

## Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο

Νέλλη Ασκούνη



Κλειδιά και Αντικλειδιά



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΕΙΣΩΝΗ ΤΥΠΟΤΕΧΝΗ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΤΗΤΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ  
ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ  
ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ



Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ  
Επιχειρησιακό πρόγραμμα  
Εκπαίδευσης και Αρχικής  
Επαγγελματικής Κατάρτισης

Η πράξη συγχρηματοδοτείται κατά 80% από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και κατά 20% από Εθνικούς Πόρους.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΟΥΣΟΥΛΜΑΝΟΠΑΙΔΩΝ  
Κλειδιά και Αντικλειδιά

---

Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

## **Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο**

Νέλλη Ασκούνη

ΥΠΕΠΘ  
Πανεπιστήμιο Αθηνών  
Αθήνα 2007

Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ

Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων

---

Β' έκδοση: 2007

Α' έκδοση: 2004

Επιστημονική υπεύθυνη της σειράς  
«Κλειδιά και Αντικλειδιά»

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

---

*Η **Νέλλη Ασκούνη** είναι Λέκτορας Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.*

## Κλειδιά και Αντικλειδιά

Είναι άραγε δυνατόν να δουλέψει κανείς αποτελεσματικά σε ένα απομονωμένο, ορεινό χωριό της Θράκης, όταν νιώθει αδυναμία επικοινωνίας λόγω γλώσσας; Πώς βρίσκει ένας εκπαιδευτικός ισορροπία ανάμεσα στους κανόνες του σχολικού θεσμού, στις απαιτήσεις των εξετάσεων, στα περιεχόμενα του αναλυτικού προγράμματος και στις ανάγκες των παιδιών; Πώς διδάσκει κανείς ελληνικά, όταν πάνω από τα μισά παιδιά στην τάξη είναι αλλόγλωσσα; Υπάρχουν τρόποι να κινητοποιήσουμε τα παιδιά ώστε να ενδιαφερθούν για το σχολείο; Πώς αξιολογούμε εάν οι μαθητές έμαθαν ή όχι ιστορία; Αντέχεται η σιωπή των μαθητών από το δάσκαλο; Πώς διορθώνουμε τα λάθη των παιδιών; Πώς επικοινωνούμε σε μια σχολική τάξη; Υπάρχει χώρος για ευχαρίστηση στο σημερινό σχολείο;

Τα παραπάνω ερωτήματα και πολλά άλλα απασχολούν τους εκπαιδευτικούς και συνδέονται άμεσα με την καθημερινή διδακτική τους πράξη. Κάθε τάξη ορίζεται ως συνάντηση υποκειμένων με διαφορετική το καθένα προσωπική ιστορία που καλούνται να δράσουν σε ένα ενιαίο πλαίσιο. Αυτή η συνάντηση δεν είναι εύκολη ούτε ανέ-

φελη και δεν υπακούει σε προδιαγεγραμμένους κανόνες. Αντιθέτως, είναι γεμάτη συγκρούσεις, δυσκολίες, συγκινήσεις, απογοητεύσεις, ικανοποιήσεις και δημιουργεί συνεχώς νέα ερωτήματα που αναζητούν απαντήσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά δεν πρόκειται να αποπειραθούν να δώσουν απαντήσεις, αλλά *εργαλεία* που θα επιτρέψουν στους αναγνώστες/χρήστες τους να συνθέσουν τις δικές τους λύσεις που αντιστοιχούν στη δική τους πραγματικότητα. Αυτό βασίζεται στην αρχή ότι η σχολική πραγματικότητα είναι πολύπλοκη, δυναμική, απρόβλεπτη και κυρίως μοναδική. Άρα, δεν υπάρχει μία μόνο λύση, μία συνταγή μαγική που λύνει τα προβλήματα. Κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει τις δικές του παραμέτρους που πρέπει πριν από όλα να εντοπιστούν για να αναζητηθούν στη συνέχεια οι κατάλληλες λύσεις.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά είναι *εργαλεία ανάγνωσης* της σχολικής πραγματικότητας. Δηλαδή, κάθε κείμενο που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μια προσπάθεια σύντομης απάντησης σε ένα ερώτημα (π.χ. πώς μαθαίνουν τα παιδιά;) από τη σκοπιά μιας επιστημονικής προσέγγισης (π.χ. της γνωστικής ψυχολογίας). Μπορεί ωστόσο σε άλλο κείμενο να συναντήσετε απάντηση στο ίδιο ερώτημα από διαφορετική επιστημονική σκοπιά (π.χ. την

κοινωνιολογία). Τα κείμενα, γραμμένα από εκπαιδευτικούς και πανεπιστημιακούς διάφορων ειδικοτήτων, ακολουθούν την ίδια δομή: ξεκινούν από μια σκηνή σε ένα σχολικό πλαίσιο, αναλύουν τι συμβαίνει και ύστερα διατυπώνουν απαντήσεις στηριγμένες σε μία επιστήμη. Δηλαδή, με αφετηρία την εκπαιδευτική *πράξη*, περνούν μέσα από μια διαδικασία ανάλυσης και σύνθεσης από τη *θεωρία*, για να καταλήξουν στα χέρια σας σαν *κλειδιά* για τη δική σας διδακτική πρακτική.

Τα κείμενα συνδέονται λειτουργικά μεταξύ τους γιατί καθένα αναδεικνύει και μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης. Μελετώντας και δουλεύοντας πάνω στον τρόπο με τον οποίο τα κείμενα συνδέονται μεταξύ τους, φανταστήκαμε πολλά από τα κλειδιά που μπορούν να ξεκλειδώσουν πολλά από τα φαινόμενα που αναλύουμε. Ωστόσο, μόνο εσείς μπορείτε να κατασκευάσετε τα αντικλειδιά που έχουν νόημα τη συγκεκριμένη στιγμή για το δικό σας πλαίσιο, που κάνουν... κλικ και ανοίγουν μια «πόρτα» που οδηγεί σε δικές σας λύσεις.

Αυτή η πολυπρισματική, διεπιστημονική προσέγγιση της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης είναι προφανές ότι χρησιμοποιεί ως έναυσμα μια ευρεία ποικιλία αναφορών

σε σχολικές πραγματικότητες: τάξεις στην πόλη, στο βουνό, μονοθέσια σχολεία, μειονοτικά σχολεία της Θράκης, σχολεία με πολλούς αλλόγλωσσους μαθητές, σχολεία σημερινά, στην Ελλάδα και αλλού, άλλοτε και τώρα. Είναι κοινή πεποίθηση όλων όσοι συμμετέχουμε σε αυτή τη σειρά ότι συχνά βοηθάει να αναγνώσει κανείς τη δική του εκπαιδευτική πραγματικότητα βλέποντας κάτι ανάλογο που συμβαίνει σε μια άλλη τάξη, σε ένα άλλο πλαίσιο, ώστε μέσα από την ανάλυση και την κατανόησή του να μεταφέρει την εμπειρία αυτής της γνώσης στη δική του πραγματικότητα, στο δικό του πλαίσιο. Η απόσταση από τα δικά μας πράγματα τελικά βοηθάει να τα καταλάβουμε καλύτερα.

Τρεις θεματικές ενότητες, η *Διδακτική Μεθοδολογία*, το *Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης* και τα ζητήματα *Ταυτότητας και Ετερότητας*, αποτελούν τον καμβά πάνω στον οποίο, μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις, προσπαθούμε να απαντήσουμε στα ερωτήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής. Δεν κρύβουμε τις δυσκολίες ούτε αποσιωπούμε τα όρια των προτάσεων που κάνουμε και δεν πιστεύουμε ότι η ευθύνη για τις λύσεις είναι μόνο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Υποστηρίζουμε όμως ότι μπορούν οι εκπαιδευτικοί να πάρουν στα χέρια τους τα εργαλεία που

θα τους επιτρέψουν να καταλάβουν καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο εργάζονται, να το βελτιώσουν και να αντλήσουν ικανοποίηση από τη δουλειά τους.

Τα Κλειδιά και Αντικλειδιά ευτύχησαν να συναντήσουν στη διαδρομή τους άξιους τεχνίτες που τόσο στην έντυπη όσο και στην ηλεκτρονική μορφή τα έκαναν ανθεκτικά, λειτουργικά και... έτοιμα να ξεκλειδώσουν. Τους ευχαριστώ όλους και όλες θερμά.

Αλεξάνδρα Ανδρούσου  
Εκπαιδευτική Ψυχολόγος  
Νοέμβριος 2002



Από τη σειρά «Κλειδιά και Αντικλειδιά» κυκλοφορούν τα βιβλία:

Θεματικό πεδίο *Διδακτική Μεθοδολογία*

- *Διδάσκοντας ιστορία*  
Αβδελά Ε.
- *Κίνητρο στην εκπαίδευση*  
Ανδρούσου Α.
- *Ανάγνωση και ετερότητα*  
Αποστολίδου Β.
- *Εμψύχωση στην τάξη (Α' και Β' μέρος)*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Νικολάου Β.
- *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*  
Ζωγραφάκη Μ.
- *Η επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος*  
Ιορδανίδου Α., Σφυρόερα Μ.
- *Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης*  
Κουτσούρη Α.
- *Για τη μέθοδο project*  
Μάγος Κ.
- *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*  
Σακονίδης Χ.
- *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*  
Σφυρόερα Μ.
- *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*  
Σφυρόερα Μ.
- *Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη*  
Σφυρόερα Μ.
- *Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας*  
Σφυρόερα Μ.

- *Φυσικές Επιστήμες: διδασκαλία και εκπαίδευση*  
Τσελφές Β.
- *Μουσική στο σχολείο*  
Τσιρίδης Π.
- *Διδασκαλία και αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών*  
Χοντολίδου Ε.
- *Διδασκαλία σε ομάδες*  
Χοντολίδου Ε.
- *Η επανατροφοδότηση των μαθητών στα γραπτά τους κείμενα*  
Χοντολίδου Ε.

θεματικό πεδίο Κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης

- *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*  
Ασκούνη Ν.
- *Οικογένεια και σχολείο*  
Δραγώνα Θ.
- *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*  
Δραγώνα Θ.
- *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*  
Κούρτη Ε.
- *Πολιτισμός και σχολείο*  
Πλεξουσάκη Ε.
- *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*  
Τσιτσελίκης Κ.
- *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*  
Φραγκουδάκη Α.
- *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*  
Φραγκουδάκη Α.

θεματικό πεδίο *Ταυτότητες και Ετερότητες*

- *Ετερογένεια και σχολείο*  
Ανδρούσου Α., Ασκούνη Ν.
  - *«Εμείς» και οι «άλλοι»: εμπειρίες εκπαιδευτικών*  
Δημητρίου Α., Λαγοπούλου Β., Πετρίδης Τ.
  - *Ταυτότητα και εκπαίδευση*  
Δραγώνα Θ.
  - *Επικοινωνία και ταυτότητες σε μια πολύγλωσση οικογένεια*  
Μανουσοπούλου Α.
  - *Γλωσσική ετερότητα στην Ελλάδα*  
Μπαλτσιώτης Λ.
  - *Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο*  
Χοντολίδου Ε.
  
  - *Δημιουργώντας γέφυρες*  
Ανδρούσου Α., Πανούτσος Α.
- 

Για περισσότερα «Κλειδιά και Αντικλειδιά»:

[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

## Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο

Σκηνή σε μια τάξη νηπιαγωγείου

---

*Στην αρχή της σχολικής χρονιάς, προσπαθώντας να γνωρίσω τα νήπια που μόλις έχουν έρθει στο σχολείο, τα παρατηρώ, καθώς ελεύθερα ασχολούνται στις διάφορες γωνιές δραστηριοτήτων. Καθένα από αυτά είναι σίγουρα μοναδικό και ξεχωριστό.*

*Η Κατερίνα είναι καλοντυμένη πάντα. Απασχολείται αθόρυβα, κυρίως στις γωνιές της χειροτεχνίας και της γραφής. Διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και φαίνεται να έχει αποκτήσει επίγνωση των κοινωνικών συμβάσεων. Μου μιλάει στον πληθυντικό και γνωρίζει πότε να μιλήσει και πότε να σταματήσει. Δείχνει εξοικειωμένη με τα βιβλία. Τα κρατάει προσεκτικά και μου εξηγεί το περιεχόμενό τους, καθώς πολλά από αυτά τα έχει και στο σπίτι της. Τρώει προσεκτικά το, συνήθως προσεγμένο, φαγητό της και τακτοποιεί την τσάντα της με προσοχή. Όμως και τα πράγματά της στο συρτάρι της είναι πάντα τακτοποιημένα. Παρακολουθεί με ενδιαφέρον τη συζήτηση στη γωνιά της συζήτησης. Παρεμβαίνει, αφού ζητήσει το λόγο, έχει ιδέες, προβληματισμούς και δικαιολογεί την άποψή της με επιχειρήματα που φαίνονται λογικά.*

*Είναι συγκροτημένη, ικανή και έχει αυτοπεποίθηση. Διευθετεί με ηρεμία τις διαφορές που προκύπτουν με τα άλλα παιδιά και ζητάει την παρέμβασή μου όταν χρειάζεται.*

*Η Χριστίνα δε φαίνεται να υστερεί σε εξυπνάδα. Φοράει καθαρά ρούχα αλλά κακής, κατά τη γνώμη μου, αισθητικής (ασυνδύαστα εμπριμέ ρούχα, γυαλιστερά παπούτσια κ.λπ.). Σε λίγη ώρα αφού έρθει στο σχολείο το χτένισμα των μαλλιών της έχει χαλάσει και συνέχεια προσπαθεί να τα διώξει από το πρόσωπό της. Προτιμά να παίζει στις θορυβώδεις γωνιές (π.χ. γωνιά μεταμφίεσης). Εμπλέκεται συνέχεια σε καβγάδες, τις περισσότερες φορές για ασήμαντους λόγους, ζητάει συνεχώς την παρέμβασή μου, κλαίει πολύ εύκολα, φωνάζει δυνατά και η τσιριχτή φωνή της ξεχωρίζει. Δε φαίνεται καθόλου εξοικειωμένη με τα βιβλία, που τα χρησιμοποιεί σαν βεντάλια ή ως μέσο για να χτυπήσει κάποιο παιδί που την ενόχλησε. Δεν έχει καθόλου αναπτυγμένη τη λεπτή κινητικότητα, δεν είναι εξοικειωμένη με τα υλικά της χειροτεχνίας και το αισθητικό αποτέλεσμα των εργασιών της δεν είναι ικανοποιητικό (τσαλακωμένες και μουντζουρωμένες ζωγραφιές). Δεν ενδιαφέρεται για τα θέματα που συζητάμε, αποσπάται εύκολα η προσοχή της και διακόπτει συνεχώς χωρίς να πάρει το λόγο για να δηλώσει κάτι άσχετο που της ήρθε στο μυαλό. Κινείται απρόσεκτα, τρέχει στην τάξη παρά τους κανονισμούς,*

*σκοντάφτει, χτυπάει, κλαίει. Δε φαίνεται ευχαριστημένη ούτε φαίνεται να βολεύεται στο περιβάλλον του σχολείου. (Από κείμενο της νηπιαγωγού Σ. Κοντζαμάνη.)*

### Ατομικές ή κοινωνικές διαφορές;

Τι περιγράφουν τα δύο παραδείγματα;

Αναφέρονται σε στοιχεία της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς δύο παιδιών στην πρώτη τους επαφή με το σχολικό περιβάλλον, σκιαγραφούν δύο αντίθετους τύπους «μαθητή» και περιγράφουν έμμεσα διαφορετικές διαδικασίες προσαρμογής στο νέο πλαίσιο. Πρόκειται για εικόνες συνηθισμένες σε τάξεις νηπιαγωγείου, πολλά όμως από τα στοιχεία που περιλαμβάνουν εκδηλώνονται, με λίγο διαφορετικές ίσως μορφές, και στη συνέχεια της σχολικής ζωής. Τα παραδείγματα αυτά καταγράφουν λοιπόν όψεις της ετερογένειας που χαρακτηρίζει κάθε σχολική τάξη.

Τι εκφράζουν αυτές οι διαφορές; Πώς τις ερμηνεύουμε συνήθως; Συχνά τις προσλαμβάνουμε ως ατομικές διαφορές που αποκαλύπτουν την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση και το χαρακτήρα κάθε παιδιού. Μια τέτοια αυθόρμητη ανάγνωση των ατομικών διαφορών πηγάζει από την ευ-

ρύτατα διαδεδομένη πεποίθηση ότι οι ιδιότητες κάθε ατόμου καθορίζονται κατά κύριο λόγο από εγγενείς βιολογικούς ή ψυχολογικούς παράγοντες. Οι παράγοντες αυτοί όμως δε δρουν αυτόνομα, ανεξάρτητα από το περιβάλλον και τις συνθήκες όπου μεγαλώνει το άτομο. Όπως λέει ο γενετιστής A. Jacquard, «οτιδήποτε εκδηλώνεται μέσα μου... είναι αποτέλεσμα βιολογικών μηχανισμών που εξαρτώνται ταυτόχρονα από:

- τις πληροφορίες που προέρχονται από τη γενετική μου κληρονομιά, μισή του πατέρα μου και μισή της μητέρας μου, αυτό που είναι μέσα μου “έμφυτο”,
- αυτό που προέρχεται από το περιβάλλον σε υλικά, ενέργεια, διαβάσματα, τρυφερότητα... ό,τι είναι μέσα μου “επίκτητο”».<sup>1</sup>

Η σχέση αυτών των δύο πεδίων, του γενετικού και του περιβάλλοντος, δεν είναι αθροιστική, αλλά μια σχέση αλληλεπίδρασης όπου είναι αδύνατον να απομονώσουμε τη συνεισφορά του ενός ή του άλλου. Μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση γεννιέται η μοναδικότητα κάθε ατόμου. Αν ήταν αποκλειστικό προϊόν μιας εγγενούς ουσίας, κάποιων γονιδίων για παράδειγμα, τα ιδιαίτερα χαρα-

---

<sup>1</sup> Jacquard A., *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, μτφρ. Χ. Καζλαρής, Κάτοπτρο, Αθήνα, 1995, σ. 35

κτηριστικά μας θα εκδηλώνονταν πανομοιότυπα, ανεξάρτητα από τις συνθήκες στις οποίες γεννιόμαστε και μεγαλώνουμε.

Κάθε παιδί είναι πράγματι «μοναδικό και ξεχωριστό», όπως λέει η εκπαιδευτικός. Η μοναδικότητα αυτή όμως παράγεται μέσα σε κοινωνικό περιβάλλον και φέρει τη σφραγίδα αυτού του περιβάλλοντος. Καθορίζεται, πριν απ' όλα, από την επίδραση της οικογένειας. Στο πρώτο παράδειγμα άλλωστε είναι σαφές, παρ' ότι έμμεση, η αναφορά στο (θετικό) ρόλο της οικογένειας. Η επίδραση αυτή εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, ανάμεσα στους οποίους σημαντική θέση κατέχουν τα μορφωτικά και οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων, στοιχεία δηλαδή που παραπέμπουν στην κοινωνική θέση της οικογένειας. Με άλλα λόγια, η οικογένεια δεν καθορίζεται απλώς από τις ατομικές ιδιαιτερότητες των μελών της, αλλά φέρει τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνικής ομάδας στην οποία ανήκει. 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, με την ευρεία έννοια του όρου. Το σχολείο είναι χώρος που αποτυπώνει αλλά και



ενισχύει, με πολλούς τρόπους, την κοινωνική ιεραρχία. Στο πλαίσιο αυτού του κειμένου θα προσεγγίσουμε τις διαφορές που καταγράφουν τα παραπάνω παραδείγματα μέσα από το εξής πρίσμα: θα «διαβάσουμε» τις διαφορές στη σχολική συμπεριφορά και την επίδοση ως κοινωνικές διαφορές, τη θετική ή αρνητική σχέση με το σχολείο ως προϊόν ταξικών προσδιορισμών και τα άνισα σχολικά αποτελέσματα των παιδιών ως μορφή της κοινωνικής ανισότητας.

### Κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση

Πώς εκδηλώνονται οι κοινωνικές 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;

Τα ερωτήματα είναι τεράστια. Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση είναι το θέμα με βάση το οποίο συγκροτήθηκε ένας ολόκληρος επιστημονικός κλάδος, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Το κείμενο αυτό, φωτίζοντας ορισμένες πλευρές της σχολικής πραγματικότητας μέσα από ένα τέτοιο πρίσμα, επιχειρεί να δείξει τη

χρησιμότητα της κοινωνιολογικής ανάλυσης, ως εργαλείου, για τον εκπαιδευτικό στην καθημερινή του πράξη.

Η επιστημονική ανακάλυψη ότι η σχολική επίδοση εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση, ότι η σχολική ιεραρχία αντιστοιχεί στην κοινωνική ιεραρχία, αφού οι καλοί μαθητές προέρχονται κατά βάση από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα, ενώ αντίστροφα τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων είναι συνήθως κακοί μαθητές, ανέτρεψε στη δεκαετία του '60 την αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης και δημιούργησε ένα νέο ερευνητικό πεδίο. Ο αξιοκρατικός και δημοκρατικός χαρακτήρας του σχολείου αμφισβητήθηκε με βάση πολυάριθμα ερευνητικά ευρήματα που τεκμηριώναν το γεγονός ότι το σχολείο ασκεί κοινωνική επιλογή και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα.<sup>2</sup>

Τα τελευταία 40 χρόνια πλήθος ερευνών διεθνώς μελέτησε τις πολλαπλές πτυχές της εκπαιδευτικής ανισότη-

---

<sup>2</sup> Στην ελληνική βιβλιογραφία η πιο έγκυρη και εμπειριστατωμένη παρουσίαση του θέματος της κοινωνικής ανισότητας στην εκπαίδευση και η ανάλυση των μηχανισμών που την παράγουν γίνεται στο βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985.

τας, και διαφορετικές θεωρίες διατυπώθηκαν για την ερμηνεία της. Τα επιστημονικά πορίσματα τροφοδότησαν πολυάριθμες παρεμβάσεις και εκπαιδευτικές πολιτικές που σχεδιάστηκαν για την άμβλυση αυτής της ανισότητας, όπως, για παράδειγμα, η αντισταθμιστική εκπαίδευση (Βρετανία) ή οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Γαλλία). Είναι αλήθεια ότι έγιναν πολύ σημαντικά βήματα: στις δυτικές χώρες παρατηρείται εξάλειψη του αναλφαβητισμού, γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και θεαματική άνοδος του εκπαιδευτικού επιπέδου του πληθυσμού, χαρακτηριστικά που δείχνουν ότι η πρόσβαση στην εκπαίδευση διευρύνεται για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Όμως, παρά τις θετικές αυτές εξελίξεις, η κοινωνική ανισότητα όχι μόνο εξακολουθεί να διέπει τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα, αλλά δείχνει και να βαθαίνει. Εμφανίζεται με νέες μορφές, μετατίθεται σε άλλα επίπεδα. Παραμένει ένα κεντρικό και ανοιχτό ερώτημα για την κοινωνιολογική σκέψη.

Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητη μια διευκρίνιση. Η εκπαιδευτική ανισότητα, όπως παρουσιάζεται σε αυτό το κείμενο, αφορά στις δυτικές κοινωνίες. Συχνά έχουμε την τάση, εγκλωβισμένοι στο «δυτικοκεντρικό» μας πρότυπο, να θεωρούμε ότι αυτό που χαρακτηρίζει τις δικές μας κοινωνίες είναι οικουμενικό. Από αυτή την

παγίδα δεν ξεφεύγει —συχνά— ούτε ο επιστημονικός λόγος. Θα πρέπει εδώ να επισημάνουμε ότι στα εκπαιδευτικά συστήματα των λεγόμενων αναπτυσσόμενων χωρών το ζήτημα τίθεται με άλλους όρους. Εκεί το πρόβλημα είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, η γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η μείωση του αναλφαβητισμού. Πρόκειται δηλαδή για πιο ορατές μορφές εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού.

Πώς εκδηλώνονται οι κοινωνικές διαφορές στο σχολείο;

Ας ξαναγυρίσουμε στις δύο μικρές μαθήτριες του νηπιαγωγείου. Οι κύριοι άξονες με βάση τους οποίους περιγράφει η εκπαιδευτικός τη στάση τους απέναντι στο σχολείο είναι δύο: α) η σχέση τους με το λόγο, προφορικό αλλά και γραπτό, και β) η σχέση τους με τους κανόνες του σχολείου. Χρειάζεται εδώ να σημειώσουμε ότι δεν αναφέρεται ρητά το γνωστικό επίπεδο (ή η επίδοση), που αυτόματα θα εμφανιζόταν αν επρόκειτο για άλλη βαθμίδα. Η απουσία αυτή οφείλεται στην ιδιαιτερότητα του νηπιαγωγείου, που δίνει πολύ λιγότερη έμφαση, σε σχέση με τις άλλες σχολικές βαθμίδες, στη μετάδοση συγκεκριμένου γνωστικού περιεχομένου.

Στην περίπτωση του πρώτου παιδιού, η προσαρμογή στο σχολείο γίνεται αβίαστα. Εκείνο που φαίνεται να παίζει πολύ σημαντικό ρόλο είναι οι ικανότητες στο χειρισμό του λόγου. Αυτό άλλωστε είναι και το κεντρικό στοιχείο της περιγραφής που κάνει η εκπαιδευτικός. Όπως εύστοχα επισημαίνει, η Κατερίνα δεν έχει μόνο «πλούσιο λεξιλόγιο», αλλά επίσης ελέγχει πλήρως τους κανόνες χρήσης του λόγου στο σχολικό περιβάλλον, σε συνθήκες δηλαδή επικοινωνίας τις οποίες χαρακτηρίζει η ιεραρχική σχέση (προς τη δασκάλα) ή το οργανωμένο πλαίσιο (οργανωμένη συζήτηση). Η εξοικείωση με το βιβλίο και το γραπτό λόγο, που έχει ήδη από το σπίτι, την κάνει να ανταποκρίνεται περίπου αυθόρμητα στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου και να επιτελεί χωρίς κανένα κόπο το πολύ δύσκολο πέρασμα στη γραφή. Συνολικά η σχέση της με τη σχολική τάξη (με τη δασκάλα και τους συμμαθητές) συγκροτείται με όχημα το λόγο (λύνει τις συγκρούσεις με τη συζήτηση, στηρίζει τις διεκδικήσεις της σε επιχειρήματα), αποκλείοντας έτσι την ένταση ή τη βιαιότητα των σωματικών αντιδράσεων. Γενικότερα, εμφανίζει σημαντικές πνευματικές ικανότητες και συγκεντρώνει όλα τα χαρακτηριστικά ενός θετικού προτύπου.

Εντελώς αντίθετη εμφανίζεται η περίπτωση του δεύτε-

ρου παιδιού, για το οποίο η προσαρμογή στο σχολείο είναι μια επίπονη διαδικασία. Αδυνατεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του νηπιαγωγείου, δεν τα καταφέρνει στις εργασίες που πρέπει να κάνει, αντιδρά βίαια και επιθετικά. Στην περιγραφή η έμφαση δίνεται στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που ξεφεύγουν πολύ από τους σχολικούς κανόνες. Σε αντίθεση με την προηγούμενη εικόνα, τα συναισθήματα ή οι επιθυμίες δεν εκφράζονται μέσα από το λόγο (με τη διπλή έννοια: της γλώσσας και της λογικής) ούτε ελέγχονται από αυτόν, αλλά εκδηλώνονται άμεσα και έντονα διαταράσσοντας την κανονικότητα της τάξης. Η εικόνα είναι έντονα αρνητική. Ακόμα και η μοναδική αναφορά σε ένα θετικό χαρακτηριστικό (η οποία γίνεται συγκριτικά, μέσα από μια αμήχανη αρνητική διατύπωση: «Δεν είναι λιγότερο έξυπνη») παραμένει μετέωρη, αφού τίποτε δεν τεκμηριώνει πώς εκδηλώνεται αυτή η εξυπνάδα.

Συνδέονται αυτά τα χαρακτηριστικά με τη διαφορετική κοινωνική προέλευση των δύο παιδιών; Όπως σημειώνει στη συνέχεια η εκπαιδευτικός, οι γονείς του πρώτου είναι και οι δύο εκπαιδευτικοί, του δεύτερου ο πατέρας είναι εργάτης και η μητέρα καθαρίστρια. Οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι μόνο οικονομικές ανισότητες, είναι και μορφωτικές, δεν αφορούν δηλαδή μόνο στην κατα-

νομή του πλούτου αλλά και στην άνιση πρόσβαση στα πνευματικά αγαθά. Στη σχολική επίδοση εκείνο που διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο, περισσότερο και από τις οικονομικές δυνατότητες της οικογένειας, είναι το μορφωτικό της επίπεδο. Αυτό καθόλου δε σημαίνει υποτίμηση του οικονομικού παράγοντα. Ξέρουμε ότι η οικονομική στέρηση γεννά συνθήκες που αναστέλλουν τις πιθανότητες μιας ομαλής και επιτυχούς σχολικής πορείας. Επειδή όμως τα οικονομικά εμπόδια είναι συνήθως ορατά, είναι δυνατόν να αντιμετωπιστούν πιο αποτελεσματικά (με κατάλληλες παροχές ή διορθωτικές παρεμβάσεις) από ό,τι μπορούν να αντιμετωπιστούν εμπόδια τα οποία αποτελούν αόρατες πτυχές της κοινωνικής ανισότητας.

## Γλώσσα και κουλτούρα του σχολείου

---

Η ογκώδης 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. 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 ένα μεγάλο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, 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 αυτό είναι κλασικές οι έρευνες και η θεωρία του βρετανού κοινωνιολόγου Μπ. Μπερνστάιν, σύμφωνα με τον οποίο οι διαφορές στη γλώσσα που μιλούν τα μεσαία – ανώτερα και τα λαϊκά στρώματα είναι κυρίως διαφορές δομής και όχι λεξιλογίου.<sup>3</sup> Πρόκειται για δύο

---

<sup>3</sup> Για μια αναλυτική παρουσίαση του σημαντικού έργου του Μπερνστάιν, βλ. Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, ό.π., όπου περιλαμβάνονται μεταφρασμένα και τα εξής κείμενα του ίδιου του Μπερνστάιν: «Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη: μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης» (σ. 393-431) και «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση» (σ. 433-466).



«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 στο 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 διαμεσολαβημένα από το λόγο, όπως άλλωστε και η έκφραση των συναισθημάτων ή των επιθυμιών. Για τον Μπερνστάιν, η εκμάθηση της γλώσσας δεν είναι απλώς 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».<sup>4</sup>

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 αποκρυ-

---

<sup>4</sup> Μπ. Μπερνστάιν, «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 437

πτογραφούν 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 περίπτωση 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.

Δεν είναι όμως μόνο η σχέση με τη γλώσσα που καθορίζει τη σχολική επίδοση αλλά συνολικότερα η εξοικείωση με αυτό που ονομάζουμε «κουλτούρα». Οι οικογένειες των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων κληροδοτούν στα μέλη τους συγκεκριμένα μορφωτικά προνόμια, γνώσεις και εξοικείωση με τα προϊόντα της τέχνης και του πνεύματος, διανοητικές δεξιότητες και «καλό γούστο», αυτό που ο γάλλος κοινωνιολόγος Π. Μπουρντιέ ονομάζει «μορφωτικό κεφάλαιο». Τους μεταδίδουν επίσης αξίες πολύ κοντινές με αυτές του σχολείου, θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες. Αυτές τις ιδιότητες ο εκπαιδευτικός θεσμός δεν τις προϋποθέτει ρητά, άρρητα όμως τις αναγνωρίζει και τις επι-

βραβεύει. Επειδή αυτές οι ικανότητες δεν είναι αποτέλεσμα κάποιας συγκεκριμένης «διδαχής», αλλά καλλιεργούνται 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 έκφραση κάποιων εγγενών ιδιοτήτων, ως «ευφυΐα» ή «φυσικά χαρίσματα», παραγνωρίζοντας το γεγονός ότι πρόκειται για κοινωνικά κληρονομημένα αγαθά.

Ας ξαναδούμε, στο φως της παραπάνω ανάλυσης, τα αρχικά μας παραδείγματα. Το πρώτο παιδί δείχνει απόλυτα εξοικειωμένο με το σχολείο. Δε γνωρίζει μόνο θεωρητικά κάποιους κανόνες (π.χ. της ευγενικής συμπεριφοράς), αλλά κατέχει πλήρως τον κώδικα και έχει ενσωματώσει τη λογική του σχολείου με τρόπο που του επιτρέπει να προσαρμόζεται αυτόματα στις απαιτήσεις, σχεδόν «φυσικά». Οι κώδικες επικοινωνίας, λεκτικοί και μη, οι κανόνες και οι πρακτικές του σχολείου είναι σε απόλυτη συνάφεια με τους αντίστοιχους της οικογένειας. Η γλώσσα του σχολείου είναι «μητρική» γι' αυτήν. Ο κόσμος του βιβλίου και της γνώσης είναι κομμάτι του «φυσικού» της περιβάλλοντος. Οι γονείς της, σημειώνει η εκπαιδευτικός, «προβληματίζονται, ψάχνουν τι θα ήταν καλύτερο για το παιδί τους, δείχνουν να απο-

λαμβάνουν το μέγλωμα των παιδιών τους, αφιερώνοντάς τους ποιοτικό χρόνο». Αυτό λοιπόν που εμφανίζεται ως αυθόρμητη συμπεριφορά είναι προϊόν συγκεκριμένης —αλλά αδιόρατης— κοινωνικής μάθησης.

Στην περίπτωση του δεύτερου παιδιού, η απόσταση που το χωρίζει από το σχολικό περιβάλλον είναι μεγάλη. Προφανώς ξέρει να μιλάει και να εκφράζεται, αλλά δεν έχει μάθει ποιος είναι ο κατάλληλος τρόπος να μιλήσει στο σχολείο. Το βιβλίο τής είναι αντικείμενο ξένο, όπως ξένες φαίνεται να της είναι και όλες εκείνες οι δραστηριότητες που ασκούν «τη λεπτή κινητικότητα» (που προετοιμάζει το παιδί για τη γραφή), τόσο συχνές σε οικογένειες με μορφωμένους γονείς. Η μητέρα της αντέδρασε —σημειώνει η νηπιαγωγός— όταν εκείνη της πρότεινε για χριστουγεννιάτικο δώρο ένα βιβλίο και αντιπρότεινε μια βιντεοκασέτα, «γιατί δεν είχε τη διάθεση ούτε τον ελάχιστο χρόνο που απαιτείται για το διάβασμα ενός παιδικού βιβλίου». Το βιβλίο, το σύμβολο του σχολείου, της γνώσης και των αξιών του, δεν έχει νόημα, δε σημαίνει κάτι για το συγκεκριμένο παιδί. Η απόρριψη του βιβλίου, που εμφανίζεται ως αυθόρμητη τάση («δεν της αρέσει να διαβάσει»), εκφράζει την άγνοια, την απόσταση από αυτό το μορφωτικό αγαθό. Θα χρειαστεί λοιπόν να δημιουργήσει εξολοκλήρου μέσα στο σχολείο τη

σχέση της με το γραπτό λόγο, σχέση που για άλλα παιδιά είναι ήδη διαμορφωμένη ως αυτονόητη από το οικογενειακό περιβάλλον. Με δυο λόγια, δεν έχει τα εργαλεία για να αποκρυπτογραφήσει το συμβολικό κώδικα του σχολείου, γι' αυτό και «δε βολεύεται» σε αυτό το ξένο περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό χρειάζεται μια διευκρίνιση. Συχνά διατυπώνονται αμφιβολίες για το αν πράγματι η κοινωνική πρόελευση καθορίζει τη σχέση με την εκπαίδευση. Όλοι ξέρουμε παιδιά αγροτών ή εργατών που αριστεύουν, όπως και, αντίστροφα, παιδιά από προνομιούχες οικογένειες με κακή επίδοση στο σχολείο. Η άμεση εμπειρία όμως δε μας βοηθάει πάντα να δούμε καθαρά. Αν εξετάσει κανείς το ζήτημα σε επίπεδο κοινωνικών ομάδων, φεύγοντας δηλαδή από τις ατομικές περιπτώσεις, τότε είναι ορατή η ανισότητα. «Τα άτομα», λέει η Α. Φραγκουδάκη, «ξεφεύγουν από τον αναπαραγωγικό μηχανισμό, κάποια άτομα ξεφεύγουν. Ενώ η ποσοστιαία παρουσία των παιδιών των εργατών και των αγροτών στην εκπαίδευση μας δείχνει ότι οι κοινωνικές τάξεις δεν ξεφεύγουν, εφόσον η ταξική διαίρεση αναπαράγεται στη σχολική επιλογή».<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 92

Οι κοινωνικές ανισότητες δημιουργούνται έξω από το σχολείο, συνδέονται με την ιεραρχική κοινωνική δομή και την άνιση κατανομή των αγαθών και της εξουσίας. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο γι' αυτό; Έχει κάποια ευθύνη για την ανισότητα; Σύμφωνα με την κατηγορηματική απάντηση του Π. Μπουρντιέ: «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 της μετάδοσης και τα κριτήρια επιλογής του) τη μορφωτική ανισότητα των μαθητών από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις. Με άλλα λόγια, αντιμετωπίζοντας όλους τους διδασκόμενους, όσο άνισοι κι αν είναι στην πραγματικότητα, σαν ίσους μεταξύ τους, ίσους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, το σχολείο οδηγείται στην πράξη να επικυρώνει με το βάρος της εγκυρότητάς του τις αρχικές ανισότητες στην παιδεία».<sup>6</sup>

Η τυπική ισότητα λοιπόν, βασική αξία που διέπει τη λογική του σχολείου, συσκοτίζει και διαγράφει τις αρχικές κοινωνικές διαφορές των μαθητών. Αγνοεί την από-

---

<sup>6</sup> Μπουρντιέ Π., «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 374

σταση που χωρίζει μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού από τη σχολική γλώσσα και κουλτούρα και την ερμηνεύει ως αδιαφορία, απουσία κινήτρων, περιορισμένες ικανότητες. Παραγνωρίζει επίσης πόσο μεγάλο κοινωνικό προνόμιο είναι το μορφωτικό κεφάλαιο που κατέχουν ορισμένοι άλλοι μαθητές και το ερμηνεύει ως «φυσικό χάρισμα», κλίση, ή υψηλές ικανότητες. Στην ουσία αξιολογεί με κριτήρια κοινωνικά. Μεταθέτοντας λοιπόν την ευθύνη της επιτυχίας ή της αποτυχίας αντίστοιχα στα ίδια τα άτομα, ο εκπαιδευτικός θεσμός νομιμοποιεί και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα.

### Εκπαιδευτικοί και ανισότητες

---

Όταν μιλάμε για ευθύνη του σχολείου, πρέπει ταυτόχρονα να αναρωτηθούμε για το ρόλο των εκπαιδευτικών. Είναι γεγονός ότι το πλαίσιο δράσης τους είναι αυστηρό και περιοριστικό, ιδιαίτερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο χαρακτηρίζεται από συγκεντρωτισμό και ομοιομορφία. Δεν αποφασίζουν οι εκπαιδευτικοί για το περιεχόμενο των γνώσεων που θα μεταδώσουν, δεν ορίζουν οι ίδιοι τις παιδαγωγικές μεθόδους που οφείλουν να ακολουθήσουν, δεν μπορούν να υπερβούν τους επιλεκτικούς μηχανισμούς του σχολείου. Από

την άλλη μεριά όμως, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι άβουλα όντα που υλοποιούν με ομοιόμορφο και παθητικό τρόπο τις επιταγές του εκπαιδευτικού θεσμού. Αντίθετα, ερμηνεύουν αυτές τις επιταγές μέσα από τα δικά τους «φίλτρα» και τις μετασχηματίζουν σε εκπαιδευτικές πρακτικές που μπορεί να διαφέρουν σημαντικά μεταξύ τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το ρόλο τους και οργανώνουν τη δράση τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι γνώσεις και η κατάρτισή τους, η σχέση με το επάγγελμά τους, η κοινωνική τους πορεία, η ιδεολογική τους τοποθέτηση, οι συνθήκες στις οποίες δουλεύουν. Τα περιθώρια αυτονομίας λοιπόν που αφήνει στο δάσκαλο ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι μικρά, υπάρχουν όμως. Το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο είναι κοινό και δεσμευτικό, το σχολικό εγχειρίδιο ένα και υποχρεωτικό, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όμως δεν είναι πανομοιότυπες. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ακυρώσουν την κοινωνική επιλογή που ασκεί το σχολείο. Μπορούν όμως, αξιοποιώντας αυτές τις μικρές δυνατότητες ευελιξίας του θεσμού, αυτά τα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης, να συμβάλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση.



Διαφορές των μαθητών: από τα εγγενή «χαρίσματα» στην πολιτισμική «στέρηση»

---

Ένα πρώτο, αλλά θεμελιώδες, βήμα σε μια τέτοια κατεύθυνση είναι να ξανασκεφτούν οι εκπαιδευτικοί τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τις διαφορές των μαθητών τους, ερμηνεύουν τις δυσκολίες τους και αξιολογούν τις ικανότητές τους. Παλιότερα οι εκπαιδευτικοί (και όχι μόνο) πίστευαν βαθιά ότι η καλή ή η κακή επίδοση του παιδιού στο σχολείο καθορίζεται από το πόσο έξυπνο είναι. Κάποια παιδιά είναι «πλασμένα για γράμματα» και κάποια άλλα «δεν τα παίρνουν». Αφού λοιπόν η φύση ευθύνεται για τις ικανότητες των ανθρώπων, το σχολείο δεν μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα.

Σήμερα η εξήγηση αυτή εμφανίζεται λιγότερο ισχυρή. Η πρόοδος της γενετικής έχει διαψεύσει κατηγορηματικά το μύθο για το βιολογικό καθορισμό της ευφυΐας. Δεν είναι δυνατόν να απομονωθεί και να υπολογιστεί η επίδραση των γονιδίων στην ανάπτυξη της νοημοσύνης, ανεξάρτητα από την επίδραση του περιβάλλοντος. Όπως αναφέρθηκε ήδη, γενετική κληρονομιά και περιβάλλον (δηλαδή κοινωνικές συνθήκες) βρίσκονται σε μια δυναμική σχέση αλληλεπίδρασης, από την οποία προκύπτει η

μοναδικότητα κάθε ατόμου. Παράλληλα, εδώ και δεκαετίες συνεχίζεται διεθνώς μια μεγάλη συζήτηση για τις κοινωνικές συνέπειες αυτού του μύθου. Το ιδεολόγημα της φυσικής ευφυΐας χρησιμοποιείται για να νομιμοποιησει τις κοινωνικές ιεραρχίες (όπως στο σχολείο, όπου οι «έξυπνοι» μαθητές είναι τα παιδιά των προνομιούχων στρωμάτων και το αντίστροφο) και να στηρίξει θέσεις ρατσιστικές (όπως στην περίπτωση της «φυσικής» νοητικής κατωτερότητας των Μαύρων).

Η επιστημονική πρόοδος, σε συνδυασμό με τις κοινωνικές εξελίξεις και τις κατακτήσεις των κοινωνικών κινήματων, κάνει σήμερα πολύ λιγότερο θεμιτή την ερμηνεία της κακής σχολικής επίδοσης ως αποτέλεσμα μειωμένης εξυπνάδας. Δύσκολα πια οι εκπαιδευτικοί λένε απερίφραστα για κάποιο παιδί «δεν του κόβει και πολύ»· αντίθετα, είναι πρόθυμοι να διαβεβαιώσουν ότι «δεν υπάρχουν σήμερα χαζά παιδιά». Έχουμε λοιπόν απαλλαγεί από τη βεβαιότητα ότι η φύση καθορίζει τις ικανότητες των παιδιών και άρα τις πιθανότητές τους να πάνε καλά στο σχολείο; Φαίνεται πως η απάντηση δεν μπορεί ακόμη να είναι θετική. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν στα λόγια ή και να πιστεύουν ότι όλα τα παιδιά είναι έξυπνα, οι πρακτικές τους όμως χαρακτηρίζονται συχνά από αντιφάσεις ή εξακολουθούν, σε μικρό-

τερο ή μεγαλύτερο βαθμό, να διέπονται από τη λογική των εγγενών νοητικών ικανοτήτων.

Γιατί άραγε συμβαίνει αυτό; Θα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι δεν αρκεί να κατανοήσει κανείς θεωρητικά τα επιχειρήματα. Η ιδέα των φυσικών χαρισμάτων είναι πολύ βαθιά ριζωμένη σε όλους μας και η αποδυνάμωσή της απαιτεί αναγκαστικά μακρόχρονες διαδικασίες. Ακόμα κι όταν καταρρέουν τα μέχρι πρότινος αποδεκτά ερμηνευτικά σχήματα, η αντίληψή μας και οι πρακτικές μας συνεχίζουν να είναι εμποτισμένες από τις προηγούμενες έννοιες, χωρίς συνήθως να το συνειδητοποιούμε. Μπορεί οι εκπαιδευτικοί σήμερα να είναι πρόθυμοι να αναγνωρίσουν ότι η σχολική επιτυχία δεν είναι θέμα εγγενών νοητικών ικανοτήτων, ταυτόχρονα όμως συχνά περιγράφουν ως «χαρισματικά παιδιά» τους καλούς μαθητές τους.

Μια άλλη ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας, πολύ ισχυρή στους εκπαιδευτικούς κύκλους, είναι η ερμηνεία της «πολιτισμικής στέρξης» ή του «κοινωνικο-μορφωτικού ελλείμματος». 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) στα παιδιά των μειονοτήτων, χρησιμοποιήθηκε όμως συνολικά για τα παιδιά που προέρχονταν από τα λαϊκά στρώματα, τα οποία περιγράφονται με πολύ αρνητικούς όρους: μιλούν «φτωχή» γλώσσα, «δεν έχουν ερεθίσματα», «έχουν πολύ χαμηλές φιλοδοξίες», ζουν συχνά σε «αποδιοργανωμένες οικογένειες». Ζώντας σε συνθήκες πολιτισμικής «ένδειας», δεν έχουν καμιά εξοικείωση με την κουλτούρα, δεν καλλιεργούν τις διανοητικές τους ικανότητες και άρα είναι «φυσικό» να αποτυγχάνουν. Μοιάζει λοιπόν αυτονόητο ότι το σχολείο δεν μπορεί να κάνει και πολλά πράγματα για να ανατρέψει την αρχική «ελλειμματική» κατάσταση αυτών των ομάδων μαθητών. Βρισκόμαστε μπροστά σε ένα ερμηνευτικό σχήμα διαφορετικό από αυτό των «φυσικών χαρισμάτων», το οποίο όμως λειτουργεί εξίσου ντετερμινιστικά. Στη μία περίπτωση είναι η φύση (η ύπαρξη ή η απουσία «χαρισμάτων») που προκαθορίζει τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία, στην άλλη το οικογενειακό (κοινωνικό) περιβάλλον, ανάλογα με τα μορφωτικά-πολιτισμικά του χαρακτηριστικά. Και το σχολείο; Είναι πράγματι απαλλαγμένο από την ευθύνη; Είναι όντως ουδέτερο απέναντι στις κοινωνικές διαφορές των μαθητών του;

### Πολιτισμικό «έλλειμμα» ή διαφορετική κουλτούρα;

Ο εκπαιδευτικός θεσμός ερμηνεύει ως πολιτισμικό «έλλειμμα» την απόσταση που χωρίζει τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων από την κουλτούρα του σχολείου. Μια τέτοια ερμηνεία βασίζεται στην παραδοχή ότι η κουλτούρα είναι μία και καθολική, ότι το πολιτισμικό περιεχόμενο που μεταδίδει το σχολείο (γνώσεις, αξίες, πρότυπα συμπεριφοράς, σχήματα αντίληψης και σκέψης) έχει εγγενή και αδιαμφισβήτητη αξία. Παραβλέπει όμως το γεγονός ότι η κουλτούρα (όπως και η γλώσσα) είναι ταξικά προσδιορισμένη και ότι αυτό που εμφανίζεται ως «η» (μοναδική) κουλτούρα είναι, στην πραγματικότητα, η κουλτούρα των κυρίαρχων κοινωνικά στρωμάτων. Τα λαϊκά στρώματα είναι φορείς μιας κουλτούρας (όπως άλλωστε και γλώσσας) σε μεγάλο βαθμό διαφορετικής από την κυρίαρχη, η οποία όμως δεν ενσωματώνεται στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το σχολείο, για παράδειγμα, εντάσσει στην κατηγορία «γνώση» μόνο αυτή που προκύπτει ως προϊόν διανοητικών διεργασιών, υποτιμώντας (μην αναγνωρίζοντας δηλαδή ως γνώση) άλλες μορφές της οι οποίες συνδέονται με την πράξη ή τις χειρωνακτικές δραστηριότητες.

Δεν είναι εύκολο να ορίσουμε τι περιλαμβάνει η κουλτούρα των λαϊκών στρωμάτων, κυρίως γιατί οι ίδιες οι κατηγορίες της σκέψης μας είναι διαμορφωμένες σε πολύ μεγάλο βαθμό από την κυρίαρχη κουλτούρα. Αυτό έχει αποτέλεσμα να μην μπορούμε πολύ συχνά ούτε να διακρίνουμε στοιχεία μιας άλλης κουλτούρας ούτε και να τα ορίσουμε ως «άλλο» πολιτισμικό σύστημα. Αυτή ακριβώς η αδυναμία να «δούμε» την άλλη κουλτούρα είναι προϊόν της κυρίαρχης ιεράρχησης στο πολιτισμικό πεδίο. Το πρόβλημα λοιπόν δεν είναι η διαφορά ανάμεσα στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών τάξεων αλλά η ιεράρχησή τους, με βάση την οποία η κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων όχι μόνο θεωρείται ανώτερη, αλλά επιβάλλεται ως μοναδικό πολιτισμικό πρότυπο. Με αυτό τον τρόπο η πολιτισμική διαφορά στην ουσία ερμηνεύεται ως «έλλειμμα» ή, στη χειρότερη περίπτωση, ως «απουσία κουλτούρας».<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Για μια κριτική της έννοιας του «μορφωτικού ελλείμματος ή μειονεκτήματος», βλ. C.R.E.S.A.S., *Le handicap socio-culturel en question*, ESF, Παρίσι, 1978 και Isambert-Jamati V., «Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques», *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, τεύχος 4, 1973, σ. 303-318.

## Κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων και σχολείο

---

Το σχολείο λοιπόν λειτουργεί με βάση ένα πρότυπο, μια νόρμα, με το οποίο τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους προέλευση, είναι άνισα εξοικειωμένα. Την απουσία εξοικείωσης, και συνεπώς την κοινωνική και πολιτισμική απόσταση, οι εκπαιδευτικοί την ερμηνεύουν συχνά ως απουσία ερεθισμάτων γενικά και όχι ως απουσία των ερεθισμάτων εκείνων που απαιτεί και προϋποθέτει άρρητα το σχολείο. Δεν μπορούν να «δουν», να αποδώσουν δηλαδή την ιδιότητα «πολιτισμικά χαρακτηριστικά» (και επομένως κάποια αξία) σε χαρακτηριστικά διαφορετικά από εκείνα που το σχολείο ορίζει ως κουλτούρα. Το πιο δύσκολο είναι να δουν κριτικά τη νόρμα του σχολείου και να διακρίνουν τη συγγενεία της με την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων. Όντας οι ίδιοι προϊόντα και ταυτόχρονα βασικοί συντελεστές του εκπαιδευτικού θεσμού, οι εκπαιδευτικοί έχουν ενσωματώσει ως αυτόνομες τις ταξινομήσεις, τις ιεραρχήσεις και τις αξίες του. Είναι επομένως μια πολύ δύσκολη διεργασία να ξεφύγουν από τις κατηγορίες της ίδιας της σκέψης τους και να «διαβάσουν» την πραγματικότητα στην οποία εντάσσονται, αλλά και τη δράση τους, μέσα από άλλο πρίσμα. Είναι αντίστοιχα επίσης πολύ δύσκολο να κατα-

νοήσουν ότι η πιο οικεία για τους ίδιους πραγματικότητα, δηλαδή το σχολείο, δεν είναι με τον ίδιο τρόπο αναγνώσιμη από όλους. Αυτό που συχνά ερμηνεύουν ως αδιαφορία (των γονιών και των παιδιών) για το σχολείο δεν είναι τίποτε άλλο παρά αποτέλεσμα της απόστασης, της άγνοιας των κανόνων και της εσωτερικευμένης υποτίμησης.

#### Ο ρόλος των εκπαιδευτικών: αντιφάσεις και δυνατότητες

Είναι χαρακτηριστική η αντίφαση που συχνά χαρακτηρίζει τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων: από τη μια μεριά δείχνουν μεγάλη ευαισθησία απέναντι στην οικονομική στέρηση και την κοινωνική αδικία που πλήττει ορισμένες κοινωνικές ομάδες,<sup>8</sup> από την άλλη μπορεί κανείς να διακρίνει μια —συνήθως ακούσια και όχι συνειδητή— υποτίμηση στον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν αυτές τις ομάδες. Αυτό μπορεί κανείς να υποθέσει ότι οφείλεται στην απόσταση που αντικειμενικά τους χωρίζει από αυτές τις κοινωνικές ομάδες. Η αναφορά που κάνει η εκπαιδευτικός στην εμφάνιση των δύο νηπίων στο αρχικό μας παρά-

---

<sup>8</sup> Βλ. Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Ύψιλον, Αθήνα, 1991.



δειγμα περιέχει ίχνη μιας τέτοιας κοινωνικής εγγύτητας/απόστασης. Η εξωτερική εμφάνιση είναι ένας ορατός δείκτης της κοινωνικής διαφοράς. Αποτυπώνει όχι μόνο τις υλικές πλευρές αυτής της διαφοράς, την οικονομική ευμάρεια ή τη στέρηση, αλλά κυρίως τις συμβολικές της διαστάσεις. Το γούστο, οι αρχές δηλαδή με βάση τις οποίες κατασκευάζει κανείς την εξωτερική του εικόνα, ενώ θεωρείται κατεξοχήν προσωπικό ζήτημα, διαμορφώνεται κοινωνικά και χρησιμοποιείται ως κριτήριο κοινωνικής ιεράρχησης. Κρίνουν οι εκπαιδευτικοί τους μαθητές τους με βάση την εξωτερική τους εμφάνιση; Θα ήταν παράλογο να ισχυριστεί κανείς κάτι τέτοιο. Όμως η «πάντα καλοντυμένη» Κατερίνα προδιαθέτει ευμενώς τη δασκάλα (γιατί αναγνωρίζει σε αυτήν οικεία χαρακτηριστικά), σε αντίθεση με την «κακή αισθητική» που χαρακτηρίζει το ντύσιμο της Χριστίνας.

Πολυάριθμες έρευνες έχουν φέρει στο φως το συμπέρασμα ότι οι κρίσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους αλλά και οι προσδοκίες τους γι' αυτούς επηρεάζονται καθοριστικά αλλά ασυνείδητα (χωρίς δηλαδή αυτή η επίδραση να είναι «ορατή» στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς) από την κοινωνική προέλευση των μαθητών τους. Οι προσδοκίες αυτές διαμορφώνονται βέβαια με βάση τα σχολικά χαρακτηριστικά των παιδιών (το εν-

διαφέρον, τη συμπεριφορά, την επίδοση), τα οποία όμως, όπως είδαμε, «μεταφράζουν» τα κοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Περιμένουν λοιπόν λίγα πράγματα από τους «αδύναμους» μαθητές, που είναι στην πλειοψηφία τους παιδιά των μη προνομιούχων στρωμάτων. Αυτό έχει αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να οδηγούνται κάποιες φορές σε μια στάση παραίτησης. Έχει αποδειχτεί εξάλλου ότι οι συνέπειες αυτών των αξιολογήσεων και των προσδοκιών του δασκάλου είναι πολύ σημαντικές για τη σχολική πορεία των παιδιών, περισσότερο από όσο φαντάζονται συνήθως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Ορισμένοι ερευνητές κάνουν λόγο για «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», για μια διαδικασία δηλαδή όπου οι μαθητές εσωτερικεύουν και προσαρμόζονται στην εικόνα που φτιάχνει γι' αυτούς ο εκπαιδευτικός, επαληθεύοντας σε μεγάλο βαθμό τις υψηλές ή χαμηλές προσδοκίες του, τις οποίες έμμεσα και αδιόρατα αναγνωρίζουν.<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Σχετικά με την επίδραση των προσδοκιών του δασκάλου στην επίδοση του μαθητή, πολυσυζητημένο είναι το έργο των R. Rosenthal & L. Jacobson, *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Νέα Υόρκη, 1972. Γενικότερα για τη σχέση των εκπαιδευτικών με την κοινωνική ανισότητα, βλ. Queiroz (de) J.-M., *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος, Gutenberg, Αθήνα, 2000· Terrail J.-P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Παρίσι, 2002.

Έχει λοιπόν ο εκπαιδευτικός τη δυνατότητα (οριοθετημένη ίσως, αλλά πάντως αποφασιστική) να επηρεάσει τη σχολική πορεία των παιδιών, ενισχύοντας ή, αντίστροφα, αμβλύνοντας την κοινωνική ανισότητα. Δεν μπορεί βέβαια να ακυρώσει τις αιτίες της, μπορεί όμως να παρέμβει με στόχο την άρση των κοινωνικών εμποδίων στη μάθηση και τη δημιουργία ενός πιο δικαίου σχολείου. Η διαδικασία δεν είναι απλή και δεν είναι θέμα μόνο «καλής πρόθεσης». Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται τα εργαλεία εκείνα που του επιτρέπουν να διακρίνει τα εμπόδια και την πραγματική τους φύση. Χρειάζεται να δει ότι τα εμπόδια αυτά συνδέονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αλλά και με τις παιδαγωγικές μεθόδους, με τα οποία είναι άνισα εξοικειωμένα τα παιδιά, ανάλογα με την κοινωνική τους καταγωγή. Έχει ανάγκη, τέλος, από γνώσεις και τρόπους δουλειάς κατάλληλους για τα «δύσκολα» παιδιά, εκείνα που δε «βολεύονται» στο σχολείο, 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.

## Βιβλιογραφία

---

- Bernstein B., *Class, codes and control*, τόμος 1ος, Routledge and Kegan Paul, Λονδίνο, 1971 (ελλ. μτφρ. του κειμένου «Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985, σ. 433-466)
- Bernstein B., *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, μτφρ. Ι. Σολομών, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 1989
- Μπουρντιέ Π., «Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985, σ. 357-391
- Bourdieu P. & Passeron J.-C., *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Minuit, Παρίσι, 1970
- C.R.E.S.A.S., *Le handicap socio-culturel en question*, ESF, Παρίσι, 1978
- Isambert-Jamati V., «Les handicaps socioculturels et leurs remèdes pédagogiques», *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, τεύχος 4, 1973, σ. 303-318
- Ιζαμπέρ-Ζαματί Β., «Οι εκπαιδευτικοί και ο κοινωνικός καταμερισμός στο σχολείο σήμερα», στο Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985, σ. 493-518
- Jacquard A., *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*, μτφρ. Χ. Καζλάρης, Κάτοπτρο, Αθήνα, 1995

- Queiroz (de) J.-M., *Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του*, μτφρ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος, Gutenberg, Αθήνα, 2000
- Rosenthal R. & Jacobson L., *Pygmalion in the Classroom*, Holt, Rinehart and Winston, Νέα Υόρκη, 1972
- Terrail J.-P., *De l'inégalité scolaire*, La Dispute, Παρίσι, 2002
- Φραγκουδάκη Α., *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Παπαζήσης, Αθήνα, 1985
- Φρειδερίκου Α. & Φολερού-Τσερούλη Φ., *Οι δάσκαλοι του δημοτικού σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Ύψιλον, Αθήνα, 1991



---

Επιμέλεια κειμένου: Μαρία Ζωγραφάκη  
Τυπογραφική επιμέλεια: Παναγιώτα Διδάχου  
Σελιδοποίηση: Ειρήνη Μίχα  
Εξώφυλλο: Δάφνη Κονταργύρη, Ειρήνη Μίχα

Εκτύπωση και βιβλιοδεσία: On Demand A.E.





