

Γεράσιμος Σ. Κουστουράκης
Κοινωνιολόγος

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ
ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΗ — ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

Εισαγωγή

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η εξέταση του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο, από θεωρητική και πρακτική άποψη.

Στο πρώτο μέρος γίνεται ένα θεωρητικό πλησίασμα του μαθήματος της Αγωγής, με βάση τα κοινωνιολογικά μέτρα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται ο τρόπος διδασκαλίας συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Μάλιστα, αυτή απετέλεσε «δειγματική διδασκαλία» για την πρακτική εκπαίδευση των τεταρτοετών φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών.

1. Κοινωνιολογική προσέγγιση

1.1. Η «εν δυνάμει» κοινωνική αγωγή

Το μάθημα της Αγωγής διδάσκεται συστηματικά από το έτος 1956 στο ελληνικό σχολείο (Τσίριμπας, Ζομπανάκης)¹, αφού τότε περιελήφθηκε στο πρόγραμμα μαθημάτων του δημοτικού και συντάχθηκαν τα πρώτα βοηθητικά βιβλία.

Σήμερα, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, η «Αγωγή» παρουσιάζεται ως αυτοτελής επιστήμη των «κοινωνικών πραγμάτων» και διδάσκεται στις ανώτερες τάξεις. Βέβαια, στις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις του δημοτικού σχολείου η Αγωγή υπάρχει «εν δυνάμει» στο μάθημα «Εμείς και ο Κόσμος», το οποίο αποτελεί, άλλωστε, ενιαίο τομέα μάθησης της Μελέτης του Περιβάλλοντος.

Ειδικότερα, στο μάθημα της Περιβαλλοντικής Μελέτης ενσωματώνονται στοιχεία από την κοινωνική-οικονομική, ιστορικο-πολιτιστική, θρησκευτική και εθνική ζωή. Κι όλα αυτά προσεγγίζονται με τρόπο ανθρωπολογικό. Πυρήνας της μελέτης είναι το ίδιο το παιδί, που καλείται, με το συμβουλευτικό και καθοδηγητικό ρόλο του δασκάλου του, να ανακαλύψει την ανθρώπινη κοινότητα. Κι εδώ αφετηριακό σημείο είναι οι δικές του εμπειρίες σε σχέση με τους άλλους. Με τον όρο «άλλοι» προσδιορίζεται ο κοινωνικός του περίγυρος: οικογένεια, γειτονιά, σχολείο, κοινότητα, κοινωνία, έθνος.

Οι γενικές διδακτικές και με «κοινωνικό περιεχόμενο» ενότητες, που υπάρχουν στα βιβλία του Εμείς και ο Κόσμος των κατώτερων και μέσων τάξεων της στοιχειώδους εκπαίδευσης είναι:

- ο άνθρωπος ανάμεσα στους συνανθρώπους του
- Πώς επικοινωνούν οι άνθρωποι μεταξύ τους
- Πηγές αγαθών, παραγωγή — κατανάλωση
- Πώς ικανοποιεί ο άνθρωπος τις ανάγκες του
- Ο άνθρωπος και ο χρόνος
- Ιστορία και Πολιτισμός.

Για τη μελέτη της κοινωνικής πραγματικότητας ακολουθεί βαθμιαία προσέγγιση με κλιμάκωση των γνώσεων από τάξη σε τάξη. Ακόμα, η ανάγκη για οριζόντιες και κάθετες προεκτάσεις στο χώρο-χρόνο είναι προφανής. Κι αυτό ως παροχή δυνατοτήτων στους μαθητές να υπερβούν τη συγκεκριμένη κοινωνική μονάδα της σχολικής τάξης και να έλθουν σε επαφή με την ποικιλία των προβλημάτων του τόπου τους.

Επομένως, για την επίτευξη αυτών των προεκτάσεων απαιτείται η βιωματική παρέμβαση των μαθητών, είτε με την εκμετάλλευση των υπαρχουσών ευκατρίων, όπως είναι ο χειρισμός απλών κοινωνικών θεσμών στη σχολική τάξη (Ζομπανάκης)², είτε και με τη δημιουργία νέων προοπτικών κοινωνικότητας, όπως είναι η συμμετοχή στις διάφορες μορφές δραστηριότητας της κοινοτικής ζωής.

Αποτέλεσμα των παραπάνω θα είναι η θεμελίωση της κατάλληλης υποδομής (background) γνώσεων, με παράλληλη υποβοήθηση για την ψυχολογική και κοινωνική ωρίμανση των μαθητών. Καθώς όλα αυτά θεωρούνται όροι προαπαιτούμενοι και απαραίτητοι για την επιτυχία του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στις Ε' και Στ' τάξεις.

1.2. Η κοινωνική και πολιτική αγωγή

Για πολλές δεκαετίες ο προσδιορισμός του εν λόγω αντικείμενου μάθησης γινόταν με τη χρήση του τίτλου «Αγωγή του Πολίτη», γεγονός που αντικατόπτριζε ουσιαστικά τις επικρατούσες κοινωνικό-εκπαιδευτικές συνθήκες. Δηλα-

δή έναν κόσμο με στάση δασκαλοκεντρική και με έμφαση στη μετωπική-τυπική διδασκαλία. Επομένως, και η ύλη του εγχειριδίου σκοπούσε στην εκμάθηση-αποστήθισή της από το μαθητή. Επιδιωκόταν η πολιτιστική κοινωνικοποίηση του τελευταίου με την παθητική αποδοχή των διδασκόμενων γνώσεων και την άκριτη συμμόρφωσή του στους προτεινόμενους κανόνες καλής συμπεριφοράς.

Όμως, η επιστημονικο-κοινωνική εξέλιξη έκαμε αναγκαία και τη μεταβολή του τρόπου αντιμετώπισης του παιδιού. Δόθηκε, λοιπόν, βάρος στην αυτενεργό μάθηση, στη διερευνητική μέθοδο και στη στοχαστική σκέψη (Dewey)³. Τώρα ο μαθητής χρειάζεται να συμμετέχει ενεργά στην πορεία της σχολικής εργασίας και να χειρίζεται, όπου και όπως είναι δυνατό, τα στοιχεία που συνιστούν τις διάφορες γνώσεις (learning by doing).

Σήμερα μιλάμε πλέον για το μάθημα της «Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής». Αυτό είναι δομημένο χωρίς δογματισμούς κι υπερβολές, αλλά με συναίσθηση του κοινωνικοποιητικού ρόλου του σχολείου. Ενός παράγοντα από τους σημαντικότερους, με καίρια κι άμεση επίδραση στη βαθμιαία απόκτηση των κοινωνικών στάσεων και αξιολογήσεων του ατόμου.

Έτσι, ο στείρος φρονηματισμός του μαθητή δεν είναι το επιθυμητό της διδασκαλίας μας. Η ενημέρωσή του για την πολιτικο-κοινωνική πραγματικότητα ως μιας όχι στατικής αλλά συνεχώς και με ταχείς ρυθμούς εξελισσόμενης κοινωνίας και η υποβοήθηση ένταξής του σ' αυτή είναι σίγουρα το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα.

Ενθαρρυντικό στοιχείο προς τη σωστή κατεύθυνση είναι και η πρόβλεψη κοινωνιολογικών στόχων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου (Π.Δ. 583/1982 - ΦΕΚ 107 Α)⁴. Βέβαια δεν αρκούν μόνο οι απλές αναφορές-απορισμοί. Απαιτείται και πράξη. Ανάλυση δραστηριοτήτων από τους ίδιους τους μαθητές, τόσο στα πλαίσια του μαθήματος, όσο και σε συνάρτηση με άλλες περιοχές της «κοινωνικής» γνώσης.

Κατά τη γνώμη μας αναγκαία είναι η καθιέρωση μιας ημέρας, έστω κάθε μήνα, ως «ημέρας κοινωνικής παρέμβασης». Με την έννοια της συμμετοχής των μαθητών στις διάφορες μορφές ζωής της ανθρώπινης κοινότητας (λ.χ. υπηρεσίες, εργοστάσιο, νοσοκομείο, δημαρχείο, βουλή), ώστε να συντελεστεί μια κοινωνική, πρακτικο-βιωματική μάθηση. Τότε η θεωρία και η σχολική δραστηριότητα θα βρουν την εφαρμογή τους στην αντίστοιχη κοινωνική πραγμάτωση. Κι ο μαθητής, ως αναπτυσσόμενος άνθρωπος, θα υποβοηθηθεί στην ομαλή ένταξή του στην κοινότητα ανακαλύπτοντας τις κοινωνικές παραμέτρους του εαυτού του. Γιατί η κοινωνική όψη του «εαυτού» διαμορφώνεται με την επικοινωνιακή ζωή του ατόμου με τους άλλους (Cooley)⁵ και δημιουργείται κατά τη διαδικασία της κοινωνικής εμπειρίας και δραστηριότητας (Mead)⁶.

Με την επιτυχή διδασκαλία και την κατάλληλη πρακτική του μαθήματος

της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι δυνατή η απόκτηση μιας θετικής εσωτερικής τάσης συνάντησης με τον «άλλο», συνεργασίας μαζί του και προσφοράς. Κι αυτό σαν προϋπόθεση κοινωνικότητας του ατόμου.

Εξάλλου, η κοινωνική συμπεριφορά του ανθρώπου είναι αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς των κοινωνικών ομάδων στις οποίες εκτίθεται (Worsley)⁷. Πόσο άραγε λεπτή, κρίσιμη και εμφατική, τόσο από άποψη διάρκειας όσο και σημασίας, είναι η θέση του δημοτικού σχολείου, σχετικά με την ετοιμότητα, την καλλιέργεια και την ενδυνάμωση του παιδιού ν' αντιμετωπίσει, θετικά ή αρνητικά, τις προκλήσεις και τους κλυδωνισμούς ενός μεταβαλλόμενου κοινωνικού περιβάλλοντος.

1.3. Στοχοθεσία της κοινωνικής - πολιτικής αγωγής κι ο μαθητής

Το μάθημα της Αγωγής, στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού, παρουσιάζεται σαν ένα σπουδαίο κι άκρως απαραίτητο στοιχείο της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Θα μπορούσε, ακόμα, να χαρακτηριστεί σα μία συνειδητή κι έγκυρη θεωρητικό-μαθησιακή ενισχυτική προσπάθεια, συνδεδετικός κρίκος κι επιστέγασμα όλων των παρεχόμενων κοινωνικών γνώσεων από το σχολείο. Αυτό εξυπηρετεί, επίσης, την ανάγκη κοινωνικοποίησης του παιδιού και συμβάλλει με τρόπο συστηματικό προς αυτή την κατεύθυνση.

Μάλιστα, στην Εισαγωγή του βιβλίου για το δάσκαλο (Αγωγή Στ' τάξης), γίνεται λόγος για την ανάγκη κι επιδίωξη μιας «πολιτικής κοινωνικοποίησης» του μαθητή.

Η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία «εξανθρωπισμού» του ανθρώπου (Τσαούσης)⁸, που διαρκεί σε όλη του τη ζωή. Είναι μια πορεία δυναμική, μια πορεία ένταξης του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο που το περιβάλλει, εσωτερικεύοντας —κάνοντας δική του— την υπάρχουσα κοινωνική κληρονομιά. Ο Freud⁹ μάλιστα υποστήριξε, ότι η κοινωνικοποίηση συντελείται στην παιδική κυρίως ηλικία.

Οι στόχοι, που το Αναλυτικό Πρόγραμμα θέτει για το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, συνοψίζονται στην προσπάθεια του μαθητή:

— να γνωρίσει την οργάνωση-λειτουργία και τις αξίες της Ελληνικής Κοινωνίας

— να κατανοήσει τη σημασία των κοινωνικών και πολιτικών θεσμών για το άτομο και το σύνολο

— ν' αναπτύξει την κριτική του σκέψη αναφορικά με τα σύγχρονα προβλήματα

— να καλλιεργήσει την κοινωνική του συνείδηση, ως προϋπόθεση υπεύθυνης-δημιουργικής κοινωνικής ζωής

— ν' αποκτήσει την απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στην πανανθρώπινη κοινότητα.

Ο Dottgens¹⁰ θεωρεί ότι η «αγωγή» αποσκοπεί στη διάπλαση ελεύθερων πολιτών για μια ελεύθερη χώρα, ώστε να ενεργούν έχοντας συνείδηση της ευθύνης τους και σεβόμενοι τους ισχύοντες νόμους.

Η διερεύνηση των αξιών με βάση τις οποίες οργανώνεται το κοινωνικό μόρφωμα (στο προκείμενο η ελληνική κοινωνία), βοηθά σημαντικά στην κατανόηση της δομής και των λειτουργιών του. Ο ρόλος της ηθικής αξιολόγησης, της πολιτικής ιδεολογίας, της πολιτιστικής παράδοσης είναι κρίσιμος (Nisbet)¹¹.

Ύστερα, ο τρόπος διαπαιδαγώγησης του παιδιού επιδρά στη διαμόρφωση ανάλογης κοινωνικής συνείδησης. Η αρνητική έκφραση της κοινωνικοποίησης, η εκτροπή, η έκνομη συμπεριφορά είναι μορφές προσαρμογής του ατόμου στην περίπτωση του ελλιπούς συντονισμού μέσω των και σκοπών (Merton)¹².

Το μάθημα της Αγωγής εμφανίζεται σαν έμπρακτος τρόπος παρέμβασης στο διανοητικό και συναισθηματικό πεδίο καθιστώντας το μαθητή ικανό να ζήσει και να οικειοποιηθεί τις αξίες της κοινωνίας μας. Κι αυτό γίνεται σιγά-σιγά και σταδιακά κατά την επαφή του παιδιού με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες (σχολικές, συνομηλίκων κ.ά.), χάρη στις θέσεις που κατέχει και τους ρόλους που διαδοχικά αναλαμβάνει (Parsons & Shils)¹³. Γι' αυτό άλλωστε κι ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος πρέπει να είναι, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, εφευρετικός, ενεργητικός και δημιουργικός.

1.4. Περιεχόμενο του μαθήματος

Το περιεχόμενο του μαθήματος της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής αναφέρεται στην εξέταση των θεσμών του στενού, αλλά και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος του παιδιού.

Την ανάγκη μελέτης των κοινωνικών γεγονότων είχε από πολύ νωρίς επισημάνει ο Durkheim¹⁴. Κατ' αυτόν, οι θεσμοί αποτελούν τρόπους ενέργειας — πεποιθήσεις, που είναι καθιερωμένοι από τη συλλογική ζωή της ομάδας και ανήκουν στα κοινωνικά γεγονότα. Επίσης, τα γεγονότα επισημαίνονται από την παρατήρηση των εξωτερικών φαινομένων, όπως λ.χ. της οικογενειακής κατάστασης, των μορφών απασχόλησης, του θρησκευματος. Τα βιβλία του μαθητή είναι χωρισμένα και στις δύο τάξεις (Ε' και Στ') σε έξι γενικές ενότητες. Πιο συγκεκριμένα, η διάταξη της ύλης, κατά κεφάλαια, είναι η ακόλουθη:

Ε' ΤΑΞΗ

1. Η Συμβίωση των ανθρώπων και η αναγκαιότητά της.
2. Κοινωνική Ζωή — Οικογένεια.
3. Κοινωνική Ζωή — Ανθρώπινες Ομάδες.

4. Κοινοτική Ζωή.
5. Κοινωνική Ζωή — Εργασία.
6. Κοινωνική Ζωή — Δικαιώματα και Καθήκοντα του ανθρώπου.

ΣΤ' ΤΑΞΗ

1. Οργάνωση της κοινωνικής ζωής (επαναληπτικό, σύνδεση με τα διδαχθέντα στην προηγούμενη τάξη).
2. Κράτος και Πολίτευμα.
3. Θεμελιώδεις λειτουργίες του Κράτους.
4. Κοινωνικές δραστηριότητες του Κράτους.
5. Ελληνική Δημοκρατία.
6. Εμείς και ο Κόσμος.

Από τα παραπάνω φαίνεται η αλληλεξάρτηση των διδακτικών ενοτήτων. Για να προχωρήσει ο μαθητής στην επόμενη, είναι απαραίτητη η κατανόηση και εμπέδωση (με τη βιωματική κυρίως δράση του) της προηγούμενης. Αυτό καθίσταται ιδιαίτερα αναγκαίο κατά το πέρασμα από την έννοια της Κοινωνίας και της Κοινωνικής Οργάνωσης στη θεωρητικότερη έννοια του Κράτους και των τρόπων λειτουργίας του.

Επομένως, η επεξεργασία της ύλης της «Κοινωνικής Αγωγής» (Ε' τάξη), σε βάθος και σε πλάτος, είναι όρος προαπαιτούμενος για να εργαστεί επιτυχημένα ο μαθητής στην «Πολιτική Αγωγή» (Στ' τάξη) και να μην είναι ένας απλός ακροατής, μία ώρα την εβδομάδα, σε ένα δευτερεύον μάθημα. Ένα μάθημα, το οποίο διδάσκεται για τυπικούς λόγους, επειδή επιβάλλεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

1.2. Ο δάσκαλος και η αγωγή

Η φύση της παιδείας είναι κοινωνική, γιατί συμβαίνει μέσα σε κοινωνικά πλαίσια και σύμφωνα με τους κοινωνικούς σχεδιασμούς (Swift)¹⁵. Επιδίωξή της είναι το πέρασμα στη νέα γενιά των απόψεων του πολιτισμού, που θεωρούνται απαραίτητες για την κοινωνική συνοχή. Γι' αυτό ό,τι διδάσκεται, είναι ανάγκη να έχει άμεση σχέση με τα πολιτικο-κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα της χώρας και να προκαλεί το ενδιαφέρον ικανοποιώντας τον διδασκόμενο και το διδάσκοντα (Γέρου)¹⁶. Ουσιαστική λοιπόν θέση στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία κατέχει ο δάσκαλος.

Το βιβλίο της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είναι σχεδιασμένο κατά τρόπο, ώστε η επίτευξη της μάθησης να γίνεται μετά από διερευνητική πορεία, στην οποία τον ουσιαστικότερο ρόλο και τη μεγαλύτερη συμμετοχή πρέπει να έχει ο μαθητής. Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό απαιτείται η υποβοηθητική και κατευθυντήρια δράση του δασκάλου. Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται να σταθεί

στο προσκήνιο ως «δάσκαλος-οδηγός» στα μονοπάτια της γνώσης.

Οπωσδήποτε η προσωπικότητα και η κατάρτιση του εκπαιδευτικού είναι παράγοντες εξαιρετικής σημασίας για την επιτυχία των σκοποθετήσεων του μαθήματος. Ο δάσκαλος θα είναι ο εμπνευστής, για τη δημιουργία καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον, που να υποκινούν το ενδιαφέρον των μαθητών, προτρέποντάς τους για συμμετοχή στη συζήτηση και στις αναγκαίες πρακτικές δραστηριότητες, κατά την επεξεργασία των διαφόρων θεμάτων - διδακτικών ενοτήτων.

Η αποτυχία του εκπαιδευτικού να δραστηριοποιήσει τους μαθητές του και η επιβολή ή η απλή μετάδοση σε αυτούς των προβλεπόμενων γνώσεων, συντελεί στη στιγμιαία και πρόσκαιρη εκμάθηση αδρανών, επιφανειακών κι ανούσιων γνώσεων (Whitehead)¹⁷.

Εξάλλου, αναγκαία προϋπόθεση για τη διδασκαλία του μαθήματος της Αγωγής είναι η «αξιολογική ουδετερότητα» του δασκάλου. Αυτός κατά την άσκηση των διδακτικών του καθηκόντων πρέπει να παραμερίσει τις δικές του προσωπικές απόψεις, πεποιθήσεις και αντιλήψεις και να μην επιδιώξει τον ιδεολογικό επηρεασμό των μαθητών.

Βέβαια, ο Max Weber και ο Don Martindale¹⁸ παρατήρησαν, ότι υπάρχει ένας αξιολογικός προσανατολισμός στο στάδιο της επιλογής των θεμάτων. Ένας προσανατολισμός που διαχωρίζεται από την αξιολογική ουδετερότητα, την οποία είναι ανάγκη να τηρεί ο επιστήμονας κατά την προσέγγιση και την εξέταση του αντικειμένου του. Κι αυτό, καθώς η κοινωνιολογία είναι εμπειρική επιστήμη με οντολογική και όχι δεοντολογική κατεύθυνση. Όμως, η επιλογή των θεμάτων επιστημονικής ενασχόλησης ενίοτε εμπεριέχει το ιδεολογικό πλέγμα αξιών κι ενδιαφερόντων του επιστήμονα. Αλλά, τούτο παραμερίζεται κατά την εξέταση του «όντος», ώστε να δίνεται η πραγματική εικόνα των κοινωνικών φαινομένων και να αποφεύγεται η επιστημονική αίρεση «περί του δέοντος γενέσθαι». Κάτι που ίσως έχει θέση στη Θεολογία και την Ηθική, όχι όμως στο χώρο των κοινωνικών επιστημών.

2. Διδακτική προσέγγιση

2.1. Γενικά

Η δειγματική διδασκαλία, την οποία θα παρουσιάσουμε στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε στην αίθουσα τελετών του 57ου Δημοτικού Σχολείου Πατρών (Δεκέμβριος 1989) και αποσκοπούσε στην εκπαίδευση των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου της Πάτρας.

Η διδασκαλία απευθύνθηκε στην Ε' τάξη του αναφερόμενου σχολείου. Το

θέμα της ήταν «Ανθρώπινες Ομάδες: Οι άνθρωποι ζουν και δρουν σε ομάδες».

Η επιλογή του σχολείου και της τάξης έγινε μετά από την υπόδειξη των Παιδαγωγών του Τμήματος και σύμφωνα με τον προγραμματισμό της εργασίας τους. Ακόμα, αντιμετωπίσαμε την τάξη για πρώτη φορά κατά την εκτέλεση της διδασκαλίας συνεχίζοντας τη φυσιολογική σειρά των μαθημάτων της.

2.2. Στόχοι της διδασκαλίας

Η διδασκαλία μας στόχευε να βοηθήσει τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν:

- α. πότε οι άνθρωποι συνιστούν ομάδα και πότε όχι
- β. ότι τα μέλη κάθε ομάδας συνδέονται με κοινούς σκοπούς και συνεργάζονται για να τους πετύχουν και
- γ. ότι οι άνθρωποι συμμετέχουν σε διάφορες ομάδες, γιατί έτσι ικανοποιούν καλύτερα τις ανάγκες τους.

2.3. Προϋποθέσεις επιτυχίας του μαθήματος

Για την επιτυχή ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις του συγκεκριμένου μαθήματος έπρεπε να πληρούνται¹⁹ οι εξής προϋποθέσεις:

α. *Η εκδήλωση - ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού.* Από την ηλικία των έξι ετών και μετά, αυτή εκδηλώνεται με την επιθυμία κι επιδίωξη εκ μέρους του παιδιού να ενταχθεί στην ομάδα των συνομηλίκων και να συνεργαστεί μαζί τους.

β. *Το συναίσθημα της συμπάθειας και του σεβασμού.* Από την ηλικία των επτά ετών και ύστερα το παιδί δείχνει διαρκή συμπάθεια σε ορισμένα πρόσωπα. Τότε εκδηλώνεται και ο σεβασμός στους μεγαλύτερους, όπως κι ο αμοιβαίος σεβασμός μεταξύ των συνομηλίκων, όσον αφορά τις διάφορες κοινωνικές τους εκδηλώσεις (λ.χ. παιχνίδι, συζήτηση).

γ. *Η έννοια του θεσμού και το συναίσθημα της δικαιοσύνης.* Από την ηλικία των επτά ετών τα παιδιά εφαρμόζουν ηθικούς κανόνες και αναγνωρίζουν την ισχύ αυτών στις ομαδικές τους δραστηριότητες. Έκφραση δικαιοσύνης είναι η διασφάλιση των κανόνων του παιχνιδιού τους, με την επιβολή κάποιας ποινής στο εκτρεπόμενο και την αναγνώριση του νικητή και του ηττημένου.

Σύμφωνα με τον Ε. Erikson²⁰, κατά την περίοδο της φοίτησης του παιδιού στο δημοτικό σχολείο, αναπτύσσεται σε αυτό είτε το συναίσθημα της Φιλοπονίας είτε το συναίσθημα της Κάτωτερότητας. Το πρώτο εφόσον πετύχει την ένταξή του στην ομάδα των ομηλίκων, συνεργαστεί μαζί τους ικανοποιητικά και αποκτήσει τις απαραίτητες σχολικές γνώσεις και δεξιότητες. Το δεύτερο στην περίπτωση της αποτυχίας.

Έπειτα, κατά τον Piaget²¹, στην περίοδο που το παιδί παρακολουθεί τα

μαθήματα της στοιχειώδους εκπαίδευσης, γίνεται η απόκτηση των ικανοτήτων για την εκτέλεση πλήρων νοητικών πράξεων. Αυτές αναφέρονται στο άμεσο παρόν, βοηθώντας τον μαθητή να τελεί συνειδητές συσχετίσεις και ν' αρχίσει να αντιλαμβάνεται τα διάφορα κοινωνικά γεγονότα, που συμβαίνουν γύρω του.

2.4. Γλικό διδασκαλίας

Κατά τη διδασκαλία έγινε χρήση του πίνακα, της έδρας και του επιδιασκόπιου. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν σχετικές εικόνες και γραμματόσημα (σε μεγένσυνση), όπως και το βιβλίο του μαθητή.

2.5. Διάταξη της τάξης

Στην Ε' τάξη φοιτούσαν 24 μαθητές. Αυτοί χωρίστηκαν σε έξι ομάδες, από τέσσερις μαθητές εκάστη. Η συγκρότηση των μελών καθεμιάς έγινε με αυθόρμητη αλληλοεπιλογή από τα ίδια τα παιδιά.

Έπειτα, για κάθε ομάδα είχαν ενωθεί από δύο τραπεζοθρανία και τα μέλη κάθονταν ανά δύο αντικριστά, ώστε να μπορούν να συνεργάζονται ικανοποιητικά.

Ανάμεσα στις ομάδες υπήρχε μικρή χωρική απόσταση. Η διάταξή τους έμοιαζε με ισόπλευρο τραπέζιο, χωρίς βέβαια τη μεγάλη του βάση. Κι αυτό για να έχουν όλοι οι μαθητές πρόσβαση στον πίνακα.

2.6. Διδακτικές ενέργειες

Στη συνέχεια συνοψίζουμε το σχεδιάγραμμα της διδασκαλίας που πραγματοποιήσαμε.

α. Ζητήθηκε να έλθουν στην έδρα μερικοί μαθητές, ώστε να τη μετακινήσουμε λίγο. Προθυμοποιήθηκαν έξι μαθητές για τη μετακίνησή της. Έπειτα ρωτήσαμε: «Πώς εργαστήκαμε για τη μετακίνηση της έδρας;» Η απάντηση ήταν «σαν ομάδα, ομαδικά».

Με τον τρόπο αυτό κάναμε την εισαγωγή στην ενότητα διδασκαλίας και γράψαμε στον πίνακα τη λέξη ΟΜΑΔΑ.

Με τις παραπάνω ενέργειες επιδιώξαμε τη βιωματική μάθηση με βάση την εμπειρία των παιδιών για συγκεκριμένα πράγματα.

β. Ακολούθησε συζήτηση για την απάντηση στο ερώτημα: «Γιατί οι μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν μαζί κατά τη μετακίνησή της έδρας, απετέλεσαν ομάδα;» Συνέπεια αυτής ήταν η φανέρωση του κοινού σκοπού και της αλληλεξάρτησης (αλληλοβοήθεια για την επίτευξή του). Τα στοιχεία αυτά γράφτηκαν στον πίνακα υπό τύπον διαγράμματος και σε συνάρτηση με τη λέξη ΟΜΑΔΑ.

Ο διάλογος αμέσως μετά την πειραματική προσέγγιση του θέματος έγινε

για να επισημανθούν τα εννοιολογικά στοιχεία της Ομάδας (σκοπός - αλληλεξάρτηση - μέλη) και να επιτευχθούν ο προβληματισμός και η σε πρώτο στάδιο ενημέρωση των μαθητών (τεχνική της S. Cozday)²².

γ. Επόμενη ενέργειά μας ήταν η προβολή εικόνων, οι οποίες έδειχναν ανθρώπινες ομάδες και μη. Τώρα, επιδιωκόταν ο σαφής πλέον ορισμός και το ξεκαθάρισμα στο μυαλό των μαθητών των στοιχείων της ομάδας.

Μάλιστα, οι εικόνες, που παρουσιάστηκαν, ήταν κατά σειρά:

1. Ο Θερισμός. Πίνακας από τη σειρά Quattro Stagioni του Ivan Lackovic Croatia (καταδείκνυε τον κοινό σκοπό κι ότι αναγκαίος αριθμός των μελών της ομάδας είναι δύο και άνω).
2. Δίκωπος - Κωπηλάτες (κοινός σκοπός - αλληλεξάρτηση - αριθμός μελών δύο τουλάχιστον).
3. Τσίρκο - Σκοινοβάτες σε δράση (κοινός σκοπός - αλληλεξάρτηση).
4. Πτώση αλεξιπτωτιστή (μη ομάδα).
5. Αθλητές στίβου, που αγωνίζονται ανεξάρτητα (άλτης μήκους, άλτης ύψους, δισκοβόλος, σφαιροβόλος), κατά τη διάρκεια αγώνων (μη ομάδα).
6. Επιβάτες λεωφορείου (μη ομάδα).

δ. Εργασία στο βιβλίο του μαθητή. Εδώ, ανατέθηκε σε καθεμιά από τις έξι ομάδες εργασίας να μελετήσουν και να συζητήσουν μεταξύ τους τα μέλη της (διάρκεια ένα τρίλεπτο) από μία ή δύο συγκεκριμένες εικόνες του βιβλίου. Κατόπιν ένας εκπρόσωπος από κάθε ομάδα ανακοίνωσε τα συμπεράσματά της, δίνοντας απάντηση στο «άν η εικόνα, που επεξεργάστηκαν είναι ομάδα και γιατί». Ο ίδιος αντέκρουσε, επίσης, τις αντιρρήσεις των συμμαθητών του.

ε. Προβλήθηκε η παράσταση μιας οικογένειας από κάποιο γραμματόσημο (αυστραλιανό), το οποίο είχε προηγούμενα μεγεθυνθεί (τεχνική του K. Westhues)²³. Στη συνέχεια, έγινε επισήμανση, ότι ο άνθρωπος ανήκει πρωτογενώς στην οικογενειακή του ομάδα, ικανοποιώντας τις βασικές του ανάγκες.

Ύστερα, οι μαθητές διερεύνησαν και προσδιόρισαν τις άλλες ομάδες, στις οποίες ενδέχεται να ανήκουν τα μέλη της οικογένειας.

Τέλος, ζητήθηκε από τα παιδιά να επιλύσουν γραπτά σχετικό ερώτημα του βιβλίου τους. Ακολούθησε ανακοίνωση των απαντήσεων στην τάξη.

στ. Για εμπέδωση:

1. Δόθηκε, σε κάθε ομάδα εργασίας, από μια εικόνα για μελέτη. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν από διαφορετικό εκπρόσωπο κι επακολούθησε συζήτηση.
2. Το ίδιο έγινε για το πρώτο από τα «Θέματα για μελέτη» του σχολικού εγχειριδίου.
3. Το δεύτερο «Θέμα για μελέτη» ανατέθηκε προαιρετικά στους μαθητές. Σίγουρα, ήταν μια ευκαιρία για ερευνητική εργασία, με «συμμετοχική παρατή-

ρηση», καταγράφοντας τις ανθρώπινες συγκεντρώσεις-δραστηριότητες του κοινωνικού τους περιβάλλοντος κι αξιολογώντας πότε αυτές συνιστούν ομάδα και πότε όχι (μέθοδος T. Mills)²⁴.

ζ. Για την αξιολόγηση της διδακτικής μας προσπάθειας μοιράστηκε ανάλογο φύλλο, το οποίο αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο ήταν τεστ πολλαπλών απαντήσεων. Το δεύτερο ζητούσε από τους μαθητές να επιλέξουν, μέσα από ένα σύνολο εικόνων-γραμματοσήμων, εκείνες που φανέρωναν ανθρώπινες ομάδες.

Επίλογος

Με την εργασία μας αυτή, επιχειρήσαμε να προσεγγίσουμε με απλό τρόπο, το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο. Έναν τομέα μάθησης, για τον οποίο δεν υπάρχει εκτενής βιβλιογραφία και δε δίνεται σημασία ανάλογη του σκοπού και της θέσης, που καλείται να εξυπηρετήσει. Παράλληλα παρουσιάσαμε μια διαφορετική διδακτική ανάπτυξη από εκείνη, που προτείνεται από το «βιβλίο του δασκάλου» στους εκπαιδευτικούς.

Εξάλλου, το μάθημα της «Αγωγής» αντιμετωπίζεται συνήθως σαν ένα τυπικό δευτερεύον μάθημα και σπάνια συνδέεται μαθησιακά και βιωματικά με τα ζωτικής υφής προβλήματα της κοινωνικής ζωής, στα οποία άλλωστε αναφέρεται. Ακόμα, η συσχέτισή του με ανάλογες κοινωνικές γνώσεις των λοιπών μαθημάτων σπανίζει, εξαρτώμενη καθαρά από τη διάθεση και την ωριμότητα του δασκάλου. Αποτέλεσμα αυτής της νοοτροπίας είναι να χάνεται η καταλληλότερη ευκαιρία για μύηση και άσκηση των μαθητών να παρατηρούν, ν' αντιλαμβάνονται και ν' αξιολογούν το κοινωνικό τους περιβάλλον. Έτσι γεννιέται το ερώτημα, του κατά πόσο «έτοιμοι» είναι εκείνοι, ώστε μετά την αποφοίτησή τους από το σχολείο να ανταποκρίνονται στην ανάγκη της επιτυχημένης κοινωνικής τους ένταξης.

Η προοπτική, λοιπόν, των κοινωνικών μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο χρειάζεται να επανεξεταστεί από την Πολιτεία²⁵. Τόσο από την άποψη της ύλης, της ποιοτικής τους αναβάθμισης και των μεθόδων διδασκαλίας όσο και από την πλευρά της εφαρμογής των γνωστικών κατευθύνσεων στην πράξη. Άλλωστε, η κοινωνία είναι ένα ζωντανό εργαστήριο, που προσφέρεται αφειδώς για παρατήρηση, καθώς συνυπάρχει με το παιδί και το επηράζει άμεσα.

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. α. Γ. Ζομπανάκη, «Αγωγή του Πολίτου», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 1, σελ. 60-62. β. Α. Τσίριμπα, *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα 1980, σελ. 251-252.

Η ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

2. Γ. Ζομπανάκη, ό.π. Επίσης στα έργα του ιδίου: «Πολιτειακή Αγωγή», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 4, σελ. 546-548 και *Αγωγή του Πολίτη*, Αθήνα 1957.
3. John Dewey, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*, D. C. Heath And Company, Boston, σελ. 9 και σελ. 106-118.
4. α. ΟΕΔΒ, *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα 1987, σελ. 5-6. β. Γ. Κουστουράκη, «Κοινωνιολογικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Δελτίο Ελλήνων Κοινωνιολόγων*, τ. 14, σελ. 4.
5. C. H. Cooley, *Social Organisation*, N.Y. 1962, σελ. 313-314. Αυτός μίλησε για τον αντικατοπτριζόμενο ή αντανακλώμενο κοινωνικό εαυτό (the looking-glass self).
6. G. H. Mead, *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press 1972, σελ. 140 και 152-164.
7. Worsley et al., *Introducing Sociology*, Penguin, σελ. 33.
8. Δ. Γ. Τσαούσης, *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Gutenberg, Αθήνα 1983, σελ. 145-146.
9. S. Freud, *Ο Πολιτισμός Πηγή Δυστυχίας*, Επίκουρος, Αθήνα 1974.
10. Robert Doltrens, *Παιδαγωγώ και Διδάσκω*, Δίπτυχο, Αθήνα 1974, σελ. 456-457.
11. R. Nisbet, *The Sociological Tradition*, Heinemann 1967, σελ. 22.
12. R. Μeriton, *Social Theory and Social Structure*, Free Press, N.Y., σελ. 188 και 200. Αποτέλεσμα αυτής της δυσλειτουργίας (dysfunction) σε ευρεία κλίμακα είναι το φαινόμενο της ανομικής συμπεριφοράς (anomie behaviour).
13. T. Parsons, E. A. Shils, *Towards a General Theory of Action*, 1951, σελ. 150.
14. E. Durkheim, *Κανόνες Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, (μετ. Α. Μουσούρου), Gutenberg, Αθήνα 1978, σελ. 65-77.
15. D. Swift, *The Sociology of Education: Introductory Analytical Perspectives*, Routledge and Kegan Paul, 1969, σελ. 7-9.
16. Θ. Γέρου, *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα 1981, σελ. 13-14.
17. A. Whitehead, *The Aims of Education*, Benn, 1962, σελ. 24.
18. Don Martindale, *The Nature and the Types of Sociological Theory*, Houghton Mifflin, Boston 1981, σελ. 48-52 και *Sociological Theory and the Problem of Values*, C. E. Merrill, Columbus, Ohio 1974, σελ. 3-22.
19. Κ. Ι. Κίτσου, *Ειδική Διδακτική*, ΟΕΔΒ, Αθήνα 1980, σελ. 266-269.
20. Erik Erikson, *Παιδική ηλικία και Κοινωνία*, (μετ. Μ. Κουτρομπάκη), Καστανιώτης, Αθήνα 1975, από την σελ. 259 κ.ε.
21. J. Piaget, *Ψυχολογία του Παιδιού*, (μετ. Κ. Ι. Κίτσου), Αθήνα 1967 και Ν. Σ. Ράπτη, *Η ανάπτυξις της διανοήσεως*, Μπουκουμάνης, Αθήνα 1974.
22. Sheila Cordray, «A simulation of social processes in the political and economic institutions», *Theching Newsletter*, volume 9, No 4, August 1984, σελ. 9-14.
23. Στο βιβλίο του Kenneth Westhues, *First Sociology*, McGraw Hill, N. Y. 1982, παρουσιάζεται η διδασκαλία του M. Weber, για τους τύπους εξουσίας, με το πρωτότυπο σύστημα των γραμματοσήμων από διάφορες χώρες.
24. Αναπτύσσεται εκτενώς στο βιβλίο του T. Mills, *The Sociology of Small Groups*, Prentice Hall, N. J. 1970.
25. Γ. Κουστουράκη, «Ο Κοινωνιολόγος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση», *Δελτίο Ελλήνων Κοινωνιολόγων*, τ. 19, σελ. 12-13.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βέλτσος, Γ. 1972: *Ο Θεσμικός λόγος και η εξουσία*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- , 1981: *Οι απροσδιόριστοι παράγοντες*, Αθήνα, Παπαζήσης.
- Γέρου, Θ. 1981: *Εκπαιδευτική Πολιτική*, Αθήνα.
- Cooley, C. H. 1962: *Social Organization: A Study of the Larger Mind*, N. Y., Schocken.
- Cordray, Sheila 1984: «A simulation of Social Processes in the Political and Economic Institutions», *Teaching Newsletter*, volume 9, No 4, August.
- Dewey, John 1963: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Education Process*, Boston, D. C. Heath and Co.
- Don Martindale 1974: *Sociological Theory and the Problem of Values*, Columbus, Ohio, C. E. Merrill.
- , 1981: *The Nature and the Types of Sociological Theory*, Boston, Houghton Mifflin.
- Dottrens, R. 1974: *Παιδαγωγία και Διδάσκω*, (μετ. Γ. Βασδέκη), Αθήνα, Δίπτυχο.
- Durkheim, E. 1978: *Κανόνες Κοινωνιολογικής Μεθόδου*, (μετ. Α. Μουσούρου), Αθήνα, Gutenberg.
- Erikson, E. 1975: *Παιδική ηλικία και Κοινωνία*, (μετ. Μ. Κουτρομπάκη), Αθήνα, Καστανιώτης.
- Freud, S. 1974: *Ο Πολιτισμός πηγή δυστυχία*, Αθήνα, Επίκουρος.
- Ζομπανάκης, Γ.: «Αγωγή του Πολίτου», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 1.
- , «Πολιτειακή Αγωγή», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τ. 4.
- , 1957: *Αγωγή του Πολίτου*, Αθήνα.
- Κίτσος, Κ. Ι. 1980: *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- , 1971: *Ψυχολογία Μαθήσεως*, Αθήνα.
- Κουστουράκης, Γ. Σ. 1988: «Κοινωνιολογικοί στόχοι στο Αναλυτικό Πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης», *Δελτίο Ελλήνων Κοινωνιολόγων*, τ. 14.
- , 1989: «Ο Κοινωνιολόγος στην Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση», *Δελτίο Ελλήνων Κοινωνιολόγων*, τ. 19.
- Mead, G. H. 1972: *Mind, Self and Society*, University of Chicago Press.
- Merton, R. 1968: *Social Theory and Social Structure*, N.Y., Free Press.
- Mills, T. 1970: *The Sociology of Small Groups*, N.J., Prentice-Hall.
- Nisbet, R. 1967: *The Sociological Tradition*, Heinemann.
- Ο.Ε.Δ.Β. 1987: *Αναλυτικά Προγράμματα Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα.
- , 1988: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: βιβλίο για το δάσκαλο της Ε' Δημοτικού*, Αθήνα.
- , 1988: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή: βιβλίο για το δάσκαλο της Στ' Δημοτικού*, Αθήνα.
- , 1988: *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε' Δημοτικού*, Αθήνα.
- Parsons, T. & Shils, A. E. 1951: *Towards a General Theory of Action*, N.Y., Free Press.
- Piaget, J. 1958: *Η Ψυχολογία της Νοημοσύνης*, (μετ. Σπ. Ράλλης), Αθήνα, ΑΘΗΝΑΙ.
- , 1967: *Ψυχολογία του Παιδιού*, (μετ. Κ. Ι. Κίτσος), Αθήνα.
- Ράπτης, Σ. Ν. 1974: *Η ανάπτυξις της διανοήσεως*, Αθήνα, Μπουκουμάνης.
- , 1980: *Μεθοδολογία των σχολικών μαθήσεων*, Αθήνα.
- Sahay, A. 1971: *Max Weber and Modern Sociology*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Swift, D. 1969: *The Sociology of Education: Introductory Analytical Perspectives*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Τσαούσης, Δ. Γ. 1983: *Η Κοινωνία του Ανθρώπου*, Αθήνα, Gutenberg.
- Τσίριμπας, Α. 1969: *Ειδική Διδακτική*, Αθήνα.
- Westhues, K. 1982: *First Sociology*, N.Y., McGraw Hill.
- Whitehead, A. 1962: *The Aims of Education*, Benn.
- Worsley et al 1973: *Introducing Sociology*, Penguin.