

ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΙΣΟΤΗΤΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΑ «ΕΠΙΤΥΧΗΜΕΝΩΝ»: ΑΠΟΨΕΙΣ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΦΟΙΤΗΤΡΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΕΙ

ΑΡΓΥΡΗΣ ΚΥΡΙΔΗΣ

*Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής & Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
akiridis@nured.auth.gr*

ΧΡΗΣΤΟΣ ΤΟΥΡΤΟΥΡΑΣ

*Επίκουρος Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
htourt@eled.auth.gr*

■ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το πώς αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά υποκείμενα το πλαίσιο και τα αποτελέσματα της δράσης τους αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη πεδία έρευνας της κοινωνιολογίας, και ειδικότερα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εφόσον αναφερόμαστε σε πληθυσμό εκπαιδευόμενων ή δρώντων κοινωνικών υποκειμένων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών. Διεθνείς έρευνες έχουν ασχοληθεί με το πώς οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό των ερευνών αυτών αποτελεί το γεγονός ότι εστιάζουν κυρίως στις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες και ελάχιστα στις εκπαιδευτικές ανισότητες. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 προπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές από πέντε πανεπιστημιακά τμήματα τεσσάρων πανεπιστημίων της χώρας (ΕΚΠΑ, ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Πανεπιστήμιο Πατρών), που κλήθηκαν να τοποθετηθούν στη δήλωση/θέση: «Η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία και η έρευνα έχουν δείξει ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών». Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι στη συλλογική συνείδηση των υποκειμένων είναι διάχυτη η αντίληψη του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Από αρκετά άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα γίνεται αναγωγή στον μορφωτικό παράγοντα των οικογενειών προέλευσης και του ρόλου του στη σχολι-

κή επίδοση των παιδιών. Ενδεχομένως στο σημείο αυτό να αναδεικνύεται ένα έλλειμμα στην κατανόηση του όρου «κοινωνική προέλευση» από αρκετούς από τους ερωτώμενους, αφού αυτή φαίνεται να ταυτίζεται απαραίτητα με το μορφωτικό επίπεδο.

SUMMARY

How social subjects perceive the context and the results of their action is one of the fundamental fields of research in sociology, and in particular in the sociology of education, since we refer to a population of students or active social subjects who act within educational institutions. International surveys have dealt with how those involved recognise and perceive educational inequalities. However, a common feature of these surveys is the fact that they focus, in particular, on wider social inequalities in general and very little in educational inequalities. The sample of the survey consisted of 118 undergraduate students from five university departments of four Universities of the country, who were invited to express in written their opinion to the statement/position: "Greek and international literature and research have shown that school success depends on the social origin of students". The results show that in the collective consciousness of the students there is a pervasive perception of the class nature of education. A part of the sample connects the factor of the educational level of the families and its role in the school performance of children. There may be a deficit in the understanding of the term "social origin" by several of the respondents, since it seems to necessarily identify with the educational level.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ίσως ένα από τα κυριότερα βήματα που υποχρεούνται να επιχειρούν ενίοτε οι κοινωνιολόγοι είναι να ανιχνεύουν το πώς το ενδιαφερόμενο κοινωνικό σώμα αντιλαμβάνεται ένα συγκεκριμένο κοινωνικό φαινόμενο που προκαλεί την προσοχή του ή στο οποίο, εν πάση περιπτώσει, εμπλέκεται. Καλούνται, με άλλα λόγια, να επιστρατεύσουν την «κοινωνιολογική τους φαντασία»: *«Αυτό που χρειάζονται είναι μια ιδιότητα του πνεύματος που θα τους βοηθήσει να μεταχειριστούν τις πληροφορίες και να αναπτύξουν τη λογική τους, έτσι ώστε να σχηματίσουν μια ευκρινή εικόνα για αυτό που συμβαίνει στον κόσμο κι αυτό που μπορεί να συμβαίνει στον ίδιο τον εαυτό τους (...)* Αυτή είναι η ιδιότητα του πνεύματος που μπορεί να ονομαστεί κοινωνιολογική φαντασία (...) Συμβάλλει στην απόκτηση της ικανότητας σύλληψης του νοήματος της ιστορικής πορείας για την εσωτερική ζωή και τη σταδιοδρομία των ατόμων (...) Μας βοηθάει να συλλάβουμε την ιστορία και τη "βιογραφία", καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις μέσα στα πλαίσια της κοινωνίας. Αυτή είναι η αποστολή της και η επαγγελία της»¹.

1. Mills, C.W. (1985). *Η κοινωνιολογική φαντασία* (μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς). Αθήνα: Παπαζήσης, σσ. 12-14.

Αν η «κοινωνιολογική φαντασία» είναι ο τρόπος εμπλοκής των κοινωνιολόγων στην κοινωνική καθημερινότητα και το βασικό εργαλείο της επιστημονικής τους σκέψης, κάθε κοινωνός εμπλέκεται με το ίδιο του το *είναι*, την καθημερινή του εμπειρία και τα βιώματά του στο κοινωνικό γίνεσθαι. Περισσότερο ζει και λιγότερο σκέφτεται την καθημερινότητά του, περισσότερο ζει και λιγότερο ερμηνεύει αυτά που συμβαίνουν γύρω του και στον ίδιο. Αποτελεί μέρος των κοινωνικών φαινομένων, υπόκειται στις συνέπειές τους ή αποκομίζει οφέλη. Μπαίνει όμως στη διαδικασία να κατανοήσει σε μεγαλύτερο βάθος ή ακόμα και να ερμηνεύσει με τη δική του προσωπική λογική, μέσα από κάποια ιδεολογική προσέγγιση, αυτά που βιώνει; Επιχειρεί να διατυπώσει κάποια βασικά ερωτήματα για όλα αυτά τα κοινωνικά γεγονότα των οποίων είναι μέρος, αλλά και να τα αναλύσει, να τα ερμηνεύσει και να συντελέσει τελικά στην αλλαγή τους; Αν ναι, τότε θα είναι σύστοιχος με τη γνωστή, τελευταία από τις θέσεις του Μαρξ για τον Φόιερμαχ, σύμφωνα με την οποία, τον κόσμο οι φιλόσοφοι τον μελετούν προκειμένου να τον ερμηνεύσουν, ενώ το ζητούμενο είναι να τον αλλάξουμε². Γιατί ως μείζον διακύβευμα φαντάζει διαχρονικά η επαναστατικοποίηση του υπαρκτού κόσμου, η επίθεση κατά των τρεχουσών εκφάνσεών του και η τελική αλλαγή του³.

Η καθημερινότητα, το κοινωνικό γίνεσθαι, όλα όσα ζούμε κάθε μέρα ως κοινωνικά υποκείμενα, είναι ταυτόχρονα και εκείνα που χαρακτηρίζουν τις βιωματικές τροχιές μας, τις πολλαπλές κοινωνικές διαδρομές μας μέσα στον κοινωνικό χρόνο, οι οποίες εγγράφονται ως βιώματα και συμπράττουν, μαζί με άλλα κοινωνικά στοιχεία, στην προσωπική κατανόηση που έχουμε για τον κοινωνικό μας κόσμο, ενώ αποτελούν τελικά τη «βασική πραγματικότητα»⁴. Ωστόσο, μπορεί η ανθρώπινη συνείδηση να είναι «αυτή που εμπλουτίζει με νόημα τις βιωμένες εμπειρίες μέσα σε έναν κοινωνικό κόσμο που αποκτά νόημα μόνο μέσω της συνείδησης που διαμορφώνουν τα άτομα γι' αυτόν»,⁵ αλλά δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τελικά «δεν καθορίζει η συνείδηση τη ζωή [το κοινωνικό είναι], αλλά η ζωή [το κοινωνικό είναι] καθορίζει τη συνείδηση»⁶,

2. Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λουδοβίκος Φόιερμαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σ. 68.

3. Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φρ. (1997). *Η γερμανική ιδεολογία, Τόμος Α´* (επιμ.-μτφρ. Κ. Φιλίνη). Αθήνα: Gutenberg, σ. 70.

4. Crook, S. (1998). Minotaurs and Other Monsters: 'Everyday Life' in Recent Social Theory. *Sociology*, 32(3), 523-540.

5. Ναγόπουλος, Ν. (2015). *Γνώση, μέθοδος και κοινωνική πράξη*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, σ. 239. <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2957/4/%ce%a4%ce%95%ce%9b%ce%99%ce%9a%ce%9f-KOY.pdf>

6. Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φρ., ό.π., σ. 68.

αφού στην ουσία τους τα άτομα είναι «το σύνολο των κοινωνικών τους σχέσεων»⁷. Έτσι, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε το γεγονός ότι η βιωμένη καθημερινότητα με τα κοινωνικά της φαινόμενα προσλαμβάνεται ποικιλοτρόπως και υπόκειται σε διαφοροποιημένη ανάλυση από τα κοινωνικά υποκείμενα ανά περίπτωση⁸.

■ Η «ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΙΚΗ» ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ

Το πώς τα κοινωνικά υποκείμενα αντιλαμβάνονται το πλαίσιο και τα αποτελέσματα της δράσης τους αποτελεί ένα από τα θεμελιώδη πεδία έρευνας της κοινωνιολογίας, και ειδικότερα της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, εφόσον αναφερόμαστε σε πληθυσμό εκπαιδευόμενων ή δρώντων κοινωνικών υποκειμένων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών.

Διεθνείς έρευνες⁹ έχουν ασχοληθεί με το πώς οι εμπλεκόμενοι αναγνωρίζουν και αντιλαμβάνονται τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό των ερευνών αυτών είναι το γεγονός ότι εστιάζουν κυρίως στις ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες και ελάχιστα στις εκπαιδευτικές ανισότητες.

Στην Ελλάδα δεν καταφέραμε να εντοπίσουμε κάποια έρευνα η οποία να επικεντρώνεται στον τρόπο που ο μαθητικός ή/και ο φοιτητικός πληθυσμός αντιλαμβάνεται ή βιώνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες, παρά μόνο μία παλαιότερη δική μας, σε δύο διαφορετικές εκδοχές με διαφορετικό εύρος δειγμάτων¹⁰. Οι εκτενείς

7. Ένγκελς, Φρ., ό.π., σ. 67.

8. Gardiner, M. (2000). *Critiques of Everyday Life*. London: Routledge. Highmore, B. (2011). *Ordinary Lives: Studies in the Everyday*. London: Routledge. Hviid Jacobson, M. (Ed.) (2009). *Encountering the Everyday: An Introduction to the Sociologies of the Unnoticed*. Houndmills: Palgrave Macmillan. Sheringham, M. (2006). *Everyday Life: Theories and Practices from Surrealism to the Present*. Oxford: Oxford University Press.

9. Jowell, R., Brook, L., & Dowds, L. (Eds.) (1993). *International Social Attitudes: The 10th BSA Report*. Aldershot: Dartmouth Publishing. Becker, J.W., Davis, J.A., Ester, P., & Mohler, P.P. (Eds.) (1990). *Attitudes to Inequality and the Role of Government*. Rijswijk, The Netherlands: Sociaal en Cultureel Planbureau. Frizzell, A., & Pammett, J.H. (Eds.) (1996). *Social Inequality in Canada*. Ottawa: Carleton University Press. Hillard, B., & Phádraig, M.N.G. (Eds.) (2007). *Changing Ireland in International Comparison*. Dublin: The Liffey Press. Haller, M., Jowell, R., & Smith, T.W. (Eds.) (2009). *Charting the Globe: The International Social Survey Programme, 1984-2009*. London: Routledge.

10. Κυρίδης, Α. (2015). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...». Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα*.

αναφορές στην ταξική διάκριση μεταξύ πλουσίων και φτωχών, στις οποίες προέβησαν τα άτομα που συμμετείχαν στις συγκεκριμένες έρευνές μας, αποτελεί και το κεντρικό ζήτημα για την αναγνώριση των κοινωνικών και των παρεπόμενων εκπαιδευτικών ανισοτήτων. Ο πλούτος και η φτώχεια αναδεικνύονται ως η σημαντικότερη διάκριση μεταξύ του πληθυσμού και το στοιχείο που διαμορφώνει εν πολλοίς το πλέγμα το κοινωνικών ανισοτήτων. Φαίνεται μάλιστα ότι το πραγματικό κόστος της εκπαίδευσης είναι εκείνο που στοιχειοθετεί τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ακόμη ότι οι συμμετέχοντες διέθεταν κοινωνική συνείδηση και την ικανότητα να σκέφτονται κριτικά, αφού αντιστέκονταν στην κυρίαρχη ιδεολογία των «αρίστων» και της «αξιοκρατίας»¹¹. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα ερευνητικά υποκείμενα υιοθετούσαν, αν και όχι με ιδιαίτερη έμφαση, τη συγκρουσιακή θεωρία για την κατανόηση και την ερμηνεία των κοινωνικών και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να τονίσουμε ότι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τον τρόπο ή τους τρόπους που το κοινωνικό σώμα αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει τις κοινωνικές ανισότητες είναι το «ανεκτό επίπεδο ανισότητας», δηλαδή το θεωρητικό ή ιδεολογικό επίπεδο της ανισότητας που ένας πληθυσμός θεωρεί αποδεκτό ή ακόμη και αναπόφευκτο¹². Όσο ισχυροί και αν είναι οι κοινωνικοί μηχανισμοί που παράγουν ανισότητες, μπορούν να είναι «αποτελεσματικοί στο έργο τους» μόνο και εφόσον τους ανέχεται το κοινωνικό σώμα. Με άλλα λόγια, οι εμπλεκόμενοι είτε αποδέχονται ως «φυσική» και «αναπόφευκτη» την ύπαρξη εκπαιδευτικών ανισοτήτων είτε αγωνίζονται να τις μειώσουν ή να τις εξαφανίσουν εντοπίζοντας τις εκάστοτε πηγές τους¹³. Οι άνθρωποι θα μπορούσαν ακόμη να

Ερευνών απάνθισμα. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 79-118. Kyridis, A., Tourtouras, C., & Thanos, T. (2017). "...As Long as Power Relations Exist... Yes, There Are Inequalities...". Social and Educational Inequalities in Greece according to the Views of Female and Male Students of Tertiary Education Institutions. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 33-48.

11. Smith, R., & Knight, J. (1982). Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 217-234. Codd, J.A. (1993). Neo-Liberal Education Policy and the Ideology of Choice. *Educational Philosophy and Theory*, 25(2), 31-48.

12. Lübker, M. (2004). Globalization and Perceptions of Social Inequality. *International Labour Review*, 143(1-2), 91-128.

13. Σχετική έρευνα στην Ελβετία έδειξε ότι το 70% των ενηλίκων θεωρεί υπεύθυνο αποκλειστικά το σχολείο και τους τρόπους λειτουργίας του για ενδεχόμενες εκπαιδευτικές ανισότητες. Hutmacher, W. (2001). *Inégalités et jugements d'équité en éducation et en formation*. Zürich: Univox.

ανεχθούν την κοινωνική ανισότητα εάν αυτό εξασφάλιζε τη δική τους ευημερία ή εάν η κυρίαρχη ιδεολογία «επέτρεπε» κάτι τέτοιο¹⁴. Στο πλαίσιο ενός «πολιτικού διαλόγου» [sic] για τις ανισότητες τίθεται πάντα το ερώτημα: Ποια είναι αυτά τα «κληρονομημένα χαρακτηριστικά» των κοινωνιών που θα πρέπει να εξισωθούν και ποιες διανεμητικές αρχές αγαθών θα πρέπει να υιοθετήσει η κοινωνία έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η εκπαιδευτική ισότητα μεταξύ των μελών της¹⁵; Από την άλλη, μια διαφορετική αλλά βολική προσέγγιση μεταφέρει το πλαίσιο ανάλυσης από το μακρο-επίπεδο των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων, όπως παράγονται και αναπαράγονται από τους κοινωνικούς και τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς, προς την κατεύθυνση του ιδιώτη κοινωνού, μεταφέροντάς του την ευθύνη των επιτευγμάτων του· την ίδια στιγμή, ο κοινωνικός διάλογος μεταφέρεται στο επίπεδο της περιπτώσιολογίας και των «ειδικών συνθηκών»¹⁶. Φυσικά, πρόκειται για φιλοσοφικά και ιδεολογικά ψευδο-διλήμματα, τα οποία αναδύονται στα πλαίσια κυρίως πολιτικών διαλόγων. Κατά την άποψή μας, η εκπαιδευτική ανισότητα παραμένει ένα κεντρικό ιδεολογικό πρόβλημα και αφορά όλες σχεδόν τις σύγχρονες χώρες. Αποτελεί ένα εργαλειακό μέσο κοινωνικής αναπαραγωγής και, κατά συνέπεια, μέρος ενός ευρύτερου μηχανισμού παραγωγής κοινωνικών ανισοτήτων. Η περιπτώσιακή προσέγγισή της, όσο και η υπαγωγή της στη στενή ιδιωτική σφαίρα με την έννοια της αναγωγής των ανισοτήτων σε «ειδικά ατομικά χαρακτηριστικά», παρότι παραμένει ένα «λαϊκό» πλαίσιο προσέγγισης, δεν παύει να αποπροσανατολίζει κάθε ουσιαστική προσέγγιση του φαινομένου.

Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές των ελληνικών ΑΕΙ αποτελούν ενεργά μέλη της ελληνικής κοινωνίας, θεωρούνται πλήρεις βιωμάτων, σκέψεων, ιδεολογιών και καθημερινών κοινωνικών πρακτικών. Έχουν διαγράψει πολλαπλές κοινωνικές τροχιές στα πλαίσια της οικογένειάς τους, της κοινωνικής τους τάξης, του κοινωνικού

14. Hirschman, A.O. (1973). Changing Tolerance for Income Inequality in the Course of Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 544-566. Suhrcke, M. (2001). *Preferences for Inequality. East vs West*. UNICEF, Innocenti Working Paper, p. 89. Senik, C. (2009). *Income Distribution and Subjective Happiness: A Survey*. Social, Employment and Migration Working Papers, No. 96, Paris: OECD.

15. Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press. Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press. Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds) (2001). *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

16. Waltenberg F., & Vandenberghe, V. (2007). What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Economics of Education Review*, 26(6), 709-723.

τους περιβάλλοντος, έχουν ενταχθεί σε θεσμούς και έχουν βιώσει πολλά από τα κοινωνικά στοιχεία που επηρεάζουν τις σχέσεις τους, την «κοινωνική τους κίνηση», τις απαγορεύσεις, τις δεσμεύσεις, τα οργανωτικά στοιχεία του κοινωνικού συστήματος και τις δυσανεξίες του. Έχουν διανύσει τουλάχιστον δώδεκα χρόνια εκπαιδευτικής πορείας μέσα σε έναν κοινωνικό θεσμό και σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ελάχιστα περιθώρια αυτενέργειας, ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Ακολούθησαν μια πορεία αυστηρά και απαρέγκλιτα προσανατολισμένη στον «μέγα στόχο», εκείνον της σχολικής επιτυχίας, και στην καθολική του μετουσίωση, που δεν είναι άλλη από την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μια πορεία γεμάτη προσωπικές και οικογενειακές θυσίες σε χρήμα και σε ψυχική υγεία, όπου η παιδικότητα και η εφηβεία αγνοήθηκαν συστηματικά στο πλαίσιο της λειτουργίας ενός γραφειοκρατικά δομημένου, νοσηριακού και μονοδιάστατου σχολείου γνώσεων και δεξιοτήτων. Σήμερα, αφού έχουν κατακτήσει τον πολυπόθητο στόχο της δωδεκαετούς διαδρομής τους, τους δίνεται η ευκαιρία να αναστοχαστούν πάνω σε αυτήν ακριβώς τη διαδρομή, να ξαναδούν τους συνταξιδιώτες τους, όσους «πέτυχαν» και όσους «δεν τα κατάφεραν». Να στοχαστούν κριτικά όσον αφορά τους σχολικούς μηχανισμούς, το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις επιλεκτικές του διαδικασίες –με την κορωνίδα αυτών, τις πανελλήνιες εξετάσεις– την αγχώδη και ακριβή προετοιμασία, και να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο και τους μηχανισμούς του¹⁷.

■ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 118 προπτυχιακές φοιτήτριες και φοιτητές από πέντε τμήματα τεσσάρων πανεπιστημίων της χώρας (ΕΚΠΑ, ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου και Πανεπιστήμιο Πατρών), οι οποίοι και οι οποίες κλήθηκαν να τοποθετηθούν στη δήλωση/θέση: «*Η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία και η έρευνα έχουν δείξει ότι η σχολική επιτυχία εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών*». Η δειγματοληψία ήταν τυχαία και οι απαντήσεις του δείγματος συλλέχθηκαν

17. Bufton, S. (2003). The Lifeworld of the University Student: Habitus and Social Class. *Journal of Phenomenological Psychology*, 34, 207-234. Ball, S.J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, 11, 89-112. Ostrove, J.M., & Long, S.M. (2007). Social Class And Belonging: Implications for College Adjustment. *The Review of Higher Education*, 30, 363-389. Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in para-dise'? Working-Class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43, 1103-1121

με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, το οποίο αναρτήθηκε στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες μαθημάτων από συναδέλφους και συναδέλφισσες που εργάζονται στα συγκεκριμένα τμήματα. Ειδική μέριμνα ελήφθη ώστε οι φοιτήτριες και φοιτητές που απάντησαν να μην έχουν παρακολουθήσει μαθήματα σχετικά με εκπαιδευτικές ανισότητες. Στον Πίνακα 1 παρουσιάζεται η κατανομή των φοιτητριών και των φοιτητών ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους. Τα κείμενα των απαντήσεών τους αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου και, συγκεκριμένα, με τη μέθοδο της κλασικής θεματικής ανάλυσης¹⁸.

Πίνακας 1. Κατανομή του δείγματος ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του

Φύλο	%	Ηλικία	%	Έτος σπουδών	%
Άνδρας	40,7	18-20	50,0	1ο-2ο	40,6
Γυναίκα	59,3	21-22	30,5	3ο-4ο	47,5
		23 και άνω	19,5	Μεγαλύτερο του 4ου	11,9
Τμήμα	%	Οικονομική κατάσταση οικογένειας	%		
Βιολογίας/ΕΚΠΑ	21,2	Πολύ κακή	5,9		
ΠΕΔιΣ/Π.Π.	12,7	Κακή	36,8		
ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ	18,6	Μέτρια	42,8		
ΠΤΔΕ/Παν. Πατρών	20,3	Καλή	8,6		
Τ.Ε.Π.Α.Ε./ΑΠΘ	27,2	Πολύ καλή	5,9		

18. Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner. Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. London: Sage. De Sola Pool, I. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana: University of Illinois Press. Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park: Sage. Chaitidou, O., Kalerante, E., Kyridis, A., Zagkos, C., & Fotopoulos, N. (2013). The Life Long Learning Policy in Greece under Deliberation: Aspects of a Formal Exchange of Views. *International Research in Education*, 1(1), 1-14.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Πίνακας 2. Ενδεικτικές αναφορές ανά θεματική κατηγορία και υποκατηγορία

(Τα ενδεικτικά αποσπάσματα των απαντήσεων παρατίθενται επιμελημένα ως προς την ορθογραφία και τη στίξη. Η σύνταξη και το περιεχόμενό τους παρέμειναν αναλλοίωτα).

Θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες	Ποσοστό %
1. Αποδοχή του νομοτελειακού χαρακτήρα του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας (εφεξής ΚΟΕ) ως προς την επίδοση στο σχολείο	50%
<i>1.1. Συνειδητή αποδοχή του ντετερμινιστικού χαρακτήρα της σχέσης ΚΟΕ και σχολικής επιτυχίας</i>	<p>«Υποθέτω πως το φαινόμενο εντοπίζεται στις μέρες μας λόγω του ότι η δημόσια σχολική επιτυχία βασίζεται στην ιδιωτική, ενισχυτική εκπαίδευση (φροντιστήρια, ιδιαίτερα). Επομένως, καθώς το ιδιωτικό απαιτεί χρήματα, είναι φυσικό επόμενο μαθητές προερχόμενοι από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό εισόδημα να χάνουν σε μεγάλο ποσοστό την πιθανότητα κάποιας σχολικής επιτυχίας, αφού αδυνατούν να καλύψουν τα έξοδα για κάποια μορφή ιδιωτικής εκπαίδευσης» (6).</p> <p>«Συμφωνώ, καθώς στους κατώτερους κοινωνικά, κύριο μέλημα είναι η επιβίωση και όχι η μόρφωσή τους. Επίσης, δεν υπάρχει και στήριξη από την οικογένεια όσον αφορά τη μόρφωση» (12).</p>
<i>1.2. Ελλιπής κατανόηση και μη συνειδητή αποδοχή του ντετερμινιστικού χαρακτήρα της σχέσης ΚΟΕ και σχολικής επίδοσης</i>	<p>«Χαμηλή κοινωνική προέλευση συνεπάγεται και οικονομική ανεπάρκεια. Επομένως, οι γονείς λόγω έλλειψης χρημάτων δεν μπορούν να προσφέρουν στα παιδιά εξωτερικά ερεθίσματα, όπως να πάνε στο θέατρο ή τον κινηματογράφο, διότι έχουν να λύσουν βασικές βιοτικές ανάγκες. Έτσι, τα παιδιά δεν αποκτούν γενικές γνώσεις, κάτι που συνδέεται και με τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις» (5).</p> <p>«(...) Αναλόγως, επομένως, του κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζουν [οι μαθητές], υιοθετούν αντίστοιχες συνήθειες ή πρακτικές. Π.χ. εάν κινείται σε ένα περιβάλλον το οποίο δίνει σημασία στην αριστεία ή στην επιμέλεια στην εκπαίδευση ή σε ένα περιβάλλον το οποίο δεν δίνει την ίδια σημασία, ακολουθούν αντίστοιχη συμπεριφορά» (23).</p>

«Για την ένταξή μας στο πανεπιστήμιο χρειαζόμαστε επιπλέον μαθήματα από εξωτερικούς (ιδιωτικούς) παράγοντες. Επιπλέον δεξιότητες απαιτούν επιπλέον χρήματα (πτυχίο αγγλικών, χόμπι). Το κοινωνικό και το πνευματικό επίπεδο των γονιών μας πιθανόν καθορίζουν το δικό μας» (31).

«Πιστεύω, επηρεάζεται η ψυχολογική κατάσταση και η συμπεριφορά των μαθητών από κατώτερη κοινωνική προέλευση και νιώθουν μειονεκτικά έναντι των υπολοίπων και αυτό έχει ως αντίκτυπο και στη σχολική επίδοση, προφανώς» (87).

2. Μη αποδοχή του νομοτελειακού χαρακτήρα του ΚΟΕ ως προς την επίδοση στο σχολείο

31,4%

2.1. Αμφισβήτηση του ντετερμινιστικού χαρακτήρα της σχέσης ΚΟΕ και σχολικής επίδοσης

«(...) Όταν οι γονείς παρέχουν τα απαραίτητα υλικά αγαθά και εφόδια στα παιδιά τους, τα ίδια νιώθουν ασφάλεια, ηρεμία, αγάπη και ευτυχία. Αυτό αποτελεί έναν λόγο της σχολικής επιτυχίας. Όμως αυτό δεν είναι απαραίτητο, καθώς, όπως όλοι ξέρουμε από τις σχολικές μας εμπειρίες, έχουν υπάρξει μαθητές από όχι τόσο οικονομικά “καλές” οικογένειες (αλλοδαποί, μειονότητες και από άλλες χώρες) όπου έχουν διαπρέψει» (35).

«(...) Φυσικά, υπάρχουν και πολλές εξαιρέσεις στον κανόνα, καθώς πολλά παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων επαναπαύονται και σταματούν την προσπάθεια, ενώ παιδιά κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων κάνουν υπερπροσπάθεια, ώστε να προσφέρουν στον εαυτό τους και την οικογένειά τους ένα καλύτερο μέλλον και μια άνοδο. Έτσι, ναι μεν η κοινωνική προέλευση είναι ένας αρχικός παράγοντας καθορισμού της σχολικής πορείας ενός παιδιού, αλλά όχι ο μοναδικός και καθοριστικός» (77).

2.2. Αναφορά σε παράγοντες προσωπικής ικανότητας/ελλείμματος και άλλους βιολογισμούς

«(...) Ανάλογα με την ευφυΐα και τις νοητικές ικανότητες καθενός μπορούν να επιτευχθούν σημαντικές επιτυχίες, ακόμα και αν η κοινωνική προέλευση του μαθητή θεωρείται χαμηλή από την κοινωνία» (18).

«(...) Ωστόσο, και παιδιά όχι τόσο ευκατάστατων οικογενειών μπορούν να επιδείξουν καλή επίδοση, όχι τόσο λόγω του παραδείγματος που έχουν, αλλά λόγω του ζήλου και της όρεξης να αναδειχθούν προσωπικά στο μέλλον» (20).

«Η σχολική επιτυχία κάθε μαθητή εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως ψυχολογικά θέματα (στρες, άγχος), από την προσπάθεια που κάνει καθημερινά, έτσι ώστε να έχει καλές επιδόσεις στα μαθήματα, τη θέληση που μπορεί να έχει να επιτύχει, την παρουσία καλού εκπαιδευτικού κ.ά. (...)» (46).

«Συμφωνώ ότι ισχύει σε μεγάλο ποσοστό. Υπάρχουν οι οικογενειακές προσδοκίες που μεταβιβάζονται, η επιμελημένη φροντίδα από την οικογένεια για τις σχολικές επιδόσεις, η μίμηση, οικονομική στήριξη, εγωισμός, πιθανόν και γενετικές προκαταβολές. Τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι μαθητές από χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο αποτυγχάνουν οπωσδήποτε, γιατί μπορεί να νιώθουν το πείσμα να υπερβούν τον φαύλο κύκλο της πενίας» (79).

2.3. Αναφορά στην επίδραση άλλων παραγόντων

«(...) Κατά τη γνώμη μου, σημαντικό ρόλο παίζει όχι μόνο το οικονομικό, αλλά και το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Αν συνδυάζονται και τα δύο, τότε ο μαθητής παρουσιάζει σε μεγάλο ποσοστό υψηλή σχολική επίδοση. Μπορεί να φοιτά και σε ιδιωτικό σχολείο, να έχει φροντιστηριακή βοήθεια ή βοήθεια στις σχολικές του εργασίες από τους γονείς, να έχει πρόσβαση σε βιβλιοθήκη, να ακούει και να μαθαίνει από μικρή ηλικία έναν πιο επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα, να του παρέχονται περισσότερα ερεθίσματα (π.χ. θέατρο, κινηματογράφος, μουσική, εικαστικές τέχνες, μουσεία κ.ά.), ανάλογα βέβαια και με τον τόπο διαμονής της οικογένειας, να επισημαίνεται η αξία της εκπαίδευσης για τη μελλοντική του εξέλιξη, να του δίνονται κίνητρα μάθησης και οι προσδοκίες των γονέων του να είναι υψηλές (...)» (51).

«Η αλήθεια είναι ότι συμβαίνει πολύ συχνά η σχολική επιτυχία να εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση των μαθητών (...) Παρ' όλα αυτά, όλα τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι ισχύουν πάντα, καθώς αφορά τα ερεθίσματα με τα οποία έχουν μεγαλώσει οι μαθητές, την παιδεία των ίδιων των γονιών την οποία θα μεταλαμπαδεύσουν στα παιδιά, τόσο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής τους όσο και στον βαθμό ενασχόλησης εκείνων με τα ίδια τα παιδιά και στην προτροπή της μάθησης και της ενασχόλησης με εξωσχολικές δραστηριότητες που καλλιεργούν το πνεύμα και το σώμα τους» (47).

3. Δεν απάντησαν/Δεν γνώριζαν/ Αταξινόμητες	18,6%
Σύνολο	100,0%

Από την ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων των ερευνητικών μας υποκειμένων εξάγονται αποτελέσματα που εγείρουν ως έναν βαθμό μια συζήτηση, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για απόψεις νεαρών ατόμων –φοιτητών και φοιτητριών διαφόρων εξαμήνων φοίτησης στις σχολές τους– τα οποία όμως δεν είχαν λάβει κάποιου είδους εκπαίδευση σχετικά με ζητήματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων που περικλείει μια ανάλογη με την παραπάνω τοποθέτηση. Έτσι, λοιπόν, βλέπουμε ότι στη συλλογική συνείδηση των υποκειμένων είναι διάχυτη η αντίληψη του ταξικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης¹⁹, είτε αυτός προκύπτει άμεσα είτε έμμεσα και έπειτα από περαιτέρω διερεύνηση κάποιων αρκετά ασαφών απαντήσεων. Στην πρώτη περίπτωση, η επιτυχία στην εκπαίδευση σχετίζεται με μια σειρά μεταβλητών που συνδέονται αυτόματα με τις υλικές συνθήκες της ζωής –και άρα με τις δυνατότητες– των ατόμων που προέρχονται από μεσαίες και ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Μερικές από αυτές είναι η οικονομική άνεση που εξασφαλίζει μια σειρά από πλεονεκτήματα σε όσους την απολαμβάνουν, όπως η εξωσχολική υποστήριξη με φροντιστήρια, τα ιδιαίτερα, η φοίτηση σε ιδιωτικά σχολεία, η εξασφάλιση απρόσκοπτης μάθησης και η μη απασχόλησή τους με ζητήματα που δεν συνάδουν με την ηλικία τους.

19. Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2008). Ταξική διαφοροποίηση και κοινωνική αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 87, 65-78.

Τονίζεται επίσης η δυνατότητα εκμείευσης υψηλής βαθμολογίας χάρις στο κύρος που έχουν οικογένειες από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Πρόκειται, προφανώς, για περιπτώσεις που θα έλεγε κανείς ότι αφορούν περισσότερο, και πιθανόν κατ' αποκλειστικότητα, τον ιδιωτικό τομέα της εκπαίδευσης, όπου οι μαθητές και οι οικογένειές τους είναι πελάτες και αγοράζουν το προϊόν που τους παρέχεται.

Εντοπίζονται ακόμη κάποιες αναφορές που προδίδουν μια περισσότερο επεξεργασμένη ενασχόληση με το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων. Σε αυτές τις περιπτώσεις, οι κοινωνικές ανισότητες εκλαμβάνονται ως αιτία και ως αποτέλεσμα της αναπαραγωγικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (θεωρίες της αναπαραγωγής)²⁰, αφού θεωρείται ότι οι οικονομικά επιβαρυνμένες οικογένειες πολύ δύσκολα ανταποκρίνονται στις πάγιες αυτές απαιτήσεις, ενώ οι γόνοι τους δεν αποφεύγουν να έρχονται αντιμέτωποι με μια σειρά προβλημάτων που δεν συνάδουν με την ηλικία τους, ούτε και συντελούν στη σχολική τους πρόοδο.

Υπήρξαν επίσης αρκετές τοποθετήσεις που ενώ δεν αμφισβητούσαν την αρχικά δοσμένη πρόταση –αντιθέτως, την αποδέχονταν απόλυτα–, υπέκρυπταν μια ασαφή κατανόηση του τι σημαίνει κοινωνική προέλευση ενός ατόμου, συγχέοντάς την σε πολλές περιπτώσεις με κάποιες επιμέρους και συχνά πολύ μακρινές ή εντελώς άσχετες με αυτήν παραμέτρους. Έτσι, η κοινωνική προέλευση, ενώ θεωρείται ότι σχετίζεται άμεσα με τη σχολική επίδοση, δεν φαίνεται να αποτελεί ξεκάθαρη έννοια για κάποιους και κάποιες, και αναμειγνύεται στη συνείδησή τους με διαστάσεις αυτού που αποκαλείται «γεωγραφία της ανισότητας»²¹, ή στη συνείδηση κάποιων άλλων η κοινωνική προέλευση εντυπώνεται και ως παράγοντας εκδήλωσης ή μη διαπροσωπικών συναισθηματικών σχέσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Αξίζει να σημειωθεί επίσης ότι για πολλούς από τους ερωτηθέντες η κοινωνική προέλευση συνδέεται και με μια σειρά παροχών ή ελλείψεων που δεν αντιστοιχούν άμεσα σε χρήμα, αλλά θα μπορούσε να τις κατατάξει κανείς σε εν δυνάμει εισοδηματικά υποκατάστατα. Πρόκειται για μια σειρά από επιλογές και δυνατότητες που στοιχειοθετούν το πολιτισμικό κεφάλαιο (κατά τον Bourdieu) το οποίο προσδίδει η οικογένεια στους γόνους της, η έξη (το habitus) που τους μεταβιβάζει, ένα κεφάλαιο σε πεδίο συμβολισμών που ανταλλάσσεται με επιτυχία στη σχολική διαδικασία και επικυρώνεται από το εκπαιδευτικό σύστημα²². Ένα άλλο πεδίο, θα έλεγε κανείς,

20. Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*, 4η έκδ. Αθήνα: Κριτική. Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

21. Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σσ. 120-122.

22. Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1996) *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*, β' έκδ.

συμβολικής βίας (κατά τον Φουκώ)²³, που λειτουργεί ως πολιτισμικό αυθαίρετο και συντελεί στη διεύρυνση εντός του εκπαιδευτικού συστήματος των ήδη υφιστάμενων εκτός αυτού κοινωνικών ανισοτήτων.

Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να τονιστεί η αναγωγή, η οποία γίνεται συχνά από αρκετά άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα, στον μορφωτικό παράγοντα των οικογενειών προέλευσης και του ρόλου του στη σχολική επίδοση των παιδιών. Ενδεχομένως, στο σημείο αυτό να αναδεικνύεται ένα έλλειμμα στην κατανόηση του όρου «κοινωνική προέλευση» από αρκετούς από τους ερωτώμενους, αφού αυτή ταυτίζεται απαραίτητα με το μορφωτικό επίπεδο. Υψηλή κοινωνική προέλευση δηλαδή σημαίνει και αντίστοιχα υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Παρότι δεν αμφισβητείται γενικά κάτι τέτοιο, αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να αποκλειστούν και οι πάρα πολλές περιπτώσεις οικογενειών με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και χαμηλότερη κατάσταση στην κοινωνική ιεραρχία ή ακόμη οικογενειών (που είναι σημαντικά λιγότερες βέβαια) με υψηλή θέση στην κοινωνική ιεραρχία και όχι τόσο υψηλή μόρφωση. Στις πρώτες ανήκουν και οι οικογένειες δασκάλων, που αποτελούν από μόνες τους μια ιδιαίτερη κατηγορία στις κοινωνιολογικές αναλύσεις της σχολικής επίδοσης και για τις οποίες υπήρξε ανάλογη αναφορά στη δική μας έρευνα.

Όλα τα παραπάνω πάντως δεν αναιρούν τη σημασία της «μορφωσιογόνου» δομής της οικογένειας στη διαμόρφωση της σχολικής σταδιοδρομίας των παιδιών. Άλλωστε, ο μορφωτικός παράγοντας αποτελεί μία από τις τρεις σημαντικότερες μεταβλητές για τη σχολική επίδοση –πρόκειται για το «ανθρώπινο κεφάλαιο» κατά τον Coleman²⁴– και αναφέρεται σε αρκετές από τις απαντήσεις που λάβαμε, παρά το γεγονός ότι η αρχική θέση/ερέθισμα που δόθηκε προκάλεσε συνειρμικά τις απαντήσεις αυτού του τύπου, στη βάση μιας ενιαίας θεώρησης των δύο παραγόντων ως των δύο όψεων του ίδιου νομίσματος. Ωστόσο, ανάλογες απαντήσεις σχετικά με το μορφωτικό κεφάλαιο δόθηκαν και από άτομα του δείγματος που αμφισβητούσαν με πλήρη συνείδηση τον νομοτελειακό χαρακτήρα της κοινωνικής προέλευσης ως προς τη σχολική επίδοση· τις απαντήσεις τους τις εξετάζουμε σε άλλο σημείο της εργασίας παρακάτω.

(μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα. Παναγιωτόπουλος, Ν. (2018) (επιμ. Θ. Θάνος). *Η Πρακτική του Κοινωνιολόγου. Στοιχεία για την Αναστοχαστική Ανθρωπολογία του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

23. Aubrey, K., & Riley, A. (2017). *Understanding & Using Challenging Educational Theories*. London: SAGE Publications Ltd, pp. 91-105. Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής* (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον.

24. Coleman, S.J., Campbell, Q.E., Hobson, J.C., McPartland, J., Mood, M.A., Weinfeld, D.F., & York, L.R. (1979). *Equality of Educational Opportunity*. New York: Arno Press.

Τέλος, δεν λείπουν και οι περιπτώσεις των ερωτώμενων που επιδίδονται σε διαφόρων ειδών ψυχολογισμούς, προκειμένου να συνδέσουν την κοινωνική προέλευση με τη σχολική επίδοση. Αφορά, θα λέγαμε, περιπτώσεις που ισχύουν σε ακραία ταξικά διαχωρισμένα σχολεία,²⁵ στο πλαίσιο λειτουργίας των οποίων λιγοστά παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων τυχαίνει να συνυπάρχουν με συμμαθητές και συμμαθήτριες από ανώτερες κοινωνικές τάξεις. Τέλος, σίγουρα ισχύει κάτι αντίστοιχο εκεί όπου ο μαθητικός πληθυσμός είναι πολυπολιτισμικός και γηγενή παιδιά φοιτούν με ξένους συμμαθητές και συμμαθήτριες²⁶.

Στην έτερη θεματική που συγκροτήθηκε από τις απαντήσεις των ατόμων που συμμετείχαν στην έρευνα συγκαταλέγονται εκείνες που αμφισβητούν τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επιτυχίας των μαθητών και μαθητριών (βλ. Πίνακα 2, παραπάνω). Αυτό δεν σημαίνει βέβαια ότι οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν τον ταξικό παράγοντα σημαντικό για τη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών. Απλώς αρνούνται την αιτιώδη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με την άποψη πολλών από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, κατά τη διαμόρφωση της σχολικής πορείας ενός παιδιού παρεισφρέουν και άλλοι παράγοντες, εκτός του ΚΟΕ.

Έχει ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να παρατεθούν οι παράγοντες που από την ανάλυση των απαντήσεων αναδείχθηκε ότι συμβάλλουν στη διαμόρφωση της σχολικής πορείας ενός παιδιού, πέρα από την κοινωνική του προέλευση. Και σε αυτή τη δέσμη απαντήσεων, όπως και στις προηγούμενες που αποδέχονταν τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα της κοινωνικής προέλευσης στη σχολική επίδοση, αναφέρεται χαρακτηριστικά η αξία που αποδίδει στη μόρφωση μια οικογένεια. Εδώ προστίθεται και ο ιδιαίτερα επεξεργασμένος ή μη γλωσσικός κώδικας που χρησιμοποιείται μεταξύ των μελών της οικογένειας, ο οποίος προσδίδει ή αφαιρεί από τα παιδιά τη δυνατότητα μιας καλής σχολικής σταδιοδρομίας (πρόκειται για τη θεωρία των γλωσσικών κωδικών και της γνώσης του Basil Bernstein)²⁷. Αναφέρονται επίσης η διάθεση χρόνου και η ποιότητα των σχέσεων που υπάρχει μεταξύ των γονέων και

25. Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1973). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Harper Colophon Books/Harper & Row Publishers.

26. Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg. Τουρτούρας, Χ. (2017). *Σχολική Αποτυχία και Αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*, γ' έκδ. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

27. Aubrey, K., & Riley, A., ό.π., pp. 61-75.

των παιδιών τους, κάτι που από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι συνιστά ίσως τον ισχυρότερο από όλους τους άλλους παράγοντες για τη διαμόρφωση της σχολικής επιτυχίας (πρόκειται για τον «κοινωνικό παράγοντα» κατά τον Coleman)²⁸.

Στην προσπάθεια ερμηνείας της σχολικής επίδοσης με βάση την κοινωνική προέλευση δεν λείπουν οι αντιπαραθέσεις ως προς τον νομοτελειακό χαρακτήρα της συγκεκριμένης σχέσης, προσφεύγοντας ωστόσο σε μια σειρά «βιολογισμών», στη βάση των γνωστών θεωριών περί ατομικής ευφυΐας και προσωπικής ικανότητας ή ελλείμματος²⁹. Έτσι, εναπόκειται στην προσωπική θέληση, την προσπάθεια και την προσωπικότητα κάθε παιδιού ξεχωριστά, ενώ υπάρχουν φυσικά και οι φωνές που θεωρούν τη σχολική σταδιοδρομία κάποιων γενετικά καθορισμένη. Τέλος, η χαμηλή κοινωνική προέλευση κάποιων παιδιών ενδέχεται να λειτουργεί ως κίνητρο για τα ίδια, προκειμένου να κάνουν την υπέρβαση στο σχολείο και να σημειώσουν ανοδική κοινωνική κινητικότητα.

Κλείνοντας, θα λέγαμε ότι, στα πλαίσια της αμφισβήτησης του νομοτελειακού χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ κοινωνικής προέλευσης και σχολικής επίδοσης, υπήρξαν και κάποιες περιπτώσεις ατόμων που κατέδειξαν μια σειρά από άλλους παράγοντες οι οποίοι, κατά τη γνώμη τους, επηρεάζουν τη σχολική πορεία ενός παιδιού. Ας μας επιτραπεί στο σημείο αυτό να πούμε ότι σε κάποιες από τις συγκεκριμένες περιπτώσεις δημιουργείται η αίσθηση ότι δεν έχει κατανοηθεί επαρκώς η ερώτηση/ερέθισμα που τους τέθηκε εξαρχής. Έτσι, σε κάποιες απαντήσεις, μεταξύ πολλών άλλων, περιλαμβάνονται και κάποιες θέσεις που συγχέουν τη μεγαλύτερη ή μικρότερη οικονομική επιφάνεια της οικογένειας με τις σχέσεις στοργής που μπορεί να διατηρεί ή να μη διατηρεί, αντίστοιχα, αυτή με τους νεαρούς της γόνους.

Τέλος, είναι σημαντικό να σχολιαστεί το γεγονός ότι 18,6% δεν τοποθετήθηκαν καθόλου ή απάντησαν ότι δεν γνωρίζουν ή έδωσαν κάποιες εντελώς ασαφείς και αταξινόμητες απαντήσεις. Παρά το γεγονός ότι το ποσοστό μοιάζει να είναι υψηλό, δεν μας προκαλεί ιδιαίτερη εντύπωση, αφού σε παλαιότερες έρευνές μας, οι οποίες ζητούσαν τη διατύπωση αντίστοιχων κοινωνικών προβληματισμών, παρουσιάστηκε ανάλογη ή και μεγαλύτερη άρνηση συμμετοχής και σχολιασμού. Η εμπειρία δείχνει γενικά ότι διαφορετικοί ερευνώμενοι πληθυσμοί αποφεύγουν την εμπλοκή σε διαδικασίες που απαιτούν γραπτές απαντήσεις σε ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Η ανάπτυξη λόγου εξελίσσεται σε μείζον ζήτημα –για να μην πούμε πρόβλημα– στις σημερινές υπερκαταναλωτικές κοινωνίες, όπου το άτομο στερείται κριτι-

28. Coleman et al., ό.π.

29. Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.

κής σκέψης, ενώ έχει επιπλέον εθιστεί στις γρήγορες, επιφανειακές και πνευματικά ανέξοδες για το ίδιο τοποθετήσεις, με το μικρότερο δυνατό κόστος, ιδιαίτερα όταν δεν υπάρχει κάποιο βραχυπρόθεσμο ή μακροπρόθεσμο προσωπικό όφελος.

■ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- Apple, M. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Aubrey, K., & Riley, A. (2017). *Understanding & Using Challenging Educational Theories*. London: SAGE Publications Ltd.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1996) *Οι Κληρονόμοι. Οι Φοιτητές και η Κουλτούρα*, β' έκδ. (μτφρ. Ν. Παναγιωτόπουλος & Μ. Βιδάλη). Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου - Α. Καρδαμίτσα.
- Ball, S.J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School Choice, Social Class and Distinction: The Realization of Social Advantage in Education. *Journal of Education Policy*, 11, 89-112.
- Becker, J.W., Davis, J.A., Ester, P., & Mohler, P.P. (eds.) (1990). *Attitudes to Inequality and the Role of Government*. Rijswijk, The Netherlands: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: Hafner.
- Buften, S. (2003). The Lifeworld of the University Student: Habitus and Social Class. *Journal of Phenomenological Psychology*, 34, 207-234.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (επιμ. Ε. Σκούρτου, μτφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Chaitidou, O., Kalerante, E., Kyridis, A., Zagkos, Ch., & Fotopoulos, N. (2013). The Life Long Learning Policy in Greece under Deliberation: Aspects of a Formal Exchange of Views. *International Research in Education*, 1(1), 1-14.
- Codd, J.A. (1993). Neo-Liberal Education Policy and the Ideology of Choice. *Educational Philosophy and Theory*, 25(2), 31-48.
- Coleman, S.J., Campbell, Q.E., Hobson, J.C., McPartland, J., Mood, M.A., Weinfeld, D.F., & York, L.R. (1979). *Equality of Educational Opportunity*. New York: Arno Press.
- Crook, S. (1998). Minotaurs and Other Monsters: 'Everyday Life' in Recent Social Theory. *Sociology*, 32(3), 523-540.
- De Sola Pool, I. (1959). *Trends in Content Analysis*. Urbana: University of Illinois Press.
- Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ & το Τέλος της Κλασικής Γερμανικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής* (μτφρ. Τ. Μπέτζελος). Αθήνα: Πλέθρον.
- Frizzell, A., & Pammett, J.H. (Eds.) (1996). *Social Inequality in Canada*. Ottawa: Carleton University Press.
- Gardiner, M. (2000). *Critiques of Everyday Life*. London: Routledge.
- Haller, M., Jowell, R., & Smith, T.W. (eds.) (2009). *Charting the Globe: The International Social Survey Programme, 1984-2009*. London: Routledge.
- Highmore, B. (2011). *Ordinary Lives: Studies in the Everyday*. London: Routledge.

- Hillard, B., & Phádraig, M.N.G. (Eds.) (2007). *Changing Ireland in International Comparison*. Dublin: The Liffey Press.
- Hirschman, A.O. (1973). Changing Tolerance for Income Inequality in the Course of Economic Development. *Quarterly Journal of Economics*, 87, 544-566.
- Hutmacher, W. (2001). *Inégalités et jugements d'équité en éducation et en formation*. Zürich: Univox.
- Hutmacher, W., Cochrane, D., & Bottani, N. (Eds.) (2001). *In Pursuit of Equity in Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hviid Jacobson, M. (Ed.) (2009). *Encountering the Everyday: An Introduction to the Sociologies of the Unnoticed*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B., & Michelson, S. (1973). *Inequality. A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America*. New York: Harper Colophon Books/Harper & Row Publishers.
- Jowell, R., Brook, L., & Dowds, L. (Eds.) (1993). *International Social Attitudes: The 10th BSA Report*. Aldershot: Dartmouth Publishing.
- Κυρίδης, Α. (2011). *Εκπαιδευτική Ανισότητα. Οριοθέτηση και Προσπάθειες Θεωρητικής Προσέγγισής της*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίδης, Α. (2015). «Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω...». Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θ. Θάνος (Επιμ.), *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Ερευνών απάνθισμα* (σσ. 79-118). Αθήνα: Gutenberg,.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its Methodology*. London: Sage.
- Kyridis, A., Tourtouras, C., & Thanos, T. (2017). "...As Long as Power Relations Exist... Yes, There Are Inequalities..." Social and Educational Inequalities in Greece According to the Views of Female and Male Students of Tertiary Education Institutions. *Journal of Educational and Social Research*, 7(1), 33-48.
- Λιάμπας, Α., & Τουρτούρας, Χ. (2008). Ταξική Διαφοροποίηση και Κοινωνική Αναπαραγωγή στο Ενιαίο Λύκειο. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, 87, 65-78.
- Lübker, M. (2004). Globalization and Perceptions of Social Inequality. *International Labour Review*, 143(1-2), 91-128.
- Μαρξ, Κ., & Ένγκελς, Φρ. (1997). *Η γερμανική ιδεολογία, Τόμος Α΄* (επιμ.-μτφρ. Κ. Φιλίνη). Αθήνα: Gutenberg.
- Μηλιός, Γ. (1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*, 4η έκδ.) Αθήνα: Κριτική.
- Mills, C. W. (1985). *Η Κοινωνιολογική Φαντασία* (μτφρ. Ν. Μακρυνικόλα & Σ. Τσακνιάς). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ναγόπουλος, Ν. (2015). Γνώση, μέθοδος και κοινωνική πράξη. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/2957/4/%ce%a4%ce%95%ce%9b%ce%99%ce%9a%ce%9f-KOY.pdf>.
- Ostrove, J.M., & Long, S.M. (2007). Social Class and Belonging: Implications for College Adjustment. *The Review of Higher Education*, 30, 363-389.

- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2018) (επιμ. Θ. Θάνος). *Η Πρακτική του Κοινωνιολόγου. Στοιχεία για την Αναστοχαστική Ανθρωπολογία του Πιερ Μπουρντιέ*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Oxford: Oxford University Press.
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). 'Strangers in para-dise'? Working-class Students in Elite Universities. *Sociology*, 43, 1103-1121.
- Sen, A. (1992). *Inequality Re-examined*. Oxford: Oxford University Press.
- Senik, C. (2009). *Income Distribution and Subjective Happiness: A Survey*. Social, Employment and Migration Working Papers, No. 96, Paris: OECD.
- Sheringham, M. (2006). *Everyday Life: Theories and Practices from Surrealism to the Present*. Oxford: Oxford University Press.
- Smith, R., & Knight, J. (1982). Liberal Ideology, Radical Critiques and Change in Education: A Matter of Goals. *British Journal of Sociology of Education*, 3(3), 217-234.
- Suhrcke, M. (2001). *Preferences for Inequality. East vs West*. UNICEF, Innocenti Working Paper.
- Τουρτούρας, Χ. (2017). *Σχολική Αποτυχία και Αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, γ' έκδ.* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Waltenberg, F., & Vandenberghe, V. (2007). What Does It Take to Achieve Equality of Opportunity in Education? An Empirical Investigation Based on Brazilian Data. *Economics of Education Review*, 26(6), 709-723.
- Weber, R. (1990). *Basic Content Analysis*. Newbury Park: Sage.

