

Εκπαίδευση μη Προνομιούχων Κοινωνικών Ομάδων και Εκπαιδευτικές Ανισότητες

Γιάννης Γαβαλάς

Φυσικός – Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

yianga@hotmail.com

Περίληψη: Η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για μία δίκαιη κοινωνία, αλλά δυστυχώς δεν αποτελεί πραγματικότητα, εξαιτίας πολλών εκπαιδευτικών ανισοτήτων που πηγάζουν τόσο από οικονομικούς, όσο και κοινωνικούς παράγοντες. Οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχετίζονται άμεσα με το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία και την κοινωνική τάξη του ατόμου. Η άνιση πρόσβαση των ατόμων στις θεσμοθετημένες πηγές και η άνιση παροχή ευκαιριών, συνυπάρχουν με την ελλιπή κοινωνική αναγνώριση των δικαιωμάτων των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Η σχολική εγκατάλειψη συνδέεται άμεσα με το χαμηλό εισόδημα και τη φτώχεια, ενώ για τις γυναίκες μία επιπλέον αιτία είναι η αυστηρή πατριαρχική οικογένεια. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν άτομα προερχόμενα από τέτοιες μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες πρέπει να ξεπερνούν τα όρια του ρόλου τους, προσφέροντας συμβουλευτική στις γενικότερες δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές, σε μια προσπάθεια να εκπληρωθεί η απαίτηση για άμβλυνση των ανισοτήτων στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, καθώς και για απόδοση καλύτερων προοπτικών στους μη προνομιούχους.

Λέξεις κλειδιά: Μη Προνομιούχες Κοινωνικές Ομάδες, Εκπαιδευτικές Ανισότητες.

Εισαγωγή

Οποιαδήποτε θεώρηση για κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να περιλαμβάνει στοχασμό σχετικά με τις συμπαγείς και άκαμπτες εκπαιδευτικές δομές, που οδηγούν στην ενίσχυση ή την υπονόμευση των δυνατοτήτων των ατόμων, με την έννοια του κατά πόσον το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να βοηθήσει, ώστε το δυναμικό του ατόμου να μετατραπεί σε μετρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, η ικανότητα των μαθητών είναι μία έννοια ενσωματωμένη σε κάποιο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο με την ακαμψία του μπορεί να επιδράσει περιοριστικά στην εξέλιξη κάποιων ατόμων (Verhoeven, 2011).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες δεν πηγάζουν μόνο από οικονομικούς παράγοντες, όπως το εισόδημα και ο πλούτος, αλλά και από την κουλτούρα, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, ως παράγοντες υποστήριξης του ατόμου (Lynch & Baker, 2005). Παντού στον κόσμο, οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες σχετίζονται άμεσα με το φύλο, την εθνικότητα, τη θρησκεία και την κοινωνική τάξη του ατόμου (Meyer, 2016). Η άνιση πρόσβαση των ατόμων στις θεσμοθετημένες πηγές και η άνιση παροχή ευκαιριών συνυπάρχουν με την ελλιπή κοινωνική αναγνώριση των δικαιωμάτων των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων. Οι διαστάσεις αυτές συνυφάνονται μεταξύ τους,

ενισχύοντας η μία την άλλη οδηγώντας στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος που υπονομεύει τις ικανότητες και παρεμποδίζει τις φιλοδοξίες μη προνομιούχων ατόμων, για ιστιμία στη συμμετοχή (Verhoeven, 2011).

Άτομα προερχόμενα από εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες χρειάζεται να εργαστούν σκληρά στα σχολεία υψηλών επιδόσεων, προκειμένου να ξεφύγουν από τους περιορισμούς και να ξεπεράσουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες που δημιουργεί η κυρίαρχη εκπαιδευτική κουλτούρα (Verhoeven, 2011). Οι γυναίκες δεν αναγνωρίζονται ως ισότιμες με τους άνδρες από το εκπαιδευτικό σύστημα. Δίνεται σε αυτές λιγότερη προσοχή σε σχέση με τους άνδρες, ενώ παράλληλα παρατηρείται περιθωριοποίηση των φεμινιστικών απόψεων (Lynch & Baker, 2005).

Έρευνες έδειξαν πως η σχολική εγκατάλειψη συνδέεται άμεσα με το χαμηλό εισόδημα και τη φτώχεια, ενώ για τις γυναίκες, μία επιπλέον αιτία προέκυψε να είναι η αυστηρή πατριαρχική οικογένεια. Τα κορίτσια ορισμένων εθνικών ή θρησκευτικών μειονοτήτων αποθαρρύνονται από τις οικογένειές τους να συνεχίσουν τις σπουδές τους, καθώς ο προσανατολισμός της γυναίκας στην κουλτούρα τους είναι να παντρευτεί σε νεαρή ηλικία και να δημιουργήσει οικογένεια (Verhoeven, 2011).

Υπάρχουν στοιχεία από χώρες που είχαν την πρόθεση να αντιμετωπίσουν άμεσα τις εκπαιδευτικές ανισότητες, που δείχνουν πως η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στις αρνητικές επιδράσεις του κοινωνικού αποκλεισμού που σχετίζεται με οικονομικούς, κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες (Shavit & Blossfelt, 1993, όπως αναφέρεται στο Lynch & Baker, 2005).

Εκπαιδευτικές Ανισότητες

Έρευνες έδειξαν πως, παρότι τα τελευταία χρόνια το ποσοστό των ατόμων που έχει πανεπιστημιακή μόρφωση ολοένα και αυξάνεται, οι εκπαιδευτικές ανισότητες επιμένουν και επιφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στις αγορές εργασίας (OECD, 2015), καθώς η ισότητα στις επαγγελματικές ευκαιρίες σχετίζεται άμεσα με την ισότητα στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες (RSF, 2017· Meyer, 2016).

Με μια γενική θεώρηση, η ισότητα ευκαιριών μεταξύ των ατόμων μιας κοινωνίας μπορεί να οριστεί ως η εξασφάλιση της προοπτικής για μια αξιοπρεπή διαβίωση στον καθένα (Lynch & Baker, 2005), όμως πολλά παιδιά μη προνομιούχων οικογενειών μεγαλώνουν χωρίς τα απαιτούμενα προσόντα για να ευημερήσουν στον εικοστό πρώτο αιώνα (RSF, 2017). Νεαρά άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα αντιμετωπίζουν προβλήματα πρόσβασης σε εκπαιδευτικούς πόρους (Verhoeven, 2011). Αντιθέτως, οι γονείς των μαθητών της μέσης και ανώτερης κοινωνικής τάξης έχουν τις γνώσεις και τις δυνατότητες να προετοιμάσουν τα παιδιά τους ώστε να επιτύχουν στα συστήματα επιλογής των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, να επηρεάσουν ή ακόμη και να χειραγωγήσουν τη διαδικασία (Lynch & Baker, 2005). Καθώς κάποιοι γονείς δίνουν περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά τους σε σχέση με άλλους, δημιουργούνται άνισες επαγγελματικές ευκαιρίες για τα παιδιά αυτά στο μέλλον (Meyer, 2016). Σε πολλές κοινωνίες η συσχέτιση μεταξύ κοινωνικής

τάξης και επιπέδου εκπαίδευσης είναι τόσο ισχυρή, ώστε οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες να φαίνεται πως κληροδοτούνται στα άτομα από τον οικογενειακό τους περίγυρο (Lynch & Baker, 2005).

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες επιμένουν τόσο λόγω οικονομικών, όσο λόγω κοινωνικών, αλλά και γεωγραφικών παραγόντων (RSF, 2017). Σύμφωνα με έρευνες, άτομα μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων έχουν την τάση να συγκεντρώνονται σε κοινωνικό-οικονομικά υποβαθμισμένες γεωγραφικές περιοχές και να εκπαιδεύονται σε σχολεία χαμηλών επιδόσεων (Verhoeven, 2011). Η έλλειψη ποιοτικής εκπαίδευσης είναι ίσως η πιο ισχυρή μορφή κοινωνικού αποκλεισμού, εμποδίζοντας τους ανθρώπους να ωφεληθούν από την κοινωνική πρόοδο και την οικονομική ανάπτυξη (OECD, 2015).

Παράγοντες που Συμβάλλουν στη Δημιουργία Εκπαιδευτικών Ανισοτήτων

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες συνδέονται αναμφίβολα με άνιση διαθεσιμότητα πηγών και εκπαιδευτικών ευκαιριών (Meyer, 2016). Σχετίζονται άμεσα με οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, καθώς και με την αδυναμία ατόμων που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη κουλτούρα να δρουν στο δεδομένο θεσμικό πλαίσιο (RSF, 2017· Verhoeven, 2011). Μαθητές από οικογένειες χαμηλών εισοδημάτων, προερχόμενοι κυρίως από την εργατική τάξη, έχουν μικρότερα ποσοστά επιτυχούς παρακολούθησης σε σχέση με άλλους, προερχόμενους από κοινωνικές τάξεις με ανώτερα εισοδήματα. Αυτή η εκπαιδευτική ανισότητα έχει κατά βάση οικονομικά αίτια, αλλά εμπεριέχει κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Έρευνες έδειξαν πως μαθητές προερχόμενοι από την εργατική τάξη, χαμηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες, τείνουν να κατατάσσονται σε ομάδες χαμηλής δυναμικότητας (Lynch & Baker, 2005).

Τα σχολεία, τέλος, τείνουν να συμβάλλουν στις εκπαιδευτικές ανισότητες με ένα πλήθος μηχανισμών και διαδικασιών, όπως ο σχεδιασμός της ύλης, οι παιδαγωγικές τεχνικές και το σύστημα αξιολόγησης. Σε πολιτισμικό επίπεδο, η οργανωτική δομή και οι διαδικασίες που ακολουθούν τα σχολεία εκφράζουν κυρίως τη μεσαία τάξη. Οι μαθητές αναμένεται να έχουν δεξιότητες που τα ίδια τα σχολεία δεν διδάσκουν, με αποτέλεσμα οι οικογένειες, που για οποιονδήποτε λόγο βρίσκονται έξω από την κυρίαρχη κοινωνική κουλτούρα, να χαρακτηρίζονται ως κοινωνικά αποκλίνουσες και ανεπαρκείς (Lynch & Baker, 2005· RSF, 2017).

Η συμβολή του Σύγχρονου Σχολείου στην Αντιμετώπιση του Φαινομένου των Εκπαιδευτικών Ανισοτήτων

Έρευνες έχουν δείξει πως η εκπαιδευτική πολιτική που στοχεύει στην κοινωνική ενσωμάτωση πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σχέση μεταξύ της κυρίαρχης κοινωνικής κουλτούρας και της κουλτούρας των ειδικών κοινωνικών ομάδων. Κατά κανόνα, τα άτομα κοινωνικών μειονοτήτων έχουν την τάση να ενσαρκώνουν το ρόλο του μη προνομιούχου και να αποδέχονται τον αποκλεισμό τους από τις εκπαιδευτικές δομές. Παρατηρούνται όμως και εξαιρέσεις, όπου οικογένειες μη προνομιούχων ατόμων αναπτύσσουν στρατηγικές με στόχο την απεμπλοκή τους από το φαύλο κύκλο της κοινωνικής απομόνωσης (Verhoeven, 2011).

Ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να συμβάλλει στην προσπάθεια αυτή, αμβλύνοντας την ανισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών και υποστηρίζοντας με ισοτιμία την αξίωση των ατόμων να φτάσουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο εκπαιδευτικής επάρκειας (Meyer, 2016).

Ο αποκλεισμός των ατόμων που ανήκουν σε μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες από τις εκπαιδευτικές δομές, οδηγεί συνήθως σε φραγμούς αναφορικά με τις επαγγελματικές επιλογές τους. Το φαινόμενο εντείνεται σε κοινωνίες που το κράτος αποτυγχάνει να αντισταθμίσει τον αντίκτυπο των δυσμενών επιδράσεων (Lynch & Baker, 2005). Ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να λειτουργήσει αντισταθμιστικά δίνοντας την ευκαιρία σε μη προνομιούχους μαθητές να αποκτήσουν την εκπαιδευτική επάρκεια που απαιτείται ώστε να ξεπεράσουν ορισμένους επαγγελματικούς φραγμούς.

Βεβαίως, η εκπαίδευση είναι κάτι περισσότερο από προετοιμασία για την εργασία. Είναι σημαντική για την προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη του ατόμου. Ένα σύγχρονο σχολείο μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση, διευρύνοντας τη δράση του συνεισφέροντας στην προσφορά ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ως ένα είδος εκπαιδευτικής δικαιοσύνης, η οποία αποτελεί ένα ιδανικό και ταυτόχρονα έναν θεμέλιο λίθο της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού της διαφορετικότητας (Meyer, 2016).

Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού που Διδάσκει Άτομα Προερχόμενα από μη Προνομιούχες Κοινωνικές Ομάδες

Οι μαθητές που προέρχονται από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες, συνήθως εμφανίζουν εμπόδια στην ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διεργασία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει αρχικά να εντοπίσει ποιες στάσεις των μαθητών αυτών δημιουργούν τα εμπόδια στην συμμετοχή. Πρέπει να προσδιορίσει τις πραγματικές πιέσεις που εμποδίζουν τις μαθησιακές αλλαγές, οι οποίες δεν ταυτίζονται απαραίτητα με αυτές που επικαλούνται οι μαθητές (Rogers, 1998). Ένας ευαίσθητος εκπαιδευτικός μπορεί, παρατηρώντας τον τρόπο αντίδρασης των μαθητών, να διακρίνει τα σημεία στα οποία η διδασκόμενη ύλη συγκρούεται με ήδη υπάρχοντα πρότυπα, να κατανοεί φαινόμενα που σχετίζονται με τη δυναμική των σχέσεων που δημιουργούνται μέσα στην ομάδα, όπως εμφανείς ή υπόγειες αντιπαραθέσεις, και να προσαρμόζει ανάλογα τη στρατηγική του, ώστε να οδηγήσει την ομάδα προς το επιθυμητό αποτέλεσμα (Κόκκος, 2005).

Είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό που διδάσκει σε μια ειδική ομάδα μαθητών, να ενσαρκώνει το ρόλο του μέλους της ομάδας, διότι αρχικά έχει τη δυνατότητα να βιώσει από τις εμπειρίες τους που ενδεχομένως να είναι πολύ μακριά από τη δική του πραγματικότητα, ενώ στη συνέχεια βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση, ώστε να λειτουργήσει ως συντονιστής των δραστηριοτήτων της ομάδας και να βοηθήσει τους μαθητές να μάθουν. Ενσαρκώνοντας το ρόλο αυτό, ο εκπαιδευτικός μπορεί να γίνει μαθησιακό πρότυπο για τους μαθητές. Πρέπει, επίσης, να έχει το ρόλο του αρχηγού της ομάδας, να προσφέρει στους μαθητές ένα στόχο και στη συνέχεια μαζί τους, να διευκρινίζει τους στόχους που θέτουν εκείνοι για τους εαυτούς τους. Πρέπει, επιπρόσθετα, να έχει την ικανότητα να δημιουργεί θετικό κλίμα στην ομάδα, ώστε κάθε μαθητής να νιώθει ευπρόσδεκτος (Rogers, 1998).

Η αυξημένη ενσυναίσθηση είναι μία ικανότητα που πρέπει απαραίτητα να διαθέτει ένας εκπαιδευτικός. Η ενσυναίσθηση ως έννοια περιλαμβάνει την αμοιβαία κατανόηση, επικοινωνία και αλληλεπίδραση (Illeris, 2015). Κατά συνέπεια, ο εκπαιδευτικός που διδάσκει άτομα προερχόμενα από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες πρέπει να λειτουργεί ως ολοκληρωμένος σύμβουλος και συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας, που ενθαρρύνει την ευρετική πορεία προς τη γνώση, εμπνυχώνει και παρακινεί τους μαθητές να δραστηριοποιούνται, να επεξεργάζονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις που διαθέτουν, να μαθαίνουν πράττοντας (Κόκκος, 2005).

Τέλος, απαραίτητο προσόν του εκπαιδευτικού που διδάσκει άτομα προερχόμενα από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες είναι να αποδέχεται τις ιδέες τους, να ενθαρρύνει την ελευθερία της σκέψης και της έκφρασης, αλλά και να έχει πεποίθηση για την δυνατότητα ανάπτυξής τους ως ελεύθερα άτομα στην κοινωνία (Κόκκος, 2005).

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικές ανισότητες πηγάζουν από οικονομικούς παράγοντες, όπως το εισόδημα και ο πλούτος, αλλά και από την κουλτούρα, το κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο, την οικογένεια και τον κοινωνικό περίγυρο, ως παράγοντες υποστήριξης του ατόμου (Lynch & Baker, 2005). Πολλές φορές εδραιώνονται μέσω της έκφρασης του θεσμοθετημένου συστήματος αξιών, των οργανωτικών δομών, αλλά και της κοινωνικής κουλτούρας (Verhoeven, 2011). Οι μαθησιακές δεξιότητες δεν αξιολογούνται ισότιμα, καθώς ο τρόπος δόμησης των κριτηρίων αξιολόγησης ευνοεί τους μαθητές που προέρχονται από την ανώτερη κοινωνική τάξη, εις βάρος αυτών που προέρχονται από την εργατική τάξη ή από εθνικές ή θρησκευτικές μειονότητες (Lynch & Baker, 2005). Η κοινωνική κουλτούρα των εθνικών και θρησκευτικών μειονοτήτων σε αλληλεπίδραση με την οργανωτική δομή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, προκαλεί δυσκολίες πρόσβασης στις πηγές γνώσης στα άτομα, οδηγώντας σε εκπαιδευτικές ανισότητες (Verhoeven, 2011).

Η εκπαιδευτική επιτυχία ενός ατόμου δεν εξαρτάται τόσο πολύ από τους προσωπικούς πόρους του ατόμου, αλλά από την υποστήριξη που δέχεται κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς του. Υπό αυτήν την έννοια, ένα σύγχρονο σχολείο οφείλει να παρέχει την απαραίτητη εκπαιδευτική υποστήριξη στα άτομα που δεν μπορούν να την έχουν από το οικογενειακό ή το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Παράγοντες όπως το φύλο, η εθνικότητα, η θρησκεία και η κοινωνικό-οικονομική κατάσταση των ατόμων δεν θα έπρεπε να παίζουν ρόλο ως κριτήρια επιλογής στην αγορά εργασίας. Για μία κοινωνία που έχει στόχο να μάχεται την άνιση κατανομή αγαθών, οι ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες φαίνεται πως είναι απαραίτητο προαπαιτούμενο (Meyer, 2016).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ξενόγλωσσες

Lynch, K. & Baker, J. (2005). Equality in education. An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131–164. doi: 10.1177/1477878505053298.

- Meyer, K. (2016). Why should we demand equality of educational opportunity? *Theory and Research in Education*, 14(3), 333–347. doi: 10.1177/1477878516676709.
- OECD (2015). *Reducing inequalities and financing education remain key challenges*. Ανακτήθηκε την 15/4/2017 από: <http://www.oecd.org/education/reducing-inequalities-and-financing-education-remain-key-challenges.htm>
- RSF (2017). *Social Inequality and Educational Disadvantage*. Ανακτήθηκε την 15/4/2017 από: <https://www.russellsage.org/research/social-inequality/social-inequality-and-educational-disadvantage>
- Verhoeven, M. (2011). Multiple Embedded Inequalities and Cultural Diversity in Educational Systems: A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(2), 189–203. doi: 10.2304/eej.2011.10.2.189.

Ελληνόγλωσσες

- Illeris, K. (2015). *Ο Τρόπος που Μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση* (μετάφραση: Κωσταρά, Ε., επιστημονική επιμέλεια: Κόκκος, Α.). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ. (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 1999).
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων* (μετάφραση: Παπαδοπούλου, Μ. & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ (έτος έκδοσης του πρωτοτύπου 1996).