

Κοινωνική δικαιοσύνη στην εκπαίδευση: ορισμένες κριτικές παρατηρήσεις

Δημήτρης Θ. Ζάχος
Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικής – Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ
dimzachos@eled.auth.gr

Στην παρούσα εργασία εξετάζουμε ορισμένα ζητήματα που αφορούν στη σχέση κοινωνικής δικαιοσύνης και εκπαίδευσης. Η κοινωνική δικαιοσύνη σηματοδοτεί μια διαδικασία δια της οποίας επιδιώκεται η αναδιανομή του πλούτου και η αναγνώριση των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Η εκπαίδευση για την κοινωνική δικαιοσύνη θέτει στο επίκεντρό της τις ταξικές, εθνοτικές και πολιτισμικές διαφορές, καθώς και τις διαφορές φύλου, σεξουαλικού προσανατολισμού και ικανοτήτων / αναπηριών. Οι εκπαιδευτικοί που ενδιαφέρονται για την κοινωνική δικαιοσύνη αποκτούν θεωρητικά εφόδια και αναπτύσσουν εργαλεία που θα τους/τις βοηθήσουν να διερευνήσουν κριτικά ποιες παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, ποιες απαιτήσεις πέρα από αυτό και ποιες «δίκαιες» πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τα οποία (στατιστικά) δεν έχουν πολλές πιθανότητες επιτυχούς σχολικής πορείας. Έτσι μπορούν να συμβάλλουν στην αμφισβήτηση των κυρίαρχων αφηγήσεων για την φύση και την κοινωνία, καθώς και στη δημιουργία ανθρώπων με έντονο το αίσθημα της συλλογικότητας, με κριτική ικανότητα, πολιτική συνείδηση και δράσεις για μια καλύτερη κοινωνία.

Λέξεις κλειδιά: Κοινωνική Δικαιοσύνη, σχολεία, εκπαιδευτικοί

Social justice in education: some critical remarks

Dimitris Zachos
Assistant Professor, Department of Elementary Education, AUTH
dimzachos@eled.auth.gr

In this paper we focus at a number of issues related to social justice and education. Social justice is a process that seeks to redistribute wealth and recognize the rights of all individuals and groups. Education for social justice places at its' center issues of social variation: social class, ethnic and cultural differences, as well as the gender differences, sexual orientation and abilities / disabilities. Teachers who are interested in social justice acquire theoretical knowledge and develop tools to help them to examine critically what interventions in the curriculum, what requirements beyond the curriculum and what "fair" practices can help children who (statistically) do not have many chances of successful schooling. Thus, they can contribute to the questioning of the dominant narratives about nature and society, as well as to the creation of people with a strong sense of collectivity, with critical thinking skills, political consciousness and willingness to act for a better society.

Keywords: Social justice, schools, teachers

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια σημειώνεται μια ιδιαίτερα ανησυχητική άνοδος του ρατσισμού, των διακρίσεων, του φανατισμού, του σεξισμού, της ομοφοβίας και των επιθέσεων εναντίον των διαφορετικών ανθρώπων ακόμα και στις οικονομικά και τεχνολογικά

προηγμένες χώρες της Δύσης, χώρες που θεωρητικά υποστηρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα και τους κανόνες του διεθνούς δικαίου. Χώρες που πριν λίγα χρόνια, με αφορμή την προάσπισή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων έκαναν μια σειρά στρατιωτικές επεμβάσεις σε διάφορα μέρη του πλανήτη.

Έχοντας αυτά κατά νου θα μπορούσε κάποιος/α να αναρωτηθεί τι σημασία και για ποιους/ες έχει σήμερα η κοινωνική δικαιοσύνη. Η απάντησή μας είναι ότι η συζήτηση για την κοινωνική δικαιοσύνη (στο εξής ΚΔ) μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο αφετηρίας για ακαδημαϊκούς, εκπαιδευτικούς και ανθρώπους με κοινωνικές ανησυχίες και ευαισθησίες, έτσι ώστε να κατανοήσουν τις αιτίες που γεννούν τις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες και να εμπλουτίσουν τα «μέσα» τους για τον αγώνα προς μια καλύτερη κοινωνία.

Θεωρητικοί προσδιορισμοί

Η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης (ΚΔ) έχει μελετηθεί από τη νομική επιστήμη, τη φιλοσοφία, τις οικονομικές και πολιτικές επιστήμες, την κοινωνιολογία, την ψυχολογία, την ανθρωπολογία και τις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Είναι μια έννοια για την οποία, όπως και για πολλές άλλες των κοινωνικών επιστημών, δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς τον προσδιορισμό της. Αυτό ενδεχομένως οφείλεται στο γεγονός ότι στην έννοια «κοινωνική δικαιοσύνη» δίνονται διαφορετικά περιεχόμενα, στη βάση των οποίων θα μπορούσε να στηριχθεί ένα φιλοσοφικό πλαίσιο μιας ολόκληρης σχολής εκπαίδευσης (Carlson, 2007). Είναι άλλωστε πολύ δύσκολο να βρεθεί ένας κοινός τρόπος να προσδιοριστούν έννοιες που σχετίζονται με τον τρόπο που βλέπουμε και ερμηνεύουμε τον κόσμο, αφού αυτός εξαρτάται από τα συμφέροντα και τις ιδεολογικές επιλογές μας, καθώς και από το οικονομικό, το κοινωνικό και το πολιτικό πλαίσιο.

Για μας, όποιος/α χρησιμοποιεί τον όρο ΚΔ αμφισβητεί -σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- ότι το ισχύον οικονομικό και κοινωνικό σύστημα είναι δίκαιο και θεωρεί άδικη και άνιση την κατανομή του πλούτου και της εξουσίας / δύναμης. Αντίθετα, πιστεύει ότι όλοι οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από ταξική προέλευση, εθνική ή εθνοτική καταγωγή, κοινωνικό φύλο, σεξουαλικό προσανατολισμό, ικανότητες / αναπηρίες, ηλικία και άλλα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν, αξίζουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες. Με άλλα λόγια, κάποιος/α που υποστηρίζει την κοινωνική δικαιοσύνη τάσσεται υπέρ μιας κοινωνίας στην οποία τα μέλη της απολαμβάνουν το δικαίωμα στην ελευθερία, στην ισότητα και διακατέχονται από το πνεύμα της συλλογικότητας και της συνεργασίας.

Η κοινωνική δικαιοσύνη, λοιπόν, σηματοδοτεί την επιθυμία, αλλά και την προσπάθεια για να επιτευχθεί μια κοινωνία χωρίς εκμετάλλευση, καταπίεση, βία, αποκλεισμούς, διακρίσεις και περιθωριοποίηση. Με ένα τέτοιο περιεχόμενο η έννοια της ΚΔ σηματοδοτεί όχι ένα αποτέλεσμα, αλλά πρωτίστως μια διαδικασία, δια της οποίας επιδιώκεται (Our [working] Definition of Social Justice):

*Πρώτον, η αναδιανομή των πηγών, των ευκαιριών και των ευθυνών
Δεύτερον, η αμφισβήτηση των αιτιών της καταπίεσης και της αδικίας
Τρίτον, η ενδυνάμωση όλων των ανθρώπων έτσι ώστε να μπορούν να
συνειδητοποιούν τις δυνατότητές τους και*

Τέταρτον, χτίζει την κοινωνική αλληλεγγύη και τη δυνατότητα συλλογικής δράσης.

Ο όρος ΚΔ χρησιμοποιήθηκε σχετικά πρόσφατα στην Εκπαίδευση σηματοδοτώντας τις προσπάθειες του σχολείου για μια κοινωνία ισότητας (Hytten & Bettez, 2011). Η παρουσία διαφορετικών ως προς την κοινωνική τάξη, την εθνικότητα, την εθνότητα το πολιτισμικό και μορφωτικό περιβάλλον και ως προς τις ικανότητες / αναπηρίες μαθητών/τριών στα σχολεία θέτει επιτακτικά το θέμα της ισότητας και της δικαιοσύνης στην ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Θα πρέπει σ' αυτό το σημείο να σημειώσουμε ότι όπως η έννοια της ΚΔ, έτσι και η έννοια της ισότητας στην εκπαίδευση παίρνει διαφορετικά περιεχόμενα. Η κυρίαρχη προσέγγιση κάνει λόγο για ισότητα στις ευκαιρίες που θα πρέπει να έχουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες. Η ισότητα ευκαιριών εκφράζει το αίτημα για την άρση των αποκλεισμών από τις εκπαιδευτικές δομές. Με άλλα λόγια, κανένας μαθητής και καμιά μαθήτρια να μην αποκλείεται από κανένα σχολείο, ανώτατο ίδρυμα, κα. Το αίτημα για ΚΔ στην εκπαίδευση όμως, κατά τη γνώμη μας θα πρέπει να υπερβαίνει το πλαίσιο της «ισότητας των ευκαιριών» και να θέτει ζητήματα: Πρώτον, αναδιανομής του πλούτου και της εξουσίας / δύναμης, δεύτερον, «νομιμοποίησης» / αναγνώρισης των κοινωνικών διαφοροποιήσεων και τρίτον, ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η ΚΔ στην εκπαίδευση θα πρέπει να συντελείται με ένα σύνολο παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν ως στόχο να αποκαλύπτουν στους/στις μαθητές/τριες -και όχι να κρύβουν ή να παραβλέπουν- τις δομές που παράγουν κοινωνικές ανισότητες και φτώχεια. Οι παρεμβάσεις αυτές θα πρέπει να στοχεύουν να δώσουν τη δυνατότητα στα παιδιά να αμφισβητήσουν εκείνες τις αφηγήσεις και εκείνες τις ερμηνείες της κοινωνικής πραγματικότητας που νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες δομές. Η ΚΔ στην εκπαίδευση στοχεύει στο να παράσχει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αναπτύξουν θεωρητικά εργαλεία, με βάση τα οποία θα εναντιώνονται με ορθολογισμό, ξεκάθαρα επιχειρήματα, όπως και οργανωμένες συλλογικές δράσεις σε κάθε είδους αδικία, ανορθολογισμό, ανισότητα, ρατσισμό, σεξισμό και διακρίσεις. Κατά συνέπεια, μια διδασκαλία για την ΚΔ θα πρέπει να στοχεύει στο να καθιστά ικανούς/ές τους/τις μαθήτριες/ές να ξεχωρίζουν τις αδικίες της κοινωνίας, τους πόνους και τις κοινωνικές μάστιγες και πως να βελτιώσουν τον κόσμο (Zajda, Majhanovich & Rust, 2006). Η ισότητα και η δικαιοσύνη στην εκπαίδευση συνδέεται με την πρόσβαση στο σχολικό σύστημα, με τη μεταχείριση μέσα στο σχολείο και με τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα.

Η πρόσβαση και η πορεία των μαθητών/τριων στο σχολικό σύστημα

Παρά τη θεαματική τεχνολογική πρόοδο και την τεράστια οικονομική ανάπτυξη που έχει σημειώσει η ανθρωπότητα, οι κοινωνικές ανισότητες και διαφοροποιήσεις όχι μόνον εξακολουθούν να υφίστανται, αλλά και σε ορισμένες περιπτώσεις να διευρύνονται. Φτώχεια, πείνα, πόλεμοι και εκτοπισμός εκατομμυρίων ανθρώπων σηματοδεύουν την πρόσφατη ιστορία της γης.

Η πρόσβαση στην εκπαίδευση είναι κατοχυρωμένο ανθρώπινο δικαίωμα (United Nations General Assembly, 1948). Εντούτοις, η επίτευξη ενός εκπαιδευτικού

συστήματος χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί μείζονα πρόκληση για τις χώρες σε όλο τον κόσμο (Allan, 2003). Οι παράγοντες που συμβάλλουν περισσότερο στον αποκλεισμό των μαθητών από την εκπαίδευση είναι η φτώχεια και η έλλειψη χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων που φοιτούν άτομα από ευάλωτες ομάδες (Lingard, Hayes & Mills, 2003).

Εάν η «ισότητα ευκαιριών» σημαίνει ότι όλα τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες και την ίδια μεταχείριση από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, τότε τα σχολεία θα πρέπει να εφαρμόζουν και να προωθούν πολιτικές, προγράμματα και συμπεριφορές που κάθε άλλο παρά μια κοινωνία ισότητας θα επιφέρουν. Κι αυτό γιατί μια τέτοια ερμηνεία στηρίζεται σε μια «αποστειρωμένη» ερμηνεία της «αξιοκρατίας», η οποία προϋποθέτει ότι το κάθε παιδί, ανάλογα με τις «ικανότητές» του και την προσπάθεια που καταβάλλει, είναι υπεύθυνο για την έκβαση του μέλλοντός του. Η συγκεκριμένη αντίληψη όμως παραβλέπει τις κοινωνικές αντιθέσεις και ανισότητες και αγνοεί τις συνθήκες διαβίωσης μιας μερίδας του πληθυσμού (φτώχεια, κακή διατροφή, έλλειψη συνθηκών υγιεινής διαβίωσης).

Θα πρέπει να τονίσουμε ότι η ΚΔ στο σχολείο δεν είναι ένα μάθημα ή μια θεματική ενότητα, αλλά ένα πλαίσιο που διαπερνά ολόκληρο το (φανερό και κρυφό) αναλυτικό πρόγραμμα. Η ΚΔ στην εκπαίδευση έχει ως στόχο (Theoharis, 2004):

- την βελτίωση της επίδοσης μαθητών-τριών
- τη βελτίωση των σχολικών δομών
- την ενίσχυση της ικανότητας του προσωπικού των σχολείων
- την ενίσχυση του πολιτισμού και της κοινότητας

Η βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών/τριών είναι ένας βασικός στόχος μιας διδασκαλίας για την ΚΔ. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που θα αποκτήσουν στο σχολείο θα παράσχουν στους/στις μαθητές/τριες τα εφόδια να βελτιώσουν τη θεωρητική τους σκευή και να διεκδικήσουν συλλογικά ένα καλύτερο αύριο. Ιδιαίτερα οι μαθητές/τριες από διαφορετικές εθνικές, εθνοτικές, γλωσσικές και θρησκευτικές ομάδες θα πρέπει να κατακτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που ενδεχομένως δεν υποστηρίζονται από το περιβάλλον τους. Έτσι μόνον θα μπορέσουν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στο συγκεκριμένο οικονομικοκοινωνικό σύστημα αλλά και να δημιουργήσουν και να διαιωνίσουν μια δημοκρατική και ανθρώπινη κοινωνία (Banks & Banks, 1995). Επιπρόσθετα, με την πιστοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων, με τους τίτλους σπουδών δηλαδή, θα μπορέσουν να διεκδικήσουν μια αξιοπρεπή θέση εργασίας. Παρά την πληθώρα των τίτλων, ένα δίπλωμα από ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα σημαίνει καλύτερες απολαβές, καλύτερη υγεία και μεγαλύτερη διάρκεια ζωής (OECD, 2008).

Σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στην ΚΔ όμως, η «επίσημη γνώση», η γνώση δηλαδή που φιλτράρεται, προτείνεται και ελέγχεται από το κράτος, θα πρέπει να συμπληρώνεται με γνώσεις, πληροφορίες και δεξιότητες πέρα από αυτές που ταιριάζουν με / προωθούν την κυρίαρχη ιδεολογία. Ως τέτοιες γνώσεις και δεξιότητες θα μπορούσαν να αναφερθούν:

- α) Ο ειδικός λόγος που αφορά στην οικονομική και κοινωνική δικαιοσύνη (Giroux, 1992).
- β) Η εκμάθηση του τρόπου κριτικής ανάλυσης των πληροφοριών. Μια τέτοια ανάλυση μπορεί να ξεκινά με το ερώτημα: Πώς δημιουργήθηκε, από ποιόν/

α και ποιανών τα συμφέροντα εξυπηρετεί η συγκεκριμένη τάξη πραγμάτων που παρουσιάζεται ως φυσική;

- γ) Η ανάλυση και η αποδόμηση των λαϊκών γνώσεων που προέρχονται από την τηλεόραση και τη βιομηχανία του πολιτισμού και η αξιοποίηση κειμένων και εικόνων που σχετίζονται με τις κοινότητες των μαθητών/τριών, τον πολιτισμό και τις παραδόσεις τους, έτσι ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μια ιστορική αίσθηση της ταυτότητας και του τόπου τους (Giroux, 1992).
- δ) Η διδασκαλία των διαφορετικών προσεγγίσεων. Οι μαθητές/τριες χρειάζεται να μάθουν προσεγγίζουν και να λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές οπτικές που υπάρχουν σε διάφορα ζητήματα, έτσι ώστε να είναι σε θέση να διαμορφώσουν τη δική τους άποψη (Tapper, 2013) και να προασπίζονται την κοινωνική αλλαγή μέσα από έναν υγιή διάλογο επιχειρημάτων (Hackman, 2005).

Ο ρόλος της/του εκπαιδευτικού

Όλα τα παραπάνω είναι στοιχεία που χρειάζονται οι μαθητές/τριες για να γίνουν ικανοί/ές να θέτουν ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων και δομικών περιορισμών. Για να φτάσουμε εκεί όμως, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να εργαστούν και να δράσουν έξω από τα καθιερωμένα. Η ηθική προσήλωση στις αξίες της δικαιοσύνης και οι συναισθηματικές αντιδράσεις στις κοινωνικές αδικίες και ανισότητες δεν επαρκούν σε μια στρατηγική που στοχεύει στην κατάργησή τους. Χρειάζεται σκληρή θεωρητική δουλειά, αλλά και ακτιβιστική δράση μέσα από δίκτυα επικοινωνίας που ενώνουν όλους/ές τους/τις συντελεστές της σχολικής ζωής μεταξύ τους, αλλά και με την υπόλοιπη κοινωνία.

Πιο αναλυτικά, ο / η εκπαιδευτικός θα πρέπει πρώτα απ' όλα να κατανοήσει τον πολιτικό της/του ρόλο, δεδομένου ότι η εκπαίδευση είναι πολιτική διαδικασία (Gibson, 1999). Θα πρέπει ακόμη να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που επιδρούν στη σχολική ζωή, όπως και να συνειδητοποιήσει το καθήκον που έχει απέναντι στα παιδιά που προέρχονται από χαμηλές τάξεις και διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι θα μπορέσει να κάνει τα «διαφορετικά» παιδιά να ανεβάσουν τον πήχη των επιδιώξεών τους και να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση. Έχοντας αυτή την αφετηρία, ο/η εκπαιδευτικός θα μπορέσει να εργαστεί για την ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών/τριών του/της, όπως και για την καλλιέργεια της συλλογικότητας, της δημιουργικότητας και της κριτικής τους σκέψης. Σε μια τέτοια πορεία, η εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να εκχωρεί μέρος της εξουσίας που της παρέχει η θέση της (Imai, 2002). Ο ρόλος της εκπαιδευτικού στη διδακτική διαδικασία θα πρέπει να είναι περισσότερο αυτής που «διευκολύνει» τους/τις μαθητές/τριες να βρουν και να καλλιεργήσουν νέες γνώσεις και να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους και όχι η «αυθεντία» και η κύρια πηγή των αναμφισβήτητων γνώσεων. Γι' αυτό και πρέπει να δημιουργήσει ένα κατάλληλο και υποστηρικτικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο θα αναζητούνται οι διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του κοινωνικού κόσμου και στο οποίο όλες οι απόψεις των μαθητών/τριών θα γίνονται σεβαστές. Σ' ένα τέτοιο περιβάλλον και η ίδια η εκπαιδευτικός θα πρέπει

κατά τη γνώμη μας να εκφράζει, με προσεκτικό βέβαια τρόπο, τις θέσεις της πάνω στα τρέχοντα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Όχι να λέει στους/στις μαθητές/τριες πώς να σκεφτούν και τι, ούτε και να αντικαθιστά ένα δόγμα με ένα άλλο. Η ουδετερότητα συμβάλλει στην καλλιέργεια μιας ηθικής απάθειας, η οποία ευνουχίζει την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών, την ενεργό συμμετοχή τους στα κοινά και τους/τις στερεί τη δυνατότητα να αξιολογήσουν και να αμφισβητήσουν τα επιχειρήματα του/της δασκάλου/ας τους (Eshel & Kohavi, 2003). Θα πρέπει λοιπόν, ο δάσκαλος να γνωστοποιεί ποιος είναι και πώς σκέφτεται, ποιες είναι οι ιδέες του, όπως και να δείχνει ότι σέβεται αυτές των μαθητών του ακόμα και αν δε συμφωνεί μαζί τους (Gibson, 1990). Όταν η εκπαιδευτικός δείχνει ότι νοιάζεται και σέβεται τους μαθητές της, όταν μαθαίνει για αυτούς και μαθαίνει από αυτούς/ές, τότε τους/τις βοηθάει να αναπτύξουν θετικά συναισθήματα, τα οποία συντελούν στην ενδυνάμωση και την κινητοποίησή τους (Williamson, Rhodes & Dunson, 2007). Μ' αυτό τον τρόπο, και σ' αυτό το πλαίσιο, θα μπορέσει να καλλιεργήσει γνώσεις και πρακτικές που θα στηρίζονται στις εμπειρίες των μαθητών/τριών (γλώσσα, τρόπος έκφρασης και αιτιολόγησης).

Τα αποτελέσματα

Η πρόσκτηση ακαδημαϊκών προσόντων, όπως ήδη έχουμε τονίσει, είναι ένα αιτούμενο μιας Παιδαγωγικής για την ΚΔ, αφού όσοι/ες μαθητές/τριες προέρχονται από χαμηλές τάξεις και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες μπορούν μέσω της ακαδημαϊκής επιτυχίας να περιορίσουν τις διακρίσεις που υφίστανται. Εντούτοις, θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το πλαίσιο είναι ιδιαίτερα περιοριστικό και η συγκυρία αρνητική. Πιο συγκριμένα: Από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και εντεύθεν, σε μια σειρά από χώρες του κόσμου (Ηνωμένο Βασίλειο, ΗΠΑ κα), εισάχθηκε και προωθείται και σήμερα η λογική της αγοράς στην εκπαίδευση. Η αποκέντρωση, η επιλογή σχολείου και η λογοδοσία αποτελούν τους βασικούς πυλώνες των μεταρρυθμίσεων αυτών. Η λογοδοσία, δηλαδή η αξιολόγηση κρίνεται με βάση τα αποτελέσματα των μαθητών/τριών σε εξωτερικές -σε σχέση με το σχολείο- εξετάσεις (Standardized Tests) σε μαθήματα όπου η επίτευξη των στόχων μπορεί να αριθμητικοποιηθεί και να ποσοτικοποιηθεί. Οι εξετάσεις αφορούν σε στόχους παρατηρήσιμους και μετρήσιμους. Οτιδήποτε δεν μπορεί να ποσοτικοποιηθεί τίθεται σε δεύτερη μοίρα. Τα αποτελέσματα των εν λόγω εξετάσεων καθορίζουν την πορεία όχι μόνο των μαθητών/τριών, αλλά και του σχολείου, όπως και των εκπαιδευτικών. Σαν αποτέλεσμα, προτεραιότητα του σχολείου δεν μπορεί να είναι η προώθηση της ισότητας και των ίσων ευκαιριών, ούτε η καταπολέμηση της σεξιστικής και ρατσιστικής γλώσσας (Griffiths, 1998) για παράδειγμα. Αυτό που αποτελεί τον κυρίαρχο στόχο των σχολείων είναι η επιτυχία των μαθητών στις εθνικές αξιολογήσεις (Murrell, 2006) έτσι ώστε τα ίδια να μη κλείσουν και οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σ' αυτά να μη ψάχνουν για δουλειά. Το γεγονός αυτό ενισχύει τον κομπορμισμό, αναχαιτίζει την καινοτομία και καθιστά τη γνώση «απολύτως ελεγχόμενη» (Kelly, Brandes, & Orłowski, 2004).

Η συγκεκριμένη πολιτική λοιπόν επιδρά στους στόχους της εκπαίδευσης για την ΚΔ αφού το αναλυτικό πρόγραμμα (το τι διδάσκουμε) και η αξιολόγηση θα

πρέπει να προσαρμοστούν στο συγκεκριμένο πλαίσιο (Sampaio & Leite, 2018). Με άλλα λόγια, τα σχολεία που κολακεύονταν να πιστεύουν ότι υποστηρίζουν τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, το ελεύθερο πνεύμα και τις τέχνες, κάτω από το βάρος και το άγχος των εξετάσεων αναγκάζονται -σε μικρότερο ή σε μεγαλύτερο βαθμό- να προσαρμόσουν τους στόχους τους στην επιτυχία των μαθητών/τριών τους στα μαθήματα των εξετάσεων. Έτσι, περιορίζουν εκείνες τις δράσεις τους που εξυπηρετούν άλλους εκτός των γνωστικών στόχους και επαναδιαμορφώνουν τις σχέσεις και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, των εκπαιδευτικών και των γονέων και κηδεμόνων. Επιπρόσθετα, το συγκεκριμένο πλαίσιο περιορίζει τη δημοκρατική λειτουργία του σχολείου, αφού για την πραγμάτωση μιας αληθινής δημοκρατίας, αναγκαία προϋπόθεση είναι η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο ενός κατάλληλου αναλυτικού προγράμματος που θα επιδιώκει την κοινωνική δικαιοσύνη μέσα από τη συνεργατική μάθηση και την απουσία ανταγωνιστικών συστημάτων αξιολόγησης (Connell, 1992). Μια παιδαγωγική που στοχεύει στην κοινωνική δικαιοσύνη, πέρα από το να δώσει εκπαιδευτικές ευκαιρίες στα παιδιά, θέλει και να καλλιεργήσει στάσεις και αξίες οι οποίες δεν είναι άμεσα ορατές και δεν αξιολογούνται με γραπτά σταθμισμένα τεστ (Kar, 2015). Τέτοιες αξίες μπορεί να έρχονται σε αντίθεση με την απαίτηση του συστήματος για έλεγχο της συμπεριφοράς των μαθητών, κάτι που επίσης δημιουργεί δυσκολίες (Cumming-Potvin, 2009).

Επίλογος

Πεποίθησή μας είναι ότι σε μια πορεία για μια καλύτερη κοινωνία, ένα βασικό βήμα είναι να αναγνωριστούν οι διαδικασίες και οι δράσεις που συντελούν στη διαίωνη των ανισοτήτων. Και σ' αυτό πιστεύουμε ότι έχουν σημαντικό ρόλο να διαδραματίσουν η εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί. Μπορεί η εκπαίδευση να λειτουργεί, κατά κύριο λόγο, ως εργαλείο της κυρίαρχης τάξης, ωστόσο έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει πεδίο για κριτική συνειδητοποίηση και για εμπειρίες που θα βοηθήσουν τις «υποτελείς» ομάδες να δουν μια άλλη απεικόνιση του κοινωνικού κόσμου. Η ενδυνάμωση των μαθητών είναι απαραίτητη για να τεθούν -στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας- τα θεμέλια για διεκδικήσεις που ξεφεύγουν από τα σχολικά όρια (Kar, 2015). Το σχολείο και γενικότερα η θεσμοθετημένη εκπαίδευση θα πρέπει να στοχεύει σε ανθρώπους με κρίση, πολιτική συνείδηση, διάθεση για δράση και με έντονο το αίσθημα της συλλογικότητας (Hytten & Bettez, 2011).

Εντούτοις, αναγνωρίζουμε ότι το έργο αυτό, σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από μεγάλες ανισότητες στην κατανομή του πλούτου και της δύναμης είναι δύσκολο. Οι ανισότητες επιδρούν στο στόχους και στην οργάνωση της εκπαίδευσης, όπως και στις δράσεις και στις σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Τα εργαλεία ανάλυσης και κριτικής της κοινωνικής πραγματικότητας βοηθούν τους μαθητές να ξεφύγουν από την απόγνωση, δεν μπορούν όμως να αλλάξουν άμεσα την κατάστασή τους. Οι πολιτικές που αναγκάζουν μια μερίδα του πληθυσμού να ζει σε άθλιες συνθήκες φτώχειας κουράζουν και απελπίζουν τους γονείς και είναι πολύ πιθανόν να μειώνουν ή να εξαλείφουν τον ενθουσιασμό για τη γνώση και τις προσδοκίες για την πορεία των παιδιών τους (North, 2008). Τις ίδιες επιδράσεις μπορεί να έχουν και στους/στις ίδιους/ες τους μαθητές/τριες. Χρειάζεται

δύναμη, πίστη στους στόχους και διαρκής επαγρύπνηση έτσι ώστε να μπορέσουμε να οδηγηθούμε σε μια κοινωνία που θα καταργήσει την εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο και θα υλοποιήσει το όραμα της ισότητας και της δικαιοσύνης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Allan, J. (2003). Productive Pedagogies and the Challenge of Inclusion. *British Journal of Special Education*, 30(4), 175–179.
- Banks C., & Banks J. (1995). Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education. *Theory Into Practice*, 34(3), 152–158.
- Carlson, L. D. (2007). Examining the Embedded Assumptions of Teaching for Social Justice in a Secondary Urban School: A Case-Study. *PennGSE Perspectives on Urban Education*, 5(1). Ανακτήθηκε από το <http://www.urbanedjournal.org>
- Connell, R. W. (1992). Citizenship, Social Justice and Curriculum. *International Studies in Sociology of Education*, 2(2), 133–146.
- Cumming-Potvin, W. (2009). Social Justice, Pedagogy and Multiliteracies: Developing Communities of Practice for Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 34, 82–95.
- Eshel, Y., & Kohavi, R. (2003). Perceived Classroom Control, Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Achievement *Educational Psychology*, 23(3), 249–260.
- Gibson, R. (1999). Paulo Freire and Pedagogy for Social Justice. *Theory and Research in Social Education*, 27, 129–159.
- Giroux, H. (1992). Educational Leadership and the Crisis of Democratic Government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11.
- Griffiths, M. (1998). The Discourses of Social Justice in Schools. *British Educational Research Journal*, 24(3), 301–316.
- Hackman, H. (2005). Five essential Components for Social Justice Education. *Equity & Excellence in Education*, 38(2), 103–109.
- Hytten, K., & Bettez, C. (2011). Understanding Education for Social Justice. *Educational Foundations*, 25(1-2), 7–24.
- Imai, S. (2002). A Counter-pedagogy for Social Justice: Core Skills for Community-based Lawyering, *Clinical Law Review*, 195, 195–227.
- Kar, A. (2015). *Overview of Social Justice and Cultural Relevant Pedagogy*. Ανακτήθηκε από το [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PraTOa-vQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper\(edited\).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Cclang_el](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PraTOa-vQJ4J:jwilson.coe.uga.edu/EMAT7050/Students/Kar/EMAT%25207050_KAR_paper(edited).docx+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=gr&lr=lang_en%7Cclang_el)
- Kelly, D. M., Brandes G. M., & Orlowski P. (2004). Teaching for Social Justice: Veteran High School Teachers' Perspectives. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 2(2), 39–57.
- Murrell Jr., P. C. (2006). Towards Social Justice in Urban Education: A Model of Collaborative Cultural Inquiry in Urban Schools. *Equity & Excellence in Education*, 39(1), 81–90.
- North, C. E. (2008). What Is All This Talk About “Social Justice”? Mapping the Terrain of Education's Latest Catchphrase. *Teachers College Record*, 110(6), 1182–1206.
- Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2003). Teachers and Productive Pedagogies: contextualizing, conceptualizing, utilizing. *Pedagogy, Culture & Society*, 11(3).
- OECD [Organization for Economic Co-Operation and Development] (2008). *Ten Steps to Equity in Education*. Ανακτήθηκε από το <https://www.oecd.org/education/school/39989494.pdf>
- Our (working) Definition of Social Justice. Ανακτήθηκε από το <https://socialwelfare.berkeley.edu/social-justice-symposium-about>
- Sampaio, M., & Leite, C. (2018). Mapping Social Justice Perspectives and Their Relationship with Curricular and School's Evaluation Practices: Looking at Scientific Publications. *Education as Change*. 22(1), 1–21.

- Tapper, A. (2013). A Pedagogy of Social Justice Education: Social Identity Theory, Intersectionality, and Empowerment. *Conflict Resolution Quarterly*, 30, 411–438.
- Theoharis, G. T. (2004). *Toward a Theory of Social Justice Educational Leadership*. Paper Presented at the University Council for Educational Administration Annual Conference, Kansas City: USA. Ανακτήθηκε από το <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/275549/9729747/1291751327453/04ucea09.pdf?toke>
- United Nations General Assembly (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. UN. Ανακτήθηκε από το <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Williamson, J. A., Rhodes, L., & Dunson, M. (2007). A Selected History of Social Justice in Education. *Review of Research in Education*, 31, 195–215.
- Zajda J., Majhanovich S., & Rust V. (2006). Introduction: Education and Social Justice. *Review of Education*, 52, 9–22.