

# ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΔΙΚΑΙΟΣΥΝΗ: ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Κυριακή Θεοδοσιάδου  
Φιλολόγος, μεταπτυχιακό δίπλωμα  
Α.Π. Θεσσαλονίκης

## Abstract

The role of social justice in education is to ensure the quality of the education which is provided to all students, regardless their social background, so that there would be no student who is underestimated or overestimated compared with others. Therefore, this research attempts to study the attitudes and opinions of teachers and directors of secondary schools in teaching and social justice in order to determine both their teaching practices and whether they are consistent with the principles of social justice or not and their general perception on issues of social justice in education.

### *Λέξεις κλειδιά*

*Κοινωνική δικαιοσύνη, διδασκαλία, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, διδακτικές πρακτικές.*

## 0. Εισαγωγή

Η κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της εκπαίδευσης ορίζεται ως η εξέταση των εκπαιδευτικών πρακτικών και πολιτικών, προκειμένου να διαπιστωθεί το πώς και το γιατί το σχολείο είναι άδικο για ορισμένους μαθητές με το να υποτιμά τις δυνατότητές τους και να υπερεκτιμά τις δυνατότητες άλλων (όπως στο: Naidoo, 2007: 24).

Το σχολείο και η κοινωνία είναι δύο συστήματα άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους, κάτι που σημαίνει πως οποιαδήποτε αλλαγή στο ένα σύστημα επηρεάζει και το άλλο. Αυτός είναι και ο λόγος που εξηγεί πώς το πρώτο επιδρά στη διατήρηση και συνέχιση του δεύτερου και πώς το δεύτερο καθορίζει τη δομή και το περιεχόμενο του πρώτου. Από την άλλη, τα επίκτητα χαρακτηριστικά του ατόμου είναι εκείνα που, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό τη δράση του, καθιστούν επιτακτική την ανάγκη μετάδοσή τους στις επόμενες γενεές. Η μετάδοση αυτών των χαρακτηριστικών είναι δυνατή μόνο μέσω του θεσμοθετημένου και οργανωμένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο μορφώνει και κοινωνικοποιεί το άτομο ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας (Κελπανίδης, 2002). Σε αυτήν ακριβώς τη

διαδικασία στηρίζεται και η λογική της κοινωνικής αναπαραγωγής από τη στιγμή που μια από τις βασικότερες λειτουργίες του σχολείου είναι η διατήρηση της κοινωνίας (Μυλωνάς, 1991).

Μέσα στις εκάστοτε κοινωνίες, κυρίως στις ανεπτυγμένες, υφίσταται κοινωνική διαφοροποίηση, η οποία διακρίνεται σε οριζόντια και κάθετη. Η οριζόντια αναφέρεται σε διαφορές ανάμεσα σε άτομα ή ομάδες ατόμων που ανήκουν στο ίδιο «κοινωνικό επίπεδο», ενώ η κάθετη αναφέρεται σε ανισότητες που κατατάσσει τα άτομα ή τις ομάδες στις οποίες ανήκουν σε μια ιεραρχική κλίμακα. Το δεύτερο είδος διαφοροποίησης διαμόρφωσε ένα σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης το οποίο αποτελείται από κοινωνικά στρώματα. Πρόκειται για ένα σύστημα κοινωνικών ανισοτήτων που αποτελεί πηγή συγκρούσεων μεταξύ των ατόμων που ανήκουν στα διαφορετικά κοινωνικά στρώματα (Κελπανίδης, 2002). Η ανισότητα οφείλεται στα διαφορετικά χαρακτηριστικά και τις διαφορετικές δυνατότητες των μελών του κάθε στρώματος. Έτσι, τα άτομα χωρίζονται σε «στρώματα» όταν έχουν διαφορετική οικονομική επιφάνεια και άρα διαφορετικές ευκαιρίες πρόσβασης σε υλικά και μη αγαθά, όταν διαδραματίζουν διαφορετικούς ρόλους, με τη μια ομάδα να έχει την εξουσία και την άλλη να «υποτάσσεται» σε αυτή, και όταν διαθέτουν διαφορετικό κοινωνικό status, διαφοροποίηση που στηρίζεται πρωτίστως στην επαγγελματική θέση του ατόμου (Μυλωνάς, 1991).

Παρ' όλα αυτά, τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να μετακινηθούν από το ένα στρώμα στο άλλο με την επίδραση διαφόρων παραγόντων, αλλά κυρίως της εκπαίδευσης. Το φαινόμενο αυτό ονομάζεται «κοινωνική κινητικότητα»<sup>1</sup> και διακρίνεται σε οριζόντια, όταν η μετακίνηση αφορά αλλαγή θέσης μέσα στο ίδιο κοινωνικό στρώμα, και κάθετη όταν το άτομο αλλάζει όχι μόνο κοινωνική θέση αλλά και κοινωνικό στρώμα. Όταν το άτομο μεταπηδά σε υψηλότερο στρώμα, η κινητικότητα είναι ανοδική, ενώ όταν μετακινείται σε κατώτερο στρώμα, καθοδική (Κελπανίδης, 2002, Μυλωνάς, 1991).

Ο ρόλος του σχολείου και της εκπαίδευσης εν γένει μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι νευραλγικός. Έρευνα των Blau και Duncan (1967) έδειξε πως όσο αυξάνεται το επίπεδο εκπαίδευσης ενός ατόμου τόσο αυξάνεται και η ανοδική κινητικότητά του, ενώ οι πιθανότητες να παρουσιάσουν ανοδική κινητικότητα άτομα με λίγα χρόνια εκπαίδευσης είναι ελάχιστες. Αυτή η έρευνα αποτελεί ένα από τα πολλά παραδείγματα που μαρτυρούν την εξαιρετικής σημασίας συμβολή του σχολείου στην κοινωνική αναπαραγωγή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσα σε μια κοινωνία με δεδομένες ανισότητες το σχολείο υποχρεωτικά τις αναπαράγει (Κάτσικας & Καββαδίας, 1998).

Έτσι, μπορεί το σχολείο να μην ευθύνεται για τις κοινωνικές ανισότητες, όπως πολλοί υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους να υπερασπιστούν το εκπαιδευτικό σύστημα, ωστόσο, επιδεινώνει την κατάσταση μέσα από τις πρακτικές που ακολουθεί. Συνεπώς, φαίνεται πως η εκπαίδευση, αντί να προωθή την κοινωνική δικαιοσύνη, την αντιστρατεύεται.

## 1. Η κοινωνική δικαιοσύνη στο ελληνικό σχολείο

Από την εξέταση της ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης στον 20ο αιώνα διαπιστώνει κανείς την έντονη παρουσία της γραφειοκρατίας, των σχέσεων ιεραρχίας, των ανεπαρκών, αλλά και πολλές φορές σπασμωδικών, μεταρρυθμίσεων, του συντηρητισμού κ.ά. (Καπραβέλου, 2008). Η αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων ήταν ένα ακόμη από τα βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης και στις τρεις βαθμίδες της. Μια σύντομη εξέταση στα στοιχεία που διαθέτουμε αναφορικά με το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στην Ελλάδα αρκεί, για να διαπιστωθεί πως ευνοημένοι αυτού του συστήματος είναι μόνο όσοι διαθέτουν πολιτιστικό και οικονομικό κεφάλαιο (Φραγκουδάκη, 1985).

Παρά την διακηρυγμένη «ισότητα ευκαιριών» και την «αξιοκρατική επιλογή», τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα παρέμεναν κοινωνικά άνισα. Σε αυτό συνέβαλαν και η γραφειοκρατική οργάνωση της εκπαίδευσης, που άφηνε ελάχιστα περιθώρια ακαδημαϊκής μόρφωσης στους μη προνομιούχους (Σιάνου, 1998). Μάλιστα, στοιχεία που αφορούν την τριτοβάθμια εκπαίδευση δείχνουν πως τα μεγαλύτερα ποσοστά καταλαμβάνουν οι ανώτερες τάξεις, με τα παιδιά των εργατών και αγροτών να υποαντιπροσωπεύονται στα τριτοβάθμια εκπαιδευτικά ιδρύματα (Θάνος, 2010, Κελεπανίδης, 2002, Φραγκουδάκη, 1985).

## 2. Διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη

Η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη αποτελεί τόσο διαδικασία όσο και σκοπό. Ο σκοπός της διδασκαλίας αυτής είναι η πλήρης και ίση συμμετοχή στην εκπαίδευση όλων των ομάδων της κοινωνίας με σκοπό να καλύψουν τις ανάγκες τους. Η κοινωνική δικαιοσύνη περιλαμβάνει το όραμα για δίκαιη κατανομή των πόρων σε όλα τα μέλη που χαιρούν φυσικής και ψυχικής υγείας. Επιπλέον, οραματίζεται μια κοινωνία, στην οποία τα μέλη της θα έχουν το δικαίωμα του αυτοπροσδιορισμού και θα μπορούν να αλληλεπιδρούν δημοκρατικά με τους υπολοίπους (Adams et. al., 1997).

Μέσω της διδασκαλίας με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να διαδραματίζουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία μάθησης, να κατανοούν καλύτερα τον κόσμο που τους περιβάλλει, να παρεμβαίνουν κάθε φορά που εντοπίζουν φαινόμενα αδικίας ή εκμετάλλευσης και να λάβουν μέρος σε μια πλουραλιστική κοινωνία, διευθετώντας θέματα κοινωνικής αδικίας, με σκοπό τη βελτίωση της ζωής όλων (Fairbrother, 2006). Έτσι, η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί αλλαγές, τόσο σε επίπεδο αναλυτικών προγραμμάτων, διδακτικών μέσων και διδακτικού υλικού όσο και σε επίπεδο εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετούνται κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Κατ' αυτό τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη διαδικασία μάθησης, αξιοποιούνται οι προηγούμενες εμπειρίες τους,

καλλιεργείται η κριτική τους σκέψη και μπορούν να διαχειρίζονται πολιτισμικές διαφορές και συγκρούσεις (Μαυροσκούφης, 2008).

Συμπερασματικά, η αναγνώριση του προβλήματος της αδικίας που υπάρχει στον κόσμο είναι το πρώτο βήμα που οδηγεί και στην αντιμετώπισή του. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, στον κόσμο υπάρχουν ομάδες προνομιούχων και μη προνομιούχων ανθρώπων. Η αδικία, λοιπόν, έγκειται στο γεγονός ότι τα προνόμια διανέμονται με βάση χαρακτηριστικά που το άτομο δεν επιλέγει, όπως τη φυλή που ανήκει, την κοινωνική τάξη, το φύλο ή τις σεξουαλικές προτιμήσεις του. Με βάση όλα τα παραπάνω, η διδασκαλία με σκοπό την κοινωνική δικαιοσύνη υπάρχει για να αντιμετωπίζει τα προβλήματα κοινωνικής αδικίας, εμπλέκοντας σε αυτή τη διαδικασία τους ίδιους τους μαθητές (Russo, 2004).

### **3. Εκπαιδευτικές πρακτικές και κοινωνική δικαιοσύνη**

**Η** Εκπαίδευση ανέκαθεν αποτελούσε το μέσο προκειμένου οι μαθητές να προετοιμαστούν κατάλληλα για το ρόλο που θα αναλάβουν ως αυριανοί πολίτες της κοινωνίας. Για αρκετές δεκαετίες οι οικονομικές ανάγκες οδήγησαν την εκπαίδευση σε έναν τεχνοκρατικό προσανατολισμό με σκοπό την κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για να στελεχώσουν την αγορά εργασίας (Nagda et. al., 2003: 165-191).

Από την άλλη, θεωρήθηκε αναγκαίος ένας περισσότερο ανθρωπιστικός προσανατολισμός της εκπαίδευσης, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να λειτουργήσουν ως δημοκρατικοί πολίτες μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Παράλληλα, αναγκαία θεωρήθηκε και η καλλιέργεια των μαθητών ώστε να αναπτύξουν ικανότητες για ανώτερες μορφές σκέψης αλλά και ικανότητες επικοινωνίας με ανθρώπους που είναι διαφορετικοί από αυτούς. Ορισμένες από τις πρακτικές που βοηθούν τους μαθητές προς αυτήν την κατεύθυνση είναι οι εξής:

- Συμμετοχική Μάθηση (Engaged Learning): Η συμμετοχική μάθηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά και λαμβάνουν και αυτοί μέρος στις αποφάσεις που αφορούν τις σπουδές τους.
- Πολυπολιτισμική ή Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Multicultural ή Intercultural Education): Η πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί μια ζωτικής σημασίας εκπαιδευτική πρακτική, η οποία στοχεύει στη δημιουργία ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος ή κοινωνικής τάξης.
- Κριτική Παιδαγωγική (Critical Pedagogy): Η κριτική παιδαγωγική αποτελεί ένα πιο πρόσφατο πεδίο και στοχεύει στη δημιουργία μιας μη καταπιεστικής και απελευθερωτικής εκπαίδευσης.

- Τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης (Banking Concept of Education): Ο Freire έκανε λόγο για την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την οποία δίνεται έμφαση στον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός παρουσιάζεται ως αυθεντία, ενώ οι μαθητές ως άδεια δοχεία, τα οποία «γεμίζει» με γνώσεις. Σύμφωνα με αυτή τη πρακτική, οι μαθητές δεν αυτενεργούν και δεν έχουν κριτική σκέψη.
- Διαλογική Εκπαίδευση (Dialogic Education or Problem-Posing Education): Αντίθετα από την τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης, η έννοια της διαλογικής εκπαίδευσης δίνει έμφαση στις γνώσεις, απόψεις και εμπειρίες τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Μέσα από δημοκρατικές και απελευθερωτικές διαδικασίες, δάσκαλος και μαθητές συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.
- Ενεργητική και Βιωματική Μάθηση (Active, Experiential Learning): Οι σχετικές προσεγγίσεις δίνουν έμφαση στη σύνδεση της γνώσης που παράγεται μέσα στη τάξη με αυτή που οι μαθητές αποκτούν στο έξω από τη τάξη περιβάλλον (Nagda et. al., 2003: 165-191).

#### **4. Η καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στη σχολική τάξη**

Η καθημερινή εμπειρία φανερώνει πως η εργασία μέσα στις σχολικές τάξεις είναι Η τέτοια, που δεν προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη και δεν διευθετεί με αποτελεσματικό τρόπο θέματα που αφορούν τα διάφορα είδη ανισότητας (Bigelow et. al., 1994).

Η βασικότερη προϋπόθεση για μια πιο δίκαιη κοινωνία είναι τα σχολεία και οι σχολικές τάξεις να αποτελέσουν εργαστήρια που θα καλλιεργούν με τις κατάλληλες πρακτικές την ελπίδα πως ο κόσμος μπορεί να γίνει καλύτερος. Συγκεκριμένα, οι βασικές αρχές που πρέπει να ακολουθούνται μέσα στη σχολική τάξη και οι οποίες στοχεύουν στην κοινωνική δικαιοσύνη θα πρέπει να είναι βασισμένες στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να αναπτύσσουν την κριτική ικανότητά τους έτσι ώστε να είναι σε θέση να διατυπώνουν ουσιαστικές ερωτήσεις, όπως «πότε μια πρακτική θεωρείται δίκαιη ή άδικη;», να τους καθιστούν ενεργά μέλη της κοινότητας και της ευρύτερης κοινωνίας τα οποία θα επιφέρουν τις πολυπόθητες αλλαγές, να προωθούν την πολυπολιτισμικότητα και τη δικαιοσύνη, να είναι συμμετοχικές και εμπειρικές ώστε οι μαθητές να μην ακούν ή διαβάζουν απλώς, αλλά να αποκτούν ενσυναίσθηση σε θέματα κοινωνικής φύσεως, να εμπνέουν την ελπίδα, τη χαρά και τον οραματισμό, κάνοντάς τους να αισθάνονται μοναδικοί, να αναπτύσσουν τη διαπολιτισμική ευαισθησία τους και τέλος να αμφισβητούν τις ανελαστικές ακαδημαϊκές γνώσεις, οι οποίες πολλές φορές εμποδίζουν τους μαθητές να αποκτήσουν τις απαραίτητες ικανότητες (Bigelow et. Al., 1994).

## 5. Σκοπός και μεθοδολογία της έρευνας

**Κ**εντρικός σκοπός της έρευνας είναι η ανίχνευση των στάσεων και απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν τη διδασκαλία στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης. Συγκεκριμένα, η έρευνα εστίασε στις διδακτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στη τάξη και κατά πόσο συμβαδίζουν με την καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η δομημένη συνέντευξη και το δείγμα αποτελέσαν 21 εκπαιδευτικοί, εκ των οποίων 7 διευθυντές, 7 φιλόλογοι και 7 Μαθηματικοί, από 7 Γυμνάσια και Λύκεια του νομού Πέλλας, συγκεκριμένα 3 Γυμνάσια, 2 Ενιαία Λύκεια και 3 ΕΠΑΛ. Από τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές οι 12 είναι άνδρες και οι 9 γυναίκες και όσον αφορά τις ειδικότητές τους οι 8 είναι φιλόλογοι, εκ των οποίων η μία Ειδικής Αγωγής, οι 9 Μαθηματικοί, οι 3 Φυσικοί και μία Γεωπόνος. Οι λόγοι για τους οποίους επιλέχθηκαν σχολεία από τον νομό Πέλλας ήταν αφενός το ότι ο νομός περιλαμβάνει ημιαστικές περιοχές, με αγροτικό πληθυσμό αλλά και άμεση πρόσβαση στο ένα εκ των δύο μεγάλων αστικών κέντρων της χώρας, τη Θεσσαλονίκη, και αφετέρου διότι η συλλογή των δεδομένων θα ήταν ευκολότερη για την ερευνήτρια. Τέλος, ακολούθησε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των διευθυντών στις συνεντεύξεις.

## 6. Τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων

### 6.1. Συνέντευξη με διευθυντές

Στην ερώτηση που αφορά το βαθμό επίδρασης της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών το σύνολο των διευθυντών απάντησε πως η επίδοση των μαθητών επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από την οικογένειά τους, με τους μαθητές που προέρχονται από πιο εύπορες οικογένειες να παρουσιάζουν υψηλότερες επιδόσεις από αυτούς των οποίων η οικογένεια δε διαθέτει οικονομική άνεση. Ορισμένοι, ωστόσο, προσέθεσαν πως υπάρχουν και εξαιρέσεις μαθητών που, παρ' όλο που η οικογένειά τους δεν έχει τα μέσα (οικονομικά, μορφωτικά) να τους βοηθήσει, καταφέρνουν να παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις. Ανάμεσα στους παράγοντες που σχετίζονται με την οικογένεια και που θεώρησαν οι διευθυντές ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών είναι όχι μόνο ο οικονομικός, αλλά και η νοοτροπία της οικογένειας και η στάση της απέναντι στο σχολείο ή το πόσο νοιάζεται και φροντίζει για το παιδί.

Στην ερώτηση «*Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι οι επιδόσεις των μαθητών επηρεάζονται από το σχολείο;*», η πλειοψηφία των διευθυντών απάντησε πως και αυτό επηρεάζει σε πολύ μεγάλο βαθμό τις επιδόσεις των μαθητών. Μιλώντας, ωστόσο, για σχολείο διευκρίνισαν πως αναφέρονταν κυρίως στους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί είναι σε θέση να επηρεάσουν περισσότερο από καθετί άλλο μέσα στο σχολείο

τη σχολική πορεία των μαθητών. Ένας από αυτούς δε μίλησε για τον εκπαιδευτικό αλλά για την οργάνωση του σχολείου, λέγοντας πως όσο πιο αυστηρό και οργανωμένο είναι ένα σχολείο τόσο περισσότερο θετικά επηρεάζει και τους μαθητές, γιατί δημιουργεί ένα κλίμα κατάλληλο προκειμένου οι μαθητές να παρουσιάσουν υψηλές επιδόσεις. Τέλος, ένας από αυτούς ανέφερε πως το σχολείο από μόνο του είναι ανίσχυρο μέχρι ένα βαθμό και πως μπορεί να δώσει ερεθίσματα στους μαθητές, αλλά η προσπάθεια αυτή θα πρέπει να συνοδεύεται από παράλληλη στήριξη από την πλευρά της οικογένειας, των ΜΜΕ και της κοινωνίας γενικότερα.

Στην ερώτηση *«Ποιον παράγοντα από τους προαναφερόμενους (οικογένεια-σχολείο) θεωρείτε πιο σημαντικό για τη διαμόρφωση υψηλής σχολικής επίδοσης;»*, η πλειοψηφία απάντησε πως και οι δύο είναι εξίσου σημαντικοί, ενώ δύο διευθυντές θεώρησαν λίγο περισσότερο σημαντική την οικογένεια.

Στις ερωτήσεις *«Το σχολείο στο οποίο εργάζεστε θεωρείτε πως αντιμετωπίζει προβλήματα και, αν ναι, τι είδους;»* και *«Πόσο θεωρείτε πως επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών αυτά τα προβλήματα;»*, οι 3 από τους 7 διευθυντές απάντησαν πως έχουν προβλήματα που σχετίζονται με τους χώρους και τον εξοπλισμό του σχολείου τους. Οι 2 απάντησαν πως αντιμετωπίζουν πρόβλημα σχετικά με την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού, γιατί εξαιτίας της διαφορετικής καταγωγής, αλλά και του διαφορετικού γνωστικού επιπέδου των μαθητών, το έργο του σχολείου γίνεται ακόμα πιο δύσκολο. Ένας διευθυντής ανέφερε πως το σχολείο του αντιμετωπίζει τα κλασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει και κάθε σχολείο, όπως καταλήψεις κ.ά., ενώ η διευθύντρια ενός από τα Γυμνάσια που έλαβαν μέρος στην έρευνα ανέφερε πως είναι ευχαριστημένη, καθώς πρόκειται για ένα μικρό σχολείο μέσα στο οποίο οι σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών είναι καλές και, επιπλέον, δεν έχουν προβλήματα υλικοτεχνικής φύσεως. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί πως τα εν λόγω προβλήματα επηρεάζουν αρκετά τις επιδόσεις των μαθητών, ενώ ένας ανέφερε ότι η λύση τους δεν αποτελεί πανάκεια.

Οι διευθυντές κλήθηκαν να απαντήσουν στο αν θεωρούν πως υπάρχει τρόπος να αμβλυνθούν οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα. Η πλειοψηφία απάντησε ότι ένα τέτοιο εγχείρημα είναι εξαιρετικά δύσκολο, αλλά όχι ακατόρθωτο. Συγκεκριμένα, οι ερωτώμενοι ανέφεραν πως κάτι τέτοιο θα μπορούσε να επιτευχθεί με την παρέμβαση του κράτους, με μια διαφορετική δομή και οργάνωση του σχολείου, με διάφορα προγράμματα, όπως η ενισχυτική διδασκαλία ή τα τμήματα ένταξης, ή με τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος που καλλιεργεί το διάλογο με τους μαθητές. Ωστόσο, όπως χαρακτηριστικά ανέφερε ένας από τους διευθυντές, ανισότητες θα συνεχίσουν έτσι κι αλλιώς να υπάρχουν, αυτό που πρέπει να δουλέψει το σχολείο είναι να τις αμβλύνει όσο περισσότερο μπορεί.

Έπειτα, ζητήθηκε από τους διευθυντές να ορίσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο

πλαίσιο της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, η κοινωνική δικαιοσύνη γι' αυτούς έγκειται στην ίση αντιμετώπιση μαθητών από διαφορετική κοινωνική τάξη, στην ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών, στην άρση των ανισοτήτων, στην ισότητα στις συνθήκες μάθησης, στη χρηματοδότηση του κάθε σχολείου και στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων του κάθε μαθητή. Ένας από τους ερωτώμενους ανέφερε ότι στα σχολεία υπάρχει κοινωνική δικαιοσύνη, καθώς δε γίνονται διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές, αντιθέτως, αν και οι διακρίσεις προϋπάρχουν του σχολείου και οφείλονται στη διαφορετική κοινωνική προέλευση των μαθητών, το σχολείο λειτουργεί κατά τρόπο δίκαιο.

Τέλος, ζητήθηκε από τους διευθυντές να πουν αν θεωρούν πως η *όλη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορεί να παίξει ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και γιατί*. Το σύνολο των ερωτώμενων απάντησε θετικά, εκτιμώντας πως ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον κύριο μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τις απαντήσεις που δόθηκαν, οι περισσότεροι διευθυντές θεωρούν πως ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση μέσω της διδασκαλίας του να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και, συγκεκριμένα, μέσα από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τους μαθητές (δίκαια ή άδικα), από το αν εκμεταλλεύεται τις δυνατότητές τους ή όχι, από τις μεθόδους διδασκαλίας που χρησιμοποιεί (δασκαλοκεντρικές ή μαθητοκεντρικές), από το πώς αντιμετωπίζει τα προβλήματα των μαθητών κ.ά.. Ορισμένοι είχαν τη γνώμη πως η καλλιέργεια της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι λιγότερο εύκολη για τους καθηγητές των θετικών επιστημών παρά για τους φιλόλογους, επειδή οι τελευταίοι στο πλαίσιο των μαθημάτων τους μπορούν να επεκταθούν, σε συζητήσεις με τους μαθητές τους, και σε έννοιες όπως αυτή της κοινωνικής δικαιοσύνης.

## **6.2. Συνέντευξη με εκπαιδευτικούς**

Σχετικά με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών έγινε κατηγοριοποίηση στις στάσεις και τις απόψεις τους σε θέματα εκπαιδευτικών ανισοτήτων και στις πρακτικές που ακολουθούν και πόσο αυτές συνάδουν με την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Όσον αφορά την πρώτη κατηγορία, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά το βαθμό επίδρασης της οικογένειας στις επιδόσεις των μαθητών συμπεραίνουμε πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν την οικογένεια καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. Ωστόσο, κάποιοι ανέφεραν πως η οικογένεια επηρεάζει αλλά όχι απόλυτα. Μεταξύ άλλων, αναφέρθηκε ότι η ηρεμία μέσα στο σπίτι, το οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ποιότητα των σχέσεων μέσα στην οικογένεια είναι ορισμένοι από τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν είτε θετικά είτε αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών.

Στην αντίστοιχη ερώτηση που αφορά το σχολείο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι και το σχολείο επηρεάζει τις επιδόσεις των μαθητών αλλά σε πολύ μικρότερο βαθμό από την οικογένεια. Ορισμένοι από τους λόγους που επικαλέστη-



καν για να στηρίξουν την άποψή τους ήταν ότι στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση το σχολείο έχει ελάχιστες δυνατότητες να βοηθήσει τους αδύναμους μαθητές. Από την άλλη, οι λόγοι για τους οποίους εκτιμούν ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών έγκειται στον τρόπο λειτουργίας του, στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στο πώς διδάσκει, στην ομοιογένεια ή ανομοιογένεια της τάξης κ.ά.

Όσον αφορά το ποιον από τους δύο παράγοντες θεωρούν πιο σημαντικό, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ανέφερε την οικογένεια. Από αυτούς, μόλις δύο ανέφεραν το σχολείο και ένας (1) θεωρεί πως το σχολείο και η οικογένεια είναι εξίσου σημαντικοί παράγοντες στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν και για το αν θεωρούν πως οι διαφορές στις σχολικές επιδόσεις μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα μπορούν να αμβλυνθούν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν, η πλειοψηφία θεωρεί πως αυτές οι διαφορές μπορούν να αντιμετωπιστούν, αλλά θα πρέπει να γίνουν πολλά, όπως εξατομικευμένη και ενισχυτική διδασκαλία, χωρισμός των μαθητών σε επίπεδα, φροντίδα από το σπίτι κ.ά..

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να απαντήσουν πόσοι μαθητές δε συμμετέχουν στο μάθημά τους, πού θεωρούν ότι οφείλεται αυτό το γεγονός και πώς τους αντιμετωπίζουν όταν τους δημιουργούν πρόβλημα. Με βάση τις απαντήσεις τους, ένα 30-50% των μαθητών κατά μέσο όρο δε συμμετέχει, ενώ ορισμένοι ανέφεραν πως δεν έχουν πρόβλημα συμμετοχής, καθώς το μάθημά τους το παρακολουθεί η πλειοψηφία των μαθητών. Σχετικά με το δεύτερο ζητούμενο, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι μαθητές δε συμμετέχουν επειδή έχουν κενά στο μάθημα, τα οποία δεν μπορούν να καλύψουν, επειδή αδιαφορούν για το σχολείο και τη γνώση γενικότερα, επειδή ορισμένοι έχουν μαθησιακές δυσκολίες και επειδή δε δίνουν το μάθημα πανελλαδικά (για τους μαθητές Γενικού Λυκείου). Σχετικά με το αν οι μαθητές που δε συμμετέχουν τους δημιουργούν πρόβλημα, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν αρνητικά. Αυτοί που δήλωσαν ότι έχουν πρόβλημα ανέφεραν πως τους αντιμετωπίζουν με ποινές, τους αλλάζουν θέση μέσα στη τάξη, τους κατεβάζουν το βαθμό, τους στέλνουν στον διευθυντή, τους επιπλήττουν, τους προκαλούν το ενδιαφέρον ή δεν τους δίνουν σημασία.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης και για ενδεχόμενες προσδοκίες που διαμορφώνουν για τους μαθητές τους και αν αυτές βλέπουν να επιβεβαιώνονται ή όχι. Η πλειοψηφία απάντησε ότι διαμορφώνει προσδοκίες, λέγοντας χαρακτηριστικά πως οι μαθητές ξεχωρίζουν από την αρχή αν είναι καλοί ή όχι. Συνεχίζοντας, ανέφεραν ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι προσδοκίες τους επιβεβαιώνονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Κάποιοι, ωστόσο, απάντησαν πως αποφεύγουν να σχηματίζουν άποψη για τους μαθητές εκ των προτέρων, ενώ μία (1) φιλόλογος ανέφερε πως, όταν διαμορφώνει προσδοκίες, φροντίζει να μην τις αφήνει να φανούν μέσα από τη συμπεριφορά της.

Κατόπιν, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να περιγράψουν μια τυπική διδασκαλία του μαθήματός τους. Η πλειοψηφία των φιλολόγων ανέφερε ότι στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και Έκφρασης-Έκθεσης ασχολείται, κυρίως, με την κατανόηση και ανάλυση κειμένων και δουλεύει πολύ με ασκήσεις, τόσο μέσα στη τάξη όσο και στο σπίτι. Μία (1) φιλόλογος ανέφερε ότι χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες και χρησιμοποιεί τη μέθοδο project. Όσον αφορά τους μαθηματικούς, η συντριπτική πλειοψηφία εργάζεται με τον ίδιο τρόπο: παραδίδει τη νέα ύλη, ζητά από τους μαθητές να λύσουν ασκήσεις και προβλήματα για εμπέδωση και δίνει ασκήσεις για το σπίτι. Ένας (1) μαθηματικός ανέφερε πως δουλεύει με διαδραστικό πίνακα.

Στην ερώτηση αν αναθέτουν ομαδικές εργασίες και αν χρησιμοποιούν πρόσθετο υλικό στο μάθημά τους, η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε στην πρώτη ερώτηση αρνητικά, ένας (1) ανέφερε μάλιστα πως ο λόγος που δεν το κάνει είναι γιατί προσπάθησε, αλλά δεν ευδοκίμησε, και μόλις δύο εκπαιδευτικοί είπαν ότι αναθέτουν ομαδικές εργασίες. Στη δεύτερη ερώτηση, οι εκπαιδευτικοί είπαν πως χρησιμοποιούν ως πρόσθετο υλικό σημειώσεις από το διαδίκτυο και φωτοτυπίες από βοηθήματα.

Στην ερώτηση «*Θεωρείτε πως ένας εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών του;*», η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών απάντησε θετικά, καθώς θεωρούν πως ο ρόλος τους είναι καθοριστικός και μπορούν να αποτελέσουν πρότυπο για τους μαθητές με τη συμπεριφορά τους. Ακόμη, θεωρούν ότι πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της επίδοσης των μαθητών παίζει η «χημεία» που δημιουργείται ανάμεσα σε αυτούς και τους μαθητές τους.

Στην ερώτηση «*Πώς θα ορίζατε την κοινωνική δικαιοσύνη σε σχέση με την εκπαίδευση;*», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ήταν αρκετά διαφοροποιημένες. Έτσι, ορισμένοι αντιλαμβάνονται την κοινωνική δικαιοσύνη ως παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, άλλοι ως προσπάθεια άρσης των ανισοτήτων μεταξύ μαθητών που προέρχονται από διαφορετικό οικονομικό και μορφωτικό περιβάλλον, άλλοι θεωρούν ότι οι βαθμοί διαιωνίζουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες, γιατί δεν είναι αντιπροσωπευτικοί και δεν προωθούν την κοινωνική δικαιοσύνη, άλλοι πιστεύουν ότι η κοινωνική δικαιοσύνη σχετίζεται με την εκπαιδευτική πολιτική, την υλικοτεχνική υποδομή και το ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς μέσω αυτών των παραγόντων θα πρέπει να γίνεται προσπάθεια να μη διαιωνίζονται οι κοινωνικές ανισότητες και να ανιχνεύονται οι ανάγκες των μαθητών, ενώ άλλοι πιστεύουν πως η κοινωνική δικαιοσύνη έγκειται όχι στην προσφορά ίδιων πραγμάτων σε μαθητές διαφορετικούς μεταξύ τους, αλλά στην προσφορά ανάλογα με το τι χρειάζεται ο κάθε μαθητής.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, επίσης, αν θεωρούν πως η όλη οργάνωση και διεξαγωγή της διδασκαλίας μπορεί να παίζει ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης μέσα στην τάξη και τους ζητήθηκε να αιτιολογήσουν την απάντησή τους. Οι περισσότεροι απάντησαν θετικά, αναφέροντας ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να

προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη με διάφορους τρόπους, όπως με το να δίνει ευκαιρίες στους μαθητές, να μην κάνει διακρίσεις και να βοηθά όλους όσους τον χρειάζονται, να επιβραβεύει όχι μόνο το αποτέλεσμα αλλά και την προσπάθεια που καταβάλλουν οι μαθητές κ.ά.. Παρ' όλα αυτά, δεν ήταν λίγοι οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα είναι τέτοιο που δεν προωθεί την κοινωνική δικαιοσύνη, οπότε αφήνει μικρό περιθώριο στους εκπαιδευτικούς να κινηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Τέλος, το σύνολο των εκπαιδευτικών ανέφερε ότι υπάρχουν πρακτικές που, αν ακολουθηθούν από τον εκπαιδευτικό στη διάρκεια της διδασκαλίας του, μπορεί να προωθηθεί ή κοινωνική δικαιοσύνη. Ανάμεσα στις πρακτικές που ανέφεραν είναι η συζήτηση πάνω σε σχετικά θέματα, κυρίως στα φιλολογικά μαθήματα, πρακτικές που σχετίζονται με το σύστημα αξιολόγησης, ο διάλογος με τους μαθητές, ο σεβασμός της προσωπικότητάς τους, τα κίνητρα για μάθηση που πρέπει να δίνει ο εκπαιδευτικός και η επιβράβευση, η δίκαιη και αμερόληπτη συμπεριφορά του.

## 7. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Παρά το γεγονός ότι οι απόψεις των διευθυντών και εκπαιδευτικών σε γενικές γραμμές δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται ιδιαίτεως, κρίθηκε σκόπιμη η ξεχωριστή παρουσίαση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν από την έρευνα, όχι μόνο διότι ορισμένες από τις ερωτήσεις που τους τέθηκαν ήταν διαφορετικές, αλλά κυρίως διότι η οπτική των διευθυντών διαφέρει σε αρκετά σημεία από αυτή των εκπαιδευτικών.

Από την ανάλυση των συνεντεύξεων προκύπτει ότι οι περισσότεροι ερωτηθέντες θεωρούν πως τόσο η οικογένεια όσο και το σχολείο αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Ωστόσο παρατηρείται πως συγκριτικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν περισσότερο σημαντική την οικογένεια, ενώ οι διευθυντές θεωρούν και το σχολείο και την οικογένεια εξίσου σημαντικούς παράγοντες επιρροής.

Από το σύνολο των απαντήσεων, επίσης, προκύπτει πως οι άνισες επιδόσεις που σχετίζονται με τη διαφορετική αφετηρία από την οποία ξεκινούν οι μαθητές το σχολείο μπορούν να αμβλυνθούν μέσω αντισταθμιστικών μέτρων και προγραμμάτων, αλλά ποτέ δεν θα πάνε να υπάρχουν, διαπίστωση που ενδεχομένως να έχει κάποια βάση, καθώς, για να απαλειφθεί κάθε είδους εκπαιδευτική ανισότητα θα πρέπει πρώτα να απαλειφθούν οι υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες, κάτι που η υπάρχουσα μορφή και δομή των κοινωνιών δεν το επιτρέπει (Μυλωνάς, 1991).

Ακόμη, όσον αφορά τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών και το κατά πόσο αυτές επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται ότι η υπόθεση που θέλει τους δύο αυτούς παράγοντες να συσχετίζονται επιβεβαιώνεται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε πως όχι μόνο διαμορφώνει

προσδοκίες για τους μαθητές της, αλλά τις βλέπει και να επιβεβαιώνονται, με ελάχιστες εξαιρέσεις. Συνεπώς, οι προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί από τους μαθητές τους επηρεάζουν τις επιδόσεις τους. Ωστόσο, η παρούσα έρευνα δείχνει απλώς μια τάση, καθώς, για να τεκμηριωθεί επαρκώς ένα τέτοιο συμπέρασμα, χρειάζεται μια πιο ενδελεχής έρευνα. Μόνον έτσι μπορεί να διαπιστωθεί με τη μέγιστη δυνατή ακρίβεια, αν οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες σχετίζονται με τις προσδοκίες που έχουν και οι οποίες με τη σειρά τους επηρεάζουν τις επιδόσεις των μαθητών τους και, αν ναι, σε ποιο βαθμό.

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο με τον οποίο διεξάγουν τη διδασκαλία τους, διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές που ακολουθούν δε συνάδουν απόλυτα με τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η πλειοψηφία επιλέγει να κάνει το μάθημα με τρόπο παραδοσιακό, χωρίς να διαφοροποιεί ιδιαίτερα τη διδασκαλία της από μια κλασική δασκαλοκεντρική διδασκαλία (Μαυροσκούφης, 2008). Αξιοσημείωτο είναι πως η σχετική αιτιολόγηση από την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του Γενικού Λυκείου αναφερόταν στην πίεση της ύλης και των τελικών εξετάσεων.

Ακόμη, το σύνολο των ερωτηθέντων θεωρεί ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι τόσο καταλυτικός που είναι σε θέση να επηρεάσει τις επιδόσεις των μαθητών του και ότι η διδασκαλία είναι τόσο σημαντική, ώστε στο πλαίσιο της μπορεί να καλλιεργηθεί η κοινωνική δικαιοσύνη.

Ωστόσο, από την ανάλυση των απαντήσεων διαπιστώθηκε πως υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις διδακτικές πρακτικές που καλλιεργούν την κοινωνική δικαιοσύνη και σε αυτό που ορισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν στο μυαλό τους. Συγκεκριμένα, στην αντίληψη αρκετών εκπαιδευτικών η κοινωνική δικαιοσύνη είναι μια έννοια που αποτελεί η ίδια αντικείμενο διδασκαλίας, δηλαδή το σκοπό και όχι το μέσο. Γι' αυτό το λόγο, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς θεωρούν πως η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι περισσότερο εύκολη για τους φιλολόγους παρά για τους μαθηματικούς, καθώς το αντικείμενο των φιλολόγων τους επιτρέπει να συζητήσουν για θέματα που σχετίζονται με την κοινωνική δικαιοσύνη. Στην πραγματικότητα, όμως, αγνοούν πως η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να καλλιεργηθεί στο πλαίσιο όλων των διδακτικών αντικειμένων, μια και σχετίζεται περισσότερο με τη συμπεριφορά και τις πρακτικές που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός παρά με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές (συμμετοχική μάθηση, πολυπολιτισμική ή διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενεργητική και βιωματική μάθηση κ.ά.) (Nagda et al., 2003: 165-191) και βασικές αρχές (ανάπτυξη κριτικής ικανότητας των μαθητών, προώθηση της πολυπολιτισμικότητας κ.ά.) (Bigelow et al., 1994) να καλλιεργήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της τάξης, ο καθένας μέσα από το γνωστικό αντικείμενο που διδάσκει.

Τέλος, να σημειωθεί πως ορισμένοι εκπαιδευτικοί δεν είχαν ξεκάθαρη στο μυαλό τους την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και χρει-

άστηκε να τους δοθεί ένας ενδεικτικός ορισμός, προκειμένου να απαντήσουν στις σχετικές ερωτήσεις.

### Σημείωση

1. Η κοινωνική κινητικότητα αφορά την αλλαγή α) γεωγραφικής και β) κοινωνικής θέσης. Εδώ θα μας απασχολήσει το δεύτερο είδος. Βλ. σχετικά Μυλωνάς (1991α). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*. Αθήνα: Αρμός, σσ. 129-130.

### Βιβλιογραφία

- Adams, M., L. A. Bell & P. Griffin (1997) *Teaching for diversity and social justice: a source-book*. New York: Routledge.
- Bigelow, B., H. Brenda, K. Stan & M. Larry (Eds.) (1994) *Creating classrooms for equity and social justice*. Rethinking Our Classrooms: Teaching for Equity and Justice, Vol. 1, προσβάσιμο στο: [http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1\\_intro.shtml](http://www.rethinkingschools.org/publication/roc1/roc1_intro.shtml) [ανακτήθηκε: 10-11-2010].
- Blau, P.M. & O.D. Duncan (1967). *The American Occupational Structure*, New York.
- Fairbrother, A. (2006) *Why should I teach for social justice*. Oswego University.
- Θάνος, Θ. (2010) Κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 161: 57-71.
- Καπραβέλου, Α. (2008) Εκπαίδευση χωρίς κοινωνική δικαιοσύνη. Ανατρέποντας την πραγματικότητα, 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα, προσβάσιμο στο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el\\_GR&page706=1&itemid706=1079](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid706=1079) [ανακτήθηκε: 1-12-2010].
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ. Κ. (1998). *Κρίση του σχολείου και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κελπανίδης, Μ. (2002) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης – Θεωρίες και πραγματικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2008) Κοινωνική δικαιοσύνη και σχολική ιστορία: διερεύνηση των μεταξύ τους σχέσεων και της συναφούς διδακτικής πράξης, 5<sup>ο</sup> Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008, Πάτρα, προσβάσιμο στο: [http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el\\_GR&page706=1&itemid706=1079](http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/index.php?section=985&language=el_GR&page706=1&itemid706=1079) [ανακτήθηκε: 1-12-2010].
- Μυλωνάς, Θ. (1991) *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία και Εμπειρία*, Αθήνα: Αρμός.

- Naidoo, L. (2007) Teaching for social justice: reflections from a core unit in a teacher education program. *Transnational Curriculum Inquiry*, 4 (2), <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/tci/article/view/25> [ανακτήθηκε: 5-11-2010].
- Nagda, B. A., P. Gurin & G. E. Lopez (2003) Transformative Pedagogy for Democracy and Social Justice. *Race Ethnicity and Education*, 6 (2): 165-191.
- Russo, P. (2004) What does it mean to teach for social justice? Προσβάσιμο στο: [http://www.oswego.edu/~prusso1/Russos\\_what\\_does\\_it\\_mean\\_to\\_teach\\_for\\_s.htm](http://www.oswego.edu/~prusso1/Russos_what_does_it_mean_to_teach_for_s.htm) [ανακτήθηκε: 7-11-2010].
- Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006) *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήσης.