

Pedagogikos Logos

Vol 28, No 1 (2022)

Pedagogikos Logos



Critical consideration of sociological approaches to educational inequalities

Ευδοκία Ζέρβα

doi: [10.12681/plogos.31844](https://doi.org/10.12681/plogos.31844)

Copyright © 2022, Ευδοκία Ζέρβα



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

To cite this article:

Ζέρβα Ε. (2022). Critical consideration of sociological approaches to educational inequalities. *Pedagogikos Logos*, 28(1), 101–124. <https://doi.org/10.12681/plogos.31844>

*Κριτική θεώρηση των κοινωνιολογικών
προσεγγίσεων για τις ανισότητες
στην εκπαίδευση*

doi:<https://doi.org/10.12681/plogos.31844>

Εισαγωγή

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΜΕΛΕΤΗ ΑΦΟΡΑ ΣΤΗΝ ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΡΟΣΠΕΛΑΣΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Κοινό τόπο στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης συνιστά η αέναη αναπαραγωγή των ανισοτήτων: οι εκπαιδευτικές ανισότητες οδηγούν σε κοινωνικές και αυτές με τη σειρά τους εκπαιδευτικές. Η συσχέτιση των κοινωνικών ανισοτήτων με την εκπαίδευση βασίζεται στον προβληματισμό για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση που αναπτύχθηκε από τον 18^ο αιώνα. Την ίδια εποχή στη Γαλλία, ο Jean-Jacques Rousseau υποστήριξε ότι οι φυσικές διαφορές των ανθρώπων οδηγούν στην κοινωνική ανισότητα ενώ ο ρόλος του παιδαγωγού είναι να καλλιεργεί ένα πνεύμα ισότητας (Soëtard, 2000· Παυλίδης, 2000).

Η διαδικασία της *σχολειοποίησης* στη Δύση είχε κιόλας συντελεστεί, το σχολείο είχε αντικαταστήσει τη μεσαιωνική μαθητεία ως μέσο εκπαίδευσης μιας νέας, επινοημένης, κοινωνικής κατηγορίας: του παιδιού (Aries, 1990). Είχε ξεκινήσει «μια μακροχρόνια διαδικασία εγκλεισμού των παιδιών [...] η οποία ονομάστηκε σχολική φοίτηση» (Aries, 1990, σελ. 18). Η θεωρία του Aries επικρίθηκε από πολλούς, όπως ο Lloyd de Mause (όπ. αναφ. στο Νικολάου, 2005) που θεώρησε ότι η θέση περί επινόησης της παιδικής ηλικίας ήταν ασαφής και στηριζόταν σε άγνοια των πηγών. Οι ανισότητες στο σχολείο με βάση την κοινωνική προέλευση των μαθητών/τριών δεν άργησαν να φανούν. Από τον 18^ο αιώνα το ενιαίο σχολείο αντικαταστάθηκε με το διπλό σύστημα του λυκείου, για τα

παιδιά των αστών, και του δημοτικού σχολείου, για το λαό. Τον επόμενο αιώνα, η ανάπτυξη της κλωστοϋφαντουργίας προκάλεσε μια πρόσκαιρη οπισθοδρόμηση και τα παιδιά εισέρχονταν και πάλι νωρίς στον κόσμο των ενηλίκων, για να ικανοποιήσουν τις αυξημένες ανάγκες σε εργατικά χέρια (Agiés, 1990), παρακολουθώντας τη μισή μέρα μαθήματα στο σχολείο, σε αντίθεση με τα παιδιά των αστών που παρακολουθούσαν ολόκληρη τη μέρα (Marx, 2002). Από τη αρχή του θεσμού, ωστόσο έως τη θεσμοθέτηση της καθολικής εκπαίδευσης των μαθητών στα σύγχρονα κράτη οι κοινωνικές εξακολουθούν να ενυπάρχουν και να αναπαράγονται στοχοποιώντας τα εκπαιδευτικά συστήματα ως μέσα διαιώνισής τους παρά ως φορείς εξάλειψής τους (Giddens, 2013, σ. 552).

Τον 19^ο αιώνα στα νεοσύστατα εθνικά κράτη οι εργάτες και οι χωρικοί, μεταμορφώνονταν στα σχολεία σε πολίτες, που θα αποκτούσαν τις αναγκαίες δεξιότητες για την άσκηση των εθνικών τους καθηκόντων και τις αρετές του πολίτη (Immanuel Wallerstein, 2009). Πάνω απ' όλα θα διδάσκονταν την εθνική γλώσσα, την επίσημη γλώσσα (Bernstein, 1985α), έναν επεξεργασμένο κώδικα που θα έπαιζε καθοριστικό ρόλο στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα σημειώθηκαν σημαντικά βήματα στην προσπάθεια άρσης των ανισοτήτων, κοινωνικών και άλλων, τόσο στην εισροή του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό σύστημα, όσο και στην παραμονή και επιτυχία του σε αυτό με γνώμονα την πρόοδο. Ωστόσο, είναι σημαντικό να επισημανθεί πως οι ανισότητες δεν έχει καταστεί εφικτό να εξλειφθούν σε σημείο που να μην αποτελούν τροχοπέδη στην εξέλιξη του κάθε ατόμου προερχομένου από διαφορετικές αναφορές, κοινωνικές, πολιτιστικές, οικονομικές (Duru-Bellat, 2015). Η κοινωνική ανισότητα ετεροκαθορίζεται από τις σχέσεις αλλά και το βαθμό των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ της κοινωνικής προέλευσης των μαθητών, των δυνατοτήτων τους και επιδόσεων τους και του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πεποίθηση πως οι κοινωνικές ανισότητες αποτελούν προϊόν των επιδόσεων και των δυνατοτήτων του εκάστοτε μαθητή ανεξάρτητα από το κοινωνικό-πολιτιστικό πλαίσιο αναφοράς του έχει αποδοκιμαστεί έντονα από τους μελετητές της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης (Φραγκουδάκη, 2001). Οι παράγοντες, που επηρεάζουν και ευνοούν την ανάπτυξη των κοινωνικών ανισοτήτων σύμφωνα με την βιβλιογραφική έρευνα εντοπίζονται στο οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, τις κοινωνικές τους αναφορές και την θέση της οικογένειας στην κοινωνία καθώς επίσης και στην εσωτερική διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στις επιλογές των εκπαιδευτικών (Spyrellis, 2015).

Ο εκδημοκρατισμός της εκπαίδευσης και η παροχή ίσων ευκαιριών όπως προτάσσεται και από τις επιταγές του «ανθρώπινου κεφαλαίου», προσδίδουν σημαντική δυναμική στη λειτουργία της εκπαίδευσης σε ένα πλαίσιο κοινωνικής και οικονομικής ανάπτυξης των κρατών (Moore, 2004). Ο μηχανισμός λειτουργίας και ανάπτυξης των κοινωνικών ανισοτήτων πραγματώνεται σε τρεις φάσεις: α) την πρώτη φάση κατά την οποία η κοινωνική ανισότητα αναδεικνύεται ως μοχλός διαμόρφωσης των ατομικών χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων και επιλογών του κάθε ατόμου β) τη δεύτερη φάση κατά τη διάρκεια της σχολικής φοίτησης, όπου τα διαφορετικά χαρακτηριστικά, που διαμορφώθηκαν κατά την πρώτη φάση ευθύνονται για συγκεκριμένες επιδόσεις και την εν γένει διαμόρφωση εκπαιδευτικών ανισοτήτων μεταξύ των μαθητών και γ) η τρίτη φάση κατά την οποία οι εκπαιδευτικές ανισότητες καταλήγουν και πάλι σε κοινωνικές ανισότητες (Πυργιωτάκης, 2000, σ. 185-186).

1. Η εκπαιδευτική ανισότητα υπό το πρίσμα του ανθρώπινου κεφαλαίου

Κατά τους τρεις τελευταίους αιώνες έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές σε επίπεδο κοινωνικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες συμπαρασύρουν και αντίστοιχες αλλαγές σε ιδεολογικό επίπεδο στο κομμάτι της εκπαίδευσης και της παιδείας γενικότερα. Οι αρχές του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης υπογράμμισαν το δικαίωμα όλων των πολιτών στην πρόσβαση στην εκπαίδευση και στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Η θέση αυτή υιοθετείται και θεσμοθετείται στα ευρωπαϊκά κράτη κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα (Schultz 1961 & 1972, αναφ. στο Φραγκουδάκη 2001). Η θεωρία του *ανθρώπινου κεφαλαίου*, όπως στοιχειοθετήθηκε κυριάρχησε κατά τη δεκαετία του 1950 και στις ΗΠΑ, καταδεικνύοντας ως βασική πηγή πλούτου την παραγωγική ικανότητα του ανθρώπου και γι' αυτό οι κυβερνήσεις, μέσω της *ισότητας των ευκαιριών* στην εκπαίδευση, επιδίωξαν να καταστούν εκμεταλλεύσιμοι οι διανοητικοί πόροι τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Ωστόσο, παρά την υιοθέτηση της κοινής πολιτικής των κρατών στον τομέα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση η διαχρονική επιστημονική έρευνα υπογραμμίζει την αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο πλαίσιο της νέας τάσης διεξήχθησαν πολλές έρευνες με στόχο να εντοπιστούν και να αρθούν οι ανισότητες. Τα συμπεράσματα των ερευνών που ακολούθησαν επιβε-

βαίωσαν ότι η άνιση επίδοση των μαθητών σχετιζόταν πολύ περισσότερο με την κοινωνική προέλευση και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας παρά με την άνιση κρατική προσφορά στην εκπαίδευση.

Η ανισότητα στην εκπαίδευση θα συνέχιζε να υπάρχει και μετά την τυπική εξίσωση που θα επιχειρούσαν οι κυβερνήσεις δίνοντας σχολεία, βιβλία, δασκάλους, αναλυτικά προγράμματα, ίδια σε όλους τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 1985· Νικολάου, 2005). Οι έρευνες που ακολούθησαν ως προς την αποτελεσματικότητα των δαπανών για άρση της ανισότητας στην εκπαίδευση (Νικολάου, 2005), απομυθοποίησαν τη φιλελεύθερη ιδεολογία, που υποστήριζε την επάρκεια των επιμέρους μεταρρυθμίσεων, όπως η εκπαιδευτική, για την αλλαγή της κοινωνίας και επιβεβαίωσαν ότι «το καθολικό σχολείο των ίσων ευκαιριών αναπαράγει πιστά την κοινωνική διαστρωμάτωση, οδηγώντας τα παιδιά των εργατών να γίνουν εργάτες» (Φραγκουδάκη, 2001, σελ.97) και συντηρεί τις φυλετικές, ταξικές και εθνικές ανισότητες (Γρόλλιος, 2008). Μετά τη δεκαετία του 1960, οπότε οι έρευνες διεξάγονταν συστηματικά για τη μέγιστη αξιοποίηση του ανθρώπινου κεφαλαίου, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θα δικαίωνε τον χαρακτηρισμό της ως *κοινωνιολογίας των άνισων ευκαιριών* (Queiroz, 2000).

2. Θεωρητικό υπόβαθρο των κοινωνιολογικών προσεγγίσεων της εκπαίδευσης

2.1 Ο Emil Durkheim και η φονξιοναλιστική προσέγγιση

Σε μια προσπάθεια οριοθέτησης της εκπαίδευσης από τον Durkheim υποστηρίζεται πως αυτή αποτελεί την επιρροή των ενηλίκων σε εκείνους, που δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί ακόμη, υποστηρίζοντας παράλληλα πως ο σκοπός της εκπαίδευσης ετεροκαθορίζεται από το κοινωνικό σύνολο και όχι από το άτομο. Ο Durkheim (2013) από τους βασικούς εκφραστές του δομικού λειτουργισμού, διέκρινε τις κοινωνικές ανισότητες σε *ενδογενείς*, που οφείλονται στις κληρονομικές διαφορές, και σε *εξωγενείς*, που έχουν κοινωνική προέλευση. Οι τελευταίες προέβλεπε ότι θα εξαφανιστούν σταδιακά με την κοινωνική εξέλιξη και με την καθοδήγηση ενός φιλικού κράτους που θα προσφέρει ισότητα στις ευκαιρίες για κοινωνική κινητικότητα (Giddens, 1989) διδάσκοντας στα σχολεία τις βασικές κοινωνικές αρχές που αποτελούν θεμέλιο του πολιτισμού. Έδινε, δηλαδή, ι-

διαίτερη βαρύτητα στην *ηθική εκπαίδευση* που θα έπρεπε να βασίζεται στην καλλιέργεια του πνεύματος της πειθαρχίας, της αυταπάρνησης και της αυτονομίας του ατόμου (Fauconnet, 2013).

Οι ερμηνείες του Durkheim για την κοινωνία και την εκπαίδευση επανεμφανίζονται σε σύγχρονες θεωρήσεις. Ο Hargreaves, διαπιστώνοντας την αντιμετώπιση του σχολείου από τα παιδιά της εργατικής τάξης σαν ξένου θεσμού, πρότεινε στους δασκάλους να καλλιεργήσουν αισθήματα αφοσίωσης στο σχολείο και ομαδικό πνεύμα. Ο Bernstein που, όπως και ο Hargreaves, αντιμετώπιζε την ανάπτυξη του ατομισμού ως πρόβλημα της σύγχρονης κοινωνίας, υποστήριξε ότι ο Durkheim θεωρούσε υπεύθυνο για τον ατομισμό τον καταμερισμό της εργασίας στην οικονομία (Blackledge & Hunt, 1994). Πάντως, ο Bernstein δεν αγνοούσε τον ταξικό χαρακτήρα της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Επесήμαινε τον διαφορετικό ρυθμό πρόσληψης της γνώσης που είναι υποχρεωμένο να ακολουθεί ένα παιδί προερχόμενο από την εργατική τάξη, μόνο και μόνο επειδή δεν διαθέτει κατάλληλο χώρο προετοιμασίας στο σπίτι (Bernstein, 1989). Ο Dahrendorf, αναφερόμενος στις εξωγενείς κατά Durkheim κοινωνικές ανισότητες, πίστευε ότι η κοινωνική θέση εξαρτιόταν από την επιτυχία ή αποτυχία στην εκπαίδευση και ότι τυχόν παρεμπόδιση της κινητικότητας μεταξύ των κοινωνικών ομάδων θα οδηγούσε σε κατάρρευση τη βιομηχανική κοινωνία (Giddens, 1989).

Κεντρική θέση στη *φονξιοναλιστική* θεωρία, όπως και στον Durkheim, κατέχουν η επίτευξη και διασφάλιση της τάξης. Η μακροήμερευση του κοινωνικού συστήματος βασίζεται στη λειτουργία «των θεσμών» όπως είναι η οικογένεια, η πολιτεία, η εκκλησία, η οικονομία και η εκπαίδευση, η οποία διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση και ανάπτυξη των νέων. Η κουλτούρα της κοινωνίας βασίζεται σε αξίες, που καθορίζουν ποιες πρακτικές είναι επιθυμητές και ποιες όχι, και σε νόρμες της καθημερινής ζωής για την εφαρμογή των αξιών, που εσωτερικεύονται στα περισσότερα άτομα με την κοινωνικοποίηση μέσω της εκπαίδευσης (Blackledge & Hunt, 1994). Σύμφωνα με τη φονξιοναλιστική θεωρία η εκπαίδευση περιλαμβάνει τρεις σημαντικές λειτουργίες: την κοινωνικοποίηση, την επιλογή και τη διαχείριση της γνώσης.

Η *κοινωνικοποίηση*, στην οποία έδωσε έμφαση ο Parsons, θεμελιωτής του δομολειτουργισμού, ορίζεται αφενός ως μια διαδικασία ανάπτυξης από τους μαθητές της διάθεσης για εκπλήρωση κοινωνικών αξιών και επιτέλεση μελλοντικών ρόλων και αφετέρου ως μια διαδικασία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την επιτέλεση των ρόλων (Μιχαλακόπουλος, 1997). Υποστηρίζεται στο πλαίσιο της παρούσας θεωρη-

τικής τεκμηρίωσης πως έχει πραγματοποιηθεί μια εκπαιδευτική επανάσταση, όμοια με εκείνη της βιομηχανικής επανάστασης στη σύγχρονη κοινωνία του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, προσδίδοντας το χαρακτηριστικό της ισότητας ευκαιριών στους νέους που εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Το ουσιώδες χαρακτηριστικό του σχολείου στη λειτουργία της κοινωνικοποίησης είναι η *κλίμακα επιτυχίας* με βάση την ανταπόκριση των μαθητών στις προσδοκίες του δασκάλου σε μια σχολική τάξη που ενσαρκώνει τη θεμελιώδη αξία της ισότητας των ευκαιριών (Parsons, 1985). Ο Parsons υποστήριξε ότι οι μαθητές, εξαιτίας των διαφορών τους ως προς τις ικανότητες, το επίπεδό τους, και τις προσδοκίες των οικογενειών τους, εμφανίζουν διαφορές στην απόδοση. Καθώς εισάγονται νέες μορφές κοινωνικής ανισότητας που αποδίδονται στα προσόντα, που αποκτούνται με την εκπαίδευση, αντί να προκληθούν κοινωνικές συγκρούσεις, μέσω της κοινωνικοποίησης εμπεδώνεται η ιδέα ότι δικαίως αποκτούν καλύτερες αμοιβές και ανώτερη κοινωνική θέση όσοι έχουν σχολική επιτυχία, αφού είχαν ίσες ευκαιρίες με όσους απέτυχαν. Ο Κελπανίδης (2002), υιοθετώντας εν πολλοίς τις θέσεις του Parsons, επισημαίνει ότι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης που οφείλει να προσφέρει το σχολείο, προϋποθέτει την αφομοίωση από τους μαθητές στάσεων αποδοχής των απόψεων ατόμων του περιβάλλοντος με πείρα, γνώσεις και κρίση, δηλαδή των δασκάλων.

Σε κάθε περίπτωση είναι σαφές ότι για τους φονξιοναλιστές τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι *συστήματα επιλογής* για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης ενώ οι κοινωνίες θα έπρεπε να εφαρμόζουν μία πολιτική κινήτρων, ρυθμίζοντας τις φιλοδοξίες των μελών τους, και να διατηρούν ισορροπία μεταξύ της καλλιέργειας της φιλοδοξίας κατάληψης θέσεων της κοινωνικής ελίτ και αποδοχής της αποτυχίας όσων αποκλείονται από αυτές. Στην ίδια οπτική ο Dreeben (1997) μελέτησε τη συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση από τους μαθητές κοινωνικών κανόνων και διαπίστωσε ότι οι εμπειρίες της νίκης και της ήττας εξασφαλίζονται στο σχολείο για τους περισσότερους μαθητές, ενώ μειονότητες βιώνουν μόνο την αποτυχία, ώστε να προετοιμάζονται για την πολιτική ήττα και την επαγγελματική στασιμότητα.

2.2 Η Μαρξιστική θεώρηση υπό το πρίσμα των θεωριών της αναπαραγωγής

Η Μαρξιστική θεώρηση της εκπαίδευσης αντλεί βασικές συνιστώσες στη στοιχειοθέτησή της από τη φονξιοναλιστική θεωρία, προσαρμόζοντάς τη στο δικό τους αντιληπτικό σύστημα για το κοινωνικό σύστημα. Η

κοινωνιολογική ιδέα του σχολείου ως θεσμού κοινωνικής αναπαραγωγής βασίζεται εν πολλοίς στη μαρξιστική θεωρία. Η κοινωνία των ανισοτήτων αναπαράγεται μέσα στην εξέλιξη της, διατηρώντας πάντα τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της (Μυλωνάς, 1980). Ο Etienne επισημαίνει ότι «η αναπαραγωγή αντικαθιστά και μετασχηματίζει τα πράγματα, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί επ' αόριστον τις σχέσεις. Αυτές οι σχέσεις προφανώς είναι οι σχέσεις που ο Μαρξ ονομάζει κοινωνικές...» (Balibar, 2003, σελ. 548).

Η ριζοσπαστική θεώρηση της εκπαίδευσης ως μηχανισμού κοινωνικής αναπαραγωγής συνοψίζεται στη θέση ότι οι κοινωνικοοικονομικές διαφορές δεν σχετίζονται με τις επιδόσεις στο σχολείο, το οποίο απλώς πιστοποιεί φοίτηση και όχι γνώσεις, ενώ η κοινωνική ισότητα απαιτεί κοινωνικές παρεμβάσεις με αναδιανομή του εισοδήματος και ευκαιρίες απασχόλησης (Κοντογιαννο-πούλου – Πολυδωρίδη, 2003). Οι ριζοσπαστικές ερμηνείες του σχολείου ως αναπαραγωγικού θεσμού, αν και θέτουν το πρόβλημα της εκπαιδευτικής ανισότητας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, επιχειρούν μηχανιστικές και απλουστευτικές αναγωγές, αγνοώντας τον κοινωνικό καταμερισμό της εργασίας και εξαρτώντας τη δυνατότητα αλλαγών στον σχολικό θεσμό από την γενικότερη κοινωνική αλλαγή.

2.2.1 Η αναπαραγωγή σε ιδεολογικό επίπεδο και οι μαρξιστές

Στη μαρξιστική της εκδοχή, η ριζοσπαστική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης θεωρεί ότι η ανισότητα στο σχολείο όχι μόνο έχει κοινωνικά αίτια, αλλά και αναπαράγει την ταξική δομή της κοινωνίας νομιμοποιώντας την εξουσία και την κουλτούρα των κυρίαρχων τάξεων και εμφανιζόμενη φαινομενικά αυτόνομη από έξωθεν παρεμβάσεις (Blackledge & Hunt, 1994). Οι μαρξιστές Bowles και Gintis (1985) εντοπίζουν δύο τρόπους με τους οποίους η εκπαίδευση συμβάλλει στην αναπαραγωγή. Καταρχήν, νομιμοποιεί την ανισότητα καλλιεργώντας την πεποίθηση ότι η οικονομική επιτυχία οφείλεται στις ατομικές ικανότητες και στην κατάρτιση, με την ιδεολογία των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας να λειτουργεί σαν ένα προπέτασμα που συγκαλύπτει την πραγματικότητα της κοινωνικοοικονομικής. Επιπλέον, η εκπαίδευση κοινωνικοποιεί τους νέους με την παροχή ικανοτήτων και την καλλιέργεια ιδεών μέσω των κοινωνικών σχέσεων, με το να τους διδάσκει πώς να υποτάσσονται, ανταμείβοντας την ευπείθεια και την παθητικότητα και τιμωρώντας τη δημιουργικότητα και τον αυθορμητισμό. Εξάλλου, οι Bowles και Gintis ανακαλύπτουν

μιαν *αντιστοιχία* μεταξύ εκπαίδευσης και απασχόλησης. Οι διδασκόμενοι, όπως και οι εργάτες, δεν ασκούν έλεγχο στο αντικείμενό τους. Το κίνητρο της βαθμολογίας αντιστοιχεί στο μισθό, ενώ της αποτυχίας στην απειλή της ανεργίας. Η γνώση εξειδικεύεται μέσω σχέσεων εξουσίας και ελέγχου, αντίστοιχα με τον καταμερισμό εργασίας. Τα επίπεδα της εκπαίδευσης αντιστοιχούν στην ιεραρχία της δομής της απασχόλησης.

Στην ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης εστίασε και ο Althusser (1999), που αντιλαμβάνοταν την εκπαίδευση σαν κυρίαρχο Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους που συντελεί καθοριστικά στην ιδεολογική αναπαραγωγή του καπιταλιστικού συστήματος, άρα και των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο Althusser θεωρούσε ότι στον σύγχρονο καπιταλισμό η εκπαίδευση, αντικαθιστώντας σε αυτή τη λειτουργία την εκκλησία, διαδίδει την ιδεολογία της κυρίαρχης τάξης, εμφανίζοντας έναν ουδέτερο χαρακτήρα, συγκαλύπτοντας, δηλαδή, το ρόλο της. Η ιδεολογία αυτή εφοδιάζεται όχι μόνο σε όσους επιτυγχάνουν αλλά και σε εκείνους που υφίστανται την ανισότητα, ώστε να παίζουν ανενδοίαστα τον κοινωνικό ρόλο του εκμεταλλευόμενου. Τη λειτουργία της κυρίαρχης ιδεολογίας στο να συγκαλύπτει τις κοινωνικές ανισότητες επισημαίνει και ο Νίκος Πουλιαντζάς (1985), ο οποίος διαπιστώνει ότι ο ρόλος της συνίσταται «όχι μόνο στο ότι δικαιώνει τα άμεσα οικονομικά συμφέροντα των κυρίαρχων τάξεων, αλλά κυρίως στο ότι προϋποθέτει, συνθέτει ή επιβάλλει την έκφραση μιας “ισότητας” “ατόμων ιδιωτών” “ταυτόσημων”, “διεσπαρμένων” και “απομονωμένων”, ενωμένων μέσα στην πολιτική καθολικότητα του Κράτους – Έθνους» (σελ.51). Ο σχολικός θεσμός εμφανίζεται ως ένας νομιμοποιητικός φορέας των κοινωνικών (καπιταλιστικών) ανισοτήτων, όπως και πολλοί άλλοι φορείς και θεσμοί που κατασκευάζουν την κοινωνική συναίνεση. Αυτή η λειτουργία της εκπαίδευσης συνίσταται στην επιβεβαίωση της ταξικής θέσης των περισσότερων παιδιών της εργατικής τάξης (οι λίγες εξαιρέσεις ενισχύουν την αίσθηση ανεπάρκειας της πλειονότητας), καθώς και στη μετάδοση των αξιών της μεσαίας τάξης (που είναι ξένες για την εργατική τάξη) και των γενικών θεμελιωδών αξιών της κοινωνίας, των αξιών των κυρίαρχων τάξεων (Blackledge & Hunt, 1994).

2.2.2 Η αντι-σχολική κουλτούρα και η αντίσταση

Στη νεώτερη μαρξιστική κοινωνιολογία η διαδικασία της εκπαίδευσης δεν νοείται ως ένας χώρος κοινωνικής αναπαραγωγής και μόνο, αλλά και ως πεδίο προβολής αντιστάσεων απ’ όσους υφίστανται την ανισότητα. Οι

θεωρίες της αντίστασης επιχειρήσαν να αναδείξουν τις αντιφάσεις και τις κοινωνικές και σχολικές ανισότητες και τη συμβολική έκφραση της δυσσυνέπειας των παιδιών της εργατικής τάξης μέσω της υποκουλτούρας τους, σαν απάντηση στην απαισιοδοξία που θεωρούσαν ότι απέρρευε από τις θεωρίες της αναπαραγωγής (Πεχτελίδης, 2012).

Η κουλτούρα των μαθητών που προέρχονται από την εργατική τάξη αντιτίθεται στην κυρίαρχη κουλτούρα και παρέχει τα μέσα για αμφισβήτηση του σχολικού συστήματος, ενώ τα σχολεία της εργατικής τάξης αποτελούν πεδία αντίστασης (Apple όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 1994). Η συμβολή της σχολής της αναπαραγωγής συνέβαλε στην κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, αλλά η έμφαση που έδωσε στην έννοια της κυριαρχίας οδήγησε σε αγνόηση της ιδέας ότι οι άνθρωποι δημιουργούν ιστορία. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι θεωρίες της αναπαραγωγής υποβαθμίζουν τη δυναμική του ανθρώπινου παράγοντα και τη δυνατότητα αντίστασης και προσφέρουν ελάχιστη ελπίδα στην αμφισβήτηση της σχολικής εκπαίδευσης. Όμως, οι κουλτούρες των κατώτερων στρωμάτων περιλαμβάνουν και στοιχεία αυτο-παραγωγής (*self-production*), όχι μόνο αναπαραγωγής (Giroux, 1983). Τα σχολεία, υποστηρίζει ο Giroux, είναι πεδία ανταγωνισμού και πάλης αλλά και χώροι διακήρυξης δημοκρατικών ιδεωδών, όπου η εκπαιδευτική πρακτική, αν αναδιοργανωθεί, θα οδηγήσει στην εξαφάνιση φαινομένων καταπίεσης όπως ο σεξισμός και ο ρατσισμός (Πεχτελίδης, 2012). Οι θεωρητικοί της *κριτικής παιδαγωγικής* προτείνουν μια παιδαγωγική της αντίστασης και της διαφοράς που θα εναντιώνεται στη λογική ενός σχολείου όπου αναπαράγονται η ανισότητα, ο ρατσισμός και ο σεξισμός (Κόντου, 2012).

Η αντι-σχολική κουλτούρα αποτέλεσε το αντικείμενο έρευνας του Paul Willis (2012) στα παιδιά της εργατικής τάξης του Μπέρμιγχαμ στη δεκαετία του 1970, τα οποία, όπως συμπέρανε, διαιωνίζουν την κουλτούρα της εργατικής τάξης επιλέγοντας οικειοθελώς εργασία, χωρίς πιθανότητες ανάπτυξης κινητικότητας. Τα παιδιά της εργατικής τάξης, οι *μάγκες* (*lads*) όπως αποκαλούνται μεταξύ τους, δεν αποδέχονται τα κυρίαρχα πρότυπα του σχολείου συνειδητοποιώντας την ανισότητα στο σχολείο, και οδηγούνται στην ελεύθερη επιλογή της χειρωνακτικής εργασίας, δεν συνειδητοποιούν όμως τη συνέπεια της πρακτικής τους, τον εγκλωβισμό τους στην ίδια τάξη και, τελικά, την εκ των πραγμάτων αναπαραγωγή της κοινωνικής ανισότητας. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι οι μάγκες που μελέτησε ο Willis, σε αντίθεση με τις προσδοκίες άλλων θεωρητικών που προαναφέρθηκαν, αναπαράγουν στο εσωτερικό της κουλτούρας της εργατικής τάξης σεξιστικά και ρατσιστικά χαρακτηριστικά. Οι νεαροί που

επιλέγουν τη χειρωνακτική εργασία ταυτίζουν αυτή την επιλογή με μία γενική επίδειξη ανδρισμού, ενώ παράλληλα θέλουν τα κορίτσια τους ταυτόχρονα σέξι και μονογαμικά. Ακόμα, βρίσκουν θηλυπρεπή την πνευματική εργασία, όχι όμως απαραίτητα ανδροπρεπή τη χαμαλίδικη δουλειά που πιστεύουν ότι προορίζεται για τους μετανάστες. Παρ' όλα αυτά, ο Willis υποστηρίζει ότι η εγγενής στην αντι-σχολική κουλτούρα απόρριψη του ανταγωνισμού στο σχολείο αποτελεί μια ριζοσπαστική πράξη που εκφράζει την άρνηση της εργατικής τάξης «να συμμετέχει στην εκπαιδευτική σκευωρία σε βάρος της» (σελ.261). Η προσέγγιση αυτή, ξεκαθαρίζει, είναι ταυτόχρονα απαισιόδοξη και αισιόδοξη. Απαισιόδοξη γιατί «μέσα από τη συγκεκριμένη μορφή δημιουργικότητας που διακρίνει την πολιτισμική συνειδητοποίηση, οι διάφορες κουλτούρες υπογράφουν την ίδια τους την καταδίκη», αλλά και αισιόδοξη γιατί «υπάρχει η δυνατότητα για αντίσταση» και «η λογική πιθανότητα για ριζοσπαστισμό» (σελ. 364).

2.3 Το μορφωτικό κεφάλαιο ως κυρίαρχη έννοια της αναπαραγωγικής θεωρίας του Bourdieu

Η θεωρία του «μορφωτικού κεφαλαίου θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως στηρίζεται στη σύζευξη των αρχών της φονξιοναλιστικής και της μαρξιστικής θεωρίας, αποδίδοντας τις κοινωνικές ανισότητες μέσω της εκπαίδευσης στα επικρατούντα καπιταλιστικά πρότυπα και ιδεώδη. Με τη διατύπωση της θεωρίας του «μορφωτικού κεφαλαίου», οι Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron αναλύουν με συστηματικό τρόπο μηχανισμούς που λειτουργούν στο σχολείο και αναπαράγουν την κοινωνική ανισότητα, ασκώντας ταυτόχρονα κριτική στην καταγγελτική κοινωνιολογία και στην απλουστευτική αναγωγή του σχολείου στην καπιταλιστική δομή (Φραγκουδάκη, 1985). Σύμφωνα με τον ίδιο τον Bourdieu (1999), η θεωρία του έρχεται σε ρήξη με τις απόψεις που αποδίδουν τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία στις φυσικές ικανότητες, όπως και με τη θεώρηση του «ανθρώπινου κεφαλαίου».

Το μορφωτικό κεφάλαιο αποτελείται από γνωστικά και ιδεολογικά στοιχεία που μέσω της κοινωνικής προέλευσης εφοδιάζουν τα άτομα – κληρονόμους των προνομιούχων τάξεων με μια γενική προδιάθεση για μάθηση, με εξοικείωση με τη διανοητική πρακτική και με ερμηνευτικά κλειδιά για την κατανόηση πνευματικών έργων (Φραγκουδάκη, 1985). Αυτή η προδιάθεση, που εμφανίζεται διαφορετική για κάθε τάξη, είναι για τους Bourdieu και Passeron μία *έξις* (*habitus*), ένας τρόπος του πράτ-

τειν που δημιουργείται με την επανάληψη πράξεων κατά την πρώτη παιδική ηλικία. Η αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων οφείλεται στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων των πολιτιστικών κεφαλαίων που εκφράζονται μέσω των *habitus* που συσχετίζονται στο σχολείο (Μυλωνάς, 1980).

Το μορφωτικό, ή πολιτισμικό, κεφάλαιο εμφανίζεται σε τρεις καταστάσεις. Η *ενσωματωμένη* κατάσταση αρχίζει στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας και αποτελείται από ένα σύστημα εσωτερικευμένων κανόνων που αποκτούνται με τρόπο ασυνείδητο και με την προϋπόθεση ο αποκτών να ανήκει σε οικογένεια με ισχυρό πολιτισμικό κεφάλαιο. Η *αντικειμενοποιημένη* κατάσταση αναφέρεται στα υλικά στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου, που η συμβολική τους ιδιοποίηση απαιτεί την ύπαρξη της ενσωματωμένης κατάστασης, ενώ η *θεσμοποιημένη* κατάσταση δημιουργείται με την απόκτηση των σχολικών τίτλων επιβράβευσης. Η τελευταία παρουσιάζεται ως αυτόνομη από τις άλλες δύο ώστε να συγκαλύπτεται ο ρόλος του σχολείου στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Θάνος, 2012). Το σχολείο επιβραβεύει (θεσμοποιημένη κατάσταση) τις επιδόσεις (αντικειμενοποιημένη κατάσταση) των κοινωνικά προνομιούχων, αναγορεύοντας κοινωνικά κεκτημένες ικανότητες και δεξιότητες (ενσωματωμένη κατάσταση) σε φυσικά χαρίσματα. Παράλληλα, ασκώντας *συμβολική βία*, μεταδίδει το μήνυμα ότι η κυρίαρχη παιδεία είναι η μόνη νόμιμη (Φραγκουδάκη, 1985). Το αντικειμενοποιημένο μορφωτικό κεφάλαιο συσσωρεύεται με τη μορφή τίτλων που αποκτώνται μέσω διαγωνισμών, οι οποίοι παράγουν «βάνουσες και διαρκείς ασυνέχειες, από τα πάντα στο τίποτα, σαν αυτή που χωρίζει τον τελευταίο που έγινε δεκτός από τον πρώτο απορριπτό» (Bourdieu, 1999, σελ. 83). «Κολάζοντας και βραβεύοντας τις κοινωνικές ανισότητες με κριτήρια τυπικά εναρμονισμένα με τα δημοκρατικά ιδεώδη, το σχολείο προσφέρει την καλύτερη διακρίση αυτών των ανισοτήτων» (Bourdieu, 1985, σελ. 381).

Οι Blackledge και Hunt (1994) υποστηρίζουν ότι οι ίδιες οι έρευνες του Bourdieu αποδεικνύουν ότι όσοι έχουν οικονομική δύναμη δεν έχουν μεγάλο μορφωτικό κεφάλαιο, ενώ οι μορφωμένοι γονείς, και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί, είναι εκείνοι που κληροδοτούν μορφωτικό κεφάλαιο, άρα η θεωρία του μορφωτικού κεφαλαίου δεν αποκαλύπτει τα αίτια της επιτυχίας των παιδιών των οικονομικά ισχυρών, που δεν αμφισβητείται. Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι αν το μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου είναι υψηλότερο από εκείνο του πατέρα του, αυτό δεν επηρεάζει την κοινωνική θέση που θα καταλάβει (Queiroz, 2000). Εξάλλου, ο Smith (2006) παρατηρεί ότι ο Bourdieu έβγαλε γενικά συμπεράσματα στηριζόμενος στις συνθήκες της Γαλλίας του 1960 και επικαλείται μελέτη της M. Lamont

σύμφωνα με την οποία επηρεάστηκε από τις προσωπικές του εμπειρίες στους κύκλους των Παριζιάνων διανοούμενων.

2.4 Από τη μικρό-ερμηνευτική στη βεμπεριανή προσέγγιση της εκπαίδευσης

2.4.1 Η μικρο-ερμηνευτική προσέγγιση

Οι διάφορες κοινωνιολογικές αναλύσεις της εκπαίδευσης που βασίζονται στη σχέση της με την κοινωνία και τις ανισότητές της, την οικονομία, την ιδεολογία κλπ, έχουν δεχτεί κριτική από κοινωνιολόγους που δίνουν αξία στους δρώντες παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως άτομα, στην ελεύθερη βούλησή τους, καθώς και στον πλούτο των διαπροσωπικών σχέσεων της σχολικής καθημερινότητας. Οι κοινωνιολόγοι αυτοί, προσεγγίζοντας με τη μικρο-ερμηνευτική οπτική τη σχολική ζωή, ισχυρίζονται ότι η καθημερινή δραστηριότητα δασκάλων, μαθητών, προσωπικού κλπ καθορίζει το όλο σύστημα (Blackledge & Hunt, 1994). Η οπτική αυτή μελετά το σχολείο σαν κοινωνική κατάσταση που συγκροτείται κατά τη διαδικασία μέσω της αλληλενέργειας (ή διαντίδρασης) μαθητών και δασκάλων, όπου συναντώνται και συμφύρονται τα πολιτιστικά τους χαρακτηριστικά και όπου οι μαθητές διαμορφώνουν στρατηγικές αντιμετώπισης των καθημερινών προβλημάτων και, τελικά, αποκτούν κοινωνικές ταυτότητες (Μιχαλακόπουλος, 1997).

Η *φαινομενολογική κοινωνιολογία* περιγράφει τα υποκειμενικά νοήματα της ανθρώπινης δράσης σε διάφορες καταστάσεις, στις οποίες τα δρώντα πρόσωπα θεωρούν τον κοινωνικό κόσμο δεδομένο. Σύμφωνα με τη φαινομενολογική προσέγγιση, η αντίληψη του σχολείου ως κοινωνικού οργανισμού, προσπαθεί να εφαρμόσει στο χώρο της εκπαίδευσης έννοιες που αναπτύχθηκαν σε μελέτες άλλων οργανισμών, δηλαδή χρησιμοποιούν ως πηγή αυτό που θα έπρεπε να είναι θέμα προς εξέταση: την περιγραφή που δίνει το ίδιο το σχολείο για τον εαυτό του (Dale, 1997). Μια βασική αδυναμία αυτής της προσέγγισης, που αναγνωρίζει ο Dale (1997, σελ. 308) είναι «ότι ασχολείται με το “πώς” και όχι με το “γιατί” του κοινωνικού κόσμου» και, γι’ αυτό, «είναι πολιτιστικά και όχι πολιτικά ριζοσπαστική».

Στη μικρο-κοινωνιολογική κατεύθυνση κινείται ο συμβολικός ιντεραξιονισμός (symbolic interactionism) που επικεντρώνεται στη διαπροσωπική επικοινωνία όπου παράγονται νοήματα και προσδοκίες ενώ μεταξύ των συμμετεχόντων διεξάγεται διαπραγμάτευση, και αγνοεί οποιοδήποτε δομικό χαρακτηριστικό του κοινωνικού συστήματος (Κελπανίδης, 2002).

Σύμφωνα με τη θεωρία της διαντίδρασης κάθε άνθρωπος αντιδρά προς τον εαυτό του όπως αντιλαμβάνεται ότι αντιδρούν οι άλλοι προς αυτόν. Στο χώρο του σχολείου, ο μαθητής αξιολογείται ανάλογα με το βαθμό στήριξης που παρέχει στις αρχές που έχει ορίσει ο ίδιος ο δάσκαλος. Ο Hargreaves, πριν υιοθετήσει νέο-ντιρκεμιανές απόψεις, έδινε έμφαση στις διαπροσωπικές σχέσεις στο σχολείο και στη διαντίδραση μεταξύ δασκάλων και μαθητών που ακολουθεί ένα συγκρουσιακό μοντέλο το οποίο σε καμία περίπτωση δεν θεωρείται ότι σχετίζεται με τις κοινωνικές ανισότητες (Blackledge & Hunt, 1994). Αποδίδοντας την αποκλίνουσα συμπεριφορά μαθητών στο σχολείο σε διαδικασίες που σχετίζονται με τον κοινωνικό έλεγχο, έκανε λόγο για την *ετικετοποίηση*, δηλαδή για το «σταμπάρισμα» κάποιων μαθητών και για την αντίδρασή τους σε αυτή τη διαδικασία, η οποία, στην περίπτωση που γίνει αποδεκτή, μπορεί να αποτρέψει, να ομαλοποιήσει, ή να οδηγήσει σε *δευτερεύουσα απόκλιση*, σε διεύρυνση, δηλαδή, της απόκλισης (Hargreaves, 1997). Όταν η ετικετοποίηση παίρνει δημόσιο χαρακτήρα μπορεί να οδηγήσει σε *στιγματισμό*, γεγονός το οποίο «θέτει το θεμέλιο για την μεταβολή της ταυτότητας με την οποία το άτομο μπορεί ν' αρχίσει να βλέπει τον «εαυτό» του ως κεντρικά, ουσιαστικά ή “πραγματικά” αποκλίνοντα» (σελ. 499).

Στο πλαίσιο των μικρο-ερμηνευτικών προσεγγίσεων έχουν αναπτυχθεί προβληματισμοί που δεν αγνοούν τις κοινωνικές διακρίσεις. Μελετώντας στη δεκαετία του 1950 την εικόνα που έχουν εκπαιδευτικοί του Σικάγου για μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαφορετικής κοινωνικής προέλευσης, ο Howard Becker (1997), διαπίστωσε ότι τα παιδιά που προέρχονται από φτωχογειτονιές χαρακτηρίζονται ως η πιο δύσκολη ομάδα για διδασκαλία αλλά και για έλεγχο, αντιμετωπίζουν με αδιαφορία το έργο των δασκάλων ενώ εκείνοι βρίσκουν τη συμπεριφορά τους απωθητική. Η πρότασή του ήταν η ανάπτυξη προγραμμάτων που θα στόχευαν στην εκπαίδευση δασκάλων που μπορούν να είναι αποτελεσματικοί με αυτή την ομάδα «και όχι, με τις αντιδράσεις τους σε ταξικές διαφορές, να διαιωνίζουν τις υπάρχουσες ανισότητες» (σελ. 441). Οι Sharp και Green, μελετώντας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 την κοινωνική στρωμάτωση στη σχολική τάξη, ανακάλυψαν ότι οι δασκάλες προσαρμόζονταν στους περιορισμούς που έθεταν τα υλικά μέσα και οι προσδοκίες της σχολικής κοινότητας και των γονέων, κατηγοριοποιώντας τους μαθητές σε *κανονικούς* και *μη κανονικούς*, και, τελικά, μη εκπληρώνοντας το διεπόμενο από μια φιλοσοφία ισότητας σχολικό ήθος.

2.4.3 Η βεμπεριανή προσέγγιση και η δομοποίηση

Η θεωρία της δομοποίησης του A. Giddens (1997), όπως και η βεμπεριανή προσέγγιση, συνδυάζει τη μακρο-κοινωνιολογική με τη μικρο-κοινωνιολογική ανάλυση. Ο Giddens χρησιμοποιεί τη *θεσμική ανάλυση* με την οποία αντιλαμβάνεται τις δομικές ιδιότητες των κοινωνικών συστημάτων ως αναπαραγόμενα χαρακτηριστικά τους και την *ανάλυση της στρατηγικής συμπεριφοράς* σύμφωνα την οποία τα δρώντα πρόσωπα συγκροτούν κοινωνικές σχέσεις αντλώντας δεδομένα από τις ίδιες δομικές ιδιότητες. Θεωρεί χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας του το βιβλίο του Willis *Μαθαίνοντας να δουλεύεις*, που παρουσιάστηκε πιο πάνω, παρατηρώντας ότι η *μερική διείσδυση* των νεαρών μαθητών στις περιορισμένες ευκαιρίες ζωής που τους διατίθενται έχει σαν συνέπεια την ενεργητική διαίωση των συνθηκών που βοηθούν στον περιορισμό των ευκαιριών τους. Ο Giddens υποθέτει ότι αν ο Willis ερμήνευε τα ευρήματά του φονξιοναλιστικά, δεν θα έβλεπε την αντιδραστική κοινωνική δραστηριότητα των παιδιών της εργατικής τάξης σαν μια *σκόπιμη δράση*, με λογική και κίνητρα, που προκαλεί μη επιδιωκόμενες συνέπειες, αλλά θα έβλεπε λειτουργικές ανάγκες του συστήματος να προκαλούν, μέσω των κοινωνικών δραστηριοτήτων, λειτουργικές συνέπειες. Η θεωρία της δομοποίησης αναφέρεται σε *διπλότητα της δομής* σχετικά με τις συνθήκες και τις συνέπειες μιας δραστηριότητας. Οι μάγκες του Willis, δεν συνθέτουν, σύμφωνα με τον Giddens, στάσεις και συμπεριφορές εκ νέου, αλλά αντλούν εμπειρία από το απόθεμα της εργατικής τάξης, εμπλεκόμενοι σε μια ανταλλαγή επιρροών και δραστηριοτήτων. Στη θεωρία της δομοποίησης, προκειμένου να συζητήσει την έννοια του δομικού περιορισμού, ο Giddens παρουσιάζει μιαν ακόμα έρευνα, μεταγενέστερη εκείνης του Willis, που πραγματοποιήθηκε το 1982 από τον D. Gambetta σε 3.000 μαθητές δευτεροβάθμιων σχολείων της βορειοδυτικής Ιταλίας, η οποία επιχορηγήθηκε από την τοπική κυβέρνηση για να εξηγηθεί η άρνηση του 1/3 των μαθητών που είχαν εγκαταλείψει το σχολείο να δεχτούν μια πολύ καλά αμειβόμενη δουλειά. Ο Gambetta διαπίστωσε ότι παιδιά της εργατικής τάξης σταματούν το σχολείο πιο εύκολα, αλλά αυτά που μένουν τελικά έχουν αυξημένες πιθανότητες σε σχέση με παιδιά υψηλότερης τάξης να συνεχίσουν στο πανεπιστήμιο. Υπάρχουν δηλαδή επιρροές που «ωθούν» τα παιδιά προς τα πάνω και όχι μόνο προς τα κάτω, όπως θα συμπεραίνε κανείς από την έρευνα του Willis. Ο Giddens σχολιάζει ότι οι δομικοί περιορισμοί στις δραστηριότητες δεν «ωθούν» κανέναν να κάνει κάτι, αν δεν έχει «ελκυστεί» και ότι «πάντοτε λειτουργ-

γούν μέσω των κινήτρων και των λόγων των δρώντων ατόμων» (σελ. 533).

Η αντιπαράθεση από τον Weber της μικρο-κοινωνιολογικής θεώρησης στη μακρο-κοινωνιολογική, επηρέασε από τη δεκαετία του 1960 και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θέτοντας στο επίκεντρο τη σχολική μονάδα και τάξη, όπως και τους δρώντες παράγοντες της σχολικής διαδικασίας (Μυλωνάς, 1999). Ο Ronald King (όπ. αναφ. στο Blackledge & Hunt, 1994) υποστηρίζει ότι είναι αναγκαίος ο συνδυασμός της υποκειμενικής διάστασης κοινωνικής δράσης και διαντίδρασης με τους δομικούς περιορισμούς, όπως γίνονται αντιληπτοί από τον φονξιοναλισμό και τον μαρξισμό της αναπαραγωγής. Παράλληλα με τη θέση του Weber σχετικά με την προσπάθεια των κοινωνικών ομάδων εξουσίας (ορθολογικής, παραδοσιακής ή χαρισματικής) να καλλιεργήσουν την πεποίθηση για τη νομιμότητά τους (Timasheff & Theodorson, 1983), ο Randal Collins θεωρεί ότι οι τίτλοι σπουδών χρησιμεύουν ως «διαπιστευτήρια», όπως άλλοτε οι τίτλοι ευγενείας, που για τους περισσότερους πολίτες παρέχουν πρόσβαση στην τάξη των αργόμισθων, όπως αποκαλεί τους δημοσίους υπαλλήλους (Καντζάρα, 2009). Οι διάφορες ομάδες που ανταγωνίζονται στην κοινωνική αρένα για την οικονομική, πολιτιστική ή πολιτική κατίσχυσή τους, χρησιμοποιούν, την εκπαίδευση ως μέσο για την επίτευξη των στόχων τους. Ο Collins συμφωνεί με τους μαρξιστές ότι στον βιομηχανικό κόσμο η υποχρεωτική εκπαίδευση παράγει πειθαρχημένο εργατικό δυναμικό, αν και επισημαίνει ότι αρχικός στόχος ήταν η προετοιμασία των μαθητών για στρατιωτική και πολιτική πειθαρχία (Blackledge & Hunt, 1994).

2.5 Ο Bernstein και οι γλωσσικοί κώδικες ως συνέπεια των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ανισοτήτων

Η γλωσσική επάρκεια των παιδιών έχει συνδεθεί από τη δεκαετία του 1960 με τη κοινωνική καταγωγή και τη σχολική επίδοση. Ο Bernstein, που θεωρούσε ότι η γνώση χειρισμού και η ευχέρεια εκμάθησης των κανόνων της γλώσσας είναι σημαντικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας, υποστήριξε ότι οι διαφορές στις γλώσσες των διαφόρων κοινωνικών ομάδων εντοπίζονται στη δομή τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Σύμφωνα με τον Bernstein (1985α), ο κυρίαρχος τρόπος ομιλίας της μεσαίας τάξης αποτελεί την *επίσημη* γλώσσα, ενώ ο άκαμπτος συντακτικά λόγος της εργατικής τάξης την *κοινή*. Σ' αυτήν περιορίζονται τα παιδιά της εργατικής τάξης, ενώ εκείνα της μεσαίας τάξης μαθαίνουν και χειρίζονται και τους δύο τρόπους γλωσσικής έκφρασης. Στο σχολείο τα

παιδιά της εργατικής τάξης δεν χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα όπως θα όφειλαν, γιατί δεν την κατέχουν, με αποτέλεσμα τη δυσκολία στην επικοινωνία με τον δάσκαλο. Αλλά και η διαδικασία της μάθησης στην οποία υποβάλλονται είναι μηχανική, χωρίς αφομοίωση, αφού γίνεται χρήση μη οικείας γλώσσας. Τελικά, κάθε παιδί της εργατικής τάξης τελεί «υπό διωγμόν» μέσα στη διδακτική κατάσταση (Bernstein, 1985α). Μετά το 1962, ο Bernstein έκανε λόγο για *περιορισμένο και επεξεργασμένο* γλωσσικό κώδικα (1985β) με την ίδια λογική: τα παιδιά που περιορίζονται στη χρήση του περιορισμένου κώδικα αντιμετωπίζουν μεγάλο πρόβλημα δυνατότητας για εκπαίδευση.

Με αφετηρία το έργο του Bernstein αναπτύχθηκαν δύο αντίθετες θεωρήσεις για τη σχέση των γλωσσικών κωδίκων με τη σχολική επίδοση και αποτυχία. Η *υπόθεση του ελλείμματος* υποστηρίχθηκε κυρίως από παιδαγωγούς και ψυχολόγους που συμφωνούσαν για την ανεπάρκεια της γλώσσας της εργατικής τάξης. Στον αντίποδα αυτής της υπόθεσης, διατυπώθηκε κυρίως από γλωσσολόγους η *υπόθεση της διαφοράς* σύμφωνα με την οποία «όλες οι γλώσσες και οι διάλεκτοι είναι πλήρη συστήματα που διέπονται από κανόνες, και ενώ υπάρχουν φανερές κοινωνικές διαφορές μεταξύ των γλωσσικών ποικιλιών και των λειτουργιών δεν υπάρχουν γλωσσολογικοί λόγοι για να υποστηρίξει κανείς ότι μια ποικιλία είναι ανώτερη από κάποια άλλη» (Κωστούλα – Μακράκη, 2001, 143).

Η, επηρεασμένη από τον Durkheim, άποψη για ενδογενή σχέση μεταξύ γλώσσας και κοινωνικής θέσης, η ομιλία της κατώτερης ομάδας την αναπαράγει και την περιχαράκωνει (Queiroz, 2000). Ο Labov δημιουργώντας στις αρχές της δεκαετίας του 1970 οικείες συνθήκες εξέτασης για τα παιδιά των μαύρων του Χάρλεμ της Νέας Υόρκης, διαπίστωσε ότι οι αποκλίσεις του θεωρούμενου περιορισμένου κώδικα από τον επεξεργασμένο, είναι οργανωμένες σε εξίσου σταθερούς και περίπλοκους κανόνες (Φραγκουδάκη, 1985). Η έντονη αντίδραση του Labov στη θεωρία του Bernstein, αν και έχει χαρακτηριστεί άδικη (Φραγκουδάκη, 1985), αποδίδεται στο γεγονός ότι στις ΗΠΑ τις θέσεις του Βρεττανού γλωσσολόγου τις ασπάστηκαν ρατσιστές για να επιβεβαιώσουν την κατωτερότητα των μαύρων (Queiroz, 2000). Υποστηρίζοντας τις απόψεις του Bernstein, ο γλωσσολόγος Halliday (όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 2001) παρατήρησε το 1978 ότι αιτία της σχολικής αποτυχίας των παιδιών από τα εργατικά στρώματα δεν είναι η γλωσσική διαφορά, αλλά η μη αναγνώρισή της και η αρνητική αξιολόγησή της ως λανθασμένης. Για τη συστηματική λειτουργική γλωσσολογία που ίδρυσε ο Halliday, η σχολική αποτυχία δεν συνδέεται με την κοινωνική τάξη από την οποία προέρχονται οι μαθητές,

αλλά από με τη διαφορετική κοινωνική σημασιοδότηση που αναπτύσσεται σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις (Αρχάκης & Κονδύλη, 2002).

Συμπεράσματα

Οι ρευστοί καιροί μας, όπως ονόμασε ο Zygmunt Bauman (2009) τη δυτική μετανεωτερική πραγματικότητα, χαρακτηρίζονται από αποσύνθεση των κοινωνικών δομών, κατίσχυση της αγοράς, γενίκευση της ανασφάλειας, κατάρρευση της συστηματικής γνώσης και κατακερματισμό της γνώσης. Η γνώση γίνεται επιτελεστική και εκπληροφορείται, όπως συνολικά και η κοινωνία (Lyotard, 1988). Η εκπληροφόρηση οδηγεί στην ταύτιση της γνώσης με την πληροφορία, ενώ παράλληλα ενδιαφέρει όχι η απόκτηση αλλά η διαχείρισή της (Ματθαίου, 1999). Η εκπαίδευση δεν μεταδίδει πια γενικές γνώσεις και κλασική παιδεία, αλλά γίνεται *εκπαίδευση της αμάθειας*, τουλάχιστον για όσους θα αποτελέσουν τη μεγάλη μάζα όσων θα παραμείνουν αχρησιμοποίητοι ή θα χρησιμοποιηθούν επισφαλώς (Michea, 2002). Το φαινόμενο της αμάθειας συμβαδίζει με τη δια βίου εκπαίδευση. Οι μαθητές μαθαίνουν από το δημοτικό σχολείο ότι στο εξής «θα υπόκεινται σε συνεχή και δια βίου αξιολόγηση των έωλων δεξιοτήτων τους (Τσουκαλάς, 2010, σελ. 119). Η μεγαλύτερη μερίδα του κοινωνικού συνόλου αγνοεί και θα εξακολουθεί να αγνοεί πως η πρόοδος και η επιτυχία συγκεκριμένων ανθρώπων δεν αποτελεί απόρροια της αξίας τους αλλά συνδέονται με ένα πλέγμα πολιτιστικών συνιστωσών, των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και των οικονομικών πόρων και εξαρτώνται από το επίπεδο πρόσβασης και διάθεσης αυτών (Wacquant, 1998, σ. 216).

Πολλές έρευνες έχουν ασκήσει έντονη κριτική αναφορικά με το δόγμα των κρατών περί ισότητας και αξιοκρατίας του εκπαιδευτικού θεσμού. Οι συνιστώσες των οικονομικών πόρων, του πολιτιστικού κεφαλαίου αλλά και των σχολικών εμπειριών ετεροκαθορίζουν την πρόοδο και την ανάπτυξη του κάθε ατόμου (Collins, 2009, σ. 33-48).

Οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής υποστηρίζουν πως το εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στη μετά βιομηχανική επανάσταση δεν στηρίζεται στην παροχή ίσων ευκαιριών αλλά αντιθέτως ενισχύουν την κοινωνική ανισότητα και την ταξική διαστρωμάτωση. Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών παρότι απηχούν την εκάστοτε εθνική κατεύθυνση εντούτοις εμφανίζουν ορισμένες συγκλίσεις στις παραμέτρους της γλώσσας, του πολιτισμού και της οικονομίας οι οποίες με τη σειρά τους αποτελούν την αιτία διαιώνισης και άμβλυνσης των ανισοτήτων είτε υιοθετείται η

θέση του δομικού ντετερμινισμού είτε αυτής της αυτοδιάθεσης και της δράσης του ατόμου (Collins, 2009· Bourdieu & Passeron, 1977). Η ιεραρχική δομή της κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στην εσωτερική διάρθρωση αλλά και στις εξωτερικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και σε άλλους θεσμούς όπως η οικογένεια. Η ισότητα των ευκαιριών εξελίσσεται σε παρωχημένο μύθο και οι μαθητές κρίνονται επιθυμητοί ή όχι με βάση τις επιδόσεις τους, με τον αποκλεισμό να εδραιώνεται (Ball & Youdell, 2008).

Η έννοια της τάξης κατέχει σημαντική θέση στην κοινωνιολογική θεώρηση της εκπαίδευσης και σχετίζεται άμεσα με την παράμετρο του πολιτιστικού κεφαλαίου αλλά με τη δυνατότητα επιλογής και λήψης αποφάσεων. Η προσπάθεια κατασκευής ενός παιδιού με δεξιότητες, ικανότητες και ταλέντα στηρίζονται σε στοχευμένες επιλογές και βασίζονται στην επένδυση οικονομικών πόρων, πολιτισμικού κεφαλαίου και χρόνου (Bourdieu & Passeron, 2014· Alegre & Benito, 2012). Η προσπάθεια αυτή προωθείται συχνά από τα εκπαιδευτικά συστήματα. Υπό αυτό το πρίσμα τα σχολεία απορρυθμίζονται, εμπορευματοποιούνται και συζεύγνυται με επιχειρήσεις (Αλεξίου, 2006), με αποτέλεσμα τη διόγκωση των κοινωνικών ανισοτήτων, καθώς ο πληθωρισμός των τίτλων συνυπάρχει με τη σχολική διαρροή και την εκπαιδευτική καθίζηση (Φωτόπουλος, 2010). Στις ΗΠΑ λειτουργούν τα charter schools, με δικά τους καταστατικά λειτουργίας που διαμορφώνουν τα αναλυτικά προγράμματα με βάση τις επιθυμίες των πελατών τους (Apple, 2002). Παράλληλα, εμφανίζεται σε δυτικές χώρες το φαινόμενο της *αποσχολιοποίησης*, με τη λειτουργία εικονικών σχολείων ή τη διδασκαλία κατ' οίκον, ενώ τα σχολεία των υποβαθμισμένων περιοχών τιμωρούνται, αφού η χρηματοδότησή τους εξαρτάται από τις επιδόσεις των μαθητών και τις εγγραφές σε αυτά, με προφανές αποτέλεσμα να βαθαίνουν οι ανισότητες (Νικολακάκη, 2012). Το δικαίωμα επιλογής σχολείων από τους γονείς θεωρείται κεντρικός μηχανισμός της *κρυφής ιδιωτικοποίησης* που συντελείται στην εκπαίδευση ενδογενώς, ενώ ο ιδιωτικός τομέας, στο πλαίσιο της εξωγενούς ιδιωτικοποίησης συμμετέχει όλο και περισσότερο στην παροχή δημόσιας εκπαίδευσης και σε υποστηρικτικές υπηρεσίες (Ball & Youdell, 2008).

Η κυρίαρχη τάξη στηρίζει τη διαιώνιση της και διατήρηση του κοινωνικού και οικονομικού της status μέσω της επένδυσής της στο πολιτισμικό κεφάλαιο. Οι επιλογές των οικογενειών ιδίως της μεσαίας τάξης διακρίνονται για το ταξικό τους πρόσημο καθώς επηρεάζονται από το έθος, τις στάσεις και τα στερεότυπα προωθώντας δυναμικά την αναπαραγωγή. Η κατοχή αλλά και η ενεργοποίηση των οικονομικών, πολιτισμικών και

κοινωνικών πόρων και υλικών από την άρχουσα τάξη επηρεάζει και καθορίζει τη σχέση σχολείου και οικογένειας συμπαρασύροντας αλλαγές και παγιώνοντας πρακτικές, οι οποίες ευνοούν τη μεταβίβαση της εξουσίας μεταξύ των γενεών της (Φάκου, 2015).

Βιβλιογραφία

- ALEGRE, M. À., & BENITO, R. (2012). 'The best school for my child? Positions, dispositions and inequalities in school choice in the city of Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.
- ΑΛΕΞΙΟΥ, Θ. (2006). *Εργασία, εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις. Το ιστορικο-θεωρητικό πλαίσιο*. (2^η έκδοση). Αθήνα: Παπαζήση.
- ALTHUSSER, L. (1999). Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους (μτφ. Ξ. Γιαταγάνας). Στο: *Θέσεις (1964 – 1975)*. (σελ. 69 – 121). Αθήνα: Θεμέλιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1970).
- ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Μ. (2008). *Οι κλασσικοί της κοινωνιολογίας. Κοινωνική θεωρία και νεότερη κοινωνία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- APPLE, M. (2002). Εκσυγχρονισμός και συντηρητισμός στην εκπαίδευση (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2001).
- ARIES, P. (1990). *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (μτφ. Γ. Αναστοπούλου). Αθήνα: Γλάρος. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1960).
- ΑΡΧΑΚΗΣ, Α. & ΚΟΝΔΥΛΗ, Μ. (2002). *Εισαγωγή σε ζητήματα κοινωνιολογίας*. Αθήνα: Νήσος.
- BALIBAR, E. (2003). Σχετικά με τις θεμελιώδεις έννοιες του ιστορικού υλισμού (μτφ. Δ. Δημούλης) Στο: Δ. Δημούλης (επιμ.), *Να διαβάσουμε το Κεφάλαιο*. (σελ. 455 – 602). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1996).
- BALL, S., & YOUDELL, D. (2008). *Η κρυφή ιδιωτικοποίηση της δημόσιας εκπαίδευσης* (μτφ. Β. Παππή). Αθήνα: ΙΠΕΜ-ΔΟΕ – Εκπαιδευτική Διεθνής.
- BAUMAN, Z. (2009). Ρευστοί καιροί. Η ζωή την εποχή της αβεβαιότητας (μτφ. Κ. Γεώργας). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2007).
- BECKER, H. (1997). Κοινωνικο-ταξικές παραλλαγές στη σχέση δασκάλου – μαθητή. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη*.

- Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 424 – 441). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1952).
- BLACKLEDGE, D. & HUNT, B. (1994). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχιμο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1985).
- BOOSCOCK, S. (1997). Το σχολείο ως κοινωνικό περιβάλλον για μάθηση: Κοινωνική οργάνωση και μικρο-κοινωνική διαδικασία στην εκπαίδευση. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 239 – 291). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (2014). Η αναπαραγωγή. *Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1985). Πέρα από την εκπαιδευτική δύση: το μεγάλο αμερικανικό όνειρο εξατμίζεται. Στο: Ά. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* (σελ. 469 – 491). Αθήνα: Παπαζήση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (2002). *Schooling in capitalist America revisited.* Ανακτήθηκε από <http://www.umass.edu/preferen/gintis/soced.pdf> στις 16.1. 2014.
- ΓΙΑΒΡΙΜΗΣ, Π. & ΦΕΡΕΝΤΙΝΟΥ, ΟΥ. (2022). Επείγουσα απομακρυσμένη εκπαίδευση στην εποχή της καραντίνας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστήμες Αγωγής, τ. 1/2022*
- COLLINS, J. (2009). Social reproduction in classrooms and schools. *Annual review of Anthropology, 38*(1), 33-48.
- ΓΡΟΛΛΙΟΣ, Γ. (2008). *Κοινωνική δικαιοσύνη και δημόσια παιδαγωγική.* Ανακοίνωση στο 5^ο επιστημονικό συνέδριο ιστορίας εκπαίδευσης, Πάτρα. Ανακτήθηκε από <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/>
- DALE, R. (1997). Φαινομενολογικές προοπτικές και η κοινωνιολογία του σχολείου. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 292 – 310). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1974).
- DREEBEN, R. (1997). Η συνεισφορά της σχολικής διαδικασίας στην εκμάθηση κανόνων: ανεξαρτησία, επίτευγμα, καθολικότητα, μερικότητα. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές.* (σελ. 195 – 230). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1968).
- DURKHEIM, E. (2013). *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία* (μτφ. Ε. Στασινοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).

- DURU-BELLAT, M. (2015). *Les inégalités sociales à l'école: genèse et mythes*. Presses universitaires de France.
- FAUCONNET, P. (2013). Εισαγωγή. Στο: Ε. Durkheim, *Εκπαίδευση και κοινωνιολογία* (μτφ. Ε. Στασινοπούλου). Αθήνα: Γρηγόρη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1973).
- GIDDENS, A. (1989). *Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (μτφ. Ν. Τριανταφυλλοπούλου). Αθήνα: Οδυσσέας. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1982).
- GIDDENS, A. (1997). Θεωρία δομοποίησης και εμπειρική έρευνα. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. (σελ. 509 – 533). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1984).
- GIDDENS, A. (2013). *The third way: The renewal of social democracy*. John Wiley & Sons.
- GIROUX, H. (1983). Theories of reproduction and resistance in the new sociology of education: a critical analysis. *Harvard Educational Review*, 53, 257 – 293. Ανακτήθηκε από <https://www.academia.edu/3638580/> στις 2.2.2014.
- HARGREAVES, D. (1997). Αντιδράσεις στην ετικετοποίηση. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. (σελ. 489 – 507). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).
- ΘΑΝΟΣ, Θ. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνική αναπαραγωγή στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-2010). Ο ρόλος της ανώτατης εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.
- KANTZARA, B. (2009). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Στο: Κ. Τάτσης (επιμ.), *Ελληνική Κοινωνιολογική Εταιρεία – Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Συνεδρίου* (σελ. 24 - 43). Αθήνα.
- ΚΕΛΠΑΝΙΔΗΣ, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΚΟΝΤΟΥ, Α. (2012). *Κριτική θεωρία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.
- LYOTARD J. – F. (1988). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση* (μτφ. Κ. Παπαγιώργη). Αθήνα: Γνώση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1979).
- MARX, K. (2002). *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας* (Τόμ. Α΄) (μτφ. Π. Μαυρομμάτης). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1867).
- ΜΑΤΘΑΙΟΥ, Δ. (1999, Νοέμβριος). *Παγκοσμιοποίηση, κοινωνία της γνώσης και δια βίου εκπαίδευση. Οι νέες ορίζουσες του εκπαιδευτικού έργου*. Ανακοίνωση στο Θ΄ Διεθνές Παιδαγωγικό Συνέδριο. Βόλος.

- Ανακτήθηκε από: <http://users.uoa.gr/~dmatth/pdf/A0001.pdf> στις 3.9.2022.
- MELLON, R. (2010). *Κλινική ψυχομετρία*. Αθήνα: Πεδίο.
- MICHEA, J. – C. (2002). Η εκπαίδευση της αμάθειας και οι σύγχρονες συνθήκες της (μτφ. Α. Ελεφάντης). Αθήνα: Βιβλιόραμα (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1999).
- ΜΙΧΑΛΑΚΟΠΟΥΛΟΣ, Γ, (1997). *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη.
- MOORE, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Polity.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1999). Παιδευτικές στρατηγικές και πρακτικές οικογενειών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η΄ διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. (σελ. 427 – 446). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1980). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο. Θεωρία και εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός.
- ΜΥΛΩΝΑΣ, Θ. (1982). *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- ΝΙΚΟΛΑΚΑΚΗ, Μ. (2012). Μορφές αποσχολοιοποίησης και ο ρόλος του σχολείου στον νεοφιλελεύθερο καπιταλισμό. *Ηώς*, 3, 74 – 91.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ, Σ. - Μ. (2005). *Θεωρητικά ζητήματα στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΑΝΤΑΖΗΣ, Α. (2012). Ελευθερία και αγωγή στον Αιμίλιο του J. J. Rousseau. Αθήνα: Γρηγόρη.
- PARSONS, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία. Στο: Α. Φραγκουδάκη (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 249 – 279). Αθήνα: Παπαζήση. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1959).
- ΠΑΥΛΙΔΗΣ, Π. (2000). Το Κοινωνικό Συμβόλαιο ως θεωρία του κοινωνικού γίνεσθαι και ως ιδεώδες. *Ουτοπία*, 41, 37 – 48.
- ΠΕΧΤΕΛΙΔΗΣ, Γ. (2012) Εισαγωγή του επιμελητή. Στο: P. Willis, *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (μτφ. Υ. Κοσμά). (σελ. 25 – 74). Αθήνα: Gutenberg.
- ΠΥΡΓΙΩΤΑΚΗΣ, Ι. (2000). Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη. *Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα*.

- QUEIROZ, J. – M. (2000). Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του (μτφ. Ι. Χριστοδούλου & Γ. Σταμέλος). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1995).
- SHARP, P. & GREEN, A. (1997). Κοινωνική στρωμάτωση στη σχολική τάξη: ένας ιδεατός τύπος. Στο: Γ. Μιχαλακόπουλος, *Το σχολείο και η σχολική τάξη. Κοινωνιολογικές προοπτικές*. (σελ. 442 – 457). Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός οίκος Κυριακίδη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983).
- SOËTARD, M. (2000). Jean-Jacques Rousseau. Στο: J. Houssaye (επιμ.), *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης* (μτφ. Δ. Καρακατσάνη) (σελ. 23 – 41). Αθήνα: Μεταίχμιο. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1994).
- SPYRELLIS, S. (2015). Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeo: European Journal of Geography*.
- ΣΤΑΜΕΛΟΣ, Γ. (1999). Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα. Στο: Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση. Πρακτικά του Η' διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου*. (σελ. 303 - 318). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- TIMASHEFF, N.S. & THEODORSON, G.A. (1983). *Ιστορία των κοινωνιολογικών θεωριών* (μτφ. Δ.Γ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1976).
- ΤΣΟΥΚΑΛΑΣ, Κ. (2010). *Η επινόηση της ετερότητας. «Ταντότητες» και «διαφορές» στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- ΦΑΚΟΥ, Α. (2015). *Όταν είσαι γονιός από την τάξη τη δική μας...: ταξικές διαφοροποιήσεις των οικογενειακών μορφωτικών πρακτικών* (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία).
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- ΦΡΑΓΚΟΥΔΑΚΗ, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α. Φραγκουδάκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (Τόμ. Α) (σελ. 81 - 165). Πάτρα: ΕΑΠ.
- ΦΩΤΟΠΟΥΛΟΣ, Ν. (2010β). Κοινωνικές ανισότητες, εκπαίδευση και απασχόληση. Το διακύβευμα μιας ρεαλιστικής πολιτικής διασύνδεσης της εκπαίδευσης με την απασχόληση. Στο: Σ. Κονιόρδος, & Ν.

- Φωτόπουλος (επιμ.), *Φτώχεια, ανισότητες και εκπαίδευση στο πλαίσιο της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ.
- WALLERSTEIN, I. (2009). *Για να καταλάβουμε τον κόσμο μας. Εισαγωγή στην ανάλυση των κοσμοσυστημάτων* (μτφ. Σπ. Μαρκέτος). Θεσσαλονίκη: Θύραθεν. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2004).
- WILLIS, P. (2012). *Μαθαίνοντας να δουλεύεις. Πώς τα παιδιά εργατικής προέλευσης επιλέγουν δουλειές της εργατικής τάξης* (μτφ. Υ. Κοσμά). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1977).



Η Ευδοκία Ζέρβα είναι δασκάλα, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος από το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο («Σπουδές στην Εκπαίδευση») και από το Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφος («Διοίκηση Σχολικών Μονάδων»).