**Σχολείο και κοινωνικές ανισότητες: η κοινωνιολογική προσέγγιση της εκπαίδευσης**

Νέλλη Ασκούνη

ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ

**Εισαγωγή**

Το κεφάλαιο αυτό αναφέρεται στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Παρουσιάζει συνοπτικά από ποια σκοπιά μελετά την εκπαίδευση ο συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος και τι είδους ερωτήματα θέτει. Θεμελιώδες ζήτημα για την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι οι κοινωνικές ανισότητες. Σε αυτό το ζήτημα θα εστιάσουμε εξετάζοντας τις μορφές με τις οποίες εμφανίζονται οι ανισότητες στο πεδίο της εκπαίδευσης και το ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση και την αναπαραγωγή τους.

Τα ερωτήματα στα οποία θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε είναι:

* Τι μελετούν οι κοινωνιολόγοι και ποια είναι η σημασία της κοινωνιολογίας για την κατανόηση της εκπαίδευσης και του ρόλου της στην κοινωνία;
* Τι περιεχόμενο έχει η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση και πώς αυτό μεταβάλλεται στο χρόνο;
* Τι δείχνει η στατιστική συνάφεια μεταξύ σχολικής επίδοσης και κοινωνικής προέλευσης;
* Υπάρχουν εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα;
* Πώς εκδηλώνονται οι ταξικές διαφορές στο χώρο του σχολείου; Επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ή το σχολείο παραμένει στεγανό και ουδέτερο απέναντί τους;
* Έχει ευθύνη ο εκπαιδευτικός θεσμός για τις ανισότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία;
* Μπορεί το σχολείο να αμβλύνει τις ανισότητες ;

**Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: κατανοώντας τους «αόρατους» μηχανισμούς**

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης είναι κλάδος της κοινωνιολογίας. Εξετάζει την εκπαίδευση ως κοινωνικό θεσμό και το ρόλο της μέσα στην κοινωνία. Παρόλο που η εκπαίδευση ως κοινωνική δραστηριότητα δεν περιορίζεται στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, το μεγαλύτερο μέρος της ερευνητικής παραγωγής της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εστιάζει κυρίως στο σχολείο.

Η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό και ατομικό δικαίωμα, αλλά ταυτόχρονα προϋπόθεση για την απόκτηση άλλων αγαθών και την άσκηση δικαιωμάτων. Είναι στενά συνδεδεμένη με την κοινωνική κινητικότητα και παρόλο που δεν καθορίζει απόλυτα, προσδιορίζει σημαντικά τις κοινωνικές πορείες και την κοινωνική θέση των ατόμων. Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι σύνθετος και βέβαια μεταβάλλεται μέσα στο χρόνο. Σχηματικά θα λέγαμε ότι στις δυτικές νεωτερικές κοινωνίες η εκπαίδευση στοχεύει στην κοινωνική συνοχή και την αναπαραγωγή της κοινωνίας μέσα από την κοινωνικοποίηση των νέων γενιών και την ενσωμάτωσή τους στο οικονομικό και το πολιτικό σύστημα.

Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όπως άλλωστε όλες οι κοινωνικές επιστήμες, χαρακτηρίζεται από εσωτερική πολλαπλότητα όχι μόνο ως προς τα ερωτήματα, τις μεθόδους και το επίπεδο ανάλυσης, αλλά κυρίως ως προς τις προσεγγίσεις και τις ερμηνείες του αντικειμένου της. Οι κοινωνιολόγοι μελετούν τόσο το μακρο-επίπεδο, τις εκπαιδευτικές δομές, την κατανομή και τις ροές του μαθητικού πληθυσμού, τη σχέση του εκπαιδευτικού συστήματος με το πεδίο της πολιτικής, της οικονομίας ή της κουλτούρας, όσο και το μικρο-επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας, των παιδαγωγικών διαδικασιών και πρακτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας ή της σχολικής τάξης. Επιχειρούν έτσι να κατανοήσουν πώς η εκπαίδευση συμβάλλει στη διατήρηση ή την αλλαγή των κοινωνικών δομών, αλλά και στη συγκρότηση των κοινωνικών υποκειμένων: πώς δηλαδή η εκπαίδευση επηρεάζει τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται και δρουν, τη θέση τους μέσα στην κοινωνία και τις κοινωνικές τους πορείες.

*«Αντικείμενο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης είναι ο εκπαιδευτικός θεσμός και ο ρόλος του μέσα στην κοινωνία /…/ Το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία (κουλτούρα), ορισμένη μορφή της εθνική γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές κ.ο.κ. Το σχολείο διαμορφώνει τις νεότερες γενιές ώστε να ενταχθούν στην κοινωνία, δηλαδή να αποχτήσουν τη συναίσθηση συμμετοχής στο εθνικό σύνολο, να ενταχθούν στο οικονομικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού της εργασίας και να συμμετέχουν στο πολιτικό σύστημα οργάνωσης της κοινωνίας» (Φραγκουδάκη, 1985, 16-17).*

Με βάση τον παραπάνω ορισμό του αντικειμένου της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης σκεφτείτε τι είδους ερωτήματα θέτει ο συγκεκριμένος επιστημονικός κλάδος και τι μας βοηθάει να καταλάβουμε σε σχέση με το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας.

Στο εσωτερικό αυτού του επιστημονικού κλάδου συνυπάρχουν διαφορετικές –και αντικρουόμενες μεταξύ τους – θεωρίες, δηλαδή διαφορετικοί τρόποι σκέψης, θέασης και ερμηνείας της (εκπαιδευτικής) πραγματικότητας. Η κοινωνιολογική διερεύνηση της εκπαίδευσης δεν είναι απλώς ζήτημα συστηματικής εφαρμογής αξιόπιστων μεθόδων, προϋποθέτει πάντα μια θεωρία, ένα «πρίσμα» δηλαδή μέσα από το οποίο θέτουμε ερωτήματα, «βλέπουμε» και ερμηνεύουμε την πραγματικότητα. Διαφορετική ανάγνωση της εκπαίδευσης κάνει ο κοινωνιολόγος που αντιμετωπίζει την κοινωνία ως ένα σύνολο αποτελούμενο από διαφορετικές και ιεραρχημένες κοινωνικές ομάδες με κοινούς όμως και δεσμευτικούς για όλους κανόνες που διατηρούν τη συνοχή της κοινωνίας, και διαφορετική εκείνος που αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως πεδίο συγκρουόμενων συμφερόντων με τις κυρίαρχες ομάδες να επιδιώκουν τη διατήρηση της κυριαρχίας τους.

Αυτή η εσωτερική διαφοροποίηση αποτελεί ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των κοινωνικών επιστημών, το οποίο τις διακρίνει από τις φυσικές επιστήμες, και συνδέεται με το γεγονός ότι οι κοινωνικοί επιστήμονες είναι μέρος της πραγματικότητας που μελετούν. Οι κοινωνικές τους θεωρίες διατυπώνονται αναγκαστικά σε ένα πλαίσιο ασύμμετρων κοινωνικών σχέσεων και δεν είναι ποτέ απλώς ερμηνείες της κοινωνίας, αλλά εμπεριέχουν ρητά ή άρρητα και προτάσεις για τη διαμόρφωση της κοινωνίας (Κουζέλης 1996, 318). Με άλλα λόγια η ανάλυση του ρόλου της εκπαίδευσης δεν είναι ένα ουδέτερο ακαδημαϊκό εγχείρημα. Παρόλο που συνήθως δεν εμπεριέχει ρητές προτάσεις παρέμβασης, έμμεσα αναδεικνύει μια αντίληψη για το «πώς θα έπρεπε να είναι» το σχολείο ή για τις προϋποθέσεις μιας εκπαιδευτικής αλλαγής.

Η σημασία της κοινωνιολογίας έγκειται κυρίως στην αποκάλυψη των αόρατων όψεων της κοινωνικής πραγματικότητας, αυτών που η εξοικείωση με τον κόσμο που ζούμε μας εμποδίζει να δούμε. «Αποφυσικοποιώντας» τα κοινωνικά φαινόμενα, αποκαλύπτοντας δηλαδή τους κοινωνικούς μηχανισμούς που τα παράγουν, η κοινωνιολογική γνώση μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας χειραφέτησης των ατόμων (Bourdieu 1980, 46). Οι κοινωνικοί μηχανισμοί δεν είναι νομοτελειακοί και αναπόδραστοι, αλλά είναι προϊόν των κοινωνικών σχέσεων, οι οποίες σε αντίθεση με τους νόμους της φύσης, μπορούν να αλλάξουν. Αυτή η συνειδητοποίηση των κοινωνικών καθορισμών είναι η βασική προϋπόθεση για την κριτική θεώρηση, την αμφισβήτηση και την ανατροπή των αυτονόητων εκείνων βεβαιοτήτων που θεμελιώνουν τις σχέσεις εξουσίας μέσα στην κοινωνία κάνοντάς τις να φαίνονται «φυσικές». Για παράδειγμα, η πεποίθηση ότι είναι «φυσικό» αγόρια και κορίτσια να έχουν διαφορετικές «κλίσεις» και επαγγελματικές επιθυμίες κάνει αποδεκτή, ως προφανή, την κατανομή των έμφυλων ρόλων η οποία, μην το ξεχνάμε, παράγει μεγάλες ανισότητες ως προς το φύλο. Αντίθετα αυτή η κατανομή παύει να φαίνεται φυσική και άρα αναπόφευκτη, αν κατανοήσουμε ότι οι βιολογικοί παράγοντες (η φύση) δεν υπαγορεύουν αυτόματα τις συμπεριφορές των ανθρώπων, αλλά διαμεσολαβούνται πάντα από τους κοινωνικούς παράγοντες. Ο τρόπος με τον οποίο κοινωνικοποιούνται τα αγόρια και τα κορίτσια, μαθαίνουν να βλέπουν τον εαυτό τους και να διαμορφώνουν τις επιθυμίες τους καθορίζεται από τις κοινωνικές σχέσεις, νομιμοποιεί, ως φυσικές, τις κοινωνικές ιεραρχίες και συντελεί στη διαιώνιση των έμφυλων ανισοτήτων.

Όπως θα δούμε στη συνέχεια, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης δείχνει ότι το σχολείο, εκτός από τους στόχους που θεωρούμε προφανείς, όπως η μετάδοση γνώσεων, αξιών και κανόνων, επιτελεί και άλλες λειτουργίες, όπως η διαιώνιση και ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Αποκαλύπτοντας αυτές τις λειτουργίες οδηγεί στην κριτική κατανόηση του σχολείου και επομένως αυξάνει τα περιθώρια ενεργού δράσης όσων παρεμβαίνουν στο εκπαιδευτικό πεδίο με στόχο τον έλεγχο των «αόρατων» μηχανισμών και των κοινωνικά άνισων αποτελεσμάτων που αυτοί παράγουν.

**Το προφίλ του καλού μαθητή**

Πρόσφατη μελέτη, παρουσιάζοντας τα αποτελέσματα διεθνούς μεγάλης έρευνας που έγινε το 2015[[1]](#footnote-1), περιγράφει ως εξής το προφίλ **των Ελλήνων μαθητών και μαθητριών που έχουν πολύ ψηλές σχολικές επιδόσεις ( "**high achievers"):

*Είναι μαθητής* ***/μαθήτρια από αστική περιοχή****, με* ***μορφωμένους γονείς και υψηλό κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικό επίπεδο. Πήγε σε προνήπιο και παιδικό σταθμό από πολύ μικρή ηλικία. /…/*** *Πηγαίνει σε* ***ιδιωτικό σχολείο****, που**έ****χει καλό εξοπλισμό και δασκάλους που προσαρμόζονται ευκολότερα ανάλογα με τις ανάγκες διδασκαλίας. Δεν πάει φροντιστήριο.*** (Γεωργακόπουλος 2019).

Το πρώτο από τα σημαντικά θέματα τα οποία αναδεικνύει η συγκεκριμένη μελέτη είναι «οι οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, που μεταφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και αποτυπώνονται στις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών μας» (στο ίδιο), ζήτημα το οποίο άλλωστε αντιμετωπίζουν και οι άλλες χώρες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Το συμπέρασμα αυτό μοιάζει κοινότοπο και ταυτόχρονα παράδοξο. Από πρώτη άποψη θεωρείται σχεδόν αυτονόητο ότι οι κοινωνικές ανισότητες αντανακλώνται και στο σχολείο και επομένως είναι εύλογο τα παιδιά των μορφωμένων και των πιο προνομιούχων κοινωνικών ομάδων να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις από τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων. Ταυτόχρονα όμως το συμπέρασμα αυτό έρχεται σε αντίθεση με την επίσης αυτονόητη βεβαιότητα ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την επιμέλεια, την προσπάθεια, τις ικανότητες ή την εξυπνάδα του μαθητή ως άτομο και όχι από την κοινωνική θέση της οικογένειάς του.

Πώς συμβαίνει όμως οι κοινωνικές ανισότητες να «μεταφέρονται» στην εκπαίδευση, το θεσμό εκείνο ο οποίος ρητά επιδιώκει «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, **ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή**, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά»; (Άρθρο 1, νόμος 1566, ΦΕΚ167,τεύχος Α, 30/9/1985) [υπογρ. δική μου].

Το ερώτημα αυτό, δηλαδή η μελέτη και ερμηνεία της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε τον άξονα γύρω από τον οποίο συγκροτήθηκε η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχει κοινωνία χωρίς ιεραρχίες και ανισότητες. Η άνιση πρόσβαση σε πόρους και αγαθά, υλικά ή συμβολικά, που έχουν τα μέλη μιας κοινωνίας, απορρέει από την ιεραρχημένη θέση των ατόμων στην κοινωνική δομή, ανάλογα με τις ομάδες στις οποίες ανήκουν. Μεγάλο μέρος της κοινωνιολογικής έρευνας στο πεδίο της εκπαίδευσης είναι προσανατολισμένο στις ταξικές ανισότητες, στη διερεύνηση δηλαδή της σχέσης του σχολείου με την ταξική δομή της κοινωνίας και των διαδικασιών με τις οποίες η εκπαίδευση συμβάλλει στην (ανα)παραγωγή των ταξικών σχέσεων και ιεραρχιών. Παρόλο που το ενδιαφέρον μας εδώ εστιάζει σε αυτή τη μορφή ανισότητας, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε αφενός ότι οι ανισότητες δεν αφορούν μόνο τις κοινωνικές τάξεις, αλλά συνδέονται και με άλλες μορφές κοινωνικής κατηγοριοποίησης και διαίρεσης, όπως το φύλο, το έθνος ή η φυλή, και αφετέρου ότι αυτές οι παράμετροι διαπλέκονται και αλληλεπιδρούν πολλαπλά (Anyon 1983, Blair 1995).

**Ισότητα, αξιοκρατία και κοινωνική επιλογή στην εκπαίδευση**

Η συζήτηση για την ισότητα ως προς την εκπαίδευση είναι παλιά, το περιεχόμενο όμως της έννοιας και οι όροι με τους οποίους τίθεται κάθε φορά το ζήτημα αλλάζουν μέσα στο χρόνο. Η ισότητα όλων απέναντι στη μόρφωση είναι μια βασική αρχή για τη συγκρότηση των σύγχρονων εκπαιδευτικών συστημάτων. Από την αναγνώριση όμως ενός δικαιώματος μέχρι την υλοποίησή του, η απόσταση είναι συνήθως μεγάλη. Μέχρι τα μέσα του 20ου αιώνα στην Ελλάδα, όπως άλλωστε και σε πολλές χώρες, η σχολική εκπαίδευση αφορούσε μια μικρή μερίδα του πληθυσμού. Πολλά παιδιά δεν πήγαιναν καθόλου ή μόνο λίγα χρόνια στο σχολείο. Σε αυτές τις συνθήκες η έννοια της ισότητας είχε περιοριστικό περιεχόμενο: η πρόσβαση στην εκπαίδευση ως δικαίωμα όλων των παιδιών αφορούσε μόνο την υποχρεωτική βαθμίδα του σχολείου. Οι υπόλοιπες βαθμίδες ήταν αυτονόητο ότι αφορούσαν τις ελίτ, δεν προορίζονταν για τα παιδιά «του λαού», όπως άλλωστε ούτε και για τα κορίτσια.

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, δηλαδή η μεγάλη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και το σταδιακό άνοιγμα όλων των βαθμίδων του σχολείου σε κοινωνικές ομάδες που βρίσκονταν εκτός σχολείου, χρονικά στο δυτικό κόσμο τοποθετείται μετά το β’ παγκόσμιο πόλεμο. Στις ιστορικές συνθήκες της εποχής η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται ως προϋπόθεση της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Δημιουργείται έτσι το μαζικό σχολείο ενώ η έννοια της ισότητας αποκτά νέο περιεχόμενο, αυτό των ίσων ευκαιριών. Όλοι πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες να μορφωθούν, επομένως πρέπει να αρθούν οι ανισότητες (οικονομικές, γεωγραφικές, κοινωνικές) που εμποδίζουν την υλοποίηση του δικαιώματος στη μόρφωση. Πρέπει λοιπόν η εκπαίδευση να είναι δωρεάν, να φτιαχτούν σχολεία στις απομονωμένες περιοχές ή να δοθούν υποτροφίες σε όσους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να σπουδάσουν. Επίσης το σχολείο πρέπει να αντιμετωπίζει όλα τα παιδιά με τους ίδιους όρους ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, να προσφέρει σε όλους το ίδιο περιεχόμενο, να μην κάνει διακρίσεις. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούνται οι συνθήκες ώστε οι «καλύτεροι», οι «πιο ικανοί», αυτοί που «καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια», αυτοί που «πράγματι το θέλουν» και «το αξίζουν», να διακριθούν και να προοδεύσουν. Σε αυτό το πλαίσιο λοιπόν η αρχή της ισότητας συμπληρώνεται από την αρχή της αξιοκρατίας.

Αυτές οι δύο αρχές θεωρητικά εξασφαλίζουν τη δίκαιη λειτουργία του σχολείου σε μια δημοκρατική κοινωνία, δηλαδή σε μια κοινωνία που αναγνωρίζει όλα τα άτομα ως ίσα μεταξύ τους και ελεύθερα τις επιλογές τους, αλλά ταυτόχρονα αποδέχεται ότι αυτά τα άτομα κατανέμονται σε άνισες κοινωνικές θέσεις. Η εκπαίδευση παίζει ένα βασικό ρόλο σε αυτή την άνιση κατανομή προετοιμάζοντας μέσα από τα διαφορετικά επίπεδα και κλάδους σπουδών τα άτομα για διαφορετικές επαγγελματικές θέσεις, οι οποίες προσδιορίζουν σε σημαντικό βαθμό και την κοινωνική τους θέση. Όταν λοιπόν παρέχονται ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και η επιλογή που ασκεί το σχολείο βασίζεται στην ατομική επίδοση του καθενός, τότε αυτή η άνιση κατανομή μοιάζει θεμιτή και δικαιολογημένη. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη, η κοινωνική πορεία και η κοινωνική θέση των ατόμων εξαρτάται κατά κύριο λόγο από την προσωπική αξία του καθενός, την ικανότητα, την προσπάθεια, το ταλέντο, στοιχεία τα οποία το σχολείο πρέπει να αναδείξει και να αναπτύξει.

Θεωρείται δεδομένο ότι μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας οι μαθητές θα ταξινομηθούν σε μια ιεραρχική (επομένως άνιση) κλίμακα (βαθμολογία) με βάση τις επιδόσεις τους. Όμως αυτή η ανισότητα είναι αποδεκτή γιατί βασίζεται στην αξιοκρατία, είναι θα λέγαμε μια δίκαιη ανισότητα (Dubet 2004). Βασίζεται στην παραδοχή ότι ο καθένας έχει την ευθύνη για τα σχολικά του αποτελέσματα, θετικά ή αρνητικά, είτε γιατί είναι ικανός και έξυπνος, είτε γιατί είναι επιμελής, είτε αντίστροφα γιατί δεν ενδιαφέρεται, έχει κενά και αδυναμίες και δεν προσπαθεί όσο πρέπει.

**Η σχέση της σχολικής επίδοσης με την κοινωνική προέλευση**

Τη βεβαιότητα ότι η σχολική επίδοση είναι αποτέλεσμα ατομικών ικανοτήτων ή ατομικών επιλογών έρχονται να κλονίσουν πολλές έρευνες σε διαφορετικές χώρες από τη δεκαετία του ’60 μέχρι σήμερα που δείχνουν ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα του δυτικού κόσμου η σχολική επίδοση συναρτάται συστηματικά με την κοινωνική προέλευση: οι καλοί μαθητές προέρχονται κατά κύριο λόγο από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίστροφα στο άλλο άκρο της κλίμακας οι αδύναμοι μαθητές είναι στο μεγαλύτερο μέρος παιδιά από λαϊκά στρώματα. Συστηματικά επιβεβαιώνεται ότι τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, των μειονοτήτων ή των ομάδων εκείνων που χαρακτηρίζονται ως «κοινωνικά ευάλωτες» έχουν συνήθως χαμηλές σχολικές επιδόσεις, εμφανίζουν ψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και συχνά εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο. Αντίστροφα τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν καλές σχολικές επιδόσεις, φτάνουν μέχρι τις ψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και φοιτούν σε μεγάλα ποσοστά στους κλάδους εκείνους που θεωρούνται υψηλού κύρους (Karabel & Halsey 1977, Φραγκουδάκη 1985, Duru-Bellat 2002).

Η ανάδειξη της στατιστικής συσχέτισης ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση των μαθητών συνδέεται με τη δημιουργία της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης ως ιδιαίτερου επιστημονικού πεδίου. Πλήθος ερευνών διεθνώς μελέτησε τις πολλαπλές πτυχές της εκπαιδευτικής ανισότητας και διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν για την ερμηνεία της. Ο εξισωτικός και χειραφετικός χαρακτήρας του σχολείου αμφισβητήθηκε με βάση πολυάριθμα ερευνητικά δεδομένα που τεκμηρίωναν ότι το αξιοκρατικό σχολείο που αξιολογεί τους μαθητές του με αντικειμενικό και κοινό για όλους τρόπο, χωρίς να λαμβάνει υπόψη τίποτε άλλο παρά τις ατομικές ικανότητες και την προσπάθεια, ασκεί κοινωνική επιλογή και αναπαράγει την κοινωνική ανισότητα (Φραγκουδάκη 1985).

Η επίδοση των παιδιών στο σχολείο συνδέεται στενά με το σχολικό τους μέλλον (αν θα σταματήσουν νωρίς τη φοίτηση, σε ποιο κλάδο σπουδών θα βρεθούν, πόσο υψηλού ή χαμηλού κύρους σπουδές θα κάνουν) και σε μεγάλο βαθμό με το επαγγελματικό τους μέλλον. Επομένως η επιλογή που ασκεί το σχολείο μέσα από τις κοινωνικά ουδέτερες και κατά κανόνα αδιάβλητες μεθόδους αξιολόγησης (βαθμολογία, εξετάσεις, διαγωνίσματα), έχει μεγάλη κοινωνική σημασία. Οι έρευνες στο πεδίο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης εξακολουθούν να επιβεβαιώνουν μια στενή συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοση και της κοινωνικής προέλευσης και επομένως δείχνουν ότι η σχολική επιλογή αναπαράγει στατιστικά την κοινωνική ανισότητα.

* Σκεφτείτε α) πώς αντιλαμβάνονται συνήθως οι άνθρωποι το ρόλο της εκπαίδευσης και β) αν το συμπέρασμα ότι το σχολείο αναπαράγει την ανισότητα είναι σύμφωνο με αυτή την αντίληψη.
* Με βάση την εμπειρία σας καταγράψετε από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται η επίδοση των παιδιών στο σχολείο. Σκεφτείτε αν αυτοί οι παράγοντες που αναφέρετε έχουν κάποια σχέση με τις κοινωνικές ανισότητες.

Αμφισβητήθηκε ταυτόχρονα η ευρύτατα διαδεδομένη πεποίθηση ότι η καλή σχολική επίδοση εξαρτάται από την εξυπνάδα ή τα φυσικά χαρίσματα. Η συστηματική στατιστική συσχέτιση της επίδοσης με την κοινωνική προέλευση των μαθητών οδηγεί στο συμπέρασμα ότι «δεν είναι δυνατό να γεννιούνται «ευφυείς» σε ορισμένες και παντού τις ίδιες κοινωνικές ομάδες και το αντίθετο. Εάν η ατομική ευφυΐα ήταν το αίτιο της άριστης επίδοσης, θεωρητικά θα υπήρχαν στατιστικά σημαντικά ποσοστά άριστων μαθητών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες. Με άλλα λόγια, δεν είναι δυνατό η φύση να μοίρασε […] στους ανθρώπους την ευφυΐα με κριτήρια κοινωνικά (Φραγκουδάκη 2001, 108).

Άλλωστε η πρόοδος της γενετικής επιστήμης έχει διαψεύσει το μύθο για το βιολογικό καθορισμό της ευφυΐας. Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί ότι η φύση μας προικίζει με εκείνες τις προδιαγραφές που μας κάνουν όντα ξεχωριστά και ιδιαίτερα, αλλά η βιολογική κληρονομιά δεν δίνει αποτελέσματα ανεξάρτητα από το περιβάλλον. Δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί και να υπολογιστεί η επίδραση των γονιδίων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, ανεξάρτητα από την επίδραση του περιβάλλοντος. Αυτό που εμφανίζεται ως ατομική ικανότητα φέρνει πάντα τη σφραγίδα του κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο οι γενετικά προσδιορισμένες ιδιότητες αναπτύσσονται και διαμορφώνονται (Jacquard 1995).

**Οι εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα**

Στη χώρα μας λόγω της αυξημένης κοινωνικής κινητικότητας της μεταπολεμικής περιόδου, η εκπαίδευση θεωρείται (και είναι) βασικός μοχλός κοινωνικής ανόδου για εκείνους που κατάγονται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Είναι πολύ συχνό οι οικογένειες, ακόμα κι αν δεν διαθέτουν σημαντικούς οικονομικούς ή μορφωτικούς πόρους, να προσπαθούν να πραγματοποιήσουν το όνειρο να σπουδάσουν τα παιδιά τους έχοντας την ελπίδα ότι έτσι θα τους εξασφαλίσουν ένα καλύτερο μέλλον. Αναρωτιέται λοιπόν κανείς αν ισχύει για την Ελλάδα αυτό που διαπιστώθηκε σε άλλες χώρες, αν δηλαδή το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συμμετέχει στην ενίσχυση της κοινωνικής ανισότητας ή αν αποτελεί μια ιδιαίτερη περίπτωση.

Έχει περάσει μισός αιώνας από την εποχή που το σύνθημα «να σπουδάσουν οι φτωχοί» συμπύκνωνε το πλατύ και ισχυρό αίτημα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην Ελλάδα. Μιλάμε για τη δεκαετία του 60, όταν το ποσοστό του αναλφαβητισμού ήταν ακόμα πολύ ψηλό και μεγάλο μέρος των παιδιών σχολικής ηλικίας δεν ολοκλήρωνε τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τότε έχουν συντελεστεί σταδιακά μεγάλες εκπαιδευτικές αλλαγές στη χώρα μας, αυτές που χαρακτηρίζονται ως εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης, με κύριο χαρακτηριστικό τη διεύρυνση της πρόσβασης ατόμων από τις χαμηλότερες κοινωνικές τάξεις σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Μετά τη γενίκευση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης φαίνεται ότι και η ολοκλήρωση της βαθμίδας του λυκείου τείνει να γίνει πραγματικότητα για το μεγαλύτερο μέρος των νέων μέχρι 18 ετών, ενώ αντίστοιχα παρατηρείται θεαματική αύξηση του αριθμού όσων εισάγονται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Θάνος 2010, Μαλούτας 2015, Σιάνου-Κυργίου 2005). Το 1980 οι εισακτέοι στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν περίπου 24.000 (Κάτσικας και Καββαδίας 1994), ενώ το 2019 ο αριθμός τους ξεπέρασε τις 78.000.

Η άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του ελληνικού πληθυσμού, η γενίκευση της σχολικής φοίτησης και η μαζική πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση δημιουργούν την εντύπωση ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες αμβλύνονται. Από τη μια μεριά διαπιστώνουμε πράγματι ότι ο αναλφαβητισμός έχει εξαλειφθεί στις νεότερες ηλικίες, ότι έχει μειωθεί σημαντικά η μαθητική διαρροή (η εγκατάλειψη δηλαδή του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης) από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ΥΠΕΘ-ΙΕΠ, 2017) και ότι επιμηκύνονται οι εκπαιδευτικές διαδρομές των ατόμων, και όσων ανήκουν στα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα που στο παρελθόν βρίσκονταν κατά μεγάλο μέρος εκτός σχολείου. Όμως εξετάζοντας τα επιμέρους χαρακτηριστικά της μεγάλης εικόνας διαπιστώνουμε ότι η ταξική διαίρεση εξακολουθεί να είναι ορατή, στο εσωτερικό του - μαζικού πλέον- εκπαιδευτικού συστήματος.

Η σχολική διαρροή μπορεί να είναι πια μικρή, αλλά τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ανήκουν στις πιο φτωχές και κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες (Ασκούνη 2008). Η τεχνική εκπαίδευση, η οποία παραμένει σταθερά υποτιμημένη, συγκεντρώνει σχεδόν αποκλειστικά παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων και παιδιά μεταναστών (Παναγιωτοπούλου 1993, Χατζηκυριάκου και Ασκούνη 2018). Επίσης μπορεί η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση να αυξήθηκε θεαματικά από τη δεκαετία του ’90 και μετά, όμως η κατανομή των φοιτητών ανά σχολή παρουσιάζει πολύ σημαντικές ταξικές διαφοροποιήσεις.

Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει ενδεικτικά τα ποσοστά των φοιτητών από δύο κοινωνικο-επαγγελματικές κατηγορίες (δηλαδή όσων ο πατέρας είναι α. διοικητικό στέλεχος ή ασκεί επιστημονικό επάγγελμα και β. τεχνίτης – εργάτης) που φοιτούν σε συγκεκριμένα Τμήματα ΑΕΙ και ΤΕΙ. Τα δεδομένα αφορούν τους εισαχθέντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση το ακαδημαϊκό έτος 2014-15.

Αφού μελετήσετε προσεκτικά τα δεδομένα του πίνακα, σκεφτείτε τι συμπεράσματα βγαίνουν από τη διαφοροποίηση των ποσοστών.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | **Διοικητικά στελέχη Επιστημονικά επαγγέλματα** | **Τεχνίτες****εργάτες** |
| **Ιατρική ΕΚΠΑ** | 56,2% | 9,7% |
| **Αρχιτεκτόνων Μηχανικών ΕΜΠ** | 53,0% | 6,0% |
| **Ηλεκτρολόγων Μηχανικών ΕΜΠ** | 49,2% | 7,0% |
| **Νομική ΕΚΠΑ** | 42,53% | 11,07%  |
| **ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ** | 17,9% | 20,8%  |
| **Κοινωνιολογίας Πανεπιστήμιο Αιγαίου** | 17,5% | 26,7% |
| **Τεχνολογίας Τροφίμων ΤΕΙ Αθηνών** | 14,0% | 26,2% |
| **Ηλεκτρονικών Μηχανικών ΤΕΙ Αθηνών** | 9,8% | 34,3% |
| **Προσχολικής Αγωγής ΤΕΙ Αθηνών** | 9,7% | 38,8% |
| **Κοινωνικής Διοίκησης Πανεπιστήμιο Θράκης** | 7,0% | 31,7% |

 Πηγή: Ελληνική Στατιστική Αρχή

Η σημασία των σπουδών στους επιμέρους κλάδους είναι σαφώς ιεραρχημένη, ανάλογα με το κοινωνικό κύρος των επαγγελματικών διεξόδων που δίνουν. Στο πεδίο της ελληνικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαμορφώνονται λοιπόν ισχυρές εσωτερικές ιεραρχίες ανάμεσα αφενός στα πανεπιστήμια και τα ΤΕΙ (που λειτουργούσαν ως ξεχωριστά ιδρύματα μέχρι το 2019), αφετέρου μεταξύ των πανεπιστημιακών σχολών ανάμεσα στις υψηλού κύρους και πιο επιλεκτικές ως προς την πρόσβαση (τις λεγόμενες «υψηλόβαθμες») σχολές και τις υπόλοιπες (Panayotopoulos, 2000). Αυτή η ιεράρχηση των σχολών αποτυπώνεται στη διαφοροποίηση της κοινωνικής σύνθεσης του φοιτητικού πληθυσμού. Σχολές όπως οι Ιατρικές, οι Πολυτεχνικές και οι Νομικές συγκεντρώνουν κατά κύριο λόγο φοιτητές από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Αντίστροφα στα ΤΕΙ προσανατολίζονται περισσότερο παιδιά λαϊκών στρωμάτων. Οι αποκλίσεις από σχολή σε σχολή είναι μεγαλύτερες από όσο στο παρελθόν. Όπως και σε άλλες χώρες, διαπιστώνουμε ότι οι μετασχηματισμοί της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο τέλος του 20ου αιώνα χαρακτηρίζονται περισσότερο από την αναπαραγωγή των κοινωνικών διαιρέσεων παρά από την εξίσωση των εκπαιδευτικών διαδρομών (Merle 2009, 86).

Φαίνεται λοιπόν ότι παρά τη θεαματική αύξηση της πρόσβασης στις εκπαιδευτικές βαθμίδες και τη διεύρυνση της συμμετοχής κοινωνικών στρωμάτων που πριν αποκλείονταν από την εκπαίδευση, η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα, αλλά δείχνει και να βαθαίνει. Όλες οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι αναπτύσσονται νέοι μηχανισμοί κοινωνικής επιλογής και διάκρισης που έχουν ως αποτέλεσμα την άνιση κατανομή των μαθητών και φοιτητών, ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή, στους ιεραρχημένους κλάδους του εκπαιδευτικού συστήματος (Φραγκουδάκη 2001, Χατζηγιάννη & Βαλάση 2009). Η επιλογή αυτή γίνεται με βάση τη σχολική επίδοση η οποία είναι ταξικά προσδιορισμένη.

Και στο ελληνικό πλαίσιο τεκμηριώνεται ερευνητικά ότι η επίδοση των μαθητών και η σχολική τους πορεία σχετίζεται στενά με τα κοινωνικο-μορφωτικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, δηλαδή το εκπαιδευτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών τους. Όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα τοποθετείται η οικογένεια, τόσο ψηλότερη εμφανίζεται η σχολική επίδοση και το αντίστροφο (Gouvias et al., 2012). Όπως γράφει ο Mυλωνάς (1998, 33), «είναι διάχυτη η εντύπωση ότι το σχολικό μας σύστημα» δεν έχει κριτήριο επιλογής την «κοινωνική προέλευση» αλλά την «προσωπική ικανότητα», […] ενώ στην πραγματικότητα το ενιαίο σχολικό σύστημα λειτουργεί κατά τέτοιον τρόπο ώστε να κάνει την επιλογή […] «δικαιολογημένα» και αθόρυβα βέβαια, με κριτήρια κοινωνικά».

Πώς συμβαίνει όμως αυτή η «αθόρυβη», αδιόρατη κοινωνική επιλογή μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία; Γιατί η αξιολόγηση του σχολείου, ενώ βασίζεται μόνο στις ατομικές ικανότητες, αντανακλά και ακολουθεί τις κοινωνικές ιεραρχίες; Τελικά τι αξιολογεί το σχολείο;

**Εκπαίδευση, ταξικές διαφορές και πολιτισμικά εμπόδια**

Απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα δίνουν διαφορετικές θεωρίες που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το ρόλο του σχολείου στην ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων. Θεωρίες που άσκησαν σημαντική επιρροή για την κατανόηση αυτού του φαινομένου εστιάζουν σε αυτό που συμβαίνει στο εσωτερικό του σχολείου και θέτουν σε κριτική επερώτηση την ίδια τη γνώση και τα πολιτισμικά περιεχόμενα που μεταδίδει το σχολείο (Apple 2000, Bourdieu & Passeron 1970, Young 1971, Whitty 1985). Το τι θεωρείται άξιο και κατάλληλο να μεταδώσει το σχολείο στις νεότερες γενιές είναι πάντα προϊόν επιλογής. Για την κοινωνιολογία, αυτή η επιλογή, παρόλο που από πρώτη άποψη φαίνεται να υπακούει σε επιστημονικά ή παιδαγωγικά κριτήρια, συνδέεται με κοινωνικές αξιολογήσεις και ιεραρχήσεις. Ας σκεφτούμε ενδεικτικά ποια είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτού που το σχολείο θεωρεί έγκυρη ή αξιόλογη γνώση. Είναι γνώση που προϋποθέτει το γραπτό λόγο, η πρόσληψή της είναι ατομική υπόθεση (και όχι προϊόν συνεργατικών διαδικασιών μάθησης), είναι θεωρητική και αφηρημένη και βρίσκεται σε απόσταση από την καθημερινή ζωή και την κοινή εμπειρία (Young 1971, 38). Άλλες μορφές γνώσης που συνδέονται με τον προφορικό λόγο, με την κοινή εμπειρία, την πράξη και τη χειρωνακτική δραστηριότητα είτε είναι σχεδόν εξοβελισμένες από το σχολείο είτε εντάσσονται στο σχολικό πρόγραμμα με τρόπο που δεν αναιρεί την κοινωνική τους υποβάθμιση, δηλαδή απευθύνονται συνήθως στους μαθητές εκείνους που θεωρούνται οι πιο «αδύναμοι». Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η τεχνική εκπαίδευση και η υποτίμησή της.

Όπως γράφει ο Basil Bernstein (1989, 63), «o τρόπος με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, κατανέμει, μεταδίδει και αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση που θεωρεί δημόσια, αντανακλά τόσο την κατανομή εξουσίας όσο και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου». Η συγκεκριμένη κοινωνιολογική προσέγγιση εξετάζει πώς τα πολιτισμικά περιεχόμενα που μεταδίδει το σχολείο (οι γνώσεις, οι κατηγορίες αντίληψης του κόσμου, οι κανόνες, οι αξίες), αλλά και οι τρόποι που τα μεταδίδει και τα αξιολογεί συνδέονται με τις σχέσεις εξουσίας και ανισότητας που διέπουν την κοινωνία.

Στο ερώτημα «γιατί τα παιδιά που προέρχονται από τα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (παιδιά εργατών, αγροτών, μεταναστών, μειονοτήτων) έχουν συχνά χαμηλή επίδοση και συναντούν σημαντικές δυσκολίες στο σχολείο;» η απάντηση, όπως είδαμε, δεν μπορεί να είναι ότι δεν έχουν ικανότητες ή δεν είναι πολύ έξυπνα. Ο κοινωνιολόγος θα διατυπώσει το ερώτημα με διαφορετικό τρόπο: Τι είναι αυτό που τα δυσκολεύει; Ποιες είναι οι απαιτήσεις του σχολείου τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο συμπεριφοράς στις οποίες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν; Από ποιους παράγοντες καθορίζονται αυτές οι απαιτήσεις; Τι ζητάει το σχολείο από τους γονείς για να βοηθήσουν τα παιδιά τους; Μπορούν όλοι οι γονείς να ανταποκριθούν;

Με βάση τη σχολική σας εμπειρία σκεφτείτε το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων, τον τρόπο διδασκαλίας και αξιολόγησης, τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και προσπαθήστε να δώσετε μια πρώτη απάντηση σε αυτά τα ερωτήματα.

Οι διαφορές ανάμεσα στις κοινωνικές τάξεις δεν είναι μόνο οικονομικές, είναι ταυτόχρονα και διαφορές ως προς την κουλτούρα. Η άνιση πρόσβαση στα αγαθά, υλικά και πνευματικά, που έχουν οι κοινωνικές ομάδες σε μια ιεραρχημένη κοινωνία συνοδεύεται από διαφορετικούς –επίσης ιεραρχημένους- τρόπους αντίληψης και δράσης απέναντι στα πράγματα, διαφορετικές αξίες, διαφορετική κουλτούρα. Η κοινωνικοποίηση των ατόμων στο εσωτερικό κάθε κοινωνικής τάξης χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερους πολιτισμικούς κώδικες και αναπτύσσει διαφορετικές στάσεις, ικανότητες ή προδιαθέσεις σχολικής επιτυχίας. Οι ιεραρχικές σχέσεις διέπουν και το πολιτισμικό πεδίο, μέρος του οποίου είναι η εκπαίδευση. Αν και εμφανίζεται ουδέτερη απέναντι στις ταξικές διαφορές, η εκπαίδευση συμμετέχει καθοριστικά στην ενίσχυση και την ιεράρχησή τους. Η σχολική γνώση, η κουλτούρα του σχολείου, οι παιδαγωγικές του μέθοδοι, παρόλο που εμφανίζονται ως καθολικές και κοινές για όλους, είναι ταξικά προσδιορισμένες: αντανακλούν και καθορίζονται από την κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων.

Δεν ξεκινάνε όλα τα παιδιά τη σχολική τους διαδρομή από την ίδια αφετηρία. Ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, είναι φορείς διαφορετικής κουλτούρας και φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικές μορφωτικές αποσκευές. Οι αρχικές αυτές διαφορές των παιδιών κατά τη σχολική εκκίνηση, δεν είναι πάντα ορατές. Οι οικονομικές διαφορές παίζουν σημαντικό ρόλο για τη σχολική πορεία (ιδιαίτερα σε περιόδους κρίσης, όπου τα οικονομικά εμπόδια γίνονται οξύτερα), αντίθετα όμως με ό,τι πιστεύουμε, δεν είναι οι πιο καθοριστικές για τη σχολική επιτυχία. Μεγαλύτερο είναι το βάρος των πολιτισμικών εμποδίων που συνδέονται με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και απορρέουν από τις διαφορές κουλτούρας (και τις συνακόλουθες ιεραρχήσεις) μεταξύ των κοινωνικών τάξεων. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη μια σημαντική διευκρίνιση. Όταν αναφερόμαστε σε πολιτισμικές διαφορές συνήθως γίνεται λόγος για μειονοτικές ομάδες ή ομάδες με διαφορετική εθνική προέλευση, που μιλούν διαφορετική γλώσσα, όπως είναι για παράδειγμα οι Ρομά ή οι μετανάστες. Όμως οι ταξικές διαφορές ως προς την κουλτούρα είναι λιγότερο ορατές και αφορούν τόσο τα μέλη του ίδιου εθνικού πληθυσμού όσο και τους «Άλλους». Τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων δεν δυσκολεύονται στο σχολείο επειδή είναι φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού. Δυσκολεύονται κυρίως, γιατί ανήκουν σε ομάδες που τοποθετούνται στις χαμηλότερες βαθμίδες της ταξικής ιεραρχίας και αποκλείονται (όπως και τα παιδιά των γηγενών που προέρχονται από τα ίδια κοινωνικά στρώματα) με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά.

**Γλώσσα και κουλτούρα του σχολείου**

Η μεγάλη σχετική βιβλιογραφία δείχνει ότι τα παιδιά, ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, φτάνουν στο σχολείο άνισα εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου (Φραγκουδάκη 1985). Η σχέση με τη γλώσσα έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη σχολική επίδοση. Πολυάριθμες έρευνες συγκλίνουν στο ότι η γλωσσική επάρκεια, όπως αξιολογείται στο σχολείο, εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση. Η γλώσσα (κάθε εθνική γλώσσα) δεν είναι ενιαία. Εκτός από τα γεωγραφικά ιδιώματα περιλαμβάνει διαφορετικά κοινωνικά ιδιώματα που μιλιούνται από τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Η γλώσσα του σχολείου είναι ένα από αυτά τα κοινωνικά ιδιώματα, είναι η γλώσσα των προνομιούχων στρωμάτων. Αυτό σημαίνει ότι για τα παιδιά που προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα, η γλώσσα του σχολείου είναι μια γλώσσα σε μεγάλο βαθμό «ξένη», γεγονός που λειτουργεί ήδη από την εκκίνηση ως μια αρνητική προϋπόθεση για τη σχολική τους πορεία.

Για το θέμα είναι κλασικές οι έρευνες και η θεωρία του βρετανού κοινωνιολόγου Basil Bernstein, σύμφωνα με τον οποίο οι διαφορές στη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία - ανώτερα και τα λαϊκά στρώματα είναι κυρίως διαφορές δομής και όχι λεξιλογίου (Μπερνστίν 1985α). Πρόκειται για δύο «κώδικες», δύο συστήματα επικοινωνίας εντελώς διαφορετικά, που παράγουν και διαφορετικές σχέσεις με το λόγο. Στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα (κυρίως μορφωμένοι γονείς) η διαπαιδαγώγηση των παιδιών περνάει κυρίως μέσα από το λόγο. Τα παιδιά ωθούνται συστηματικά να διατυπώνουν συλλογισμούς, να εκφράζουν αλλά και να ελέγχουν τις επιθυμίες τους μέσα από το λόγο. Αντίθετα στα λαϊκά στρώματα η επιβολή των κανόνων είναι συνήθως πιο άμεση, λιγότερο διαμεσολαβημένη από το λόγο, όπως άλλωστε και η έκφραση των συναισθημάτων ή των επιθυμιών. Για τον Bernstein, η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλά επικοινωνία, είναι θεμελιώδης διαδικασία κοινωνικοποίησης και κοινωνικού ελέγχου των υποκειμένων. Όπως λέει ο ίδιος, «όταν ένα παιδί μαθαίνει τη γλώσσα του […], μαθαίνει συγχρόνως και τις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής μέσα στην οποία είναι ενσωματωμένο» (Μπερνστίν 1985β, 437).

 Τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα γνωρίζοντας ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον τη γλώσσα του σχολείου, ελέγχουν συνολικά τον κώδικα επικοινωνίας και μπορούν να αποκρυπτογραφούν με αυτόματο τρόπο τις άρρητες απαιτήσεις του. Αντίθετα για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων, το σχολείο είναι ένα ξένο γλωσσικά περιβάλλον, όπου η επικοινωνία είναι δύσκολη. Η άγνοια του επικοινωνιακού κώδικα τα οδηγεί πολλές φορές σε ακατάλληλη για την περίσταση χρήση του λόγου με κίνδυνο να παρερμηνευθεί από το δάσκαλο ως εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά. Στα πρώτα χρόνια λοιπόν της σχολικής τους ζωής, τα τόσο σημαντικά για τη συνέχεια, η απόσταση από τη γλώσσα του σχολείου αποτελεί ένα τεράστιο μορφωτικό εμπόδιο.

Η γλώσσα αποτελεί μέρος της κουλτούρας και, όπως ήδη αναφέραμε, η κουλτούρα είναι ταξικά διαφοροποιημένη. Αναλύοντας αυτή την ταξική διαφοροποίηση ο Pierre Bourdieu, ένας από τους πιο σημαντικούς κοινωνιολόγους, δείχνει ότι οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων κληροδοτούν στα παιδιά τους αυτό που ο ίδιος ονομάζει «πολιτισμικό κεφάλαιο», δηλαδή συγκεκριμένα μορφωτικά αγαθά και προνόμια, γλωσσική άνεση, γνώσεις και εξοικείωση με τα προϊόντα της τέχνης και του πνεύματος (τη λογοτεχνία, τη μουσική, το θέατρο), διανοητικές δεξιότητες και «καλό γούστο» (βλ. Bourdieu και Passeron 1964, 1970). Τα εξοικειώνουν δηλαδή με την κουλτούρα εκείνη, στοιχεία της οποίας διδάσκει το σχολείο.

Εκτός από την καλλιέργεια και τη λόγια κουλτούρα, το πολιτισμικό κεφάλαιο περιλαμβάνει και τη γνώση για τις απαιτήσεις και τη λειτουργία του σχολείου, γνώση που κατέχουν μέσα από την ίδια τους την εμπειρία όσοι έχουν υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης. Οι γονείς των ανώτερων στρωμάτων, έχοντας οι ίδιοι μακρόχρονες εκπαιδευτικές διαδρομές, γνωρίζουν καλά τους κώδικες και τη λογική του σχολείου, κατανοούν αυτά που ο εκπαιδευτικός θεσμός θεωρεί αυτονόητα, και μπορούν να διαμορφώσουν κατάλληλες και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές στρατηγικές. Καλλιεργούν επίσης στα παιδιά τους αξίες πολύ κοντινές με αυτές του σχολείου, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και ψηλές προσδοκίες. Τα παιδιά λοιπόν που λόγω της ταξικής τους καταγωγής είναι εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου, ξεκινούν τη σχολική τους ζωή με ένα μεγάλο προνόμιο, έχουν δηλαδή ήδη κατακτήσει τις δεξιότητες που απαιτεί η καλή επίδοση.

Αυτές τις ιδιότητες ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν τις προϋποθέτει ρητά, άρρητα όμως τις αναγνωρίζει και τις επιβραβεύει. Επειδή αυτές οι ικανότητες δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας συγκεκριμένης «διδαχής», αλλά διαμορφώνονται μέσα από μια αδιόρατη διαδικασία, μια μακροχρόνια τριβή με τα μορφωτικά αγαθά, εμφανίζονται ως «φυσικές». Το σχολείο, και αυτό είναι το πιο σημαντικό, τις αναγνωρίζει ως αποτέλεσμα κάποιων εγγενών ιδιοτήτων, ως «ευφυΐα» ή «ατομικά χαρίσματα» και όχι ως κληρονομημένα αγαθά. Με αυτό τον τρόπο παραγνωρίζει πόσο μεγάλο κοινωνικό προνόμιο είναι το μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχουν.

Αντίθετα για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων η είσοδος το σχολείο είναι είσοδος σε έναν «άγνωστο» τόπο. Είναι φορείς μιας διαφορετικής κουλτούρας, την οποία όμως το σχολείο όχι μόνο δεν αναγνωρίζει, αλλά και την υποτιμά. Το βασικό πρόβλημα δεν είναι η διαφορά της κουλτούρας τους σε σχέση με την κουλτούρα του σχολείου. Είναι ότι το σχολείο την αγνοεί και την ιεραρχεί. Την αγνοεί γιατί μεταφράζει τις κοινωνικές διαφορές σε ατομικές διαφορές ικανοτήτων (Μπουρντιέ 1985). Τη μη εξοικείωση μέρους του μαθητικού πληθυσμού με τη σχολική γλώσσα και κουλτούρα την ερμηνεύει ως αδιαφορία, απουσία κινήτρων ή περιορισμένες ικανότητες.

Η νηπιαγωγός ζητάει να φέρει κάθε παιδί στο σχολείο το αγαπημένο του βιβλίο και να το παρουσιάσει στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκει να αξιοποιήσει τα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών. Ορισμένα παιδιά δεν ανταποκρίνονται. Η εκπαιδευτικός το αποδίδει στην αδιαφορία των γονέων.

Με βάση όσα διαβάσατε παραπάνω σκεφτείτε τι προϋποθέτει ως δεδομένο η εκπαιδευτικός και σχολιάστε αυτό το παράδειγμα. Τι μπορεί να δείχνει αυτό που η εκπαιδευτικός εκλαμβάνει ως αδιαφορία;

Ταυτόχρονα ιεραρχεί τις διαφορές ανάμεσα στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων, αναγνωρίζοντας την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων (δηλαδή τη δική του κουλτούρα) όχι μόνο ως ανώτερη, αλλά ως καθολικό πολιτισμικό πρότυπο. Έτσι συσκοτίζεται ο ταξικός χαρακτήρας της σχολικής κουλτούρας και αυτά που μεταδίδει το σχολείο, οι γνώσεις, οι αξίες, τα πρότυπα συμπεριφοράς, τα σχήματα αντίληψης και σκέψης, εμφανίζονται σαν να έχουν εγγενή και αδιαμφισβήτητη αξία. Με αυτόν τον τρόπο η πολιτισμική διαφορά στην ουσία ερμηνεύεται ως «έλλειμμα» ή στη χειρότερη περίπτωση ως «απουσία κουλτούρας».

Μια πολύ διαδεδομένη ερμηνεία της χαμηλής σχολικής επίδοσης είναι η ερμηνεία της «πολιτισμικής στέρησης» ή του «κοινωνικο-μορφωτικού ελλείμματος» (CRESAS 1978). Σύμφωνα με αυτήν την κύρια ευθύνη για την κακή σχολική επίδοση των μαθητών φέρει το «στερημένο –κοινωνικά και μορφωτικά- οικογενειακό τους περιβάλλον». Η ερμηνεία αυτή αφορούσε αρχικά (στις ΗΠΑ κυρίως) τα παιδιά των μειονοτήτων, χρησιμοποιήθηκε όμως συνολικά για τα παιδιά από τα λαϊκά στρώματα, τα οποία περιγράφονται με πολύ αρνητικούς όρους: ζουν σε συνθήκες πολιτισμικής «ένδειας», μιλούν «φτωχή» γλώσσα, «δεν έχουν ερεθίσματα» και επομένως δεν καλλιεργούν τις διανοητικές τους ικανότητες και είναι «φυσικό» να αποτυγχάνουν. Η ερμηνεία ότι τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων δεν τα πάνε καλά στο σχολείο γιατί «δεν έχουν ερεθίσματα» είναι διπλά προβληματική. Αφενός υποτιμά την εμπειρία και τα βιώματά τους ως κενά περιεχομένου. Δεν αναγνωρίζει καμία αξία στα πολιτισμικά στοιχεία που φέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Κυρίως δεν αναγνωρίζει την απόσταση που χωρίζει τον κόσμο τους από τον κόσμο του σχολείου. Όμως επειδή δεν υπάρχει κοινωνική ομάδα χωρίς κουλτούρα ούτε κοινωνικό περιβάλλον χωρίς ερεθίσματα, δεν πρόκειται για απουσία ερεθισμάτων γενικώς, αλλά των ερεθισμάτων εκείνων που απαιτεί και προϋποθέτει άρρητα το σχολείο, δηλαδή εκείνων που παρέχει η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων.

Η ερμηνεία των πολιτισμικής στέρησης είναι προβληματική και για έναν άλλο λόγο: γιατί απαλλάσσει το σχολείο από την ευθύνη του για την αντιμετώπιση της ανισότητας ακυρώνοντας ταυτόχρονα τη δυνατότητά του να αμβλύνει τα αρχικά κοινωνικά και μορφωτικά εμπόδια που συναντούν οι πιο ευάλωτες κοινωνικά ομάδες μαθητών. Αν δεχτούμε ότι το «στερημένο» μορφωτικά περιβάλλον προκαθορίζει τη σχολική αποτυχία, τότε το σχολείο δεν θα μπορούσε να κάνει και πολλά πράγματα για να ανατρέψει την αρχική «ελλειμματική» κατάσταση των συγκεκριμένων ομάδων. Είναι όμως πράγματι έτσι;

**Προϋποθέσεις για την άμβλυνση των ανισοτήτων**

Μπορεί το σχολείο να μειώσει την επίδραση των κοινωνικών εμποδίων αμβλύνοντας τις ανισότητες; Η πρώτη και βασική προϋπόθεση για κάτι τέτοιο είναι να λάβει υπόψη το σχολείο τις ταξικά προσδιορισμένες μορφωτικές διαφορές των μαθητών, να αναγνωρίσει δηλαδή ότι η καλή ή η κακή επίδοση και σχέση με το σχολείο δεν εξαρτάται μόνο από ατομικούς παράγοντες ή ικανότητες, αλλά καθορίζεται κοινωνικά ανάλογα με την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκει η οικογένεια. Όπως λέει ο Pierre Bourdieu:

 «Για να ευνοούνται οι ήδη ευνοημένοι και να αδικούνται οι ήδη αδικημένοι, το σχολείο πρέπει να αγνοεί και αρκεί να αγνοεί (ως προς το περιεχόμενο των μεταδιδόμενων γνώσεων, τις μεθόδους, τις τεχνικές μετάδοσης γνώσης και τα κριτήρια επιλογής) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Mε άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες κουλτούρας» (Μπουρντιέ 1985, 374).

Πώς αντιλαμβάνεται ο Bourdieu στο παραπάνω απόσπασμα την ίση μεταχείριση των μαθητών στο σχολείο; Γιατί συνδέει την ανισότητα με το περιεχόμενο των γνώσεων και τις διδακτικές μεθόδους;

Η σχολική διαδρομή περιγράφεται συχνά σε αναλογία με έναν αγώνα δρόμου. Αυτή η μεταφορική απεικόνιση δίνει έμφαση αφενός στους ίσους όρους που χαρακτηρίζουν τον συναγωνισμό στον αθλητισμό (κοινή αφετηρία, κοινοί όροι, αδέκαστοι κριτές) αφετέρου στην ατομική ικανότητα. Όμως δεν ξεκινάνε όλα τα παιδιά τη σχολική τους διαδρομή από την ίδια αφετηρία, τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων πρέπει να διανύσουν σημαντική κοινωνική απόσταση για να φτάσουν στο σημείο εκκίνησης των παιδιών των προνομιούχων στρωμάτων, τα οποία διαθέτουν ήδη αυτά που άρρητα προϋποθέτει η γλώσσα και η κουλτούρα του σχολείου. Το αξιοκρατικό σχολείο το οποίο δεν «βλέπει» αυτή την άνιση εκκίνηση, αλλά αξιολογεί με ομοιόμορφο και ισότιμο τρόπο τους μαθητές του λαμβάνοντας υπόψη μόνο τις «ατομικές ικανότητες», διαιωνίζει και ενισχύει τα κοινωνικά εμπόδια. Η τυπικά ίση μεταχείριση αυτών που είναι κοινωνικά άνισοι δεν μπορεί παρά να ενισχύει την αρχική ανισότητα.

Για να μπορέσει το σχολείο να αμβλύνει τα κοινωνικά εμπόδια θα πρέπει να δει ότι τα εμπόδια αυτά δεν υπάρχουν μόνο «εκεί έξω» αλλά συνδέονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και με τις παιδαγωγικές μεθόδους, με τα οποία είναι άνισα εξοικειωμένα τα παιδιά ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή. Χρειάζεται έναν άλλο παιδαγωγικό προσανατολισμό που σέβεται το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών από τα λαϊκά στρώματα, δεν υποτιμά την κουλτούρα τους και αξιοποιεί τα βιώματά τους δίνοντάς τους το **χρόνο** και τη δυνατότητα να αποκτήσουν **μέσα στο σχολείο** τα βασικά εκείνα εφόδια που κάποια άλλα παιδιά έχουν προνομιακά κληρονομήσει από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Χρειάζεται δηλαδή να αναγνωρίσει ότι το αξιοκρατικό σχολείο δεν έχει μόνο νικητές στη σχολική κούρσα (του άριστους), αλλά και πολλούς χαμένους, και ότι οι στόχοι του σχολείου δεν μπορεί να έχουν ως σημείο αναφοράς μόνο τους πρώτους, θα πρέπει εξίσου να αφορούν και τους δεύτερους (Dubet 2004). Χρειάζεται δηλαδή το σχολείο να μπορεί να εγγυηθεί ένα μίνιμουμ γνώσεων, ικανοτήτων, κοινής κουλτούρας που πρέπει όλα τα παιδιά να κατακτήσουν ουσιαστικά.

Η δημοκρατία κρίνεται στον τρόπο που αντιμετωπίζει τους πιο αδύναμους. Και η ουσιαστική ισότητα δεν μπορεί να είναι η ίση μεταχείριση άνισων, αλλά το να δώσει το σχολείο περισσότερους πόρους, περισσότερο χρόνο, περισσότερη ενέργεια σε αυτούς που έχουν τα λιγότερα εφόδια. Αυτές είναι οι ομάδες που το έχουν περισσότερη ανάγκη. Σε αυτή την κατεύθυνση κινούνται πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί σε άλλες χώρες και στην Ελλάδα, όπως οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, δηλαδή η πολλαπλή ενίσχυση -υλική και παιδαγωγική των σχολείων και ο αναπροσανατολισμός των εκπαιδευτικών στόχων σε περιοχές με κοινωνικά ευάλωτους πληθυσμούς, ή μέτρα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης και θετικής διάκρισης, όπως τα μακρόχρονα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης σε ομάδες με προβλήματα σχολικής ένταξης, ψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και σχολικής αποτυχίας.

Δεν είναι ο εκπαιδευτικός θεσμός η γενεσιουργός αιτία της κοινωνικής ανισότητας, επομένως δεν μπορεί ο ίδιος να την ακυρώσει. Η ανισότητα ως προς τα κοινωνικά αγαθά και τα προνόμια θεμελιώνεται πάνω στη διάκριση διανοητικής και χειρωνακτικής εργασίας και νομιμοποιείται από την κοινωνική ταξινόμηση της κουλτούρας σε ανώτερη και κατώτερη. Ωστόσο επειδή η εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά, όπως είδαμε, στη διατήρηση των ανισοτήτων, μπορεί να συντελέσει και στην άμβλυνσή τους στοχεύοντας όχι μόνο στην αξιοκρατία αλλά και στην κοινωνική δικαιοσύνη.

**Σύνοψη**

Το συγκεκριμένο κεφάλαιο αναφέρεται στο αντικείμενο και την προσέγγιση της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Εστιάζει στις κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση, ζήτημα γύρω από το οποίο συγκροτήθηκε ο επιστημονικός αυτός κλάδος.

Ο στόχος της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση καθόρισε μεταπολεμικά στις δυτικές χώρες την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών συστημάτων και τη διεύρυνση της πρόσβαση σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Όμως σε αυτές τις συνθήκες εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης η κοινωνιολογική έρευνα διαπιστώνει τη στατιστική συσχέτιση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και την κοινωνική προέλευση. Αυτή η συσχέτιση δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν είναι ουδέτερος απέναντι στις ταξικές διαφορές.

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται ορισμένες από τις κοινωνιολογικές θεωρίες που ερμηνεύουν το ρόλο του σχολείου στη διατήρηση και την ενίσχυση των κοινωνικών ανισοτήτων αναδεικνύοντας τον ταξικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της γλώσσας και της κουλτούρας του, καθώς επίσης και το γεγονός ότι η τυπικά ίση μεταχείριση όλων συσκοτίζει τα κοινωνικά προνόμια και ενισχύει τις αρχικές ανισότητες των μαθητών.

Η κοινωνιολογική προσέγγιση φωτίζοντας τις αόρατες όψεις της σχολικής πραγματικότητας, αυτές που κρύβονται πίσω από τις αυτονόητες βεβαιότητες, μας βοηθάει να δούμε τους μηχανισμούς αναπαραγωγής της ανισότητας στο πλαίσιο του σχολείου. Αυτή η γνώση είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να κατανοήσουν τα αόρατα κοινωνικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν συγκεκριμένες ομάδες μαθητών και να διαμορφώσουν εκπαιδευτικές πρακτικές που στοχεύουν στην υπέρβαση αυτών των εμποδίων.

**Βιβλιογραφία**

Ελληνόγλωσση

Ασκούνη, Ν. (2008). «Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση» στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Ά. (επιμ.), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης,* Αθήνα: Μεταίχμιο, 123-137.

Bernstein, B. (1989). *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, (μτφρ. Ι. Σολομών), Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γεωργακόπουλος, Θ. (2019). *Οι Έλληνες μαθητές και το PISA*, ΔιαΝΕΟσις. <https://www.dianeosis.org/2019/11/ellines-mathites-kai-pisa-2015/>

Jacquard, Α. (1995). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, (μτφρ. Χ. Καζλαρής), Αθήνα: Κάτοπτρο.

Θάνος, Θ. (2010): *Κοινωνιολογία των Κοινωνικών Ανισοτήτων στην Εκπαίδευση. Η πρόσβαση των Κοινωνικο-επαγγελματικών Ομάδων στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1956-1998)*, Αθήνα: νήσος.

 Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας Γ.Κ (1994). *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των Ευκαιριών Πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-1994)*, Αθήνα: Gutenberg.

Κουζέλης, Γ. (1996). «Η κοινωνιολογία ως άσκηση» στο Ομάδα εργασίας Κοινωνιολογία-Δ/νση J. Ritsert, *Τρόποι σκέψης και βασικές έννοιες της Κοινωνιολογίας. Μια εισαγωγή*, Αθήνα: Κριτική, β’ έκδοση, σ. 311-329.

Μαλούτας, Θ. (2015). «Διαγενεακή αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Ανιχνευτική διερεύνηση της πρόσβασης των νέων στην εκπαίδευση και το επάγγελμα στα απογραφικά δεδομένα του 2001 και 2011» στο Θάνος, Θ. (επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα,* Αθήνα: Gutenberg, 129-184.

Μπερνστίν, Μπ. (1985α). «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» στο Φραγκουδάκη, Ά., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 393-431

Μπερνστίν, Μπ. (1985β) «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση» στο Φραγκουδάκη, Ά., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 433-466.

Μπουρντιέ, Π. (1985). «Το συντηρητικό σχολείο», στο Φραγκουδάκη, Ά., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης, σ. 357-391.

Mυλωνάς Θ., (1998), *Kοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*, Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτοπούλου, Ί., (1993). *H γεωγραφία των εκπαιδευτικών διαφοροποιήσεων. H μέση επαγγελματική εκπαίδευση στη μεταπολεμική Eλλάδα*, Aθήνα: Oδυσσέας.

Σιάνου-Κυργίου, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες. Η μετάβαση από τη Δευτεροβάθμια στην Ανώτατη Εκπαίδευση (1997-2004),* Aθήνα: Μεταίχμιο.

Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – ΙΕΠ (2017). *Η μαθητική διαρροή στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευσης. Περίοδος αναφοράς* 2013-2016, Αθήνα.

Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Ά. «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*, τόμος α: *Κοινωνικές Ταυτότητες / Ετερότητες – Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο*, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, 2001, σ.81-165.

Χατζηγιάννη, Α. & Βαλάση, Δ. (2009). «Ανώτατη εκπαίδευση και αναπαραγωγή των διακρίσεων: Η “μικρή και η μεγάλη πόρτα” στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση» στο Μαλούτας, Θ., Εμμανουήλ, Δ., Ζακοπούλου, Ε., Καυταντζόγλου, Ρ., Χατζηγιάννη, Α. (επιμ.), *Κοινωνικοί μετασχηματισμοί και ανισότητες στην Αθήνα του 21ου αιώνα*, Αθήνα: ΕΚΚΕ, σ. 207-245.

Χατζηκυριάκου, Ευ. & Ασκούνη, Ν. (2018). «Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας» στο Βιτσιλάκη, Χ. & Γουβιάς, Δ. (επιμ.), [***Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου***](http://socedu2016.aegean.gr/%CF%80%CF%81%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B5%CE%B4%CF%81%CE%B9%CE%BF%CF%85/) Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης», Ρόδος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Ξενόγλωσση

Anyon, J. (1983). “Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex role ideologies” in Barton, L. & Walker, S. (eds). *Gender, Class and Education*. Lewes: Falmer Press, 19-37.

Apple, M.W. (2000). *Official knowledge*, (2nd ed.), London, Routledge [ελλ. μτφρ. *Επίσημη γνώση* (μτφρ. Μ. Μπατίλας), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008].

Blair, M. (1995). “Race, class and gender in school research” in J. Holland, M. Blair and Sheldon (eds) *Debates and Issues in Feminist Research and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters- Open University, 248-261.

Bourdieu P. (1980), *Questions de sociologie.* Paris: Éditions de minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). Les Héritiers*. Les étudiants et la culture,* Paris: Éditions de minuit [Ελληνική μετάφραση Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1993). *Οι κληρονόμοι. Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος, Μ. Βιδάλη), Αθήνα: εκδ. Καρδαμίτσα].

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d’enseignement*, Paris: Éditions de minuit. [Ελληνική μετάφραση: Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (2014). *Η αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*, (μτφρ. Γ. Καράμπελας), Αθήνα: Αλεξάνδρεια

CRESAS (1978). *Le handicap socio-culturel en question*, Paris: ESF.

Dubet F., (2004). *L’école des chances. Qu’est-ce qu’une école juste ?* Paris: Seuil.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l’école. Genèse et mythes*, Paris: PUF.

Gouvias, D., Katsis, A., Limakopoulou, A. (2012). «School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship», *International Studies in Sociology of Education*, 22:2, 125-145

Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977). (eds) *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

Merle, P. (2009). “La démocratisation de l’enseignement entre égalisation et illusions” in Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (dir.) *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, Paris: PUF, 75-94.

Panayotopoulos, N. (2000). “Oppositions sociales et oppositions scolaires: Lecas du système d’enseignement supérieur grec”, *Regards Sociologiques*, 19, 57-74.

Whitty, G. (1985). *Sociology and School Knowledge. Curriculum theory research and politics*, London: Methuen. [ελλ. μτφρ. *Κοινωνιολογία και Σχολική γνώση. Θεωρία, Έρευνα και Πολιτική του Αναλυτικού Προγράμματος*, (μτφρ.Ε. Πολιτοπούλου), Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007].

Young, M.F.D. (ed) (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education*, London: Collier-Macmillan.

**Για περαιτέρω μελέτη:**

**Φάκου, Αι., (2017). «*Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας…»: ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών*, Αθήνα: Πολύτροπον.**

Το βιβλίο μελετά από κοινωνιολογική άποψη τις εκπαιδευτικές και μορφωτικές πρακτικές οικογενειών από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα. Στηρίζεται σε εμπειρική έρευνα με δύο ομάδες γονέων. Η πρώτη ομάδα είναι γονείς μεσοαστικών στρωμάτων, τα παιδιά των οποίων φοιτούν σε ιδιωτικό σχολείο, ενώ η δεύτερη ομάδα περιλαμβάνει γονείς από μια λαϊκή περιοχή με ψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλά εισοδήματα και χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο. Η έρευνα εξετάζει τον τρόπο που οι γονείς αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στη σχολική πορεία των παιδιών, τη σχέση και την επικοινωνία τους με το σχολείο, τις προσδοκίες τους σχετικά με την εκπαιδευτική και επαγγελματική πορεία των παιδιών τους, καθώς και τις πρακτικές διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Η έρευνα αναδεικνύει σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο ομάδες γονέων. Παρά το ότι όλοι οι γονείς αναγνωρίζουν τη σημασία της εκπαίδευσης για τη ζωή των παιδιών τους, τόσο ο τρόπος που νοηματοδοτούν την αξία της εκπαίδευσης όσο και οι μορφωτικές πρακτικές που υιοθετούν, διαφέρουν σημαντικά ανάλογα με τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά και ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό τους επίπεδο και τη δική τους σχολική εμπειρία.

**Μυλωνάς, Θ. & Δημητριάδη, Α. (1999). «Από την ανισότητα απέναντι στο σχολείο στον αποκλεισμό μέσα στην τάξη» στο Χ. Κωνσταντίνου, Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. *Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση.* Πρακτικά Συνεδρίου, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 385-408.**

Το άρθρο εστιάζει στις διαδικασίες που συμβαίνουν στην καθημερινότητα του σχολείου στο εσωτερικό της τάξης, τις οποίες εξετάζει από κοινωνιολογική σκοπιά. Θέτει ερωτήματα σχετικά με το αν διαφοροποιούνται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών (ο τρόπος επικοινωνίας, οι προσδοκίες, η διδασκαλία κλπ) ανάλογα με τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών τους και ποιες διδακτικές /παιδαγωγικές πρακτικές ενισχύουν ή αντίστροφα αμβλύνουν τις αρχικές ανισότητες των μαθητών. Στο πρώτο μέρος του κειμένου αναφέρεται στα ευρήματα ερευνών από τη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με αυτά τα ζητήματα. Το δεύτερο μέρος παρουσιάζει τα δεδομένα μιας εμπειρικής έρευνας στην Ελλάδα η οποία δείχνει πώς διαφοροποιούνται οι πρακτικές των εκπαιδευτικών μέσα στην τάξη και πώς χωρίς οι ίδιοι να το αντιλαμβάνονται ενδέχεται να ενισχύουν αντί να καταπολεμούν, όπως πιστεύουν, τις κοινωνικές ανισότητες.

**Ασκούνη, Ν., Βουβουσίρα, Στ., Φάκου, Αι, (2017). «Ζουμ στο μουσείο: παιδαγωγικές και κοινωνικές παράμετροι ενός εκπαιδευτικού προγράμματος στο νηπιαγωγείο», *Museumedu* 4, 183-208.**

<http://museumedulab.ece.uth.gr/main/sites/default/files/8.%20ZOOM-IN%20ON%20THE%20MUSEUM.%20THE.pdf>

Το άρθρο παρουσιάζει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξοικείωσης με το μουσείο που υλοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία με μεγάλο αριθμό παιδιών από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, τα οποία δεν είχαν στην πλειονότητά τους προηγούμενη εμπειρία επίσκεψης σε μουσείο ούτε σχετικές γνώσεις. Το πρόγραμμα αντλεί τόσο από το πεδίο της παιδαγωγικής όσο και από αυτό της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Βασίζεται στις αρχές της ενεργού μάθησης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αλλά και στις κοινωνιολογικές προσεγγίσεις της ανισότητας στην εκπαίδευση, σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, φτάνουν στο σχολείο με διαφορετικές κοινωνικές εμπειρίες και πολιτισμικές αποσκευές, άνισα προετοιμασμένα για αυτά τα οποία προϋποθέτει ως δεδομένα ο εκπαιδευτικός θεσμός. Το άρθρο αναδεικνύει αφενός τον κεντρικό ρόλο που έχει η σύνδεση με την καθημερινότητα των παιδιών, αφετέρου τη σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης για τους μαθητές και τις μαθήτριες που δεν έχουν την ευκαιρία ανάλογων εμπειριών στα κοινωνικοπολιτισμικά περιβάλλοντα στα οποία μεγαλώνουν.

1. Πρόκειται για το πρόγραμμα PISA (“Programme for International Student Assessment”), μια μεγάλης έκτασης έρευνα του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) που ξεκίνησε το 2000 και γίνεται κάθε τρία χρόνια σε πολλές χώρες (το 2015 συμμετείχαν 72 χώρες) με στόχο να αξιολογήσει τις γνώσεις και τις ικανότητες που έχουν αποκτήσει οι μαθητές που πλησιάζουν προς το τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους, Το 2015 πήραν μέρος περίπου 5.500 έλληνες μαθητές και μαθήτριες ηλικίας 15 χρονών. [↑](#footnote-ref-1)