενδεχομένως πρόκειται για μια έμμεση έμφαση στις *ευκαιρίες* απασχόλησης. Επιπλέον, είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι τη συνδέουν με τις παροχές για την εκπαίδευση, ως μέσο βελτίωσης ή απόκτησης προσόντων κατά της ανεργίας, αναγνωρίζουν, δηλαδή μια θετική σχέση απασχόλησης-εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια οπτική του ρόλου της εκπαίδευσης που προβλήθηκε ιδιαίτερα κατά τη μεταπολεμική περίοδο και βασιζόταν στην ‘αναπτυξιακή’ λογική (Δεδουσόπουλος 1993:383).

Πίνακας 2.4.α: 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση της Π.Ο.4 σε σχέση με εννοιολογήσεις των Π.Ο. 1,2,3.

Π.Ο.4	Εν. 1 <sup>η</sup>	<i>Κοινωνικός και οικονομικός ρόλος κράτους</i> <b>Υγεία, τρίτη ηλικία, δωρεάν εκπαίδευση, εργασία, έλεγχος τιμών, ειρήνη.</b>
Π.Ο.3	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικό κράτος</b> + νέα κοινωνικά κινήματα + έλεγχος τιμών. Δωρεάν εκπαίδευση, ειρήνη, ισότητα φύλων, υγεία, έλεγχος τιμών
	Εν. 2 <sup>η</sup>	<i>Οικονομικός ρόλος κράτους</i> Ανεργία, μείωση οικονομικών διαφορών, εξασφάλιση εργασία, προώθηση βιομηχανιών
Π.Ο.2	Εν. 1 <sup>η</sup>	<b>Κοινωνικό κράτος</b> + νέα κοινωνικά κινήματα Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, <i>ισότητα φύλων</i>
	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b> Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, <i>μέριμνα για τρίτη ηλικία</i>
Π.Ο.1	Εν. 1 <sup>η</sup>	<i>Κοινωνικό κράτος + ειρήνη+έλεγχος τιμών</i> Δωρεάν εκπαίδευση, υγεία, ειρήνη, <i>έλεγχος τιμών</i>
	Εν. 2 <sup>η</sup>	<b>Οικονομικός ρόλος κράτους</b> Μέριμνα για ανέργους, μείωση οικονομικών διαφορών, εργασία, <i>μέριμνα για τρίτη ηλικία</i>

Π.Ο.= πολιτισμική ομάδα μαθητών

Εν. = εννοιολόγηση

Οι υπόλοιπες εννοιολογήσεις των μαθητών της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας (δεύτερη και τρίτη) αφενός συνδέονται με τον κοινωνικό ρόλο του κράτους καθώς και με ζητήματα νέων κοινωνικών κινημάτων (2η εννοιολόγηση) αφετέρου αναδεικνύουν σε μικρότερη προτεραιότητα τον κρατικό οικονομικό παρεμβατισμό (3η εννοιολόγηση) (βλ. πίνακα 2.4).

Αξίζει ίσως να σημειωθεί ότι άλλη μια «καινοτομία» των μαθητών της τέταρτης πολιτισμικής κατηγορίας (πέρα από την επικράτηση του συνδυασμού κοινωνικών και οικονομικών υποχρεώσεων) είναι ότι ενώ τα νέα κοινωνικά κινήματα εκφράζουν λιγότερο τις προηγούμενες ομάδες, οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας αντιστρέφουν την εικόνα δίνοντας «προτεραιότητα» στα νέα κοινωνικά κινήματα σε συνδυασμό με τον κοινωνικό ρόλο του κράτους.

Οι μαθητές της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.5, εκφράζονται από τέσσερις διαφορετικές εννοιολογήσεις για το ρόλο του κράτους.

Πίνακας 2.5: Παραγοντική ανάλυση για το ρόλο του κράτους, **πολιτισμική ομάδα 5**.

		Παράγοντες			
		1ος	2ος	3ος	4ος
4	Μέριμνα για ηλικιωμένους	0,7		0,3	
5	Υποστήριξη στις βιομηχανίες	0,7			
6	Μέριμνα για τους ανέργους	0,6	0,4		
1	Παροχή εργασίας για όλους	0,4	0,4		0,4
9	Εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για άνδρες και γυναίκες		0,8		
8	Δωρεάν βασική εκπαίδευση για όλους		0,7		
7	Μείωση οικονομικών διαφορών	0,3	0,4		
3	Βασική ιατρική περίθαλψη για όλους			0,7	
2	Έλεγχος τιμών			0,6	0,3
10	Έλεγχος της μόλυνσης του περιβάλλοντος		0,3	0,5	
11	Διασφάλιση ειρήνης και σταθερότητας				0,8
12	Προώθηση της τιμότητας και ηθικής				0,7
% ερμηνευσιμότητας		15,1	14,3	13,4	12,6
Συνολική ερμηνευσιμότητα		55,5			

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

\*Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

Είναι ενδιαφέρον ότι οι μαθητές της χαμηλότερης στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικής ομάδας διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τον τρόπο που συγκροτούν τις εννοιολογήσεις για το κράτος με όλες τις προηγούμενες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών.

Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται στον πίνακα 2.5, η έμφαση στον *οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους* εκφράζει περισσότερο (πρώτη εννοιολόγηση) τους μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας: *μέριμνα για τη τρίτη ηλικία, προώθηση των βιομηχανιών, μέριμνα για την ανεργία, εξασφάλιση εργασίας*. Ο *κοινωνικός ρόλος του κράτους* όσο και ο ρόλος του κράτους σε σχέση με τα *νέα κοινωνικά κινήματα* εκφράζουν λιγότερο τους μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας.

Οι διαφοροποιήσεις αυτής της ομάδας των μαθητών είναι εμφανείς. Ανατρέπουν την –προηγούμενη– εικόνα της επικράτησης του κοινωνικού ρόλου του κράτους (πολιτισμικές ομάδες των μαθητών 1,2,3) και το συνδυασμό κοινωνικού και οικονομικού ρόλου του κράτους (πολιτισμική ομάδα των μαθητών 4). Στις εννοιολογήσεις των μαθητών της ‘χαμηλότερης’ στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικής ομάδας μαθητών, υπερισχύει ο σοσιαλιστικός χαρακτήρας ρόλου του κράτους. Πρόκειται για την πιο χαρακτηριστική διαφορά με τις άλλες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών. Όπως φάνηκε στο πίνακα 2.5, όσα αναδεικνύουν στην ισχυρότερη εννοιολόγησή τους συναντάται μόνο σε λιγότερο ισχυρές εννοιολογήσεις των υπόλοιπων πολιτισμικών ομάδων. Χαρακτηριστική είναι η ισχυρή θέση που καταλαμβάνει η *προώθηση των βιομηχανιών* (1<sup>η</sup> εννοιολόγηση) και η ιδιαίτερα μειωμένη σε ισχύ θέση της *μέριμνας για την υγεία* και της *εξασφάλισης ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα* (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εννοιολόγηση αντίστοιχα).

Φυσικά, η ιδιαίτερη έμφαση που δίνουν οι μαθητές στις οικονομικές παροχές και εξασφαλίσεις από το κράτος ενδεχομένως συνδέεται με τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών που βρίσκονται χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία. Ενδεχομένως να επιβιώνει ο κυρίαρχος οικονομικός ρόλος του ελληνικού κράτους, χαρακτηριστικός ήδη από την εδραίωσή του ελληνικού κράτους (Τσουκαλάς 1999[1981]: 37). Είναι ενδιαφέρον ότι ο ‘κοινωνικός μισθός’, δηλαδή οι παροχές του κράτους ως προς την υγεία και

την εκπαίδευση δεν αποτελούν προτεραιότητα των μαθητών της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας σε αντίθεση με την ισχυρή προτίμηση των μαθητών όλων των άλλων πολιτισμικών ομάδων. Ο τρόπος που συγκροτούν οι μαθητές (της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας) τις εννοιολογήσεις τους ίσως μπορεί να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψιν ότι τα αιτήματα προς το κράτος συνδέθηκαν στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο με τη διάρθρωση συμφερόντων όπου στην ελληνική περιφέρεια (αγροτικά και μικροαστικά στρώματα) τα αιτήματα για κοινωνικό μισθό ήταν υποβαθμισμένα σε σχέση για παράδειγμα με αιτήματα για παροχή τεχνικής υποδομής (αιτήματα προς το τοπικό κράτος) (Γετίμης 1993: 115).

### **3.2.2. Τα πρότυπα ‘ρόλου του κράτους’: παρατηρήσεις για τις εννοιολογήσεις των μαθητών και του σχολικού βιβλίου.**



Ο στόχος είναι στο υποκεφάλαιο αυτό είναι (α) η διατύπωση των βασικών συμπερασμάτων που προέκυψαν από την ανάλυση του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Cívic, με έμφαση στη συσχέτιση ή μη των εννοιολογήσεων των μαθητών με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά β) τα βασικά πρότυπα ‘ρόλου του κράτους’ όπως αναδεικνύονται από τις εννοιολογήσεις των μαθητών από τις πέντε –ιεραρχημένες- πολιτισμικές ομάδες επιχειρώντας παράλληλα την συστηματικότερη ερμηνεία τους και (γ) η σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών με αυτές του σχολικού βιβλίου για τον πολίτη.

#### (α) εννοιολογήσεις μαθητών και κοινωνική ιεραρχία.

Με αφετηρία την επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού που προηγήθηκε (3.2.1) η βασική διαπίστωση στην εργασία αφορά στη συσχέτιση των εννοιολογήσεων των μαθητών για το ρόλο του κράτους με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, η συσχέτιση των εννοιολογήσεων των μαθητών για το ρόλο του κράτους και τη θέση τους στην κοινωνική ιεραρχία, εντοπίζεται κυρίως ανάμεσα στην πολιτισμική ομάδα 5, την πολιτισμική ομάδα 4 και τις τρεις πρώτες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών (1,2,3).

Βέβαια, το γεγονός ότι δεν αναδεικνύεται μία μόνο οπτική ‘ρόλου του κράτους’ που να διαπερνά όλες τις πολιτισμικές ομάδες δε σημαίνει ότι οι τύποι ρόλων του κράτους συμβαδίζουν/συμπίπτουν με τον αριθμό των πολιτισμικών κατηγοριών. Άλλωστε οι πέντε πολιτισμικές ομάδες αποτελούν μόνο μια μεθοδολογική παραδοχή που στόχο έχει να διευκολύνει την ανάλυση και όχι να την προδιαγράψει (βλ. κεφ. 1.7).

Η συσχέτιση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και τα κοινωνικά-πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, αφορά στην τάση των μαθητών να εκφράζονται περισσότερο από το ‘κοινωνικό’ προφίλ του κράτους, όσο πιο ψηλά βρίσκονται στην κοινωνική ιεραρχία ενώ τα οικονομικά-σοσιαλιστικά

χαρακτηριστικά του ρόλου του κράτους φαίνεται να εκφράζουν τη πλειονότητα των μαθητών από τις χαμηλές κοινωνικές ομάδες. Φαίνεται, δηλαδή, να ακολουθούν μια σταδιακή μετάβαση από τον *κοινωνικό ρόλο* του κράτους στον *οικονομικό* ρόλο του κράτους. Θα λέγαμε ότι όσο ανεβαίνουμε στη κλίμακα των πολιτισμικών ομάδων των μαθητών τόσο ο ρόλος του κράτους «εμπλουτίζεται» από υποχρεώσεις οικονομικού παρεμβατισμού. Έτσι ο γενικά αποδεκτός «κορμός» των κρατικών υποχρεώσεων που σύμφωνα με την ανάλυση που προηγήθηκε (βλ.1.5.3) συγκροτούν τον «κοινωνικό μισθό» (υγεία, εκπαίδευση) «ολοκληρώνεται» από τον *έλεγχο των τιμών* (πολιτισμικές ομάδες 1, 3, 4), την *ισότητα* (δεύτερη πολιτισμική ομάδα μαθητών) ενώ «συμπληρώνεται» από τη μέριμνα για τη *τρίτη ηλικία*, την *εξασφάλιση εργασίας*, τη *μείωση των οικονομικών διαφορών* (τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών) όπου παρατηρείται η πρώτη εισαγωγή στοιχείων κρατικού οικονομικού παρεμβατισμού. Η επικράτηση του οικονομικού-σοσιαλιστικού κρατικού μοντέλου διαπιστώνεται για τους μαθητές της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας των μαθητών, που περιγράφουν το κράτος που οφείλει να *προωθεί τις βιομηχανίες*, να *μεριμνά για τους άνεργους* και να *εξασφαλίζει εργασία σε όλους*, και να *μεριμνά για τους ηλικιωμένους*.

Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, οι μαθητές των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων εκφράζονται *λιγότερο* από τις οικονομικές κρατικές υποχρεώσεις (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση) και ακόμη λιγότερο από τις υποχρεώσεις που εντάσσονται στα νέα κοινωνικά κινήματα (3<sup>η</sup> εννοιολόγηση), οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας μαθητών εκφράζονται λιγότερο από τον κοινωνικό ρόλο του κράτους και τα νέα κοινωνικά κινήματα (2<sup>η</sup> εννοιολόγηση) και ακόμη λιγότερο από τα σοσιαλιστικά χαρακτηριστικά του κράτους (3<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Τέλος, οι μαθητές της πέμπτης πολιτισμικής ομάδας εκφράζονται λιγότερο από τον κοινωνικό ρόλο του κράτους και τα νέα κοινωνικά κινήματα που εκφράζει περισσότερο την πλειονότητα των προηγούμενων πολιτισμικών ομάδων (εννοιολόγηση 2<sup>η</sup>, 3<sup>η</sup>, 4<sup>η</sup>).



Η συσχέτιση, λοιπόν, των εννοιολογήσεων των μαθητών με τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά θα μπορούσε να αποτυπωθεί στα εξής σημεία:

(1) έμφαση στο κοινωνικό 'προφίλ' του κράτους (πολιτισμικές ομάδες 1,2,3) και χαμηλή προτίμηση στα νέα κοινωνικά κινήματα.

(2) έμφαση στο συνδυασμό/συνύπαρξη κοινωνικού και οικονομικού ρόλου του κράτους (πολιτισμική ομάδα 4) και χαμηλή προτίμηση στα νέα κοινωνικά κινήματα

(3) οικονομικός-σοσιαλιστικός ρόλος του κράτους (πολιτισμική ομάδα 5) και χαμηλή προτίμηση στο κοινωνικό 'προφίλ' του κράτους και τα νέα κοινωνικά κινήματα.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι κάθε πολιτισμική ομάδα των μαθητών δεν εμφανίζει μια συμπαγή εικόνα προτίμησης ενός μόνο ρόλου του κράτους αλλά την εικόνα εσωτερικής συνύπαρξης διαφορετικών *τάσεων* ως προς τον επιθυμητό ρόλο του κράτους. Όπως διαπιστώθηκε και για τις εννοιολογήσεις των μαθητών για τον 'ιδανικό' πολίτη, οι διαφορές στις εννοιολογήσεις των μαθητών δε συναντώνται μόνο *ανάμεσα* στις πολιτισμικές ομάδες αλλά και στο *εσωτερικό* κάθε πολιτισμικής κατηγορίας χωριστά. Βέβαια οι τάσεις αυτές δεν έχουν την ίδια δυναμική (είναι ευνόητο ότι οι τάσεις που αποκαλύπτει η 1<sup>η</sup> εννοιολόγηση σε κάθε πολιτισμική ομάδα των μαθητών συγκεντρώνει το ενδιαφέρον της ανάλυσης εδώ).

Συγκεκριμένα, ήταν ενδιαφέρον ότι στις περιπτώσεις όπου μαθητές από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες εκφράζονται με τον ίδιο ή παρόμοιο τρόπο σε όλες τις εννοιολογήσεις τους και που κατά συνέπεια η εννοιολόγηση του ρόλου του κράτους συγκροτείται από τις ίδιες μεταβλητές της έρευνας, η ιεράρχηση των μεταβλητών (με βάση το συντελεστή συσχέτισης) διαφέρει σημαντικά. Για παράδειγμα, ενώ η πλειονότητα των μαθητών από τα τρία πρώτα πολιτισμικά κεφάλαια εννοιολογεί με όμοιο τρόπο τον κοινωνικό ρόλο του κράτους, η *δωρεάν βασική εκπαίδευση* υπερέχει των υπολοίπων μεταβλητών για τους μαθητές της πολιτισμικής ομάδας 2 και 3 ενώ για την πολιτισμική ομάδα 1 έχει την

τελευταία θέση (το μικρότερο συντελεστή συσχέτισης με τις υπόλοιπες μεταβλητές της ίδιας εννοιολόγησης).

Η υψηλή θέση των μαθητών αυτών στην κοινωνική ιεραρχία (της πρώτης πολιτισμικής ομάδας), μπορεί να εξηγήσει τη χαμηλή προτίμηση στη δωρεάν εκπαίδευση για όλους. Είναι όμως επίσης ενδιαφέρον αν λάβουμε υπόψιν την πολιτική διάσταση του ζητήματος αυτού. Έχει ήδη σημειωθεί (βλ.1.5.3) ότι στο ελληνικό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο η εκπαίδευση (και τα σχετικά αιτήματα για δωρεάν εκπαίδευση) συνιστά 'κοινωνικό μισθό/ιδεώδες' με πολιτική διάσταση όπου «η γνώση είναι όπλο που η κατοχή του δυνάμει μπορεί να ανατρέψει κοινωνικά κατεστημένα» (Φραγκουδάκη 2004:53). Νομίζω ότι στο σημείο αυτό οι μαθητές που βρίσκονται υψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία αποδέχονται ένα ισχυρό λαϊκό αίτημα της ελληνικής κοινωνίας (βλ.Τσουκαλάς 1996: 229, κεφ.2.2), ως βασικού 'κοινωνικού μισθού' (Γράβαρης 1998:107) αποτυπώνοντας ταυτόχρονα 'διακριτικά' την κοινωνική-πολιτική του σημασία για το ελληνικό πλαίσιο (δεν το απορρίπτουν απλά το ιεραρχούν χαμηλότερα).

(β) τα είδη 'ρόλου του κράτους'.

Η επεξεργασία του πραγματολογικού υλικού της έρευνας Civic που προηγήθηκε (3.2.1) αφορούσε στον εντοπισμό και ανάλυση της συσχέτισης των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των εννοιολογήσεών τους για το ρόλο του κράτους. Αναπόφευκτα εμπεριείχε επισημάνσεις και παρατηρήσεις για τους επικρατέστερους και λιγότερο ισχυρούς τύπους για το ρόλο του κράτους. Εδώ θα επιχειρήσω να σημειώσω τη *σταθερή συνύπαρξη εννοιών-μεταβλητών* που συγκροτούν τις εννοιολογήσεις των μαθητών, ανεξάρτητα από το αν είναι ισχυρές ή μη, ανεξάρτητα, δηλαδή, από το είδος της εννοιολόγησης που εμφανίζονται (ισχυρή ή αδύναμη).

Ο κοινωνικός και οικονομικός ρόλος του κράτους καθώς και ζητήματα που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα αναδεικνύονται από όλους τους μαθητές σε κάποια εννοιολόγησή τους.

- Το κοινωνικό 'προφίλ' του κράτους.

Η έμφαση στον κοινωνικό ρόλο του κράτους, αναδεικνύεται από τους μαθητές με τα υψηλότερα/ισχυρότερα κοινωνικά προνόμια (πολιτισμική ομάδα 1,2) αλλά και τη μεσαίου κοινωνικού επιπέδου ομάδα μαθητών (πολιτισμική ομάδα 3) και μάλιστα αποτελεί για όλους την ισχυρότερη εννοιολόγησή τους. Οι ερωτήσεις που οι μαθητές επιλέγουν στη συγκρότηση της ισχυρότερης εννοιολόγησής τους παραπέμπουν στο «κοινωνικό πρόσωπο» του κράτους (βλ. κεφ.1.5.3) καθώς αφορούν στην ικανοποίηση (εξασφάλιση και παροχή) των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών και την ικανοποίηση κοινωνικών αιτημάτων όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η ειρήνη/σταθερότητα στη χώρα, ο έλεγχος των τιμών αλλά και η ισότητα. Ιδιαίτερα, η υγεία και η εκπαίδευση, όπως σημειώθηκε, συγκροτούν έναν από τους βασικούς άξονες οικοδόμησης του κοινωνικού κράτους ή διαφορετικά τον 'κοινωνικό μισθό' (Bell 1994: 188) (Γράβαρης 1998: 107).

Συνολικά, το κοινωνικό κράτος εκφράζει περισσότερο τις τέσσερις πρώτες πολιτισμικές ομάδες των μαθητών<sup>1</sup>. Είναι ενδιαφέρον, ότι οι μαθητές των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων, δίνοντας προτεραιότητα στις κοινωνικό 'προφίλ' και μόνο σε ένα δεύτερο επίπεδο στον οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους 'θυμίζει' αρκετά αυτό που στη βιβλιογραφία σημειώνεται ως σύγχρονος ρόλος του κράτους: μικρότερο κράτος στην οικονομία και καλύτερο και αποτελεσματικότερο κράτος στην κοινωνία (Μακρυδημήτρης 2003:129) (βλ. και 1.5.3).

Το παραπάνω συνδέεται με διαστάσεις της κυρίαρχης νεο-φιλελεύθερης οπτικής όπου ιδιαίτερα στην Ευρώπη το εδραιωμένο νεο-φιλελεύθερο πλαίσιο ρόλου του κράτους συνίσταται στη στροφή από το γραφειοκρατικό κράτος στο επιτελικό κράτος, από το συγκεντρωτικό-αυταρχικό κράτος σε ένα δημοκρατικό πρότυπο κράτους πιο ήπιο και διαλεκτικό, συντονιστή

<sup>1</sup> για κάποιες πολιτισμικές ομάδες εντοπίζεται σε παραπάνω από μία ομάδα παραγόντων (για την πολιτισμική ομάδα 1, στην 1<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εννοιολόγηση και για την πολιτισμική ομάδα 4, στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Όσον αφορά στον τρόπο εμφάνισής τους, για τις τρεις πρώτες πολιτισμικές ομάδες μαθητών, ο κοινωνικός ρόλος του κράτους εντοπίζεται χωρίς συνδυασμούς με άλλα είδη κρατικών υποχρεώσεων ενώ για την τέταρτη πολιτισμική ομάδα εμφανίζεται σε συνδυασμό τόσο με σοσιαλιστικά χαρακτηριστικά του ρόλου του κράτους (1η εννοιολόγηση) όσο και με έννοιες και ρόλους του κράτους που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα (2η εννοιολόγηση).

της εθνικής προόδου. Στο πλαίσιο αυτό, ο ρόλος του κράτους, όπως έχει σημειωθεί (1.5.3) *περιορίζεται στην '...εγγύηση για την ποιοτική παροχή (και όχι κατ'ανάγκην κρατική παραγωγή) αγαθών και λειτουργιών στο χώρο της παιδείας, της υγείας, των επικοινωνιών, του πολιτισμού και της ασφάλειας...'* (Μακρυδημήτρης 2003:112).

Είναι ενδιαφέρον, ότι στην Ελλάδα η έμφαση στο κοινωνικό κράτος πρόνοιας που ικανοποιεί βασικά δικαιώματα/κοινωνικά αιτήματα και η μετάβαση από το κράτος-πρόνοιας στο νεο-φιλελεύθερο κράτος διατυπώνεται στο πλαίσιο αναπροσδιορισμού του ρόλου του κράτους και όχι σε ένα πλαίσιο κατάργησής του (βλ. 1.5.3). Ο αναπροσδιορισμός αυτός χαρακτηρίζεται από τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε ένα σύγχρονο και παρωχημένο ρόλο του κράτους: ανάμεσα σε ένα κράτος που συνεχίζει την ευρύτατη αναδιανομή πόρων και σε ένα κράτος που εξασφαλίζει ένα γενικό ελάχιστο επίπεδο διαβίωσης (αναπροσδιορισμός ρόλου). Έτσι, η σύνδεση του κράτους με την οικονομία δεν αφορά ζητήματα αναδιανομής πλούτου αλλά στη θεσμική πλαισίωση της οικονομίας της αγοράς: εγγυάται μέσω κανόνων την ελευθερία, τον ανταγωνισμό χωρίς ενεργό παρεμβατικό ρόλο (Μακρυδημήτρης 2003: 108).

Η προτίμηση των μαθητών που εστιάζει κυρίως στην ικανοποίηση βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων (υγεία, εκπαίδευση, ειρήνη/σταθερότητα) και μόνο σε ένα δεύτερο επίπεδο σε ζητήματα οικονομικής πολιτικής αλλά και ταυτόχρονα 'κοινωνικών κινδύνων/ρίσκων' π.χ. ανεργία, εισοδηματικές ανισότητες (Γράβαρης 1993: 29) επιτρέπει έως ένα βαθμό τη διαπίστωση ότι οι μαθητές ακολουθούν αυτό το κυρίαρχο εννοιολογικά πρότυπο κράτους.

Κατά τον Καζάκο (1998: 162) δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι «η Ελλάδα ανήκει μάλλον στις πρώτες [κοινωνίες αναδιανομής], που χαρακτηρίζονται από συνεχή αύξηση της σημασίας των μεταβιβαστικών εισοδημάτων στο σύνολο της οικονομίας». Ωστόσο, η ιεράρχηση των μαθητών των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε την προτεραιότητα των κοινωνικών-εγγυητικών έναντι των οικονομικών-παρεμβατικών υποχρεώσεων του κράτους και εδώ ενδεχομένως διαφαίνεται μια διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις παγιωμένες καθολικές

παροχές και στα σύγχρονα αιτήματα για έναν αναπροσδιορισμό του ρόλου του κράτους. Το τελευταίο δεν παρατηρείται για τις δύο πολιτισμικές ομάδες μαθητών που βρίσκονται χαμηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία. Είναι πάντως ενδιαφέρον ότι οι τρεις πρώτες πολιτισμικές ομάδες συγκροτούν με παρόμοιο τρόπο το κοινωνικό προφίλ του κράτους, αναδεικνύοντας μια ισχυρή και κυρίαρχη εννοιολόγηση που ενδεχομένως εκφράζει ένα ισχυρό –σύγχρονο- αίτημα για ένα κατά βάση και κατά προτεραιότητα κοινωνικό κράτος.

▪ Ο οικονομικός ρόλος του κράτους.

Ο οικονομικός παρεμβατισμός του κράτους, με αναφορές μάλιστα στο σοσιαλδημοκρατικό πρότυπο (βλ.κεφ. 1.5.3), αποτελεί το μοναδικό τύπο ρόλου του κράτους που εκφράζει -λιγότερο ή περισσότερο- τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες. Σε αυτό το πλαίσιο, αναδύεται ο περισσότερο ‘συγκροτημένος’ και ο περισσότερο ‘διεκδικητικός’ χαρακτήρας των εννοιολογήσεων των μαθητών. Είναι ενδιαφέρον ότι για τους μαθητές των χαμηλότερων -στην κοινωνική ιεραρχία- πολιτισμικών ομάδων των μαθητών (Π.Ο.4 και 5)\*, η έμφαση στον οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους εντοπίζεται σε παραπάνω από μία εννοιολογήσεις (για την πολιτισμική ομάδα 4, στην 1<sup>η</sup> και 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση και για την πολιτισμική ομάδα 5, στην 1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Ωστόσο, ενώ για την τέταρτη πολιτισμική ομάδα μαθητών δεν υπάρχουν εμφανείς ‘διαχωριστικές’ γραμμές ανάμεσα στον κοινωνικό και οικονομικό ρόλο του κράτους (οι σχετικές μεταβλητές συνδυάζονται με το κοινωνικό προφίλ του κράτους), η τελευταία πολιτισμική ομάδα εκφράζεται με «ευκρίνεια» μόνο από τον σοσιαλιστικό κρατικό ρόλο (1<sup>η</sup> και 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση).

Όπως σημειώθηκε ήδη (κεφ.3.2.1) ιστορικά, ο ρόλος του κράτους στο ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό πλαίσιο συνδέεται με το κράτος ως προστάτη της ανεργίας και της φτώχειας, το κράτος της αποζημιωτικής δικαιοσύνης και το κράτος-εργοδότη που καθιέρωσε τη δημοσιουπαλληλία ‘...ελκτική δύναμη...’ που ‘...διατρέχει το σύνολο της ελληνικής κοινωνίας...’ (Τσουκαλάς 1986:83, 239). Τα χαρακτηριστικά αυτά του κράτους εξηγούν

\* Π.Ο. = πολιτισμική ομάδα

–εν μέρει– την σταθερή προτίμηση των μαθητών για το κράτος με οικονομικό ρόλο που στοχεύει στις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες. Ταυτόχρονα, η έμφαση στην πλήρη απασχόληση και στη μείωση της ανεργίας συνυπήρχε με το σταθερότερο χαρακτηριστικό της οικονομικής πολιτικής στην Ελλάδα: την ‘κοινωνική ευαισθησία’ (ιδίως κατά τα έτη 1986-1994) (Ιωακειμόγλου 1998: 128-132).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας επιλέγουν την παροχή *ευκαιριών να εργαστούν* σε αντίθεση με την απλή εξασφάλιση του ελάχιστου αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής στους ανέργους. Ίσως οι μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας αντιλαμβάνονται τα μέτρα που αφορούν τις άνευ όρων παροχές (π.χ. επιδόματα ανεργίας) ως *απαξίωση* της ίδιας της εργασίας. Ίσως εδώ αναδεικνύεται μια ενδιαφέρουσα συνδιαλλαγή με τα σύγχρονα αιτήματα-συζητήσεις που στο ελληνικό πλαίσιο αφορούν τον ευέλικτο ρόλο του κράτους και τα φιλελεύθερα στοιχεία οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής πρακτικής. Η έμφαση αυτών των μαθητών δε δίνεται στο ‘δίκτυ ασφαλείας’ του ευέλικτου κράτους αλλά στην παροχή *ευκαιριών* εργασίας. Η εργασία και η *μη* απαξίωσή της μέσα από μέτρα φιλανθρωπικού χαρακτήρα (άνευ όρων παροχές), έχει ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα.

- Κράτος και νέα κοινωνικά κινήματα.

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.5.3) οι μεταπολεμικές δεκαετίες συνδέονται έντονα με την εμφάνιση των «νέων κοινωνικών κινήματων»: νέοι, γυναίκες, μειονότητες, οικολογία. Σε αυτό το πλαίσιο το κράτος στηρίζει την ανάπτυξη εθελοντικών οργανώσεων και στηρίζει την ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών (θετική δράση του κράτους) (Μακρυδημήτρης 2003: 108). Οι εννοιολογήσεις των μαθητών από όλες τις πολιτισμικές ομάδες για το ρόλο του κράτους σε σχέση με τα *νέα κοινωνικά κινήματα* τείνουν να συγκροτούνται με χαμηλή προτεραιότητα. Εντοπίζονται με «ευκρίνεια» στις εννοιολογήσεις της πλειονότητας των πολιτισμικών ομάδων των μαθητών (τέσσερις πρώτες πολιτισμικές ομάδες) αλλά μόνο σε μία –κάθε φορά– εννοιολόγηση (ομάδα παραγόντων) και σε συνδυασμό με άλλα χαρακτηριστικά του ρόλου του κράτους. Έτσι, για τις πολιτισμικές ομάδες

1,2,3 εμφανίζεται μόνο στην 3<sup>η</sup> εννοιολόγηση τους σε συνδυασμό με κάποια στοιχεία κοινωνικού και οικονομικού ρόλου ενώ για την τέταρτη πολιτισμική ομάδα εμφανίζεται μόνο στη 2<sup>η</sup> εννοιολόγηση σε συνδυασμό με βασικές διαστάσεις ενός κοινωνικού κράτους. Αξίζει να σημειωθεί ότι η πιο θολή 'παρουσία' των ζητημάτων που σχετίζονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα εμφανίζεται στις εννοιολογήσεις της τελευταίας στην κοινωνική ιεραρχία ομάδας των μαθητών (πέμπτη πολιτισμική ομάδα). Πρόκειται μάλλον για ένα ασαφές μίγμα κοινωνικών, οικονομικών-σοσιαλιστικών χαρακτηριστικών του κράτους και νέων κοινωνικών κινήματων (3<sup>η</sup> και 4<sup>η</sup> εννοιολόγηση). Όπως έχει ήδη σημειωθεί (κεφ. 1.5.3), για το ελληνικό πλαίσιο, οι παραπάνω σύγχρονες έννοιες και πρακτικές του πολίτη και του κράτους σε σχέση με τα νέα κοινωνικά κινήματα συναντούν ως 'εμπόδιο' παγιωμένες πρακτικές και αντιλήψεις, οι οποίες τείνουν να διατηρούν την έμφαση στην οικονομική παρεμβατικότητα του κράτους ενώ η έννοια της κοινωνίας πολιτών δεν αποτελεί ανεπτυγμένη κοινωνική πρακτική.

Συνολικά, για τις τέσσερις πρώτες πολιτισμικές ομάδες η σχέση του κράτους με τα νέα κοινωνικά κινήματα *συγκροτείται* σε κάποια εννοιολόγησή τους. Αυτό που ενδεχομένως αποτυπώνεται είναι η κοινωνικό-πολιτική έμφαση και προτεραιότητα του ελληνικού κράτους: προτεραιότητα των στόχων της οικονομικής πολιτικής με 'κοινωνική ευαισθησία' (Ιωακειμόγλου 1998: 132), έμφαση στην οικοδόμηση αποτελεσματικών θεσμών πρόνοιας (π.χ για την υγεία και την εκπαίδευση) (Τσουκαλάς 1996: 229).

(γ) οι εννοιολογήσεις των μαθητών και του σχολικού βιβλίου για το ρόλο του κράτους.

Ο τρόπος που συγκροτούν οι μαθητές τις εννοιολογήσεις τους για το ρόλο του κράτους σε σχέση με τις εννοιολογήσεις της σχολικής γνώσης εμφανίζει τόσο ομοιότητες όσο και διαφορές. Πιο συγκεκριμένα, το κοινωνικό 'πρόσωπο' του κράτους και οι παροχές του κράτους-πρόνοιας με βασικό προσανατολισμό τα κοινωνικά δικαιώματα των πολιτών (π.χ. εκπαίδευση, υγεία) αποτελούν προτεραιότητα τόσο των μαθητών όσο και της σχολικής γνώσης. Ιδιαίτερα, οι μαθητές των ανώτερων στην κοινωνική

ιεραρχία πολιτισμικών ομάδων (πολιτισμική ομάδα μαθητών 1,2 και 3) εκφράζονται περισσότερο από τις κράτος-εγγυητή των κοινωνικών παροχών. Με τον τρόπο αυτό συμφωνούν με την έμφαση της σχολικής γνώσης στις παροχές του κράτους-πρόνοιας (ιδιαίτερα στο Β' μέρος του σχολικού βιβλίου, βλ.κεφ.2, σελ. 145). Σε αυτό το πλαίσιο, οι ισχυρότερες εννοιολογήσεις των μαθητών, συναντούν την έμφαση στο κοινωνικό 'πρόσωπο' του κράτους που είναι κυρίαρχη στο σχολικό βιβλίο. Αιτήματα για την εκπαίδευση, την υγεία και τον έλεγχο τιμών κατέχουν ισχυρή παρουσία στο σχολικό βιβλίο. Κυριαρχούν –όπως σημειώθηκε παραπάνω– στον καθημερινό δημόσιο λόγο και μάλιστα 'ως ισχυρό και διαρκές λαϊκό αίτημα' (Τσουκαλάς 1996: 229).

Όσον αφορά στις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης αυτές αφορούν σε δύο βασικά σημεία:

(1) οι μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες συγκροτούν (σε κάποια εννοιολόγησή τους) τον οικονομικό ρόλο του κράτους, ως οικονομικού παρεμβατισμού ιδιαίτερα σε ζητήματα εργασίας/ανεργίας, μείωσης οικονομικών διαφορών, προώθησης των βιομηχανιών. Όπως έχει σημειωθεί (βλ. 3.2.1) αυτή η εννοιολόγηση των μαθητών συμβαδίζει με τα σοσιαλιστικά χαρακτηριστικά του κράτους, όπως συγκροτήθηκε μεταπολεμικά. Ωστόσο, στο σχολικό περιεχόμενο ο οικονομικός παρεμβατισμός του κράτους δεν εμφανίζεται με σαφήνεια. Αν και η προστασία της εργασίας και η μέριμνα για την ανεργία αποτελούν σημαντικό μέρος του ρόλου κράτους (ως προς το κοινωνικό πρόσωπο της Πολιτείας), ο οικονομικός παρεμβατισμός, για παράδειγμα, για τη μείωση των οικονομικών διαφορών ή τη στήριξη των βιομηχανιών δεν αποτελεί συγκροτημένη έννοια στο σχολικό βιβλίο. Όπως έχει σημειωθεί, η σχέση οικονομίας και κράτους δεν παρουσιάζεται με σαφήνεια στο σχολικό περιεχόμενο (κεφ.2, ενότητα 4).

Αντίθετα, οι μαθητές συσχετίζουν με σαφήνεια την προστασία των πολιτών ως προς την εξασφάλιση εργασίας με τον οικονομικό ρόλο του κράτους που περιλαμβάνει ταυτόχρονα τον παρεμβατισμό στην οικονομία (π.χ. βιομηχανίες). Έτσι, τα οικονομικά αιτήματα των μαθητών δεν κατέχουν την ίδια έμφαση στο σχολικό βιβλίο και το αναλυτικό



πρόγραμμα. Αν και δεν απουσιάζουν από το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι σχετικές αναφορές για τον οικονομικό ρόλο του κράτους-πρόνοιας, εμφανίζονται μάλλον ‘περιορισμένες’ και σχετικά μικρής έμφασης. Ιδιαίτερα η σχέση κράτους και οικονομίας στο σχολικό βιβλίο, όπως σημειώθηκε (κεφ.2), αφενός δεν αποτελεί την προτεραιότητα του βιβλίου αφετέρου συχνά μοιάζει ασαφής. Σε αυτό το πλαίσιο, οι ‘αποστάσεις’ του βιβλίου από τους μαθητές της τέταρτης και πέμπτης πολιτισμικής ομάδας είναι ακόμη μεγαλύτερες. Συγκεκριμένα, παρόλο που οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας, αναδεικνύουν ως ισχυρό αίτημα (ισχυρότερη εννοιολόγηση) το ρόλο του κράτους προσανατολισμένου στη μέριμνα για την υγεία, τη διατήρηση της ειρήνης/σταθερότητας στη χώρα και τη δωρεάν βασική εκπαίδευση (εννοιολογήσεις παρούσες και ισχυρές στο βιβλίο), η παράλληλη έμφαση που δίνουν στον οικονομικό παρεμβατισμό του κράτους τους ‘απομακρύνει’ από την οπτική του βιβλίου.

(2) η δεύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης αφορά στο σύγχρονο ρόλο του κράτους σε σχέση με ζητήματα των νέων κοινωνικών κινημάτων (π.χ. προστασία περιβάλλοντος, ισότητα φύλων, ειρήνη). Οι έννοιες που συνδέουν το ρόλο του κράτους με τα νέα κοινωνικά κινήματα έχουν ισχυρή έμφαση στο βιβλίο. Όπως έδειξε η ανάλυση του περιεχομένου (κεφ.2) η ‘εμπλοκή’ του κράτους, όπως για παράδειγμα, για την προστασία του περιβάλλοντος, αφορά σε μια σημαντική διάσταση του ρόλου του τόσο σε τοπικό όσο και σε παγκόσμιο-διεθνές επίπεδο. Ωστόσο, οι μαθητές (ιδιαίτερα) των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων, ιεραρχούν τις εννοιολογήσεις αυτές διαφορετικά: δίνουν μικρή προτεραιότητα στις σύγχρονες διαστάσεις του ρόλου του κράτους (π.χ. για το περιβάλλον), ιεραρχώντας τις εννοιολογήσεις αυτές στην τελευταία θέση. Συνολικά, τα νέα κοινωνικά κινήματα που συνδέονται με την κοινωνία πολιτών και τον ενεργό πολίτη αν και αποτελούν τη βασική κατεύθυνση του σχολικού περιεχομένου εκφράζουν λιγότερο όλες τις πολιτισμικές ομάδες μαθητών, έχουν δηλαδή, τη μικρότερη και λιγότερη σημαντική θέση στις εννοιολογήσεις τους. Αντίθετα, στο σχολικό περιεχόμενο αποτελούν τη βασική κατεύθυνση και

αναπτύσσονται εκτεταμένα, ιδιαίτερα, στο δεύτερο και τρίτο μέρος του σχολικού βιβλίου.

Η συνολική εικόνα που προκύπτει για τη σχέση των εννοιολογήσεων των μαθητών για το ρόλο του κράτους και της σχολικής γνώσης αφορά σε μια σχέση διαφορετικών προτεραιοτήτων. Ταυτόχρονα, όμως η ιεράρχηση του ρόλου του κράτους αφορά σε διαφοροποίηση ως προς τη συνολική εννοιολόγηση του ρόλου του κράτους. Πιο συγκεκριμένα, οι εννοιολογήσεις του σχολικού βιβλίου για το ρόλο του κράτους συνδέονται με τη σύγχρονη έμφαση στην αρχή της επικουρικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, προτεραιότητα του κράτους είναι η αποσυγκέντρωση ευθυνών (από πάνω προς τα κάτω), δηλαδή, η παρέμβαση του κράτους «μόνο εάν και στο βαθμό που άλλα κοινωνικά υποσυστήματα αποτυγχάνουν, και να μην τα υποκαθιστά» (Μακρυδημήτρης 2003: 79). Το κράτος, δηλαδή, στηρίζει την ανάπτυξη εθελοντικών οργανώσεων και την ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών και, παράλληλα, επικεντρώνεται στην παροχή των 'ελάχιστων' κοινωνικών εγγυήσεων (υγεία, εκπαίδευση) στηρίζοντας έτσι την κοινωνική αλληλεγγύη. Η σύνδεση του κράτους με την οικονομία δεν αφορά ζητήματα αναδιανομής πλούτου αλλά στη θεσμική πλαισίωση της οικονομίας της αγοράς: εγγυάται μέσω κανόνων την ελευθερία, τον ανταγωνισμό χωρίς ενεργό παρεμβατικό ρόλο (Μακρυδημήτρης 2003: 108) (βλ. κεφ. 1.5.3). Αυτή η ιεράρχηση των ρόλων του κράτους αποτελεί τη βασική επιλογή της παρεχόμενης σχολικής γνώσης.

Αντίθετα, για τους μαθητές, ο ρόλος του κράτους που επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της κοινωνίας πολιτών δεν αποτελεί προτεραιότητα (π.χ. μέσω της θετικής δράσης του κράτους για τα νέα κοινωνικά κινήματα). Παράλληλα, η έμφαση που δίνουν οι μαθητές στο κοινωνικό πρόσωπο του κράτους και στον οικονομικό παρεμβατισμό μάλλον δείχνει την 'κλασική' ιεραρχία των στόχων του κράτους που αναπτυχθηκε μεταπολεμικά: έμφαση στην πλήρη απασχόληση και στη μείωση της ανεργίας ταυτόχρονα με το σταθερότερο χαρακτηριστικό της οικονομικής πολιτικής στην Ελλάδα, την 'κοινωνική ευαισθησία' (ιδίως κατά τα έτη 1986-1994) (Ιωακειμόγλου 1998: 128-132).

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η παραπάνω διαφοροποίηση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητων και της σχολικής γνώσης για τον τρόπο συσχέτισης κράτους-αγοράς-κοινωνίας δείχνει ταυτόχρονα το πεδίο του προβληματισμού για την κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση των νέων. Αντί για την αυτονόητη αρμονική συνύπαρξη του κράτους με τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο δράσης του πολίτη, όπως παρουσιάζεται στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης, οι εννοιολογήσεις των μαθητών δείχνουν ότι η παρεχόμενη σχολική γνώση δεν ενισχύεται από την εμπειρία. Έτσι, η έμφαση της σχολικής γνώσης στην αφηρημένη, αντικειμενική και επιστημονική γνώση, τελικά περιορίζει τη δυνατότητα οι μαθητές να ταυτιστούν και να επεξεργαστούν σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικο-πολιτικής ζωής.

### 3.3. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη-κράτους.

Στο κεφάλαιο αυτό εστιάζω στις εννοιολογήσεις των μαθητών για τις σχέσεις πολίτη-κράτους με βάση τις αναλύσεις που προηγήθηκαν και ταυτόχρονα επιχειρώ να συνοψίσω τα επιμέρους συμπεράσματα που έχουν ήδη διατυπωθεί στα σχετικά κεφάλαια ανάλυσης του υλικού (3.1.& 3.2.). Έμφαση δίνεται στον εντοπισμό (ή μη) συσχέτισης ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και την κοινωνική τους θέση (πολιτισμικές ομάδες μαθητών).

Συνολικά, οι μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων προβάλλουν τον εθνικό πολίτη (πατριωτισμός, αφοσίωση). Πρόκειται για την επικράτηση μιας εικόνας ενός παθητικού και ταυτόχρονα απαιτητικού πολίτη ως προς τις διεκδικήσεις του από το κράτος. Αφενός οι εννοιολογήσεις των μαθητών δείχνουν την τάση άσκησης κριτικής στη λειτουργία του κράτους αφετέρου αυτή συνυπάρχει με την ισχυρή ηθική αναφορά στο κράτος-έθνος. Έχει ήδη σημειωθεί η σημασία του ελληνικού εθνικισμού στη εδραίωση της σχέσης κράτους-κοινωνίας (βλ.1.5.1 και 1.5.3).

Παράλληλα, οι χαμηλότερες στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικές ομάδες μαθητών προβάλλουν το κράτος με ισχυρό οικονομικό-σοσιαλιστικό ρόλο παράλληλα με την έμφαση στον πολίτη-εργαζόμενο. Ενδεχομένως στις εννοιολογήσεις των μαθητών 'αντανακλάται' η ελληνική ιδιαιτερότητα στις σχέσεις πολίτη-κράτους: ο προστατευτισμός του κράτους-πρόνοιας για όλες τις κοινωνικές τάξεις, και οι επιδράσεις του νεοελληνικού εθνικισμού στη συγκρότηση της νοηματοδότησης του πολίτη (πατριώτης, αφοσιωμένος). Οι σύγχρονες κυρίαρχες μορφές ριζοσπαστικής δράσης του πολίτη (π.χ. για το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα) εκφράζουν λιγότερο τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες.

Ωστόσο, οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους με τέτοιο τρόπο που δεν αποτελεί ούτε άρνηση ούτε αντίσταση στις σύγχρονες δυτικές νοηματοδοτήσεις για τον πολίτη και το κράτος. Δεν αντανακλούν ένα δυϊκό σχήμα αλλά διαχειρίζονται δημιουργικά τις έννοιες με βάση τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πρόκειται για δημιουργική προσαρμογή και αρμονική συνύπαρξη όσων προϋπάρχουν στο δικό τους κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο

(ελληνικό) με τις σύγχρονες κυρίαρχες νοηματοδοτήσεις για τον πολίτη και το κράτος. Πρόκειται για οικείωση που υπερβαίνει τις διαχωριστικές γραμμές ελληνικού-δυτικού.

Χρειάζεται να σημειωθεί ότι η διεκδικητική στάση των μαθητών έναντι του κράτους (για κοινωνικές και οικονομικές παροχές) δεν αποτελεί από μόνη της συντηρητική στάση. Αυτό που της αποδίδει συντηρητική χροιά είναι η συνύπαρξη με έναν παθητικό πολίτη. Η προβολή της ικανοποίησης των κοινωνικών τους δικαιωμάτων και η έμφαση στην –κοινωνική και οικονομική– παρέμβαση του κράτους ήταν αναμενόμενη στο βαθμό που αποτελεί μέρος των εμπειριών των μαθητών και γνώρισμα της κοινωνικο-οικονομικής τους ζωής. Για παράδειγμα, κυριαρχεί ο ‘συντηρητικός’ πολίτης, κυριαρχεί το παρεμβατικό κράτος (με κοινωνικό και οικονομικό ρόλο) θυμίζοντας ίσως νοσταλγική αναφορά στον προστατευτισμό του κράτους-πρόνοιας. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.5.3), το ελληνικό κράτος έχει ιστορικά συγκροτηθεί με τέτοιο τρόπο που τα κύρια χαρακτηριστικά του αφορούν στο γιγαντισμό της μορφής του και τον απόλυτο προστατευτισμό της λειτουργίας του και μάλιστα για όλες τις κοινωνικές τάξεις, συνθέτοντας έτσι το πλαίσιο των ‘πολιτισμικών συνηθειών’ των ελλήνων μαθητών.

Αυτό το γενικό συμπέρασμα, απορρέει σχετικά ‘εύκολα’ αν η έμφαση δοθεί στις ισχυρότερες εννοιολογήσεις των μαθητών, δεν αποδίδει ωστόσο, παρά μόνο επιφανειακά, τον τρόπο που οι μαθητές συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους. Οι μαθητές συγκροτούν με τέτοιο τρόπο τις εννοιολογήσεις τους για τον πολίτη και το κράτος που δεν αποτελεί ούτε άρνηση ούτε αντίσταση στις «σύγχρονες» δυτικές νοηματοδοτήσεις αλλά θετική και δημιουργική προσαρμογή και αρμονική *συνύπαρξη* των σύγχρονων νοηματοδοτήσεων και πρακτικών, αφενός με το ‘προυπάρχον’ πλαίσιο αφετέρου με τις ‘υπάρχουσες’ συνθήκες και ανάγκες. *Διαχειρίζονται* κυρίως τις διαφορετικές εννοιολογήσεις με βάση τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Όπως σημειώθηκε παραπάνω πρόκειται για οικείωση που υπερβαίνει τις διαχωριστικές γραμμές (ελληνικό-δυτικό) και όχι για αντανάκλαση του τρόπου που εισήχθησαν οι θεσμοί στη Ελλάδα.

Τα παραπάνω σημεία προκύπτουν από συγκεκριμένα παραδείγματα στα πλαίσια της ανάλυσης του υλικού που προηγήθηκε (κεφ.3.1, 3.2). Συγκεκριμένα:

(α) Ένα ενδιαφέρον εύρημα ήταν ο τρόπος που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής. Συνολικά οι μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων τείνουν να προσδίδουν πιο συντηρητικό περιεχόμενο στη συμμετοχή του πολίτη μέσω της εκλογικής διαδικασίας και την υπακοή στο νόμο ενώ τείνουν να διατηρούν κάποιο δυναμισμό στη συμμετοχή του πολίτη μέσω των κομμάτων. Το συμπέρασμα αυτό φαίνεται να μην επιβεβαιώνει την ευρύτερη τοποθέτηση της θεωρίας για την απαξίωση της πολιτικής και των κομμάτων (το οποίο διατυπώνεται και για το ελληνικό πολιτικό πλαίσιο, βλ. κεφ. 1.5.3). Επιπλέον, δεν διαπιστώνεται μια σχέση αντιστρόφως ανάλογη ανάμεσα στις έννοιες που σχετίζονται με την παγκόσμια κοινωνία πολιτών (π.χ. περιβάλλον, ανθρώπινα δικαιώματα) και τις παραδοσιακές πολιτικές πρακτικές (π.χ. κόμματα). Όλες οι παραπάνω έννοιες εκφράζουν σχεδόν το ίδιο τους μαθητές και το σημείο αναφοράς της συγκρότησης των εννοιολογήσεων τους φαίνεται να είναι η έννοια της *συμμετοχής* (κοινωνικής και πολιτικής), κάτι που αναδείχτηκε ιδιαίτερα για την μεσαία πολιτισμική ομάδα μαθητών (Π.Ο.3). Σε αυτό το πλαίσιο παραδοσιακές και σύγχρονες πρακτικές συμμετοχής συνυπάρχουν συχνά στην ίδια εννοιολόγηση. Ίσως αυτό μας δείχνει ότι οι μαθητές ‘χρησιμοποιούν’ τα διαθέσιμα μέσα πολιτικής και κοινωνικής συμμετοχής. Η ιεράρχηση των εννοιολογήσεων τους δεν είναι τυχαία. Με εξαίρεση τη μεσαία πολιτισμική ομάδα προβάλλουν τους περισσότερο εδραιωμένους τρόπους πολιτικής συμμετοχής (π.χ. πολιτικά κόμματα) σε συνδυασμό με τους περισσότερο σύγχρονους, μη-κυβερνητικούς και μη-κομματικούς τρόπους δράσης του πολίτη.

Εδώ χρειάζεται να σημειωθεί μια ενδιαφέρουσα διαπίστωση για την τρίτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών. Οι μεταβλητές της έρευνας που στηρίζουν κατεξοχήν το κοινοβουλευτικό αντιπροσωπευτικό σύστημα συμμετοχής του πολίτη (νόμος, ψήφος) εκφράζουν περισσότερο τους μαθητές που βρίσκονται ψηλότερα στην κοινωνική ιεραρχία (πρώτη και δεύτερη

πολιτισμική ομάδα). Οι μαθητές των υπόλοιπων πολιτισμικών ομάδων και ιδιαίτερα η μεσαία κατηγορία, ενώ διεκδικεί/αξιώνει έντονα την ικανοποίηση κοινωνικών δικαιωμάτων από το κράτος δεν στηρίζει στον ίδιο βαθμό τα 'παραδοσιακά μέσα' όπως η ψήφος ή οι νόμοι, χωρίς ταυτόχρονα να τους αμφισβητεί. Το ελληνικό πλαίσιο κοινοβουλευτικής δημοκρατίας συσχετίζεται με τις πρακτικές και αντιλήψεις του νόμου ως 'μέσου' για τη μετατροπή κοινωνικών αξιώσεων σε δικαιώματα των πολιτών και συνδέεται με την κοινωνική ιεραρχία. Οι μαθητές της τρίτης πολιτισμικής ομάδας αν και αναδεικνύουν μια διεκδικητική στάση έναντι του κράτους και έναν κοινωνικό δυναμισμό ως προς την εννοιολόγηση του πολίτη, θα μπορούσαμε να υποθέσουμε ότι μετακινούνται/απομακρύνονται από τον 'παραδοσιακό' τρόπο και 'μέσα' διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους.

β) η έννοια του εθνικού πολίτη, που είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα εκφράζει περισσότερο τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες (κεφ.3.1). Η ισχυρή παρουσία αυτής της εννοιολόγησης για το σύνολο των μαθητών έρχεται σε αντίθεση με την ευρύτερη τοποθέτηση της θεωρίας για τη σύγχρονη εννοιολόγηση του μετα-εθνικού πολίτη. Ο εθνικός πολίτης έχει σχέση αντιστρόφως ανάλογη με την έννοια και τις πρακτικές μιας παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών. Ωστόσο, για τους μαθητές η εθνικιστική διάσταση του νεωτερικού πολίτη μπορεί να συνυπάρξει -συχνά στην ίδια εννοιολόγηση- με εκφάνσεις ενεργούς κοινωνικής συμμετοχής (π.χ. για την προστασία του περιβάλλοντος, τα ανθρώπινα δικαιώματα). Αυτή την ενδιαφέρουσα συνύπαρξη συναντάμε ιδιαίτερα στις εννοιολογήσεις των μεσαίων και χαμηλότερων πολιτισμικών ομάδων των μαθητών. Σύμφωνα με την ευρύτερη τοποθέτηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, πρόκειται για έναν 'παράδοξο' συνδυασμό δημοκρατικής-ριζοσπαστικής δράσης του πολίτη με συντηρητικά/εθνικιστικά χαρακτηριστικά. Η υπόθεση ερμηνείας της εργασίας είναι ότι αυτός ο συνδυασμός διατηρεί *εν μέρει* τη λογική των κοινωνικών πρακτικών στην Ελλάδα, όπου σημείο αναφοράς είναι η οικογένεια, η τοπική κοινότητα και το έθνος (βλ.κεφ.1.5.3). Μπορούμε να υποθέσουμε ότι οι μαθητές εντάσσουν σύγχρονους ριζοσπαστικότερους τρόπους δράσης *διατηρώντας* όμως ένα από τα βασικά σημεία αναφοράς: το έθνος-κράτος. Η έννοια του κοινωνικού συνόλου/κοινότητας (η οποία στη σύγχρονη δυτική οπτική της

*αντικαθιστά* τα στενά σύνορα του έθνους-κράτους και εκφράζει έναν διευρυμένο χώρο δράσης), στο ελληνικό πλαίσιο, η κοινότητα *συνυπάρχει* με το έθνος και τις ατομοκεντρικές/οικογενειακές πρακτικές. Με αυτή την έννοια, οι μαθητές υποστηρίζουν τη δράση του κοινωνικά ενεργού πολίτη (π.χ. για το περιβάλλον, τα ανθρώπινα δικαιώματα) έχοντας ωστόσο, ως βασικό σημείο αναφοράς το έθνος-κράτος. Αυτή η αντίληψη και πρακτική που εστιάζει στις τοπικές και εθνικές σχέσεις συντέλεσε σημαντικά στη μεταπολεμική κοινωνική κινητικότητα, γεγονός που μπορεί να εξηγήσει την εμφάνιση αυτού του 'παράδοξου' συνδυασμού κυρίως στις εννοιολογήσεις των χαμηλότερων πολιτισμικών ομάδων των μαθητών.

γ) οι σύγχρονοι ριζοσπαστικότεροι τρόποι συμμετοχής του πολίτη, ιεραρχούνται μάλλον χαμηλά (ιδίως για τα ανθρώπινα δικαιώματα) (κεφ.3.1). Οι μαθητές δείχνουν να εκφράζονται από την έννοια της *συμμετοχής* σε οργανώσεις που στοχεύουν στην υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αλλά σταματούν στο σημείο εκείνο όπου τίθεται ζήτημα άρνησης και αν-υπακοής στους νόμους και ατομικής, 'ελεύθερης' ερμηνείας του ηθικού-αξιακού τους περιεχομένου (αν είναι δίκαιοι ή άδικοι). Είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρον ότι η ενεργός συμμετοχή τους ή η όποια ριζοσπαστική τους δράση δεν αφορά την –ατομική- αμφισβήτηση της νομοθετικής εξουσίας, την πολιτική αν-υπακοή αλλά διατηρεί την έμφαση σε μια συλλογική αναφορά, στο έθνος-κράτος (ηθική και νομική δέσμευση του πολίτη). Το χαρακτηριστικό λοιπόν, της εμφάνισης των μεταβλητών αυτών που αφορούν το περιβάλλον και τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ότι 'διαχωρίζονται', εμφανίζονται δηλαδή, σε διαφορετική εννοιολόγηση, στο βαθμό που αναφέρονται ευρύτερα στην κοινωνική συμμετοχή του πολίτη ή στην αμφισβήτηση του νόμου.

Όμως η χαμηλή προτίμηση των μαθητών για την αμφισβήτηση του νόμου για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν συνεπάγεται απαραίτητα και την παθητική και ά-κριτη αποδοχή του νόμου. Η υπόθεση στην εργασία είναι ότι στο σημείο αυτό εκδηλώνονται βασικά χαρακτηριστικά του ελληνικού κοινωνικο-πολιτικού πλαισίου (κεφ.3.1). Καταρχήν δηλώνει την απουσία επιθυμίας σύγκρουσης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους κι άρα όντως παραπέμπει σε μια ανίσχυρη παρουσία της κοινωνίας πολιτών. Μια δεύτερη υπόθεση είναι ότι αντανακλά τις –ελληνικές- αντιλήψεις και



πρακτικές των πολιτών απέναντι στους νόμους οι οποίες δε συνοδεύονται από την αμφισβήτηση της νόμιμης οδού αλλά από την *παράκαμψη* της (βλ.κεφ.1.5.3) Ένα πιθανό ερώτημα εδώ είναι αν τελικά η αμφισβήτηση του νόμου (ενάντια στα ανθρώπινα δικαιώματα) που στη βορειοαμερικάνικη αντίληψη συνδέεται με τη διεύρυνση την έννοια της συμμετοχής του πολίτη, στο ελληνικό πλαίσιο, θα την καθιστούσε ‘εμφανώς’ *παρά-νομη*.

δ) ο οικονομικός παρεμβατισμός του κράτους εκφράζει –λιγότερο ή περισσότερο- τους μαθητές όλων των πολιτισμικών ομάδων (κεφ.3.2). Ο διεκδικητικός χαρακτήρας των εννοιολογήσεων των μαθητών ως προς το ρόλο του κράτους μπορεί να ερμηνευθεί με βάση όσα διατυπώνονται για τον παραδοσιακά –ελληνικό- ισχυρό προστατευτισμό του ελληνικού κράτους. Τα αιτήματα αυτά οικονομικού παρεμβατισμού εμφανίζονται ισχυρότερα για τις δύο χαμηλότερες στην κοινωνική ιεραρχία πολιτισμικές ομάδες μαθητών. Υπάρχει, ωστόσο, μια ενδιαφέρουσα διαφοροποίηση. Τα ζητήματα ανεργίας/εργασία εμφανίζονται για όλες τις άλλες πολιτισμικές ομάδες μαθητών στην ίδια εννοιολόγηση. Ωστόσο, οι μαθητές της τέταρτης πολιτισμικής ομάδας επιλέγουν την παροχή *ευκαιριών να εργαστούν* σε αντίθεση με την απλή εξασφάλιση του ελάχιστου αξιοπρεπούς επιπέδου ζωής στους ανέργους. Ίσως οι μαθητές αυτής της πολιτισμικής ομάδας αντιλαμβάνονται τα μέτρα που αφορούν τις άνευ όρων παροχές (π.χ. επιδόματα ανεργίας) ως *απαξίωση* της ίδιας της εργασίας. Ίσως εδώ αναδεικνύεται μια ενδιαφέρουσα συνδιαλλαγή με τα σύγχρονα αιτήματα-συζητήσεις που στο ελληνικό πλαίσιο αφορούν τον ευέλικτο ρόλο του κράτους και τα φιλελεύθερα στοιχεία οικονομικής και κοινωνικής πολιτικής πρακτικής. Η έμφαση αυτών των μαθητών δε δίνεται στο ‘δίκτυ ασφαλείας’ του ευέλικτου κράτους αλλά στην παροχή *ευκαιριών* εργασίας. Η εργασία και η *μη* απαξίωσή της μέσα από μέτρα φιλανθρωπικού χαρακτήρα (άνευ όρων παροχές), έχει ιδιαίτερη σημασία και προτεραιότητα.

Οι αναλύσεις για την ελληνική ‘ιδιαιτερότητα’ στις σχέσεις πολίτη-κράτους, σημείωνε τη σύνδεση των αξιώσεων των πολιτών από το κράτος με την κοινωνική ιεραρχία. Η παράλληλη εξέταση των εννοιολογήσεων των μαθητών για τον πολίτη δείχνει ότι οι υψηλότερες στην κοινωνική ιεραρχία ομάδες των μαθητών τείνουν να διατηρήσουν το κοινωνικό-πολιτικά

δεδομένα, η μεσαία κοινωνική ομάδα των μαθητών είναι πιο διεκδικητική, ενώ οι χαμηλότερες ομάδες των μαθητών τείνουν να απέχουν από πρακτικές διεκδικητικού χαρακτήρα.

Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τον ιδανικό πολίτη αναδεικνύουν τη συνύπαρξη της αναφοράς στην εθνική ταυτότητα, με την ενεργό κοινωνική και πολιτική συμμετοχή. Σε αυτό το πλαίσιο, οι προκλήσεις που συνοδεύουν μια μεταβαλλόμενη Ευρώπη, ως προς τη μετάβαση από την κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας σε μια πιο διευρυμένη αντίληψη της ιδιότητας του πολίτη, και που στην Ελλάδα εισπράττεται ακόμη ως εκσυγχρονισμός ενάντια στο παρωχημένο, φαίνεται να μπορούν να συνυπάρξουν. Το συμπέρασμα στην εργασία είναι ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών δείχνουν ότι δεν πρόκειται για μια διαζευκτική-αντιθετική σχέση (εννοιών και πρακτικών), αλλά κυρίως ιεραρχημένη εννοιολόγηση, όπου η κυριαρχία της εθνικής ταυτότητας μπορεί να συνυπάρξει με τη δράση και τη συμμετοχή στα κοινά, τον ενεργό, ενήμερο και ριζοσπάστη πολίτη.

Με αφετηρία την έννοια της πολιτισμικής οικείωσης (κεφ.1.6) οι εννοιολογήσεις των μαθητών δεν αποτελούν απλή αντανάκλαση (είτε των δυτικών εννοιών είτε της κυρίαρχης ελληνικής κουλτούρας) αλλά δημιουργική συν-διαλλαγή με τους δυτικούς θεσμούς (έννοιες και πρακτικές). Για παράδειγμα, οι μαθητές δέχονται το 'λόγο' των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οδηγώντας κάθε φορά σε κάτι 'νέο' και όχι σε μια απλή αντανάκλαση των ελληνικών νοηματοδοτήσεων ή αντίσταση στους δυτικούς θεσμούς στα πλαίσια αναπαραγωγής ενός δυισμού.

Στο βαθμό που οι ερωτήσεις-μεταβλητές της έρευνας Cívic συνδέονται με μια δυτική οπτική του κράτους και του πολίτη (κεφ.1.5.3), οι εννοιολογήσεις των μαθητών αντανakλούν την αλληλεπίδρασή τους με το δυτικό τρόπο σκέψης και πρακτικής. Το γεγονός ότι οι μαθητές δεν εννοιολογούν με έναν 'ομοιογενή' τρόπο το κράτος και τον πολίτη χρειάζεται να σημειωθεί. Μάλιστα πρόκειται για 'ανομοιογένεια' όχι μόνο ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες των μαθητών αλλά και στο εσωτερικό κάθε ομάδας. Αυτό καταρχάς αναδεικνύει τους 'πολλαπλούς' τρόπους που ταυτόχρονα γίνεται αντιληπτός ο πολίτης και το κράτος με την ανάλογη βέβαια έμφαση (ανάλογα με το αν εμφανίζεται σε ισχυρό ή ανίσχυρο παράγοντα-

εννοιολόγηση). Έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον ότι οι μαθητές αφενός συγκροτούν *πολλαπλές* εννοιολογήσεις (δηλαδή οι εννοιολογήσεις των μαθητών δεν αφορούν σε ένα μόνο τύπο πολίτη ή ένα είδος ρόλου του κράτους) αφετέρου το περιεχόμενό τους δεν 'αντανακλά' ούτε δυτικές ούτε ελληνικές νοηματοδοτήσεις του πολίτη και του κράτους όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία.

Ωστόσο, αυτή η συνύπαρξη δεν προσεγγίζεται στην εργασία ως μια απλή συνάντηση αντιφατικών χαρακτηριστικών αλλά ως αλληλοδιείσδυση και αλληλεπίδραση του σύγχρονου με το παραδοσιακό. Οι μαθητές συγκροτούν με τέτοιο τρόπο τις εννοιολογήσεις τους που ούτε *αντιστέκονται* στις επιρροές του δυτικού πλαισίου σκέψης, ούτε το *μιμούνται* πιστά, ούτε φυσικά *απέχουν* από αυτό (μάλλον επιλέγουν τις 'αποστάσεις' τους).

### 3.4. **Εννοιολογήσεις μαθητών και παρεχόμενη σχολική γνώση: συμπεράσματα.**

Στο κεφάλαιο αυτό διατυπώνονται τα συμπεράσματα της εργασίας για τη σχέση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 1.7) η έμφαση δίνεται στις ομοιότητες και στις διαφορές ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της παρεχόμενης σχολικής γνώσης με στόχο να ανιχνεύσω τη διαφορετική συγκρότηση εννοιών και όχι την αναζήτηση του βαθμού και του τρόπου μετάδοσης της προδιαγεγραμμένης γνώσης που προσφέρει το σχολείο προς τους μαθητές. Αυτό σημαίνει ότι οι εννοιολογήσεις των μαθητών και εκείνες της παρεχόμενης σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους αντιμετωπίζονται ως παράλληλες (χωριστές αν και σχετιζόμενες) συγκροτήσεις εννοιών και εξετάζονται στο δικό τους πλαίσιο.

Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 2) η ανάλυση του περιεχομένου της παρεχόμενης σχολικής γνώσης έδειξε τον προσανατολισμό προς την εννοιολόγηση του σύγχρονου, ενεργού πολίτη και του ρόλου του κράτους ως ρυθμιστή της κοινωνικής ζωής με έμφαση στο σύνταγμα και τους νόμους (ως οργανωμένης θεσμοθετημένης εξουσίας). Είναι ενδιαφέρον, ότι αντίθετα, οι μαθητές εκφράζονται *περισσότερο* από έναν συντηρητικό πολίτη και ένα ισχυρό – παρεμβατικό- κράτος-πρόνοιας ή διαφορετικά από έναν ‘παθητικό’ πολίτη έναντι ενός ‘ενεργού’ κράτους.

Η ανάλυση που προηγήθηκε (κεφ. 2, 3.1, 3.2) έδειξε τόσο διαφορές όσο και ομοιότητες ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους.

Συγκεκριμένα, οι διαφοροποιήσεις αφορούν στον διαφορετικό τρόπο που οι εννοιολογήσεις ενισχύονται από την εμπειρία. Συγκεκριμένα, οι μαθητές συγκροτούν με τέτοιο τρόπο τις εννοιολογήσεις τους για τον πολίτη και το κράτος που δεν αποτελεί απλή αντανάκλαση (είτε των δυτικών εννοιών είτε της κυρίαρχης ελληνικής κουλτούρας) αλλά δημιουργική συν-διαλλαγή με τους δυτικούς θεσμούς, τις έννοιες και τις πρακτικές. Πρόκειται για οικείωση που υπερβαίνει τις διαχωριστικές γραμμές (ελληνικό-δυτικό) (βλ. κεφ. 3.3).

Αντίθετα, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης η έμφαση δίνεται στην αφηρημένη γνώση με στόχο την εξασφάλιση της επιστημονικής, αντικειμενικής γνώσης (βλ. κεφ. 2). Έτσι, για παράδειγμα, ενώ οι μαθητές συγκροτούν την έννοια του πολίτη που δρά για τα ανθρώπινα δικαιώματα, στο βαθμό που αυτό δεν συνεπάγεται την αμφισβήτηση του νόμου, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης η έμφαση δίνεται στην αφηρημένη περιγραφή των υπερεθνικών οργανισμών που στηρίζουν την προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, και στη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στα ανθρώπινα δικαιώματα και τους υπερεθνικούς οργανισμούς από τη μία πλευρά και τους νομικούς κανόνες και τη λαϊκή κυριαρχία σε εθνικό επίπεδο από την άλλη. Οι μαθητές επέλεξαν αντί των διαχωριστικών –εννοιολογικών– γραμμών της σχολικής γνώσης να εντάξουν και να τοποθετηθούν στο κρίσιμο αυτό ζήτημα είτε θέτωντας προϋποθέσεις (έμφαση στη διατήρηση των νόμων) είτε απορρίπτωντας συνολικά το ‘λόγο’ των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Π.Ο.2,4,5).

Στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης η ισχυρή παρουσία του Συντάγματος αναδεικνύει και τη διάθεση μη αμφισβήτησής του. Η όποια ‘αντιφατική’ συνύπαρξη με τις δυτικές έννοιες και πρακτικές (π.χ. της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών) διευθετείται μέσα από την τοποθέτησή τους σε διαφορετικά κεφάλαια δημιουργώντας, έτσι, την αίσθηση μιας ομαλής μετάβασης από το κοινωνικό-τοπικό, στο εθνικό και τελικά στο ευρωπαϊκό-διεθνές επίπεδο (βλ. και κεφ.1.1.).

Συνολικά, στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης οι έννοιες συγκροτούνται με έμφαση στην τυπική περιγραφή και την έμφαση σε επίσημα θεσμικά κείμενα (π.χ. Σύνταγμα). Το αποτέλεσμα είναι η ‘απόσταση’ από τον αναστοχαστικό διάλογο με όσα συμβαίνουν στο κοινωνικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο των μαθητών και την αποδοχή/αναγνώριση ή μη της σχέσης νοημάτων και κοινωνικών πρακτικών. Έτσι, η έμφαση της σχολικής γνώσης στην αφηρημένη, αντικειμενική και επιστημονική γνώση, τελικά περιορίζει τη δυνατότητα οι μαθητές να ταυτιστούν και να επεξεργαστούν σημαντικά ζητήματα της σύγχρονης κοινωνικο-πολιτικής ζωής.

Χρειάζεται ακόμη να σημειωθεί ότι οι εννοιολογήσεις μαθητών και της σχολικής γνώσης για την έννοια του πολίτη και το ρόλο του κράτους δεν

αφορούν σε απλή μίμηση και αντανάκλαση των δυτικών νοηματοδοτήσεων ούτε για τους μαθητές ούτε για το σχολικό βιβλίο και αναλυτικό πρόγραμμα. Όπως έχει σημειωθεί (κεφ. 3.1), οι μαθητές συγκροτούν σε κάποια εννοιολόγησή τους τα ζητήματα που συνδέονται με τα νέα κοινωνικά κινήματα αλλά τους εκφράζουν λιγότερο δείχνοντας έμμεσα τη μικρή προτεραιότητα που έχουν τα κινήματα αυτά στην ελληνική κοινωνική ζωή. Στο σχολικό περιεχόμενο, οι επιλογές είναι κάπως διαφορετικές. Δεν επιχειρείται η μίμηση αλλά η μεταφορά των εννοιών (π.χ. για την παγκόσμια κοινωνία πολιτών) με τέτοιο τρόπο που ταυτόχρονα, δεν επιτρέπει την αμφισβήτηση καθιερωμένων εννοιών και πρακτικών που στηρίζουν το ελληνικό κοινωνικό-πολιτικό σύστημα. Έτσι, για παράδειγμα, παράλληλα, με την έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα και τα ριζοσπαστικά χαρακτηριστικά του πολίτη διατηρείται η έμφαση στο συνταγματικό κράτος και τη λαϊκή κυριαρχία. Παράλληλα, με την έμφαση στον σύγχρονο ενεργό πολίτη της παγκόσμιας κοινωνίας πολιτών διατηρείται η έμφαση στο κλασικό φιλελεύθερο πολίτη της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας και της σχέσης του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς πολιτικής συμμετοχής (π.χ. κόμμα, ψήφος). Η μεταφορά αυτή αποτυπώνεται συμβολικά στη συγκρότηση των εννοιών – από διαφορετικά κοινωνικό-πολιτικά πλαίσια- σε διαφορετικά κεφάλαια του σχολικού βιβλίου. Συχνά το αποτέλεσμα αυτής της μεταφοράς είναι η ασάφεια και η ασυμβατότητα. Όμως η όποια μεταφορά των εννοιών δεν υπερβαίνει την νομικό-πολιτική ισχύ του κράτους και δεν αποτελεί, έτσι, αντικείμενο κοινωνικού διαλόγου και προβληματισμού.

Είναι χαρακτηριστικό ότι παραδείγματα από την –πρόσφατη- ελληνική εμπειρία εμφανίζονται μόνο έμμεσα στο σχολικό περιεχόμενο χωρίς σαφή ανάπτυξη του προβληματισμού που θα επέτρεπε να διευρύνει τη σκέψη των μαθητών. Αντίθετα, οι ‘ανορθολογικές’ ελληνικές πρακτικές αντικαθίστανται από την άμεση αναφορά στο ιδεολογικοποιημένο παρελθόν (π.χ. αρχαία Ελλάδα) και τον ιδεαλιστικό και αφηρημένο τρόπο παρουσίασης της σύγχρονης Ελλάδας. Κάθε αναφορά επικεντρωμένη στο ελληνικό πλαίσιο δείχνει να αντιτίθεται στην προσέγγιση επιστημονικής ουδετερότητας που επιχειρείται.

Τα παραδείγματα από την ανάλυση του υλικού (κεφ. 3.1, 3.2) που στηρίζουν τα παραπάνω, είναι τα εξής:

Η έννοια του εθνικού πολίτη, που είναι πατριώτης και αφοσιωμένος στην πατρίδα εκφράζει περισσότερο τους μαθητές από όλες τις πολιτισμικές ομάδες. Είναι ενδιαφέρον ότι εδώ διαπιστώνεται και η μεγαλύτερη διαφοροποίηση ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης: η σχέση *συνέχειας* του πολίτη με το *έθνος-κράτος* αποτελεί εκείνη την εννοιολόγηση των μαθητών που η σχολική γνώση επιλέγει να μην επεξεργαστεί εκτεταμένα και με σαφήνεια στο περιεχόμενό της. Η ανάλυση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης (κεφ.2) έδειξε ότι ο πολίτης του έθνους-κράτους παρουσιάζεται *ουδέτερα* (βλ. κεφ.2, ενότητα 3). Ωστόσο, οι μαθητές σε πλήρη αντίθεση με το σχολικό περιεχόμενο εκφράζονται περισσότερο από την έννοια του πολίτη που το σχολείο προσπαθεί να αποσιωπήσει. Ίσως πρόκειται για την σημαντικότερη ένδειξη του τρόπου που οι έφηβοι μαθητές και νέοι πολίτες αποτυπώνουν στις εννοιολογήσεις τους καθημερινές κοινωνικές πρακτικές. Επιπλέον, αποτελεί ενδιαφέρουσα 'πρόκληση' για τον τρόπο που η θεσμοποιημένη σχολική γνώση αντιμετωπίζει όσα βιώνουν οι μαθητές στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι οι μαθητές αναδεικνύουν στα πλαίσια της ισχυρότερης εννοιολόγησής τους αυτό που στο σχολικό βιβλίο υπάρχει απλά σε μια λεζάντα: τον πατριωτισμό και την αφοσίωση στην πατρίδα (βλ.κεφ 2). Θεωρώ ότι καταρχάς αυτό αναδεικνύει την ανάγκη μιας αναστοχαστικής εκπαίδευσης του πολίτη που δεν θα αποσιωπά αλλά θα εντάσσει κρίσιμους προβληματισμούς στο περιεχόμενό του. Ίσως πρόκειται για την ισχυρότερη απόδειξη ότι όσα το βιβλίο επεξεργάζεται σιωπηλά και 'περιφερειακά' παραμένουν ισχυρά και αμετακίνητα στις εννοιολογήσεις των μαθητών.

Η ανάλυση έδειξε ακόμη (κεφ.2, κεφ.3.1, .3.2) ομοιότητες ανάμεσα στις εννοιολογήσεις των μαθητών και της σχολικής γνώσης. Χαρακτηριστική είναι η –κοινή- έμφαση στο κοινωνικό κράτος και την ικανοποίηση των κοινωνικών δικαιωμάτων των πολιτών καθώς και η σχέση του πολίτη με τους τυπικούς θεσμούς κοινοβουλευτικής δημοκρατίας. Τόσο η ψήφος όσο και άλλα κλασικά φιλελεύθερα χαρακτηριστικά του πολίτη, όπως η συμμετοχή σε πολιτικό

κόμμα, η συμμετοχή σε πολιτικές συζητήσεις, εμφανίζονται στο βιβλίο ως ιδιαίτερα σημαντικά. Όπως σημειώθηκε (κεφ.3.1.2), όλοι οι μαθητές αναγνωρίζουν και συγκροτούν με παρόμοιο τρόπο αυτήν την εννοιολόγηση. Χρειάζεται ακόμη να σημειωθεί ότι η έμφαση στο κοινωνικό κράτος συναντά την προτεραιότητα των μαθητών των τριών πρώτων πολιτισμικών ομάδων. Αντίστοιχα, η μικρή προτεραιότητα στον οικονομικό ρόλο του κράτους και η ασάφεια στην περιγραφή της σχέσης οικονομίας/αγοράς-κράτους, δημιουργεί 'αποστάσεις' από τους μαθητές που έχουν χαμηλή κοινωνική θέση (τέταρτη και πέμπτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών). Επιπλέον, η τέταρτη πολιτισμική ομάδα των μαθητών αμφισβητεί την έννοια της κοινωνικής αλληλεγγύης με τον τρόπο που παρουσιάζεται στο σχολικό περιεχόμενο. Οι μαθητές αυτοί δείχνουν να απορρίπτουν την έννοια της πρόνοιας και τις παροχές φιλανθρωπικού χαρακτήρα, όπως παρουσιάζονται στο σχολικό βιβλίο, οι οποίες απαξιώνουν την εργασία και το δικαίωμα στην εργασία (κεφ.3.2.1). Ακόμη, οι εννοιολογήσεις των μαθητών από όλες τις πολιτισμικές ομάδες δείχνουν την προτεραιότητα στο πολίτευμα, το χαρακτήρα του ελληνικού συντάγματος, την έμφαση στο λαό και τη λαϊκή κυριαρχία (υπακοή νόμων) όπως εμφανίζεται και στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Ωστόσο, οι μαθητές δείχνουν να συν-διαλέγονται, να δια-χειρίζονται και εν τέλει να προχωρούν στην οικείωση των εννοιών και έτσι να *υπερβαίνουν* τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στο 'ελληνικό' (π.χ. πολιτικό-νομικό πλαίσιο) και το 'δυτικό' (π.χ. έμφαση στην εξω-κυβερνητική δράση, ακόμη και αμφισβήτηση της πολιτικής νομιμότητας του κράτους).

Η προβολή του επιστημονικού, αντικειμενικού και ουδέτερου λόγου που επιχειρείται στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης έχει ως αποτέλεσμα να μην εντάσσει το διάλογο με τους μαθητές σε σχέση με τα κρίσιμα κοινωνικο-πολιτικά ζητήματα της ελληνικής πραγματικότητας. Οι εννοιολογήσεις των μαθητών προβάλλουν προκλητικά ισχυρά και μάλιστα ανεξάρτητα από τα κοινωνικά-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, τον υπαρκτό *πολιτικό* προβληματισμό σημαντικών εννοιών όπως η εθνικιστική ιδιότητα του πολίτη. Αντί το βιβλίο να μελετήσει αυτήν την παράδοση (του εθνικισμού) την προσπερνά σιωπηλά στα πλαίσια μιας επιστημονικής ουδετερότητας.



Η διερεύνηση της σχέσης των εννοιολογήσεων των μαθητών και της σχολικής γνώσης έδειξε ότι πρόκειται για μια σχέση 'ασυμβατότητας' και 'ασυνέχειας'. Η ασυμβατότητα αυτή δεν προκύπτει, ωστόσο, ανάμεσα στο διαφορετικό πλαίσιο του 'λόγου' της παρεχόμενης σχολικής γνώσης και το 'λόγο' των μαθητών που προέκυψε από τη σχετικά ελεύθερη καταγραφή των εννοιολογήσεων των μαθητών (βλ. έρευνα Cinić, κεφ. 1.3). Το συμπέρασμα της 'ασυμβατότητας' προκύπτει από τη συγκρότηση εννοιολογήσεων με διαφορετικό προσανατολισμό: οι μαθητές, δηλαδή, συγκροτούν τις εννοιολογήσεις τους με σημείο αναφοράς τη συνδιαλλαγή, επανερμίνευση και επαναδιαπραγμάτευση όσων βιώνουν μέσα και έξω από το σχολείο.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι.**

ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ CIVIC  
(Α) ΓΙΑ 'ΤΟ ΡΟΛΟ/ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΤΟΥ ΚΡΑΤΟΥΣ' ΚΑΙ  
(Β) ΓΙΑ ΤΟΝ 'ΙΔΑΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΗ'

## (A) Μεταβλητές για τις υποχρεώσεις του κράτους\*

- 
- Γ1 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να εξασφαλίσει εργασία σε οποιονδήποτε θέλει να δουλέψει
- Γ2 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να ελέγχει τις τιμές
- Γ3 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να παρέχει βασική ιατρική περίθαλψη για όλους
- Γ4 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να εξασφαλίζει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους ηλικιωμένους
- Γ5 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να βοηθά τις βιομηχανίες να αναπτυχθούν
- Γ6 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να εξασφαλίζει ένα αξιοπρεπές επίπεδο ζωής στους άνεργους
- Γ7 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να μειώνει τις διαφορές εισοδημάτων και της οικονομικής κατάστασης μεταξύ πλουσίων και φτωχών
- Γ8 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να παρέχει δωρεάν βασική εκπαίδευση για όλους
- Γ9 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να εξασφαλίζει ότι οι γυναίκες και οι άντρες έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην πολιτική ζωή
- Γ10 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να ελέγχει τη μόλυνση του περιβάλλοντος
- Γ11 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να εξασφαλίζει την ειρήνη και σταθερότητα στη χώρα
- Γ12 Υποχρέωση του κράτους και της κυβέρνησης-να προάγει την τιμιότητα και την ηθική συμπεριφορά στους κατοίκους της χώρας
- 

\*Πηγή: Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο I.E.A.

## (B) Μεταβλητές για την ιδιότητα του πολίτη\*

- 
- B1 Ο καλός πολίτης-υπακούει το νόμο
- B2 Ο καλός πολίτης-ψηφίζει σε όλες τις εκλογές
- B3 Ο καλός πολίτης-μετέχει σε κάποιο πολιτικό κόμμα
- B4 Ο καλός πολίτης-δουλεύει σκληρά
- B5 Ο καλός πολίτης-θα συμμετείχε σε ειρηνική διαμαρτυρία ενάντια σε ένα νόμο που πιστεύει ότι είναι άδικος
- B6 Ο καλός πολίτης-γνωρίζει την ιστορία της χώρας
- B7 Ο καλός πολίτης-είναι πρόθυμος να καταταγεί στο στρατό για να υπερασπιστεί τη χώρα
- B8 Ο καλός πολίτης-παρακολουθεί τα πολιτικά θέματα στην εφημερίδα, το ραδιόφωνο ή την τηλεόραση
- B9 Ο καλός πολίτης-μετέχει σε δραστηριότητες για το καλό της κοινότητας ή του κοινωνικού συνόλου
- B10 Ο καλός πολίτης-σέβεται τους εκπροσώπους της κυβέρνησης και όσους κατέχουν πολιτικά αξιώματα
- B11 Ο καλός πολίτης-παίρνει μέρος σε δραστηριότητες που προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα
- B12 Ο καλός πολίτης-συμμετέχει συχνά σε πολιτικές συζητήσεις
- B13 Ο καλός πολίτης-συμμετέχει σε δραστηριότητες για την προστασία του περιβάλλοντος
- B14 Ο καλός πολίτης-έχει πατριωτικό συναίσθημα και είναι αφοσιωμένος στην πατρίδα
- B15 Ο καλός πολίτης-είναι πρόθυμος να αγνοήσει ένα νόμο που παραβιάζει τα ανθρώπινα δικαιώματα
- 

\*Πηγή: Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο I.E.A.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ.**  
**Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΩΝ.**

Η ανάλυση παραγόντων (factor analysis) αφορά σε μια στατιστική επεξεργασία, που πραγματοποιήθηκε στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της ΙΕΑ, από τον κ.Μπουλαμάτση και την κ.Ντελίκου, που είχαν την τεχνική επίβλεψη. Ως θεωρητική και μεθοδολογική επιλογή ανήκει στην κ.Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, διευθύντρια του παραπάνω κέντρου. Η αναλυτική περιγραφή αυτής της μεθόδου βρίσκεται αναλυτικά στο βιβλίο: Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005) (επιμ) *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»*, Gutenberg, Αθήνα, στο Παράρτημα 4, σ.350-359. Όσα ακολουθούν πηγάζουν από όσα αναφέρονται στο παραπάνω Παράρτημα. Εδώ παρουσιάζονται συνοπτικότερα, με περιορισμένες τεχνικές λεπτομέρειες, περιγράφοντας ουσιαστικά τα βασικά βήματα της ανάλυσης αυτής, συμπληρώνοντας την περιγραφή αυτή –κυρίως με παραδείγματα- όπου έκρινα αναγκαίο.

Η ανάλυση παραγόντων ή ανάλυση κατά παράγοντες αποτελεί μία στατιστική τεχνική που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό σχετικά μικρού αριθμού παραγόντων που αντιπροσωπεύουν σχέσεις μεταξύ πολλών μεταβλητών συσχετιζόμενων μεταξύ τους (Μπουλαμάτσης & Ντελίκου 2005:350). Για παράδειγμα, οι μαθητές έδωσαν απαντήσεις σε 12 ερωτήσεις για το ρόλο του κράτους (πόσο συμφωνούν με κάποιες διαστάσεις του ρόλου του) και σε 15 ερωτήσεις για τον 'ιδανικό πολίτη' (πόσο συμφωνούν με κάποιες διαστάσεις της ιδιότητάς του).

Η ανάλυση παραγόντων μπορεί να ομαδοποιήσει αυτές τις προσδοκώμενες εννοιολογήσεις για τον 'ιδανικό' πολίτη και το ρόλο του κράτους, σε παράγοντες βάσει των συσχετίσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους, έτσι ώστε προσδοκώμενες εννοιολογήσεις για τον 'ιδανικό' πολίτη και το ρόλο του κράτους<sup>1</sup> οι οποίες ανήκουν στον ίδιο παράγοντα να έχουν τη μέγιστη δυνατή συσχέτιση, ενώ κάθε παράγοντας να είναι ανεξάρτητος από τους υπόλοιπους (Μπουλαμάτσης & Ντελίκου 2005:350). Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνουμε τη διαχείριση της αρχικής πληροφορίας με ένα μικρότερο

---

<sup>1</sup> Τα παραδείγματα που αναφέρονται είναι προσθήκη δική μου. Στο αρχικό κείμενο υπήρχε το παράδειγμα της πολιτικής συμμετοχής.

αριθμό μεταβλητών, π.χ. από 15 μεταβλητές για τον 'ιδανικό' πολίτη σε 4 παράγοντες (ομάδες) – εννοιολογήσεις για τον πολίτη<sup>1</sup>.

Δεδομένου ότι ο στόχος της ανάλυσης παραγόντων είναι να εξαγάγει παράγοντες που βοηθούν στην εξήγηση των *συσχετίσεων* αυτών, οι μεταβλητές θα πρέπει να συσχετίζονται μεταξύ τους, έτσι ώστε το μοντέλο παραγόντων που θα εξαχθεί να είναι πράγματι το κατάλληλο. Αν δεν παρατηρείται στατιστικά σημαντικός βαθμός συσχέτισης για κάποια μεταβλητή με καμία άλλη, τότε δεν είναι πιθανό να μοιράζονται κοινούς παράγοντες. Όπως είναι γνωστό οι συντελεστές συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών παίρνουν τιμές από το  $-1$  έως το  $1$ . Ο θετικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι όσο εντονότερα συμφωνούν οι μαθητές με τη μία μεταβλητή π.χ. για το ρόλο του κράτους<sup>2</sup> τόσο συμφωνούν και με τη δεύτερη. Ο αρνητικός συντελεστής συσχέτισης σημαίνει ότι όσο εντονότερα οι μαθητές συμφωνούν τη μία μεταβλητή για το ρόλο του κράτους<sup>3</sup> τόσο εντονότερα οι μαθητές διαφωνούν με τη δεύτερη. Όταν ο συντελεστής συσχέτισης μεταξύ δύο μεταβλητών είναι 0 τότε αυτές δεν συσχετίζονται. Όλες οι μεταβλητές έχουν στατιστικά σημαντικό συντελεστή συσχέτισης, σε επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0,05$  (Μπουλαμάτσης & Ντελίκου 2005: 351-355).

---

<sup>1</sup> Ο.π.

<sup>2</sup> Το παράδειγμα είναι προσθήκη δική μου

<sup>3</sup> Ο.π.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ.**

Η ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ  
ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΤΟΥ ΜΑΘΗΤΗ/ΤΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ  
CIVIC.



Ακολουθούν ενδεικτικά δύο παραδείγματα της κατανομής των μαθητών στις πολιτισμικές ομάδες με αφετηρία την καταγραφή των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών στο ερωτηματολόγιο του μαθητή/τριας. Η επεξεργασία αυτή έγινε από την Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη στο ελληνικό συντονιστικό κέντρο της ΙΕΑ (βλ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη 2005: 368-9).

(α) Η ομάδα 1 περιλαμβάνει τους μαθητές που θεωρείται ότι έχουν το υψηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο και συγκεκριμένα:

<b>Πολιτισμικό κεφάλαιο 1</b>	
Τύπος οικισμού στον οποίο ζει ο μαθητής	Αθήνα κέντρο (με υψηλό ΚΕΠ), Θεσσαλονίκη Αθήνα προάστια (με υψηλό ΚΕΠ)
Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι	Πάντα ή σχεδόν πάντα Ελληνικά
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	Απόφοιτος Πανεπιστημίου
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι	51-100, 100 και πάνω

(β) Η ομάδα 5 περιλαμβάνει τους μαθητές που θεωρείται ότι έχουν το χαμηλότερο πολιτισμικό κεφάλαιο και συγκεκριμένα:

<b>Πολιτισμικό κεφάλαιο 5</b>	
Τύπος οικισμού στον οποίο ζει ο μαθητής	Δυτική Αθήνα (Κέντρο και Προάστια με χαμηλό ΚΕΠ) Αστικά κέντρα Πόλεις Αγροτικές περιοχές
Γλώσσα που μιλούν στο σπίτι	Πάντα ή σχεδόν πάντα Ελληνικά Ποτέ ή μερικές φορές Ελληνικά
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	Κάποιες τάξεις ή όλο το Γυμνάσιο-Λύκειο Δημοτικό
Αριθμός βιβλίων στο σπίτι	0-10, 11-50

Πηγή: ελληνικό συντονιστικό κέντρο ΙΕΑ.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ IV.**

**ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΩΝ ΤΗΣ Ι.Ε.Α. ΚΑΙ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ**

Το Ελληνικό Ερευνητικό Κέντρο της Διεθνούς Ένωσης για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (International Association for the Evaluation of Educational Achievement: I.E.A.) έχει έδρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και ερευνητική δραστηριότητα που άρχισε το ακαδημαϊκό έτος 1986-87 στο Πανεπιστήμιο Πατρών από τη Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη. Το κύριο ερευνητικό ενδιαφέρον του Κέντρου εστιάζεται στην κοινωνικο-οικονομική προέλευση, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις εκπαιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και τη σχολική αποτυχία. Παράλληλα, η σχέση του σχολείου και της κοινωνικής δομής αποτελεί ιδιαίτερο αντικείμενο έρευνας λόγω του πολύ ειδικού ρόλου που έχει ο εκπαιδευτικός θεσμός στην αναπαραγωγή της ελληνικής κοινωνίας και κουλτούρας.

Από το 1996 το Κέντρο της I.E.A. λειτουργεί στο Τμήμα Ε.Α.Π.Η. του Πανεπιστημίου Αθηνών με Διευθύντρια την καθηγήτρια Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη και σημαντικό αριθμό συνεργατών – μελών ΔΕΠ Ελληνικών και ξένων ΑΕΙ. Το ερευνητικό προσωπικό αποτελείται από τους Κ. Μπάσμπα, Μ. Ντελίκου, Χ. Πολυδωρίδη και τους κατά περίπτωση ειδικούς ερευνητές Γ. Παπαδιαμαντάκη, Μ. Μακαρώνα, Γ. Παπαδοπούλου και Γ. Φραγκούλη.

Η I.E.A. λειτουργεί ως δίκτυο δια-εθνικών εκπαιδευτικών ερευνών με τη συνεργασία ερευνητών, εκπαιδευτικών, και ειδικών εκπαιδευτικής πολιτικής, που έχει αναπτυχθεί στη διάρκεια των σαράντα χρόνων λειτουργίας. Σήμερα, πανεπιστημιακοί και ερευνητές από 60 περίπου διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα συγκροτούν το δίκτυο της IEA, που έχει ολοκληρώσει περίπου 20 δια-εθνικές έρευνες.

Οι έρευνες καταγράφουν, συσχετίζουν, αποσαφηνίζουν, ερμηνεύουν και διαθέτουν στην ερευνητική κοινότητα και στις κοινωνίες των εκπαιδευτικών συστημάτων που αναφέρονται σ' αυτές, πραγματολογικό υλικό και αναλύσεις για τους παράγοντες που σχετίζονται με τη σχολική επιτυχία και αποτυχία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές. Οι έρευνες περιλαμβάνουν μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων και ανάλυση των διδακτικών βιβλίων. Περιλαμβάνουν καταγραφή της επίδοσης των μαθητών σε ειδικές δοκιμασίες, του κοινωνικού και πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, των

αντιλήψεων και των στάσεων, και των εκπαιδευτικών στρατηγικών τους. Περιλαμβάνουν επίσης καταγραφή των εκπαιδευτικών πρακτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών καθώς και των εκπαιδευτικών πρακτικών του σχολείου και του κλίματος που επικρατεί στο σχολείο.

Το Ελληνικό Κέντρο, παρέχει υποστήριξη σε όσα σχολεία ή/και φορείς της εκπαίδευσης το ζητήσουν. Για το σκοπό αυτό διατυπώνεται συγκεκριμένο αίτημα από το φορέα και το Κέντρο απαντά σε εύλογο χρονικό διάστημα.

Οι ερευνητικές διεργασίες και πρακτικές τροφοδοτούν συστηματικά τη διδασκαλία. Έτσι, τα δεδομένα της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν για τις εργασίες και την πρακτική άσκηση των φοιτητριών και των φοιτητών στα μαθήματα Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Μεθοδολογία της Έρευνας και Εκπαιδευτική Πολιτική (διδάσκουσα: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη).

1. Έρευνες στα πλαίσια της συνεργασίας της Ελληνικού Κέντρου με τη Διεθνή Ένωση για την Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Επίδοσης (IEA)
  - 1.1 Αλφαριθμητισμός και Σχολείο (Reading Literacy-RL): (1989-1998)
  - 1.2 Τρίτη Διεθνής Έρευνα στα Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες (Third International Mathematics and Science Study-TIMSS): (1990 – 1998).
  - 1.3 Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή (Civic Education): (1992-2004)
  - 1.4 Νέα φάση της έρευνας ‘Εγγραμματισμός και Σχολείο’ (Progress in Reading Literacy Study-PIRLS): (1999-2005)
  - 1.5 Δια-εθνική Έρευνα για την Κοινωνική και Πολιτική Εκπαίδευση και την Εκπαίδευση του Πολίτη (ICCS): (2006-2011).

## 2. Έρευνες στα Πλαίσια της Ευρωπαϊκής Ένωσης

- 2.1 Δυνατότητες Πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και Φοιτητική Κινητικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση (1998 – 2000).
- 2.2 Δυνατότητες Αλλαγής των Σχολείων με σκοπό τη Βελτίωση τους (1998 – 2000).
- 2.3 Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Ολοκλήρωση και Παγκοσμιοποίηση (2002-2004).

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V.**

ΠΛΗΘΥΣΜΟΣ, ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΔΕΙΓΜΑΤΟΛΗΨΙΑ.

Πηγή: Ελληνικό Συντονιστικό Κέντρο Ι.Ε.Α.

Η παρούσα περιγραφή του πληθυσμού της έρευνας Civic αποτελεί τη σχετική περιγραφή που έχει δημοσιευτεί στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005) (επιμ) *Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»*, Gutenberg, Αθήνα, στο Παράρτημα 3, σ.348-349.

Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός της έρευνας περιλαμβάνει τους εγγεγραμμένους μαθητές στην Γ' τάξη του Γυμνασίου, δηλαδή, τους μαθητές που βρίσκονται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Το έτος 1999, η ηλικία των περισσότερων μαθητών κυμαινόταν από 14 έως 15 ετών. Η έρευνα διεξήχθη την πρώτη εβδομάδα του Απριλίου. Η αναλογία του δείγματος προσδιορίστηκε με βάση τους διαφορετικούς τύπους οικισμού όπου βρίσκεται το κάθε σχολείο. Εφαρμόστηκε στάθμιση του δείγματος.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του δείγματος είναι:

Αριθμός μαθητών: 3.460

Μέσος όρος ηλικίας: 14,7

Τυπική απόκλιση της ηλικίας των μαθητών: 0,5

Ποσοστό επί τοις εκατό των 14χρονων μαθητών: 83

Ποσοστό των κοριτσιών επί τοις εκατό: 52

Ποσοστό επί τοις εκατό των μαθητών που απάντησαν ότι δεν έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα: 6

Το σχέδιο στρωματοποιημένης δειγματοληψίας εφαρμόστηκε σε δύο φάσεις και μελετήθηκε σε συνεργασία με τους ειδικούς στατιστικούς αναλυτές της I.E.A. Στην πρώτη φάση της δειγματοληψίας τα σχολεία επελέγησαν με πιθανότητα ανάλογη με το μέγεθός τους. Κατά τη δεύτερη φάση της δειγματοληψίας το δείγμα περιελάμβανε ένα τμήμα ανά τάξη ανά σχολείο που είχε επιλεγεί στο δείγμα των σχολείων. Τα σχολικά τμήματα που επελέγησαν ήταν εκείνα όπου διδασκόταν το μάθημα της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, ανεξάρτητα από την επίδοση των μαθητών τους.

Το εύρος συμμετοχής στην έρευνα έχει ως εξής:

Συμμετοχή πριν την αντικατάσταση (σταθμισμένο ποσοστό): 88

Συμμετοχή μετά την αντικατάσταση (σταθμισμένο ποσοστό): 93

Η αντικατάσταση αναφέρεται σε σχολεία τα οποία για ποικίλους λόγους δεν μπόρεσαν να πάρουν μέρος στην έρευνα (αργοπορία στην παραλαβή του υλικού ή άρνηση να συμμετέχουν), οπότε αντικαταστάθηκαν από άλλα τα οποία είχαν προ-επιλεγεί για το σκοπό αυτό με το ίδιο σχέδιο δειγματοληψίας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ



### ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ.

- Αβδελά, Ε. (1997) *‘Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς και οι άλλοι»’*. Στο Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *Τι είν’η πατρίδα μας;*, *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Αθανασούλα-Ρέππα (2003) *‘Η κοινωνική και πολιτική αγωγή στο πρόγραμμα του Γυμνασίου’*. Στο Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης*, Ατραπός, Αθήνα.
- Anderson, B. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Αξελός, Χ. (1995) *Στοιχεία κριτικής της νεοελληνικής ιδεολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Arendt, H. (2005[1963]) *Για την Επανάσταση*, μτφρ.Τομανάς, Β., Νησίδες, Αθήνα.
- Βασιλόπουλος, Π. (2003) *‘Διακυβέρνηση και Κοινωνία Πολιτών’*. Στο *Κοινωνία Πολιτών*, τχ.9, χειμώνας 2003.
- Βεντούρης, Ν., (1977) *Πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Beck, U. (1996) *Η επινόηση του πολιτικού. Για μια θεωρία του εκσυγχρονισμού*, Νέα Σύνορα-Λιβάνης, Αθήνα.
- Βεργόπουλος, Κ. (1985) *Το κράτος στον περιφερειακό καπιταλισμό*, Εξάντας, Αθήνα.
- Bourdieu P. (2001) *Μάθημα πάνω στο μάθημα, κοινωνιολογία και αυτο-κοινωνιοανάλυση*, Ινστιτούτο του βιβλίου-Α.Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Bourdieu P. (2000) *Πρακτικοί Λόγοι. Για τη θεωρία της δράσης*, μτφρ.Τουτουτζή, Ρ., Πλέθρον, Αθήνα.
- Bourdieu P. (1994) *Κείμενα κοινωνιολογίας*, πρόλογος-επιμ. Παναγιωτόπουλος Ν., Δελφίνοι, Αθήνα .



- Bourdieu P. & Passeron, Cl. (1993[1964]) *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα τους*, μτφ. Ν. Παναγιωτόπουλος – Μ. Βιδάλη, Καρδαμίτσα, Αθήνα.
- Bourdieu P. (1992) *Μικρόκοσμοι. Τρεις μελέτες πεδίου*, επιμ.-πρόλογος Ν.Παναγιωτόπουλος, Δελφίνι, Αθήνα.
- Bowles & Gintis (1976) 'Πέρα από την εκπαιδευτική Δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατιμίζεται'. Στο Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Canizez, P. (2000) *Ποιά αγωγή για τον πολίτη;*, μτφρ. Σκουρολιάκου, Λ., Scripta, Αθήνα.
- Canto-Sperber, M. (2004) *Σοσιαλισμός και Φιλελευθερισμός. Οι κανόνες της ελευθερίας*. Μτφρ. Παπαγιώργης, Κ., Πόλις, Αθήνα.
- Γετίμης, Π. (1993) 'Κοινωνικές πολιτικές και τοπικό κράτος'. Στο Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.) *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (2003) 'Αγωγή του πολίτη και πολιτισμική ετερότητα'. Στο Καζαμιάς, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης*, Ατραπός.
- Γράβαρης, Δ.Ν. (1998) 'Το «χτίσιμο» του κοινωνικού κράτους: από τον κομματικό λόγο στις κρατικές πολιτικές'. Στο Σπυρδαλάκης, Μ. (επιμ.) *ΠΑΣΟΚ: Κόμμα-Κράτος-Κοινωνία*, Πατάκης, Αθήνα.
- Gellner, E. (1992), *Έθνη και Εθνικισμός*, (μτφρ. Λαφαζάνη Δ.), Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Δεδουσόπουλος, Α. (1993) 'Εκπαίδευση, κατάρτιση, απασχόληση: η διαφορούμενη σχέση'. Στο Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.) *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική*. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Δεμερτζής, Ν. (1989) *Κουλτούρα, νεωτερικότητα, πολιτική κουλτούρα*, Παπαζήσης.
- Δεμερτζής, Ν & Καφετζής, Π. (1996) 'Πολιτικός κυνισμός, πολιτική αλλοτρίωση και ΜΜΕ: η περίπτωση της τρίτης ελληνικής δημοκρατίας'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ.

(επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.

- Δημαράς, Α. (2003) 'Η πολιτική διαπαιδαγώγηση του νεο-έλληνα. Ενδείξεις από την ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης'. Στο Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης*, Ατραπός.
- Δημητράκος, Δ. (1996) ' Η δημοκρατία και η ανοιχτή κοινωνία στην Ελλάδα'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Διαμαντούρος Ν., (2001) *Πολιτισμικός δυσμός και πολιτική αλλαγή*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Διαμαντούρος, Ν.-Π. (1983) «Η εγκαθίδρυση του κοινοβουλευτισμού στην Ελλάδα και η λειτουργία του κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα» στο *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα*, επιμ. Δ. Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Εστία, σ. 57.
- Διαμαντούρος, Ν., (1998 [1983] ) «Ελληνισμός και Ελληνικότητα». Στο Δ. Γ. Τσαούσης (επιμ.) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωμτικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Εστία, Αθήνα.
- Δοξιάδης, Κ. (2001) *Κοινωνία, Ιδεολογία, Ηθική*. Πλέθρον, Αθήνα.
- Δοξιάδης, Κ. (1996) 'Στην ελληνική ιδεολογία δεν έχει ακόμη γίνει το δημοψήφισμα του '74'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Esping-Andersen, G. (1996) 'Κοινωνικά δικαιώματα και το κράτος πρόνοιας'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ζαμπαρλούκου (1996) 'Συνδικαλιστικό κίνημα και κρατικός παρεμβατισμός στη μεταπολιτευτική Ελλάδα: μια συγκριτική προσέγγιση'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.

- Ζαμπέτα Ε. (1994) *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ζαμπέτα Ε. (1993) 'Η εκπαίδευση ως κοινωνική πολιτική του κράτους'. Στο Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. (επιμ.) *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Gellner, E. (1992) *Έθνη και Εθνικισμός*, μτφρ.Λαφαζάνη Δ., Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Giddens, A. (1998) *Ο τρίτος δρόμος, η ανανέωση της σοσιαλδημοκρατίας*, Πόλις, Αθήνα.
- Habermas, J. (2003) *Ο μεταεθνικός αστερισμός*, μτφρ.Αναγνώστου, Λ., Πόλις, Αθήνα.
- Held, D. (2003) 'Η εξέλιξη του σύγχρονου κράτους'. Στο Hall, S. & Gieben, B. (επιμ) *Η διαμόρφωση της νεωτερικότητας*, Σαββάλας, Αθήνα.
- Held, D. (2000 [1987]) *Μοντέλα Δημοκρατίας*, Στάχυ, Αθήνα.
- Held, D. & McGrew, A. (2004) *Παγκοσμιοποίηση/Αντι-Παγκοσμιοποίηση*, μτφρ. Κ.Κιτίδη, Πολύτροπον, Αθήνα.
- Hobsbawm, E. (1986) «Από το φεουδαλισμό στον καπιταλισμό» στο Ντομπ Μ., *Η μετάβαση από τον φεουδαλισμό στον καπιταλισμό*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986.
- Ιωακειμίδης Π.Κ. (1998) *Ευρωπαϊκή Ένωση και ελληνικό κράτος. Οι επιπτώσεις από τη συμμετοχή στην ενοποιητική διαδικασία*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Ιωακειμόγλου, Η. (1998) 'Οι μεταπτώσεις της οικονομικής πολιτικής'. Στο Στο Σπουρδαλάκης, Μ. (επιμ.) *ΠΑΣΟΚ: Κόμμα-Κράτος-Κοινωνία*, Πατάκης, Αθήνα.
- Jameson (1999) *Το μεταμοντέρνο ή η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*, Νεφέλη, Αθήνα.
- Καζάκος, Π. (1998) *Η νέα agenda της αριστεράς και άλλα δοκίμια πολιτικής κριτικής*. Παπαζήσης, Αθήνα.

- Καζάκος Κ. (1991) *Η Ελλάδα ανάμεσα σε προσαρμογή και περιθωριοποίηση. Δοκίμια ευρωπαϊκής και οικονομικής πολιτικής, Διάττων, Αθήνα.*
- Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ.)(2003) *Παιδεία και Πολίτης, Ατραπός.*
- Καρακατσάνη, Δ. (2004) *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώση, αξίες, πρακτικές, Μεταίχμιο, Αθήνα.*
- Κονδύλης, Π. (2000) *Ο νεοελληνικός διαφωτισμός. Οι φιλοσοφικές ιδέες.* Θεμέλιο, Αθήνα.
- Κονδύλης, Π. (1998) *Από τον 20<sup>ο</sup> στον 21<sup>ο</sup> αιώνα,* Θεμέλιο, Αθήνα.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005) 'Πολιτισμική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης'. Στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (επιμ.) *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι».* Αθήνα, Gutenberg.
- Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (1995) *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική. Κοινωνιολογική Ανάλυση.* Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κοντογιώργης, Γ. (2006) *Έθνος και «εκσυγχρονιστική» νεωτερικότητα.* Εναλλακτικές Εκδόσεις, Αθήνα.
- Κουζέλης, Γ. (επιμ.) (1996 [1991]) *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της κοινωνιολογίας: μια εισαγωγή,* Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία - διεύθυνση: Ritsert, J., μτφρ.Κυπριανίδης, Τ. & Τσιώλης, Γ., Κριτική, Αθήνα.
- Kymlicka, W. (2006[2005]) *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας,* μτφρ.Μολυβάς, Γ., Πόλις, Αθήνα.
- Λιάκος, Α. (2005) *Πώς στοχάστηκαν το έθνος αυτοί που ήθελαν να αλλάξουν τον κόσμο;,* Πόλις, Αθήνα.
- Λίποβατς, Θ. (1995) *Ενάντια στο ρεύμα: για μια κοινωνία πολιτών. Άρθρα της περιόδου 1988-1994,* Πλέθρον, Αθήνα.
- Λυριτζής, Χ. (1998) 'Κρίση πολιτικής(;) Νέες πολιτικές τάσεις και οι δυνατότητες του «εκσυγχρονισμού»'. Στο Σπουρδαλάκης, Μ. (επιμ.) *ΠΑΣΟΚ: Κόμμα-Κράτος-Κοινωνία,* Πατάκης, Αθήνα.

- Lichtheim G. (1970) *Σύντομη παγκόσμια ιστορία του σοσιαλισμού*, Γλάρος, Αθήνα.
- Marshall, T.H. & Bottomore, T. (1997[1950]) *Ιδιότητα του πολίτη και κοινωνική τάξη*, μτφρ. Στασινοπούλου, Ο., Gutenberg, Αθήνα.
- Μακρυδημήτρης, Α. (2003) *Κράτος και κοινωνία των πολιτών*. Μεταμεσονύκτιες, Αθήνα.
- Μαυρογορδάτος Γ.,(2005[2001]) *Ομάδες πίεσης και Δημοκρατία*, Πατάκης, Αθήνα.
- Μαυρογορδάτος Γ.,(1988) *Μεταξύ Πιτυοκάμπη και Προκρούστη. Οι επαγγελματικές οργανώσεις στη σημερινή Ελλάδα*, Οδυσσέας, Αθήνα.
- Μεταξάς, Α.-Ι.Δ. (1976) *Πολιτική κοινωνικοποίηση*, Σάκκουλας, Αθήνα-Κομοτηνή.
- Μηλιός Γ., *Θεωρίες για τον παγκόσμιο καπιταλισμό*, Κριτική, Αθήνα 1997.
- Μουζέλης, Ν. (2003) 'Η κοινωνία πολιτών τρίτος πόλος της παγκοσμιοποίησης'. Στο *Κοινωνία Πολιτών*, τχ.9, χειμώνας 2003.
- Μουζέλης, Ν. (2003α) «Το νόημα της κοινωνίας των πολιτών». Στο Μακρυδημήτρης, Α. *Κράτος και κοινωνία των πολιτών*. Μεταμεσονύκτιες, Αθήνα.
- Μουζέλης, Ν. (2001) *Για έναν εναλλακτικό τρίτο δρόμο, ο αναστοχαστικός εκσυγχρονισμός και τα αδιέξοδα της πολιτικής σκέψης του Anthony Giddens*. Θεμέλιο, Αθήνα.
- Μουζέλης, Ν. (2000) *Η κρίση της κοινωνιολογικής θεωρίας. Τι πήγε λάθος; Διάγνωση και θεραπεία*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Μουζέλης Ν., (1998) 'Κράτος-έθνος και δικαιώματα του πολίτη του 21<sup>ου</sup> αιώνα', Πρακτικά της διεθνούς συνάντησης της Αθήνας *Η αριστερά στην Ευρώπη του 21<sup>ου</sup> αιώνα*, 3-4 Ιουλίου 1997, Ίσταμαι, Αθήνα.
- Μουζέλης Ν. (1994) *Ο εθνικισμός στην ύστερη ανάπτυξη*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Μουζέλης Ν. (1987) *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημιπεριφέρεια, Ελλάδα, Βαλκάνια, Λατινική Αμερική*, Θεμέλιο, Αθήνα.

- Μουζέλης Ν. (1978) *Νεοελληνική κοινωνία. Όψεις υπανάπτυξης*, Εξάντας, Αθήνα.
- Mouffe, C. (2004) *Το δημοκρατικό παράδοξο*. Πόλις, Αθήνα.
- Μπιτσάκη, Τ. & Τσαγγάρη, Σ. (2000) *Πολιτική Κοινωνικοποίηση. Η συγκρότηση του πολιτικού υποκειμένου στο καπιταλιστικό σύστημα*. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Muller, P. & Surel, Y. (2002) *Η ανάλυση των πολιτικών του κράτους. Ανάλυση των δημόσιων πολιτικών*. Μτφρ. Παπαδοπούλου, Δ., Ψυλλά, Μ. Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός, Αθήνα.
- Ντελίκου, Μ. Παπαδοπούλου, Γ. Τσακμάκη, Μ. (2005) 'Οι εννοιολογήσεις των μαθητών για τη δημοκρατία, την ιδιότητα του πολίτη, το ρόλο του κράτους και τους μετανάστες'. Στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (επιμ.) *Η Δημοκρατία, ο Πολίτης και οι «άλλοι»*. Αθήνα, Gutenberg.
- Παναγιωτοπούλου, Ρ. (1996) '«Ορθολογικές» ατομοκεντρικές πρακτικές στα πλαίσια ενός «ανορθολογικού» πολιτικού συστήματος'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (1987) *Πολιτικές στάσεις και αντιλήψεις στην αρχή της εφηβείας. Πολιτική κοινωνικοποίηση στο πλαίσιο της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας*, Gutenberg, Αθήνα.
- Παντελίδου-Μαλούτα, Μ. (2002) *Το φύλο της δημοκρατίας. Ιδιότητα του πολίτη και έμφυλα υποκείμενα*. Σαββάλας, Αθήνα.
- Παπαναούμ-Τζίκα, Ζ. (1989) *Πολιτική κοινωνικοποίηση και σχολείο*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Σακελλαρόπουλος & Σωτήρης (2004) *Αναδιάρθρωση και εκσυγχρονισμός*. Παπαζήσης, Αθήνα.
- Schwartzberg, R.G. (1984) *Πολιτική κοινωνιολογία (τομος Ι)*, Παρατηρητής, Αθήνα.

- Σολομών, Ι., Ασημάκη-Δημακοπούλου Α., Βλάχος, Φ. (1996) «Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή και οι προσεγγίσεις (της έννοιας) του έθνους» στο *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ.90-91, 9/12-1996.
- Σολομών, Ι. (1994) 'Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου'. Στο Σολομών, Ι. & Κουζέλης, Γ.(επιμ.) *Πειθαρχία και Γνώση, τοπικά ά,* Εταιρεία Μελέτης των Επιστημών του Ανθρώπου.
- Στασινοπούλου, Ο. (1993) 'Αναδιάρθρωση των προσωπικών κοινωνικών υπηρεσιών. Η επικαιρότητα της ανεπίσημης φροντίδας και οι σύγχρονες διαπλοκές'. Στο Γετίμης, Π. & Γράβαρης, Δ. *Κοινωνικό κράτος και κοινωνική πολιτική. Η σύγχρονη προβληματική.* Θεμέλιο, Αθήνα.
- Στασινοπούλου, Ο. (1990) *Κράτος Πρόνοιας. Ιστορική εξέλιξη-σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις,* Gutenberg, Αθήνα.
- Συμεωνίδου, Χ. (1999) 'Πολυπολιτισμικές διαφορές και κράτος πρόνοιας στις χώρες της Ν.Ευρώπης. Η περίπτωση της Ελλάδας'. Στο Κωνσταντοπούλου, Χ.Ρ. Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ. Γερμανός, Δ. Οικονόμου Θ. (1999) *Εμείς και οι Άλλοι,* ΕΚΚΕ, Αθήνα.
- Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ.)(2004) *Η άγνωστη κοινωνία πολιτών,* Ποταμός, Αθήνα,
- Σωτηρόπουλος, Δ. (1996) 'Η εγγαστρίμυθη εξουσία: κοινωνία πολιτών και κεντρικό κράτος στην Τρίτη ελληνική Δημοκρατία'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994,* Θεμέλιο, Αθήνα.
- Τερλεξής, Π. (1975) *Πολιτική κοινωνικοποίηση,* Gutenberg, Αθήνα.
- Timasheff N.S. & Theodorson G.A. (1997[1981]) *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών,* μτφρ.Τσαούσης Δ.Γ., Gutenberg, Αθήνα.
- Τσαούσης, Δ.Γ. (1998[1983]) 'Ελληνισμός και ελληνικότητα. Το πρόβλημα της νεοελληνικής ταυτότητας'. Στο Τσαούσης, Δ.Γ. (επιμ.) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα,* Εστία, Αθήνα.

- Τσουκαλάς Κ., (1996) *Ταξίδι στο λόγο και την ιστορία, Κείμενα 1969-1996*, Β' τόμος, επιμ. Παναγιώτης Καφετζής, Πλέθρον, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κ., (1986) *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα
- Τσουκαλάς, Κ. (1998[1983]) «Παράδοση και εκσυγχρονισμός: μερικά γενικότερα ερωτήματα». Στο Δ.Γ.Τσαούσης (επιμ.) *Ελληνισμός και Ελληνικότητα. Ιδεολογικοί και βιωμτικοί άξονες της νεοελληνικής κοινωνίας*. Εστία, Αθήνα.
- Τσουκαλάς Κ., (1999[1981]) *Κοινωνική ανάπτυξη και κράτος. Η συγκρότηση του δημόσιου χώρου στην Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ (1998-1999) *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή*, Γ' Γυμνασίου, (συγγραφείς: Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Γιαννακοπούλου-Τριανταφυλλίδη, Ε., Νίνα-Παζαρζή, Ε., Ψυχοπαίδης, Κ.) (εποπτεία: Πετρόπουλος, Ν.) (μέλη της Επιτροπής Κρίσης: Γαληνού, Π., Κολημένου, Α., Κοντογιώργης, Γ., Πασχαλίδης, Σ.), ΟΕΔΒ, Αθήνα.
- Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2003) 'Η παιδεία του πολίτη και η ευρωπαϊκή ενοποίηση. Προβληματισμοί για την Ελλάδα'. Στο Καζαμίας, Α. & Πετρονικολός, Λ. (επιμ.) *Παιδεία και Πολίτης*, Ατραπός.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004) 'Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σήμερα'. Στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ.39, Καλοκαίρι 2004.
- Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *Τι είν'η πατρίδα μας;;, Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα.
- Χαραλάμπης, Δ. (1996) 'Ανορθολογικά περιεχόμενα ενός τυπικά ορθολογικού συστήματος'. Στο Λυριτζής, Χ. Νικολακόπουλος, Η. Σωτηρόπουλος, Δ. (επιμ) *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ' ελληνικής δημοκρατίας 1971-1994*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Χαραλάμπης, Δ. (1988) 'Πελατειακές σχέσεις και λαϊκισμός'. Στο Κατσούλης, Η., Γιαννίσης, Α., Καζάκος, Π. (επιμ.) *Η Ελλάδα προς το*



2000. *Πολιτική και κοινωνία, οικονομία, εξωτερικές σχέσεις*. Παπαζήσης, Αθήνα.

- Χιωτάκης Σ. (2004) '«Ηθική του φρονήματος» και «κοινωνικά κατασκευασμένη γνώση»'. Στο *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τομος Ι', τχ.39, Καλοκαίρι 2004.
- Wallerstein I., *Ιστορικός καπιταλισμός*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.
- Williams, R. (1994) *Κουλτούρα και Ιστορία*, μτφρ. Αποστολίδου, Β., Γνώση, Αθήνα.

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ**

- Adick, C. (2002) 'Demanded and Feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects'. In *European Research Journal*, v1, no2, p.214-233.
- Alatas, S.F. (2001) 'The study of the social sciences in developing societies: towards an adequate conceptualization of relevance'. In *Current Sociology*, v.49(2), p.1-19.
- Alexander, J.C. (1990) 'Analytic debates: understanding the relative autonomy of culture'. In Alexander, J.C.&Seidman, S. *Culture and society*. Cambridge University Press.
- Almond & Verba (1963) *The civic culture*. Princeton: Princeton University Press.
- Apple, W. M (2000) *Official Knowledge. Democratic education in an conservative age*. Routledge, London & NY.
- Apple, W. M (1996) *Cultural politics and education*, Open University Press.
- Archer, M. (2003) *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge University Press.
- Archer, M. (1982) 'Morphogenesis versus structuration: on combining structure and action'. In *British Journal of Sociology*, 33(4): 455-483.
- Balkansky et al. (1999) 'Challenges in developing a new system of civic education in conditions of social change: Bulgaria'. In Torney-Purta, J.

Schwille, J., Amadeo, J. (1999) *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.

- Bell, D. (1994) 'The revolution of rising entitlements in citizenship critical concepts'. In Turner, B.S. & Hamilton, P. *Citizenship. Critical concepts*, v.II, Routledge, London and NY.
- Berelson, B. (1952) *Content Analysis in communication research*. Hafner Press, NY.
- Berezin, M. (1999) 'Democracy and its others in a global polity'. In *International Sociology*, vol.14(3):227-243.
- Bernstein (1971) *Class, Codes and Control*, vol.1, Theoretical Studies towards a Sociology of Language. London, Routledge & Kegan Paul.
- Bhabha, H. (1994) *The location of culture*, Routledge, London & NY.
- Bourdieu P. (1984) *Distinction. A social critique of the judgement of taste*, Routledge & Kegan Paul, London.
- Bourdieu P. , Passeron, Jean-Claude (1970) *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Ed. de Minuit, Paris.
- Cerny, P.G. (1990) *The changing architecture of politics. Structure, agency and the future of the state*, Sage Publications, London.
- Chatterjee, P. (1995) *The nation and its fragments. Colonial and postcolonial histories*, Princeton: University Press.
- Cogan, J. (2000) 'Citizenship education for the 21<sup>st</sup> century: setting the context'. In *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century. An international perspective on education*. Kogan Page, London.
- Cogan, J. (2000) 'Citizenship education for the 21<sup>st</sup> century: setting the context'. In Cogan, J. & Derricott, R. (eds) *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century. An international perspective on education*. Kogan Page, London.
- Cohen, J. (1999) 'Changing paradigms of citizenship and the exclusiveness of the Demos'. In *International Sociology*, v.14(3):245-268.

- Coloma Ronald Sintos Que(e)r(n)ing Nationalism: History, Nation and Imperialism, *Journal of Curriculum Theorizing*, 19, no3, Fall 2003.
- Coulby, D. & Jones, C. (1995) *Postmodernity and European education systems. Cultural diversity and centralist knowledge*. Trentham Books, UK.
- Dahrendorf, R. (1994) 'Citizenship and Beyond: the social dynamics of an idea'. In Turner, B.S. & Hamilton, P. *Citizenship. Critical concepts*, v.II, Routledge, London and NY.
- Davies, Lynn (2001) 'Citizenship, education and contradiction'. In *British Journal of Sociology of Education*, 22(2): 299-308.
- Derricott, R. et al. (2000) 'National case studies of citizenship education'. In Cogan, J. & Derricott, R. (eds) *Citizenship for the 21<sup>st</sup> century. An international perspective on education*. Kogan Page, London.
- Easton & Dennis (1969) *Children in the political system*. New York: McGraw-Hill.
- Ferreira, M. & Alexandre, F. (2000) 'Education for Citizenship: the challenge of teacher education in postmodernity'. In <http://www.ioe.ac.uk/ccs/conference2000/papers/epsd/ferreiraandal Alexandre.html>.
- Finn, C.E. (2003) 'Forward' in *Effective State Standards for U.S. History: A 2003 Report Card*.
- Garratt D. (2000) «Democratic citizenship in the curriculum: some problems and possibilities» in *Pedagogy, Culture and Society*, v8, n3.
- George, A. (1979) *Case studies and theory development: the method of structured, focused comparison*. In P. Lauren (ed.) *Diplomacy: New Approaches in History, Theory, and Policy*. New York: Free Press.
- Giroux, H.A. (1992) *Border crossings. Cultural workers and the politics of education*, Routledge, NY.
- Giroux, H.A. (1980) 'Critical theory and rationality in citizenship education'. In *Curriculum Inquiry*, v.10(4): 329-366.

- Godfrey-Smith, P. (2003) *Theory and reality: an introduction to the philosophy of science*. The University of Chicago Press, USA.
- Habermas, J. (1989[1962]) *Structural transformation of the public sphere*, trans. Burger, T., MIT Press.
- Hann, C.L. (2001) 'Democratic Understanding: cross-national perspectives'. In *Theory into Practice*, v40(1), p.14-22.
- Hann, C.L. (1999) 'Challenges to civic education in the United States'. In Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. (eds) *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.
- Hays, S. (1994) 'Structure and agency and the sticky problem of culture'. In *Sociological Theory*, v.12(1), p. 57-72.
- Heater, D. (2004[1990]) *Citizenship. The civic ideal in world history, politics and education*. Manchester University Press.
- Heater, D. (2002) 'The History of citizenship education: a comparative outline'. In *Parliamentary Affairs*, 55, p.457-474.
- Hepburn, M (1997) 'Service learning in civic education: a concept with long, sturdy roots'. In *Theory into Practice*, v36, p.136-42.
- Hertzfeld (1995) 'Hellenism and Occidentalism: the permutations of performance in greek bourgeois identity'. In Carrier, J.G. (ed.) *Occidentalism. Images of the West*, Clarendon Press, Oxford.
- Hindess, B. (2000) 'Representative government and participatory democracy'. In Vandenberg A. (ed) *Citizenship and democracy in a global era*. MacMillan Press LTD, London.
- Huntington, S.P. (1996) *The clash of civilizations and the remaking of world order*. Simon & Schuster, NY.
- Isin E.F. (ed.) (2000) *Democracy, citizenship and the global city*. London, Routledge.
- Kaase, M. & Newton, K. (1995) *Beliefs in government*. Oxford University Press.

- Kalmus, V. (2001) 'Do textbooks teach democratic values? A reception study of a ninth grade civics textbook'. *Conference paper* presented at the Sixth International Conference of the International Association for Research on Textbooks and Educational Media (IARTEM) in Tartu on September 20-22, 2001.
- Kamens, D.H. (1988) 'Education and democracy: a comparative institutional analysis'. In *Sociology of Education*, 61(2): 114-127.
- Keane John (1988), *Civil Society and the State*, Verso, London.
- Kerr, D. (2002) 'Citizenship education: an international comparison across sixteen countries'. In *International Journal of Social Education*, v17(1), p.1-12.
- Kerr, D. (1999). Re-examining citizenship education in England. In Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.
- King R. (1986) *The state in modern society. New directions in political sociology*, Macmillan education LTD, London.
- Kogan, M., M. Bauer, Bleiklie, I., and Henkel, M. (2000) *Transforming Higher Education*. London: Jessika Kingsley Publishers. Part I Themes, Concepts and Methods.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. (2002) 'Cultural Appropriation of Social and Political Education'. In Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., Schwille, J. (eds) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Democracy*. New York: Elsevier.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G. and Andritsopoulou, C. (2003) 'Cultural appropriation of political participation and concepts of democracy in Greece'. In *International Journal of Educational Research*, 39, p. 577-590.
- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., Kottoula, M. & Dimopoulou, K. (2000) 'Citizen Education: silencing crucial issues'. In *Journal of Modern Greek Studies*, v.18.

- Kontogiannopoulou-Polydorides, G., (1976) *The content of city planning Education: a comparison of the problems of planning in Greece and the issues of planning in the US*. PhD thesis, Graduate School of Education Harvard University.
- Kraus, S. & Davis, D. (1976) *The effects of mass communication on political behavior*, The Pennsylvania State University Press.
- Lash, S. & Friedman, J. (1992) «Introduction: subjectivity and modernity's Other». In Scott Lash & Jonathan Friedman (eds) *Modernity and identity*, Blackwell, Oxford UK & Cambridge USA.
- Lewis (2002) 'Agency, structure and causality in political science: a comment on Sibeon'. In *Politics*, v.22(1), p.17-23.
- Makrinioti, D. & Solomon, J. (1999) 'The discourse of citizenship Education in Greece: National identity and social diversity'. Στο Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.
- Matrai, Z. (1999) 'In transit: civic education in Hungary'. In Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.
- Meyer, J.W. Ramirez, F.O. Soysal, Y. (1992) 'World expansion of mass education, 1780-1980'. In *Sociology of Education* 65(April): 128-149.
- Moore and Young (2001) 'Knowledge and the curriculum in the sociology of education: towards reconceptualisation'. In *British Journal of Sociology of Education* 22(4): 445-461.
- Morrison K., (1995) *Marx, Durkheim, Weber: formations of modern social thought*, Sage Publications, London.
- Mouffe, C. (1992) 'Democratic citizenship and the political community'. In C. Mouffe (Ed.), *Dimensions of Radical Democracy*. London: Verso.
- Neuman, L. (2003) *Social Research Methods. Qualitative and quantitative approaches* (5<sup>th</sup> edition-1<sup>st</sup> 1991).

- Nie, N. & Hillygus, D.S. (2001) 'Education and democratic citizenship'. In Ravitch, D. & Viteritti, J.P. (eds) *Making good citizens. Education and civil society*, New Haven: Yale University Press.
- Niemi, R.G. & Junn, J. (1998) *Civic education. What makes student learn*, Yale University Press.
- Nussbaum, M. (1996) 'Patriotism and Cosmopolitanism'. In Cohen, Joshua (ed) *For love of country: Debating the limits of patriotism. Martha Nussbaum with respondents*. Beacon Press, US.
- Oommen, T.K. (1997) *Citizenship, Nationality and ethnicity: reconciling competing identities*. Cambridge polity press.
- Parker (2001) 'Educating democratic citizens: A broad view'. *Theory Into Practice*, 40(1), 6-13.
- Parry, G. (1999) 'Constructive and reconstructive political education'. In *Oxford Review of Education*, vol.25, N. 1/2, Mar.-Jun. 1999: 23-38.
- Patrick, J. (1995) 'Civic education for constitutional democracy: an international perspective'. ERIC Digest (ED390781). From [http://www.ed.gov/databases/ERIC\\_Digests/ed390781.html](http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/ed390781.html)
- Philips, D. & Berman, Y. (2001) 'Social quality and community citizenship'. In *European Journal of Social Work*, v.4(1): 17-28.
- Pollis, A. (1987) 'The state, the law and human rights in modern Greece'. In *Human Rights Quarterly*, v.9(4):587-614.
- Popkewitz (2004) 'Is the National Research Council Committee's Report on Scientific Research in Education Scientific? On Trusting the Manifesto'. In *Qualitative Inquiry*, v. 10(1), p. 62-78.
- Ravitch, D. & Viteritti, J.P. (eds) (2001) *Making good citizens. Education and civil society*, New Haven: Yale University Press.
- Rochester, M. (2003) 'The training of idiots: civics education in America's schools'. In J. Lemings, L. Ellington & K. Porter (eds) (2003) *Where Did Social Studies Go Wrong?* Thomas B. Fordham Foundation, Washington, DC.

- Shilling, C. (1992) 'Reconceptualising structure and agency in the sociology of education: structuration theory and schooling'. In *British Journal of Education*, 13(1):69-87.
- Schnapper, D. (2000) *Qu'est-ce que la citoyenneté?* Gallimard, Paris.
- Sewell, W. (1992) 'A theory of structure: duality, agency and transformation'. In *The American Journal of Sociology*, 98(1): 1-29.
- Skinner, Q. (1985) *The return of grand theory in the human sciences*. Canto, Cambridge University Press.
- Smith, L.T. (1999) *Decolonizing methodologies: research and indigenous people*. Zed Books. London, UK.
- Somers, Margaret (1995) 'What's political or cultural about political culture and the public sphere? Toward an historical sociology of concept formation'. In *Sociological Theory*, 13(2): 113-144.
- Soysal, Y. (1994) *Limits of citizenship. Migrants and postnational membership in Europe*. The University of Chicago Press, USA.
- Steiner-Khamsi, G., (2002) 'Spheres of citizenship'. In Steiner-Khamsi, G., Torney-Purta, J., Schwille, J. (eds) *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Democracy*. New York: Elsevier.
- Steiner-Khamsi, G., (2000) 'Transferring Education, Displacing Reforms'. In Schriewer, J.(ed.), *Discourse Formation in Comparative Education*, Peter Lang, Germany.
- Tilly Ch. (1995) Citizenship, Identity and Social History. In *International Review of Social History*, 40, 1-17
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., Schulz, W. (2001) *Democracy and Education in Twenty-eight Countries. Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. IEA
- Torney-Purta, J. Schwille, J., Amadeo, J. (1999) *Civic Education Across Countries, Case Studies from the IEA Civic Education Project*. Delft, Netherlands: Eburon.



- Turner B.S. (2000) 'Liberal citizenship and cosmopolitan virtue'. In Vandenberg A. (ed) *Citizenship and democracy in a global era*. MacMillan Press LTD, London.
- Young, R.J.C. (1995) *Colonial Desire. Hybridity in theory, culture and race*, Routledge.
- Usher & Edwards (1994) *Postmodernism and Education*, Routledge, London.

"Το έργο συγχρηματοδοτείται στα πλαίσια του ΕΠΕΑΕΚ από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικούς πόρους"

"The project is co-financed within Op. Education by the ESF (European Social Fund) and National Resources."