

## Ο ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΣ ΑΡΧΙΖΕΙ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

*Θεόδωρου Μυλωνά, Νικολάου Μάνεση*

### Η κοινωνική όψη του αποκλεισμού

Τί αναπαριστά ο πολύς κόσμος όταν αναφέρεται στην έννοια «αποκλεισμός»; Τι «αναπαριστούν», (δηλαδή τι εννοούν) οι ειδικοί, όταν καθιστούν τον αποκλεισμό ή και τις αναπαραστάσεις του αντικείμενο επιστημονικής προσέγγισης; Πώς θα μπορούσε να ορισθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός; (Jodelet D. Et al, 1989)

Δεν είναι στις προθέσεις μας να πούμε εδώ τίποτα παραπάνω γι' αυτήν την έννοια που δεν είναι, κατά τη γνώμη μας, «αντικείμενο» (objet), αλλά κοινωνική σύλληψη που μετέχει στη δυναμική της «κοινωνικής κατασκευής της πραγματικότητας», γι' αυτό και δεν μπορεί να ορισθεί με την αναγκαιά για την επιστημονική χρήση της ακρίβεια. (Berger P. L., Luckmann T., 1986, Durkheim E., 1967-Autes M., 1995).

Αυτό που θεωρούμε απαραίτητο να επισημάνουμε είναι ότι η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού σχεδόν αντικατέστησε στις σχετικές θεωρητικές συζητήσεις, από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, από τότε δηλαδή που συνειδητοποιήθηκε η αποδόμηση και η συρρίκνωση του χώρου της εργασίας, την έννοια της ανεργίας, όχι μόνο ως πιο ευρηματική αλλ' ως περιεκτική, εκτός των άλλων, και της σειράς των εμφανών κοινωνικών συνεπειών της ανεργίας. «Κατά βάθος το ερώτημα που αφορά τον αποκλεισμό μπορεί να θεωρηθεί ως μέγιστο κοινωνικό και πολιτικό ζήτημα, διότι αποσαφηνίζει και αποκρυσταλλώνει αυτό το σύνθετο σύνολο φαινομένων στο οποίο συσσωρεύονται: ανισότητες, περιθωριοποιήσεις, φτώχεια και απομονώσεις μέσα στον κοινωνικό και γεωγραφικό χώρο». (Kokoreff M., 1995, σ. 27)

Αυτή η εννοιολογική μετακίνηση από την ανεργία, ως οικονομικό φαινόμενο, στον αποκλεισμό, ως κοινωνικό, άρχισε ν' αλλάζει και τη μέχρι τη δεκαετία του '80 κυρίαρχη αναπαράσταση κάθετης ιεράρχησης των κοινωνικών ανισοτήτων: οι άνω, οι μεσαίοι, οι κάτω. Αυτοί που έχουν πολλά, λίγα, καθόλου. Οι αστοί, οι μικροαστοί, οι προλετάριοι κ.λ.π.. Οι άνισοι θεωρούνται πλέον οριζόντια ως οι «εντός» και οι «εκτός», ως οι μετέχοντες στο παιχνίδι και οι εκτός παιχνιδιού,

ως οι λειτουργικά συνδεδεμένοι με το κυρίαρχο πλέγμα κοινωνικών σχέσεων, που διασφαλίζει περισσότερο ή λιγότερο τη βιολογική και κυρίως την κοινωνική επιβίωση, και οι αποκεκομμένοι από το "κύκλωμα" παραγωγής και ανταλλαγών, ως οι αποκλεισμένοι, με ένα λόγο ως οι ναυαγοί της κοινωνίας της μισθωτής εργασίας. (Touraine A., 1991)

Η έννοια του αποκλεισμού υποδηλώνει την ύπαρξη μιας διαχωριστικής γραμμής μεταξύ του κοινωνικού «εντός» και του μη κοινωνικού «εκτός» και δηλώνει τη μη σχέση τους. Η ανεργία, η φτώχεια, το να έχει κανείς λίγα, ελάχιστα, ή καθόλου, είναι οικονομικό φαινόμενο. Ο αποκλεισμός, όμως, είναι φαινόμενο κοινωνικό, ευρύτερο και βαθύτερο· έχει και ψυχολογικές διαστάσεις. Αποδιοργανώνει τις εσωτερικές δυνάμεις του ατόμου-προσώπου για αγώνα διεκδίκησης μιας θέσης, όχι μόνον εργασίας, μέσα στην κοινωνία και κατά συνέπεια φθείρει τον ιστό συνοχής της τελευταίας: οι αποκλεισμένες πληθυσμιακές κατηγορίες δεν "επικοινωνούν" πλέον με τους «εντός» και με τα λοιπά δομικά, ή συστατικά, στοιχεία της κοινωνίας στην οποία ανήκαν ή θα έπρεπε να ανήκουν πλήρως. (Bouffartigue P., 1993)

Μια άλλη σημαντική διάσταση της νέας αυτής κοινωνικής αναπαράστασης του αποκλεισμού είναι ότι μετακινήθηκε η προσοχή και το ενδιαφέρον ανάλυσης από τα γεγονότα-φαινόμενα αποκλεισμού στις διεργασίες και διαδικασίες πρόκλησής τους. Επισημάνθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 ότι ο αποκλεισμός δε συμβαίνει από τη μια μέρα στην άλλη, αλλά είναι προϊόν μακρών, μη συνειδητοποιημένων συνήθως από το άτομο, κοινωνικών, δηλαδή εξωτερικών και εξαντικειμενικοποιημένων, δηλαδή δομικών, διεργασιών γένεσης και συγκρότησης των προϋποθέσεων του.

Ο Robert Castel περιγράφει αναλυτικά τη διάσταση αυτή των μακρών ενίοτε διεργασιών προετοιμασίας προς τον κοινωνικό αποκλεισμό στη μελέτη του: «Από τον (κοινωνικό) αποκλεισμό ως δεδομένη κατάσταση στην (κοινωνική) ευπάθεια (vulnerabilite) ως διαδικασία (Castel R., 1992).

Έτσι το πεδίο του αποκλεισμού διευρύνθηκε περιλαμβάνοντας τη συστηματική παρακολούθηση και μελέτη διαφόρων πληθυσμιακών κατηγοριών και κοινωνικών ομάδων που εμφανίζουν πρόδρομα συμπτώματα αποκλεισμού, διαφόρων σταδίων ή διαβαθμίσεων (Paugam S. 1991).

Τα δεδομένα επιβεβαιώνουν ότι η συνεχής αυξητική τάση του αριθμού των παντός είδους αποκλεισμένων βαίνει παράλληλα και αντιφατικά προς τη γενική οικονομική ανάπτυξη και τη συσσώρευση πλούτου. Ενώ αναμενόταν μέχρι τη δεκαετία του 1970 η γενική οικονομική ανάπτυξη να επιφέρει τη ευημερία όλου του πληθυσμού, συνέβη και εξακολουθεί να συμβαίνει να επιφέρει περισσότερο ή λιγότερο μόνο τη συνεχή βελτίωση του οικονομικού και κοινωνικού επιπέδου

των ευνοημένων 2/3 της κοινωνίας και να θέτει σε τροχιά αποκλεισμού, μη αναστρέψιμη, το μη ευνοημένο 1/3. Πρόκειται για δομικό φαινόμενο και όχι βέβαια για «σύμπτωση» ατομικών περιπτώσεων, όπως είχε επισημάνει έγκαιρα ο Stoleru. (1974)

### Η Σχολική όψη του αποκλεισμού

Το σχολείο έχει αναλάβει προς διεκπεραίωση δύο αποστολές:

α) να προετοιμάζει και να παράγει την elite, με τη μετάδοση της επίσημης υψηλής κουλτούρας, και

β) να διαπιστώνει, να διαβαθμίζει και να πιστοποιεί την αδυναμία όσων δεν ανταποκρίνονται στις προδιαγραφές και απαιτήσεις αυτής της κουλτούρας, με αποτέλεσμα να τους εγκλωβίζει σε κατευθύνσεις και επίπεδα εκπαίδευσης χαμηλότερης οικονομικής, κοινωνικής και πολιτιστικής αξίας, ή να τους αποκλείει (απορρίπτει), ή να τους ωθεί να αυτο-αποκλείονται (να διακόπτουν τη φοίτηση).

Η αποστολή-λειτουργία του σχολείου που μας ενδιαφέρει εδώ είναι η δεύτερη.

Η σχολική αποτυχία πριν από τη δεκαετία του 1960 δε συνιστούσε στην Ελλάδα, όπως και αλλού, κοινωνικό πρόβλημα. Δε γινόταν μέχρι τότε λόγος γι' αυτήν. Το αντίθετο: προτεινόταν το σχολείο, ιδιαίτερα της μέσης εκπαίδευσης, να γίνει αυστηρότερο και να απορρίπτει περισσότερους για να διασφαλίζει ένα υψηλό επίπεδο των γνώσεων και δεξιοτήτων και γενικότερα της κουλτούρας των αποφοίτων του. Κανένας δε συνέδεε τη σχολική αποτυχία και απόρριψη των μαθητών με την κοινωνική προέλευσή τους. Το φαινόμενο της άνισης επίδοσης αποδιδόταν σε διαφορά κλίσεων, βιολογικών διαφορών και ψυχοϊατρικών προβλημάτων. (Isambert-Jamati V., 1985, Μυλωνάς Θ. 1982,).

Κατά τη δεκαετία του 1960, οπότε συνέβη η σχολική έκρηξη, εισήλθαν στο δευτεροβάθμιο σχολείο, και άρχισαν να ασκούν λίγο αργότερα έντονη πίεση και προς το Πανεπιστήμιο, υψηλά ποσοστά παιδιών των μέχρι τότε αποκλεισμένων απ' αυτό κοινωνικών κατηγοριών. Με μια σειρά μεταρρυθμιστικών επεμβάσεων (οι σπουδαιότερες: 1959, 1964, 1976) και το σχολείο από τη μεριά του, κάτω από την πίεση της νέας κυρίαρχης ιδεολογίας της εξίσωσης των ευκαιριών στην εκπαίδευση, αναπροσάρμοσε το πρόγραμμά του ώστε να το καταστήσει περισσότερο προσιτό στη νέα πελατεία του. Μείωσε τις ώρες διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών και κατέστησε πιο επιεική τα κριτήρια εσωτερικών προαγωγών, ώστε να κρατήσει τη μέχρι πρότινος αποκλεισμένη αυτή πελατεία όσο το δυνατόν περισσότερο χρόνο «εντός» του. Μέσα σε αυτό το ιδεολογικό πλαίσιο υποστήριξης της ενσωματωποιητικής και αφομοιωτικής λειτουργίας του σχολείου, η σχολική

αποτυχία ενός μέρους των παιδιών των προ μιας-δυο δεκαετιών «εκτός» σχολείου, άρχισε να θεωρείται ως σκάνδαλο (Μυλωνάς Θ., 1993).

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης σε Αμερική, Ευρώπη και Ελλάδα αναλύει το φαινόμενο και το αποδίδει από τη μια στις εγγενείς στην κοινωνική προέλευση (κοινωνική τάξη) «μειονεξίες»: ιστορία, είδος και τρόπος συγκρότησης του πολιτιστικού, κοινωνικού και οικονομικού κεφαλαίου που χαρακτηρίζει και το αντίστοιχο ταξικό *habitus* (Bourdieu P., 1979, 1984), και από την άλλη στην πιεστική επί του σχολείου λογική ενός συστήματος παραγωγής η οποία απαιτεί απ' αυτό την καλλιέργεια ιεραρχημένων εξειδικευμένων γνώσεων και ικανοτήτων και επιβάλλει ορισμένου τύπου σχέσεις κυριαρχίας. (Baudelot Chr., Establet R., 1971).

Το σχολείο ως τόπος συνάντησης και συνάρθρωσης των κοινωνικών ή ταξικών ανισοτήτων με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας λειτουργεί αναπαραγωγικά: παρά τη διακηρυγμένη ιδεολογία του εκδημοκρατισμού και της εξίσωσης των ευκαιριών ευνοεί τους κοινωνικά ευνοημένους και φέρνει σε δυσχερέστερη σχέση τους μη ευνοημένους, κατά την επιτυχή έκφραση του Pierre Bourdieu.

Και το κάνει προσφέροντας στους πρώτους τα πτυχία υψηλότερης ανταλλακτικής αξίας στην αγορά εργασίας και στους δεύτερους τα πτυχία με ελάχιστη αξία τέτοιου είδους. Αν ληφθεί υπόψη ότι στην επιτυχή διεκδίκηση των διαθέσιμων θέσεων εργασίας, όσο μάλιστα αυτές είναι υψηλότερου κοινωνικού κύρους και οικονομικής απόδοσης, εκτός από τα προσόντα εκπαίδευσης-μόρφωσης, (τίτλοι), παίζει σοβαρό ρόλο και το κοινωνικό κεφάλαιο (γνωριμιών) που είναι ανάλογο του κοινωνικού status της οικογένειας, τότε γίνεται κατανοητό ότι οι αποκλεισμένοι διαθέτουν μειωμένα προσόντα και μέσα. Σε περιόδους μάλιστα δομικών αλλαγών, που συρρικνώνουν την αγορά εργασίας, όπως συμβαίνει σήμερα, το τυπικό δίπλωμα ως διεκδικητικό προσόν θέσης εργασίας διατηρεί βέβαια την υπεροχή του, αλλά ανταγωνίζεται πλέον και με άλλα επιπλέον κριτήρια (πείρα, ικανότητες, δεξιότητες, γενικές και ειδικές γνώσεις, χαρακτηριστικά της προσωπικότητας κ.λ.π.) που επιβάλλει ως απαιτήσεις η αγορά. (Boudon R., 1973, Girod R., 1981, Petitat A., 1982, Cherkaoui M., 1992)

Όσοι αποτυγχάνουν στο σχολείο, δηλαδή όσοι δε φτάνουν σε ένα από την αγορά προσδιορισμένο επίπεδο γνώσεων και ειδικευσης, ώστε να μπορούν να διεκδικούν μια θέση εργασίας, στερούνται συνήθως και των άλλων υποστηρικτικών της διεκδίκησης δυνατοτήτων (*atouts*) και συνιστούν μια ειδική κοινωνική κατηγορία ατόμων που απορριπτόμενα από το σχολείο εισέρχονται στις ζώνες εργασιακής αβεβαιότητας, δηλαδή στον προθάλαμο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Η σχολική αποτυχία, επειδή αφορά τουλάχιστον το 30% του μαθητικού πληθυσμού, καθίσταται σημαντικότατο κοινωνικό πρόβλημα, ιδιαίτερα σε περιό-

δους αυξημένης ανεργίας, αφού οδηγεί αργά ή γρήγορα σε ζώνες εργασιακής αβεβαιότητας, κοινωνικής ευπάθειας και κοινωνικού αποκλεισμού.

Όταν η «μηχανή» της εργασίας «»πετάει«» μέσα στη ζώνη του αποκλεισμού κατά τις περιόδους των καταιγίδων απολύσεων, ως απόβλητους, χιλιάδες εργαζόμενους, π.χ. 22.500 Έλληνες το Σεπτέμβριο του 1997, το κάνει με ορισμένα κριτήρια: απορρίπτει συνήθως πρώτους αυτούς με τα λιγότερα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα, δηλαδή εκείνους που είχαν αποτύχει στο σχολείο. Φαίνεται να υπάρχει μια λογική αναπαραγωγής στη διαδοχή των φάσεων από τη σχολική ως την κοινωνική απόρριψη: χαμηλό κοινωνικό status της οικογένειας ή της κοινωνικής κατηγορίας προέλευσης του μαθητή-σχολική αποτυχία-κοινωνική «ευπάθεια»-ανεργία-τελικό χαμηλό κοινωνικό status-κοινωνικός αποκλεισμός. Παρότι τα σχετικά ποσοτικά εμπειρικά δεδομένα είναι περισσότερο περίπλοκα, εντούτοις αφήνουν να διαφανεί ότι τα διαπερνά και τα διασυνδέει αυτή η λογική αναπαραγωγής. (Nasse Ph., 1992)

Το τις πταίει (Plaisance E., 1985,) ή το τι πρέπει να γίνει για την κοινωνική και παιδαγωγική αντιμετώπιση του φαινομένου (CRESAS 1980, 3η έκδ.), δεν μας ενδιαφέρει εδώ.

### **Οι αποκλεισμένοι του εσωτερικού του σχολείου**

Είναι απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η σχολική αποτυχία που σχετίζεται στενά με τον αποκλεισμό δεν είναι ένα φαινόμενο ποσοτικά και ιστορικά διαπιστούμενο μόνο μετά την έξοδο από το σχολείο όλων όσοι αποτυγχάνουν. Και πριν από την έξοδο οι σχολικά «ευπαθείς» παραμένουν για ένα διάστημα, άλλοι μεγαλύτερο και άλλοι μικρότερο, «εντός», αλλά έχουν ήδη μπει σε περισσότερο ή λιγότερο ορατή τροχιά αποτυχίας. Συνιστούν την κατηγορία των μαθητών σε «εκκρεμότητα» που ή έχουν στρέψει το βλέμμα κατευθείαν προς την έξοδο, ή αναμένουν τη διοχέτευση - απόρριψή τους σε «ειδικούς» χώρους «συγκέντρωσης» μέσα στο ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, μέχρι να εξέλθουν και από εκεί σύντομα, συνήθως χωρίς αποδεικτικό αξίας. Αυτοί είναι οι «αποκλεισμένοι του εσωτερικού», όπως πολύ εύστοχα τους χαρακτηρίζουν οι Bourdieu P. και Champagne P., (1992).

Αυτή η λογική του εκπαιδευτικού συστήματος να αναβάλλει την απόρριψη και την έξοδο των μαθητών αυτής της κατηγορίας, να αφήνει να εμφανίζεται η έξοδος τους ως διαδικασία ατομικών περιπτώσεων που συμβαίνουν ανεξάρτητα η μία από την άλλη σε διάφορες στιγμές της σχολικής διαδρομής, και να την αντιμετωπίζει ως πιθανότητα και ενδεχόμενο για όλους τους μαθητές όλων των κοινωνικών κατηγοριών, δεν είναι κοινωνικά αθώα. Είναι μια λογική κατασκευ-

ής άλλοθι, μια λογική συγκάλυψης των όσων πράγματι διαπράττει το σχολείο εις βάρος των κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά «αδύνατων». Και τα διαπράττει εν ονόματι της ισότητας και της δημοκρατίας των ανίσων.

Μετά τη δεκαετία του 1960, με τη μαζική είσοδο και των παιδιών των μη ευνοημένων κοινωνικών κατηγοριών στη μέση εκπαίδευση, δημιουργήθηκε η ψευδαίσθηση ότι θα μπορούσαν και αυτά να πετύχουν όπως και όσο και τα παιδιά των ευνοημένων. Γρήγορα συνειδητοποιήθηκε ότι, όταν φτάνουν να παίρνουν και αυτά το απολυτήριο του Γυμνασίου ή του Λυκείου, έχουν ήδη προκαλέσει τον πληθωρισμό και κατά συνέπεια την υποτίμησή του στην αγορά εργασίας. Έτσι, παρά την αύξηση των ετών παραμονής τους μέσα στο σχολικό σύστημα και την απόκτηση σχολικών τίτλων όλο και υψηλότερων βαθμίδων, δε βελτιώνουν ουσιαστικά τη θέση τους. Παραμένουν και πάλι στην κατηγορία των σχετικώς αποτυχημένων, αφού κυνηγούν ένα στόχο που συνεχώς απομακρύνεται ως αντικατοπτρισμός. Το οξύ πρόβλημα των ανισοτήτων έτσι μεταμορφώνεται αλλά δεν επιλύεται, ούτε και βελτιώνεται. (Castel R., 1995). Τα παιδιά των κοινωνικά «εκτός» και όταν ακόμα παίρνουν το δρόμο του σχολείου, με την ελπίδα να βρεθούν «μέσα», ύστερα από κάποιες ψευδαισθήσεις επιτυχίας αντιλαμβάνονται ότι τελικά πάλι βρίσκονται «έξω». Το σχολείο τελικά γι' αυτά είναι εργασιακά και κοινωνικά σχεδόν άχρηστο.

«Αυτή η κεκαλυμμένη αντίφαση εκδημοκρατισμού και αναπαραγωγής χαρακτηρίζει μια λογική κοινωνικής οργάνωσης η οποία τείνει όλο και περισσότερο να προσφέρει τα πάντα σε όλους, και ιδιαίτερα τα υλικά και συμβολικά καταναλωτικά αγαθά, ή ακόμα και τα πολιτικά, αλλά με τρόπο εικονικό, ψευδαισθητικό, σα να είναι αυτός ο τρόπος ο πιο κατάλληλος να διασφαλίζεται σε μερικούς η πραγματική, αποκλειστική και νόμιμη κατοχή αυτών των αγαθών». (Bourdieu P. et Champagne P., 1992, σ. 74)

## Η υπόθεσή μας

Οι συχνές παρακολουθήσεις-παρατηρήσεις που κάνουμε, ως ερευνητική ομάδα, της καθημερινής ζωής ορισμένων Δημοτικών σχολείων, για να «καταλάβουμε», όπως υποδεικνύει ο Max Weber με τη θεωρία της Verstehen (1971), το «νόημα» που δίνουν οι δρώντες μέσα σ' αυτά (μαθητές και δάσκαλοι) στις λεκτικές και στις μη λεκτικές τους σχέσεις και ανταλλαγές, στις αλληλοαποδοχές και αλληλοαπορρίψεις, μας προκάλεσαν μια σειρά από ερωτήματα, προβληματισμούς και απόπειρες εξηγήσεων (υποθέσεις) για τις λανθάνουσες εντός του σχολείου διεργασίες παραγωγής του φαινομένου του αποκλεισμού.

Εδώ θα εκθέσουμε μια μόνο από τις κατευθύνσεις της προβληματικής αυτής.

Η καταγραφή των κινήσεων, των έλξεων και απωθήσεων, των γειτνιασέων και των αποστάσεων των μαθητών μέσα στο σχολείο, μας υπέβαλε την ιδέα ότι ο γεωγραφικός χώρος του σχολείου προσδιορίζει τα όρια ενός κοινωνικού «πεδίου», όπου εξελίσσεται μια αδιάκοπη προσπάθεια κυριαρχίας: συνάπτονται συμμαχίες και εκδηλώνονται απορρίψεις που περνάνε σχεδόν απαρατήρητες, αφού συνήθως είναι ασύνειδες ή ανομολόγητες. Το γεγονός για παράδειγμα ότι κάποια παιδιά ζωηρά, κινητικά, επιθετικά κατέχουν στα διαλείμματα το μεγαλύτερο κεντρικό τμήμα της αυλής και άλλα ησυχότερα και παθητικότερα κινούνται στις παρυφές, δεν αποδίδεται συνήθως παρά μόνο στον τύπο του χαρακτήρα τους. Το γεγονός ότι αρκετά παιδιά σιωπούν μέσα στην τάξη και δεν μετέχουν όσο προσδοκείται στις διδακτικές διεργασίες, συχνά αποδίδεται στο ότι είναι ντροπαλά ή δειλά «εκ κατασκευής», από τη φύση τους.

Σπάνια αυτά τα διαφοροποιημένα φαινόμενα της διαφορετικής συμπεριφοράς των παιδιών συσχετίζονται με τη διαφορετική κοινωνική προέλευσή τους, με το διαφορετικό ταξικό τους *habitus*. (Μυλωνάς Θ., 1992, σσ. 213 - 216)

Τη συσχέτιση όμως αυτή έκανε ο Daniel Zimmermann (1978 και 1982) και έδειξε ότι τα περισσότερα ζωηρά παιδιά του κέντρου της αυλής προέρχονται από ευνοημένες κοινωνικές κατηγορίες, ενώ αυτά της περιφέρειας από τις μη ευνοημένες. Με την έρευνά του αυτή έθεσε σε αμφισβήτηση δηλαδή την κοινή πεποίθηση ότι τουλάχιστον στην αυλή και στο παιχνίδι κυριαρχούν οι ζωηροί, άτακτοι και όχι καλοί μαθητές. Επίσης έδειξε ότι οι δάσκαλοι συναισθηματικά δεν τοποθετούνται θετικά έναντι των μαθητών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα, ωθώντας τους έτσι σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτο-αποκλεισμό.

Όλα τα παραπάνω και οι παρατηρήσεις μας *in situ* μας οδήγησαν στη διατύπωση της εξής σχετικής υπόθεσης:

***Η κοινωνική προέλευση των μαθητών προσδιορίζει ως ένα μεγάλο βαθμό όχι μόνο την επίδοσή τους αλλά και τις κοινωνικές τους σχέσεις με τους άλλους μαθητές. Ως κοινωνικές σχέσεις νοούμε εδώ το πλέγμα των αμοιβαίων ή αναντίστοιχων έλξεων - προτιμήσεων και απωθήσεων-απορρίψεων των μαθητών.***

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των άλλων μαθητών με τους οποίους ο μαθητής κάνει παρέα, ή επιθυμεί να κάνει αλλά απωθείται, ή επιθυμούν οι άλλοι αλλά εκείνος απωθεί, συνιστούν δείκτη ενός κοινωνικού παιχνιδιού αποδοχών και αποκλεισμών, πολύ σοβαρού για το κοινωνικό, και όχι μόνον, μέλλον του παιδιού που παίζεται μέσα στο σχολείο, αλλά του οποίου οι "βασικοί" κανόνες έχουν οριστεί έξω απ' αυτό.

Θεωρούμε ότι πρόκειται για μια, μεταξύ άλλων, όψη μη δεδηλωμένη και μη εμφανή αλλά υπαρκτή των διεργασιών του μελλοντικού κοινωνικού αποκλει-

σμού των μαθητών εκείνων που έχουν δυσκολίες μάθησης και ένταξης στο σχολείο. Και αυτοί οι μαθητές συνήθως προέρχονται από δεδομένες κοινωνικές κατηγορίες ή κοινωνικές τάξεις.

Μ' άλλα λόγια υποθέτουμε ότι ο αποκλεισμός πληθυσμιακών ομάδων από την εργασία, από τα υλικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αγαθά, από τις σχέσεις κοινωνικής υποστήριξης και αλληλεγγύης κλπ, έχει τις απαρχές του μέσα στο σχολείο. Οι "αποκλεισμένοι του εσωτερικού" του σχολείου είναι αυτοί που βρίσκονται στην αρχή μιας τροχιάς που αργά ή γρήγορα τους οδηγεί "έξω". Αυτοί είναι κυρίως που έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες να περάσουν διαδοχικά, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα χρόνου, από την κοινωνική ζώνη της αναμονής σ' αυτήν της αβεβαιότητας και κατόπιν σε εκείνη της ευθραυστότητας, ευπάθειας και προσωρινότητας, για να απαγκιστρωθούν πιθανόν τελείως από το νομιμοποιημένο κοινωνικό ιστό και να καταλήξουν στη ζώνη του αποκλεισμού.

Μέσα στα "σπλάχνα" του σχολείου, λοιπόν, κυφορούνται και αντικειμενικοποιούνται οι πιθανότητες του κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των κοινωνικά μη ευνοημένων και εκεί μέσα εμφανίζονται πολλά πρόδρομα συμπτώματά του. Ένα απ' αυτά φιλοδοξεί να περιγράψει και να αναδείξει η εμπειρική έρευνα που κάναμε για την επιβεβαίωση ή την αναίρεση της υπόθεσής μας.

## Η ΕΡΕΥΝΑ

### Μεθοδολογικά και τεχνικά στοιχεία

Η έρευνα έγινε σε δύο φάσεις: Στην πρώτη φάση επιλέξαμε 15 Δημοτικά σχολεία της πόλης των Πατρών. Για να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα πήραμε 6 σχολεία από την κεντρική ζώνη της πόλης και 9 από τη ζώνη της περιφέρειας. Αποφασίσαμε να απευθυνθούμε στους 300 μαθητές της ΣΤ' τάξης αυτών των σχολείων (144 αγόρια και 156 κορίτσια) και στους δασκάλους τους. Προτιμήσαμε τους μαθητές της ΣΤ' τάξης, γιατί σ' αυτούς είναι περισσότερο έκδηλο το φαινόμενο της έλξης-προτίμησης ή της απώθησης-απόρριψης που μας ενδιαφέρει απ' ό,τι στους μικρότερους μαθητές.

Μετά την πρόθυμη συγκατάθεση των Διευθυντών και των Δασκάλων ζητήσαμε από τους μαθητές να μας συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο που αφορούσε δημογραφικά, κοινωνικά, πολιτιστικά και οικονομικά στοιχεία των ίδιων και των οικογενειών τους. Απευθυνθήκαμε και στους Δασκάλους των και τους ζητήσαμε:

α) να μας δώσουν πληροφορίες για την επίδοση και συμπεριφορά του κάθε μαθητή τους και να κάνουν μια πρόβλεψη για το μέχρι πού θα μπορούσε να

φτάσει ο καθένας τους: δε θα πάει στο Γυμνάσιο, θα τελειώσει μόνο το Γυμνάσιο, θα τελειώσει μόνο το Λύκειο, θα μετάσχει στις Πανελλήνιες αλλά με μικρές πιθανότητες επιτυχίας, θα εισαχθεί στο Πανεπιστήμιο και θα προχωρήσει και παραπέρα.

β) τους παρακαλέσαμε να μας δώσουν μια κατάσταση των μαθητών της τάξης τους, όπου θα τους είχαν τοποθετήσει σε αξιολογική σειρά με βάση την επίδοση αλλά και την προσωπική εκτίμηση-πρόβλεψή τους για το μέλλον του κάθε μαθητή.

**Παρατήρηση:** Μετά από μια πρώτη στατιστική συσχέτιση αυτής της σχολικής αξιολογικής-ιεραρχικής σειράς των μαθητών με την κοινωνική τους προέλευση, διαπιστώσαμε, όπως και σε άλλες έρευνές μας για χιλιοστή φορά, πολύ υψηλή στατιστική συνάφεια.

Στη δεύτερη φάση δώσαμε πρώτα στους 300 μαθητές ένα σύντομο ερωτηματολόγιο με το οποίο τους ζητούσαμε να απαντήσουν:

α) Με ποιον από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους θα ήθελαν να διαβάσουν μαζί τα μαθήματα (έγραψαν 3 ονόματα με σειρά προτίμησης)

β) Με ποιον από τους συμμαθητές ή τις συμμαθήτριές τους δε θα ήθελαν να διαβάζουν μαζί τα μαθήματα (έγραψαν 3 ονόματα με σειρά απώθησης)

Μετά από 15 ημέρες, και αυτό για να μην υπάρχει έντονη η μνήμη των ονομάτων που σημείωσαν στο πρώτο ερωτηματολόγιο, τους δώσαμε να απαντήσουν σε ένα δεύτερο όμοιο ερωτηματολόγιο που τους ζητούσε όμως να απαντήσουν με ποιον ή ποιες θα ήθελαν ή δε θα ήθελαν να παίζουν μαζί.

Ατυχώς σε ορισμένα σχολεία δεν κατέστη δυνατόν να συμπληρωθούν αυτά τα ερωτηματολόγια.

Έτσι το δείγμα μας περιορίστηκε σε 206 μαθητές (114 αγόρια και 92 κορίτσια)

### Σύσταση τριών Ομάδων

Χωρίσαμε τον πληθυσμό των 206 μαθητών σε 3 ομάδες (κατηγορίες):

Στην Α ομάδα κατατάξαμε τους 62 μαθητές που είχαν βαθμό 10 και πρόβλεψη του δασκάλου ότι θα μπουν στο Πανεπιστήμιο. Η κοινωνική τους προέλευση αποδείχθηκε εκ των υστέρων, όπως είπαμε, πολύ υψηλή.

Στη Β ομάδα τους 81 που είχαν βαθμό 8, 9, 10 και πρόβλεψη ότι θα τελειώσουν το Λύκειο, μερικοί θα συμμετάσχουν και στις Πανελλήνιες, αλλά με μικρές πιθανότητες επιτυχίας. Διαπιστώθηκε ότι προέρχονται οι περισσότεροι από μεσαία κοινωνικά στρώματα. Υπήρχαν μερικοί από υψηλά και ελάχιστοι από χαμηλά κοινωνικά στρώματα.

Στη Γ ομάδα τους 63 που είχαν βαθμό από 7 και κάτω και πρόβλεψη του δασκάλου ότι θα τελειώσουν μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση (Γυμνάσιο), μερικοί από αυτούς μάλιστα με δυσκολία. Προέρχονται όλοι από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό-επαγγελματικό και πολιτιστικό προφίλ.

### Επεξεργασία των δεδομένων

Καταρτίσαμε το κλασικό σχήμα ("σχάρα" με διπλή είσοδο) κοινωνιογράμματος κατά Moreno, όπου καταχωρίσαμε τις απαντήσεις των μαθητών της κάθε τάξης, τις σχετικές με το διάβασμα και σε ένα άλλο όμοιο τις απαντήσεις τους για το παιχνίδι. Κατόπιν εξ' αυτών καταρτίσαμε αντίστοιχα ένα γενικό σχήμα για όλο τον πληθυσμό και στη συνέχεια εκ του γενικού ένα για καθεμιά από τις τρεις ομάδες.

Η επεξεργασία των δεδομένων αυτών έγινε με τη βοήθεια Ηλεκτρονικού Υπολογιστή (SPSS).

### Ευρήματα

Δεν μπορούσαμε να φανταστούμε, όταν διατυπώναμε την υπόθεσή μας ότι η προσδιοριστική ισχύς της ανεξάρτητης μεταβλητής (θέση στη κοινωνική και σχολική ιεραρχία) είναι τόσο μεγάλη πάνω στην εξαρτημένη: *επιλογές* - προτιμήσεις και απωθήσεις - *απορρίψεις* συμμαθητών.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα συνολικά ποσοστά επιλογών και απορρίψεων που «εισέπραξαν» τα μέλη κάθε ομάδας για το διάβασμα από το σύνολο των 206 μαθητών του δείγματος. (Για λόγους οικονομίας θα περιορισθούμε στις συγκρίσεις των ακραίων ομάδων Α και Γ. Εύκολα μπορεί να νοηθεί η θέση της Β.

Πίνακας 1

| ΟΜΑΔΑ    | ΕΠΙΛΟΓΕΣ | ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ |
|----------|----------|------------|
| <b>A</b> | 52%      | 15%        |
| <b>B</b> | 36%      | 23%        |
| <b>Γ</b> | 12%      | 62%        |

Οι Α συγκεντρώνουν το 52% των επιλογών και το 15% των απορρίψεων, αντίθετα οι Γ συγκεντρώνουν το 62% των απορρίψεων και το 12% των επιλογών. Είναι περισσότερο από έκδηλο ότι μέσα στον περίβολο του σχολείου υπάρχουν δύο κόσμοι διαφορετικοί και χωριστοί. Ο κόσμος των Α είναι κοινωνικά θετικός αφού ελκύει περισσότερο και ο κόσμος των Γ είναι κοινωνικά αρνητικός αφού απωθεί περισσότερο.

Τα διαφορετικά δίκτυα σχέσεων στα οποία ήδη ανήκουν οι Α και οι Γ τους οδηγούν προς διαφορετικές κατευθύνσεις: τους πρώτους προς το κέντρο της κοινωνίας, τους δεύτερους προς το περιθώριό της και τον αποκλεισμό απ' αυτήν.

Για τους μαθητές της Γ ομάδας ο αποκλεισμός από το σχολείο είναι διπλός: απορρίπτονται και από το σχολείο, γιατί δεν ανταποκρίνονται στα κριτήριά του, απορρίπτονται και από τους συμμαθητές τους ως ανεπιθύμητοι. Η άσχημη κοινωνική τους μοίρα έχει προδιαγραφεί με σαφήνεια ήδη μέσα στο Δημοτικό σχολείο.

Είναι πάρα πολύ ενδιαφέρουσες και σημαίνουσες οι επιμέρους όψεις αυτού του γενικού φαινομένου που με τόση σαφήνεια παρουσιάζει ο πίνακας 1. Ο πίνακας 1.1 που ακολουθεί παρουσιάζει την κατανομή των επιλογών-προτιμήσεων της κάθε ομάδας που αφορούν το διάβασμα.

**Πίνακας 1.1**

*Κατανομή Επιλογών μέσα στις ομάδες για το διάβασμα*

| ΟΜΑΔΕΣ | Α          | Β          | Γ          |
|--------|------------|------------|------------|
| Α      | <b>59%</b> | 50%        | 49%        |
| Β      | 32%        | <b>38%</b> | 37%        |
| Γ      | 9%         | 12%        | <b>14%</b> |

Οι Α απευθύνουν τις επιλογές τους κατά 59% στα μέλη της Ομάδας τους και μόνο 9% σε αυτά της Γ. Αντίστροφα οι της Γ απευθύνουν τις επιλογές τους κατά 14% στα μέλη της Ομάδας τους και κατά 49% σ' αυτά της Α!

Είναι σαφές το φαινόμενο: Οι Α δε θέλουν σχέσεις με τους Γ. Αντίστροφα οι Γ επιζητούν σχέσεις κυρίως με τους Α.

Οι Α έχουν συστήσει ήδη ένα ευδιάκριτο ενδοομαδικό δίκτυο ανταλλαγών, συνεργασιών και σχέσεων που φαίνεται να είναι σχεδόν «κλειστό» για τους Γ. Αντίστροφα οι Γ δεν επιλέγονται μεταξύ τους, αλλά απευθύνουν το 49% των επιλογών τους στους Α, προς εκείνους δηλαδή που τους απορρίπτουν. Φαίνεται πως οι Γ βρίσκονται σε μια μετέωρη κατάσταση. Ούτε δικό τους «κοινωνικό χώρο» έχουν σχηματίσει, ούτε σε άλλους χώρους που εκτιμούν και επιθυμούν να ενταχθούν γίνονται αποδεκτοί. Στους Α που αλληλοεπιλέγονται κατά 59% απευθύνουν και οι άλλοι, οι Β και οι Γ, το μεγαλύτερο ποσοστό των επιλογών τους (50% και 49% αντίστοιχα). Φαίνεται πως οι Α λειτουργούν ως ο πιο ισχυρός κοινωνικός πόλος έλξης των άλλων. Είναι η κοινωνική ομάδα (κατηγορία) αναφοράς τους, και αυτό έχει σοβαρές συνέπειες, όπως το επισημαίνει και ο R. K. Merton.(1965, σσ. 202-294)

Θα μπορούσαμε ίσως, εδώ, να δούμε μια προτύπωση των τάσεων εξαστισμού, ή επιθυμίας εξαστισμού, των μη ή μη επαρκώς αστικοποιημένων κοινωνικών στρωμάτων της ελληνικής κοινωνίας.

Η κατανομή των ποσοστών των απορρίψεων όπως εμφανίζεται στον πίνακα 1.2 δείχνει καθαρότερα το ίδιο φαινόμενο.

**Πίνακας 1.2**

*Κατανομή απορρίψεων μέσα στις ομάδες για το διάβασμα*

| ΟΜΑΔΕΣ | A   | B   | Γ   |
|--------|-----|-----|-----|
| A      | 8%  | 17% | 17% |
| B      | 22% | 21% | 28% |
| Γ      | 70% | 62% | 55% |

Το 70% των απορρίψεων των Α αφορά τους Γ ενώ μόνο το 17% των απορρίψεων των Γ αφορά τους Α.

Οι Α απευθύνουν μόνο το 8% των απορρίψεών τους σε μαθητές της ομάδας τους, ενώ οι Γ απευθύνουν το 55% των απορρίψεών τους στους δικούς τους! Δεν τους απορρίπτουν, δηλαδή, μόνον οι άλλοι (Α 70%, Β 62%), αλλά αλληλοαπορρίπτονται σε μεγάλο βαθμό (55%) και μεταξύ τους. Θα ήταν άραγε τολμηρό να υποθέσει κανείς ότι "αποτυπώσαμε" εδώ το λόγο για τον οποίο οι προς αποκλεισμό ή οι αποκλεισμένες κοινωνικές ομάδες ή κατηγορίες, δύσκολα συγκροτούνται σε συμπαγείς κοινωνικές δυνάμεις διεκδίκησης παρά τα εμπρηστικά συνθήματα του τύπου «εργαζόμενοι (προλετάριοι) όλου του κόσμου ενωθείτε;»

Παρά την έντονη επιθυμία και τη δραματική προσπάθεια των Γ να αγκιστρωθούν στο δίκτυο σχέσεων των Α, όλο το σύστημα των σχέσεων λειτουργεί γι' αυτούς απορριπτικά, δηλαδή έτσι ώστε να τους ωθεί προς την περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό.

## Το Παιχνίδι

Είναι γνωστή η συνήθης κριτική που απευθύνεται στη μέθοδο και την τεχνική του κοινωνιογράμματος: οι προτιμήσεις - απορρίψεις διαφέρουν ανάλογα με το θέμα. Όταν το ζητούμενο είναι π.χ. να δηλώσει ο μαθητής με ποιους θα ήθελε ή δε θα ήθελε να παίξει, τις προτιμήσεις συγκεντρώνουν όχι πλέον οι καλοί μαθητές, όπως για το διάβασμα, αλλά οι άλλοι που είναι πιο ζωντανοί και πιο μαχητικοί. Παρότι και οι δικές μας σχετικές με το παιχνίδι κατανομές δικαιώνουν εν μέρει αυτήν την κριτική, εντούτοις δεν επιτρέπουν σε καμιά περίπτωση να θεωρηθεί ότι αλλάζουν τη δομή.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τα συνολικά ποσοστά επιλογών και απορρίψεων που «εισεπράξαν» τα μέλη κάθε ομάδας για το παιχνίδι.

**Πίνακας 2**

| ΟΜΑΔΑ    | ΕΠΙΛΟΓΕΣ         | ΑΠΟΡΡΙΨΕΙΣ        |
|----------|------------------|-------------------|
| <b>A</b> | 43% <b>(-9%)</b> | 18% <b>(+3%)</b>  |
| <b>B</b> | 40% <b>(+4%)</b> | 32% <b>(+8%)</b>  |
| <b>Γ</b> | 17% <b>(+5%)</b> | 51% <b>(-11%)</b> |

Ο πίνακας δείχνει με σαφήνεια ότι η δομή των κατανομών των ποσοστών είναι ακριβώς η ίδια με αυτήν που παρατηρήσαμε και στον αντίστοιχο πίνακα για το διάβασμα. Τις περισσότερες επιλογές (43%) και τις λιγότερες απορρίψεις (18%) συγκεντρώνει η ομάδα A. Αντίστροφα η Γ συγκεντρώνει τις λιγότερες επιλογές (17%) και τις περισσότερες απορρίψεις (51%). Αληθεύει, ωστόσο, ότι παρατηρείται μια μετακίνηση:

Οι A για το παιχνίδι επιλέγονται 8% λιγότερο απ' ό,τι για το διάβασμα, ενώ οι Γ 5% περισσότερο. Οι A απορρίπτονται 3% περισσότερο για το παιχνίδι, ενώ οι Γ 11% λιγότερο.

Ο Πίνακας 2.1 δείχνει αναλυτικότερα τις κατανομές των επιλογών της κάθε ομάδας για το παιχνίδι.

**Πίνακας 2.1**

*Κατανομή επιλογών μέσα στις ομάδες για το παιχνίδι*

| ΟΜΑΔΕΣ   | A                        | B                       | Γ                       |
|----------|--------------------------|-------------------------|-------------------------|
| <b>A</b> | <b>44%</b> <b>(-15%)</b> | 46% <b>(-4%)</b>        | 38% <b>(-11%)</b>       |
| <b>B</b> | 37% <b>(+5%)</b>         | <b>37%</b> <b>(-1%)</b> | 47% <b>(+10%)</b>       |
| <b>Γ</b> | 19% <b>(+10%)</b>        | 17% <b>(+5%)</b>        | <b>15%</b> <b>(+1%)</b> |

Οι επιλογές κι εδώ ακολουθούν την ίδια λογική με εκείνη των επιλογών για το διάβασμα. Ο πίνακας δείχνει ότι οι A επιλέγουν τους ομοίους τους για το παιχνίδι κατά 15% λιγότερο απ' ό,τι για το διάβασμα και κατά 10% περισσότερο τους Γ.

Οι Γ επιλέγουν τους A κατά 11% λιγότερο για το παιχνίδι, αλλά δεν αυξάνουν τις προτιμήσεις τους προς τους ομοίους τους,! Τις αυξάνουν κατά 10% προς τους B.

Ενώ οι άλλοι (δηλαδή οι A και οι B) στο παιχνίδι προτιμούν λίγο περισσότερο απ' ό,τι στο διάβασμα τους Γ, αυτοί οι ίδιοι και για το παιχνίδι εξακολουθούν

να προτιμούν ελάχιστα τους ομοίους τους (14% στο διάβασμα,, 15% στο παιχνίδι). Οι δομές των σχέσεων τους είναι «αποκρυσταλλωμένες».

Ο πίνακας 2.2. δείχνει τις κατανομές των απορρίψεων της κάθε ομάδας για το παιχνίδι.

**Πίνακας 2.2**  
**Κατανομή απορρίψεων μέσα στις ομάδες για το παιχνίδι**

| ΟΜΑΔΕΣ | A          | B         | Γ          |
|--------|------------|-----------|------------|
| A      | 15% (+7%)  | 19% (+2%) | 20% (+3%)  |
| B      | 35% (+13%) | 25% (+4%) | 36% (+8%)  |
| Γ      | 50% (-20%) | 56% (-6%) | 44% (-11%) |

Οι Α απορρίπτουν στο παιχνίδι κατά 20% λιγότερο τους Γ και κατά 7% περισσότερο τους ομοίους τους. Οι Γ απορρίπτουν κατά ένα ασημαντό 3% περισσότερο τους Α, αλλά κατά 11% λιγότερο τους ομοίους τους.

Εκείνο που συνάγεται από τις συγκρίσεις των ποσοστών όλων των πινάκων που αφορούν στο παιχνίδι είναι ότι η θέση των Γ αναβαθμίζεται. Αυτή η βελτίωση της θέσης τους προκύπτει όχι βέβαια από τη διαφοροποίηση των δικών τους επιλογών και απορρίψεων, αλλά από την ελαφρά αύξηση των επιλογών και μείωση των απορρίψεων τους από τους Α και Β. Οι ίδιοι στραμμένοι προς τις άλλες ομάδες δεν ενδιαφέρονται για αύξηση της συνεργασίας τους με τους ομοίους τους ούτε και στο παιχνίδι.

## Συμπέρασμα

Τι θα έχει συμβεί, όταν οι μαθητές της ομάδας Γ θα είναι 30-40 χρονών; Με αφετηρία τα ευρήματά μας θα μπορούσαμε να διακινδυνεύσουμε κάποιες «προβολές» στο μέλλον τους. Υπάρχουν μεγάλες πιθανότητες να έχουν τελειώσει μόνο την υποχρεωτική εκπαίδευση. Θα έχουν δημιουργήσει αυξημένες κοινωνικές υποχρεώσεις (το μορφωτικό τους επίπεδο προδικάζει υψηλότερη γεννητικότητα)· δε θα έχουν σταθερή δουλειά· θα κινούνται στις παρυφές της αγοράς· θα είναι ευάλωτοι ή θα έχουν ήδη αλωθεί από δυνάμεις-προκλήσεις φυγής από τη σκληρή πραγματικότητα και εξόδου από τη νομιμότητα· θα είναι μέσα και έξω. Οι πιθανότητες γι' αυτούς είναι μεγάλες να βρεθούν «κλεισμένοι» στον κοινωνικά αποκλεισμένο κόσμο τους. Η πρότασή μας, λοιπόν, ότι «ο κοινωνικός αποκλεισμός αρχίζει από το σχολείο» δε φαίνεται να είναι ένας απλός θεωρητικός μετεωρισμός ή μια απλή εικασία. Είναι δηλωτική μιας πραγματικότητας, η οποία όμως χρειάζεται συστηματικότερη διερεύνηση.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- **Autes M.**, 1995, «*Genese d'une nouvelle question sociale*» στη Revue Educations n. 4 σσ. 14-23.
- **Autes M.**, 1995 α', «*Masque de la richesse*» στη Revue Educations No 4 Juillet σσ. 53-56.
- **Berger P.L., Luckmann T.** 1986 (1η έκδοση 1967) *La construction sociale de la realite*, Paris, Meridiens Klincksieck.
- **Baudelot Chr., Estabiet R.**, 1971, *L' ecole capitaliste en France*, Paris, Maspero.
- **Boudon R.**, 1973, *L' inegalite des chances*, Paris, PUF.
- **Bouffartique P.**, 1993, «*Societe duale?*» στο Les Temps Modernes, No 559, Fevrier.
- **Bourdieu P.**, 1979, *La distinction*, Paris, Ed. de Minuit.
- **Bourdieu P.**, 1984, *Questions de Sociologie*, Paris, Ed. de Minuit.
- **Bourdieu P., et Champagne P.**, 1992, «*Les exclus de l'interieur*» στο Actes de la Recherche en sciences sociales n. 91/92 Mars σσ. 71-75.
- **Castel R.**, 1992, *De l'exclusion comme etat a la vulnerabilite comme processus* στο Affichard και Foucaud J. B. de, (eds) *Justice sociale et inegalites*, Paris, Ed. Seuil - Esprit.
- **Castel R.**, 1995, *Les metamorphoses de la question sociale*, Paris, Fayard.
- **Cherkhaoui M.**, 1992, *Mobilite* στο Boudon R. (s. l. dir.) *Traite de Sociologie* Paris, PUF, σσ. 153-193.
- **CRESAS** 1984 (1η έκδ. 1980), *L'echec scolaire n'est pas une fatalite*, Paris, ESF.
- **Durkheim E.**, 1967, *Representations individuelles et representations collectives*, στο Durkheim E., *Sociologie et Philosophie*, Paris, PUF.
- **Girod R.**, 1981, *Politiques de l' education. L' illusoire et le possible*, Paris, PUF.
- **Isambert - Jamati V.**, 1985, *Quelques rappels de l' emergence de l' echec scolaire comme «probleme social» dans les milieux pedagogiques francais*, στο Plaisance E. *Echec scolaire-nouveaux debats nouvelles approches sociologiques*, Paris.
- **Jodelet D. Et al.**, 1989, *Les representations sociales*, Paris, PUF.
- **Kokoreff M.**, 1995, «*Equivoques d'une construction sociale*» στη Revue Educations n. 4 σσ. 24-27.
- **Merton R. K.**, 1965, *Elements de theorie et de Methode Sociologique*, Brionne, Gerard Monfort.
- **Μυλωνάς Θ.**, 1982, *Η αναπαραγωγή των κοινωνικών τάξεων μέσα από τους σχολικούς μηχανισμούς*, Αθήνα, Γρηγόρης.
- **Μυλωνάς Θ.**, 1992, *Κοινωνική Αναπαραγωγή στο σχολείο*, Αθήνα, Αρμός.
- **Μυλωνάς Θ.**, 1993, *Η κοινωνική ανάγκη ελέγχου της «ροής» του μαθητικού πληθυσμού προς τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης και η εξέλιξη της βαθμολογικής κλίμακας στην Ελλάδα*,

στο Χιωτάκης Στ., (Επιμ.), Η αμφισβήτηση των εξετάσεων και βαθμών στο σχολείο, Αθήνα, Γρηγόρης, σσ. 277-332.

- **Nasse Ph.**, 1992, (s.l.d.), *Exclus et exclusions. Connaitre les populations. Comprendre les processus.* (Rapport du Commissariat General au Plan), Paris La Documentation Francaise.
- **Paugam S.**, 1991, *La disqualification sociale. Essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris, PUF.
- **Petitot A.**, 1982, *Production de l' ecole-Production de la societe*, Paris Geneve Libr. Droz.
- **Plaisance E.**, (επιμ.) 1985, *L' echec scolaire. Nouveaux debats, nouvelles approches sociologiques*, Paris, Ed. du CNRS.
- **Stoleru L.**, 1974, *Vaincre la pauvreté dans les pays riches*, Paris, Flammarion.
- **Touraine A.**, 1991, «Face a l' exclusion» στη Revue Esprit, Fevrier.
- **Weber Max**, 1971, (1η έκδ. 1922 γεγμ.), *Economie et societe*, Paris, Plon.
- **Zimmermann D.**, 1982, *La selection non verbale a l' ecole*, Paris, ESF.