



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΙΑΚΡΙΣΕΙΣ, ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΙΔΙΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΗ

**Συνεκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα
Διαδρομές και σύνορα: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Βασιλική Μπαθρέλου

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:
Δέσποινα Καρακατσάνη, Αναπλ. Καθηγήτρια, Επιβλέπουσα
Έφη Γαζή, Αναπλ. Καθηγήτρια
Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη, Επικ. Καθηγήτρια

Κόρινθος, Σεπτέμβριος 2013

Copyright © Βασιλική Μπαθρέλου, 2013.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Ευχαριστίες

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα μου κα. Δέσποινα Καρακατσάνη για την πολύτιμη υποστήριξη και συμβολή της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας μου. Η επίβλεψη και καθοδήγησή της ήταν ανεκτίμητη στην αντιμετώπιση και επεξεργασία όλων των επιστημονικών θεμάτων που απασχόλησαν αυτή την έρευνα.

Ευχαριστώ επίσης τα άλλα δύο μέλη της εξεταστικής επιτροπής κα Έφη Γαζή και κα Παναγιώτα Παπαδιαμαντάκη για τη συμβολή τους στην ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	1
<i>Λέξεις-κλειδιά</i>	1
ABSTRACT	2
<i>Key-words</i>	2
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	3
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ	6
<i>1.1 Τα ανθρώπινα δικαιώματα ως διαρκές ανθρώπινο αίτημα</i>	6
<i>1.1.1 Η Εκπαίδευση ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων</i>	8
<i>1.1.2 Η Συνεκπαίδευση και οι διεργασίες στο διεθνές κοινωνικό-πολιτικό πεδίο</i>	9
<i>1.1.3 Το αίτημα της συνεκπαίδευσης και η ελληνική περίπτωση</i>	11
<i>1.2 Η προβληματική της έρευνας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού</i>	13
<i>1.2.1 Ο Σκοπός της έρευνας</i>	14
<i>1.2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα</i>	15
<i>1.3 Το ιδεολογικό και δεοντολογικό πλαίσιο της έρευνας</i>	15
<i>1.4 Δομή και διάρθρωση της εργασίας</i>	17
<i>1.5 Βιβλιογραφική Επισκόπηση</i>	18
Α΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	24
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΑ ΣΤΟ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ»: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ	25
<i>2.1 Η πρόωγη εμφάνιση της Ειδικής Αγωγής</i>	25
<i>2.2 Από τις αρχές έως τα μέσα του 20^{ου} αι.</i>	25
<i>2.3 Η εμφάνιση της κρατικής πολιτικής (1950-1980)</i>	26
<i>2.4 Η Μεταρρυθμιστική Τάση (1980-2000)</i>	27
<i>2.5 Οι επιρροές από το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον (2000 μέχρι σήμερα)</i>	30
<i>2.6 Κριτική αποτίμηση του ελληνικού θεσμικού πλαισίου</i>	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	37
<i>3.1 Η Θεμελίωση της Εκπαίδευσης στα Διεθνή Κείμενα</i>	37
<i>3.2 Ο δικαιωματικός χαρακτήρας της ενταξιακής εκπαίδευσης</i>	38
<i>3.3 Εκπαίδευση και Ισότητα</i>	40
<i>3.4 Ευρωπαϊκές θεσμίσεις – Η διάσταση της συνεκπαίδευσης</i>	41

3.4.1 <i>Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)</i>	41
3.4.2 <i>Άλλα ευρωπαϊκά κείμενα</i>	42
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	45
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	46
4.1 <i>Ορισμός της αναπηρίας</i>	46
4.1.1 <i>Η Αρχική Ταξινόμηση της Αναπηρίας</i>	46
4.1.2 <i>Η εξέλιξη της αρχικής κατηγοριοποίησης</i>	47
4.1.3 <i>Η κριτική στις προσεγγίσεις της ταξινόμησης</i>	48
4.1.4 <i>Σύντομη αποτίμηση της συζήτησης «ορίζοντας την αναπηρία»</i>	48
4.2 <i>Μοντέλα Αναπηρίας</i>	49
4.2.1 <i>Το Ιατρικό Μοντέλο</i>	50
4.2.2 <i>Το Κοινωνικό μοντέλο</i>	51
4.2.3 <i>Το πολυδιάστατο μοντέλο</i>	52
4.3 <i>Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας</i>	54
4.3.1 <i>Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας σύμφωνα με την προσέγγιση της πολιτικής της αναγνώρισης της διαφοράς (politics recognition)</i>	55
4.3.2 <i>Η μαρξιστική προσέγγιση</i>	56
4.3.3 <i>Ο διάλογος μεταξύ των δύο βασικών προσεγγίσεων</i>	57
4.3.4 <i>Σύντομη αποτίμηση της συζήτησης</i>	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	60
5.1 <i>Ενσωμάτωση, Ένταξη, Συνεκπαίδευση – Εννοιολόγηση των όρων</i>	60
5.2 <i>Ένταξιακή (inclusive) εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα</i>	64
5.2.1 <i>Η ελληνική περίπτωση και το διεθνές περιβάλλον</i>	64
5.2.2 <i>Ένταξιακή εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα</i>	68
5.3 <i>Αναπηρία και κοινωνικός – εκπαιδευτικός αποκλεισμός</i>	71
5.3.1 <i>Εννοιολόγηση και περιεχόμενο του όρου κοινωνικός αποκλεισμός</i>	71
5.3.2 <i>Η αναπηρία μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού-εκπαιδευτικού αποκλεισμού</i>	73
5.3.3 <i>Η Εμφάνιση των πολιτικών καταπολέμησης του αποκλεισμού</i>	74
5.3.4 <i>Η διεθνής διάσταση του κοινωνικού-εκπαιδευτικού αποκλεισμού</i>	75
5.3.5 <i>Το ελληνικό παράδειγμα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού</i>	76
5.4 <i>Ένταξιακή (inclusive) εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη</i>	79
5.4.1 <i>Κοινωνική Δικαιοσύνη; Έννοια και περιεχόμενο</i>	79
5.4.2 <i>Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες</i>	83
5.5 <i>Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ενταξιακή προοπτική</i>	86

5.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το ερώτημα της ένταξης	86
5.5.2 Ένταξη: Ο εκπαιδευτικός, η εκπαίδευσή του και οι διεθνείς προβληματισμοί	87
5.5.3 Το εθνικό πλαίσιο υλοποίησης πρακτικών «ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης» – ο Ειδικός Παιδαγωγός	90
5.5.4 Από την παιδαγωγική της ένταξης στην κριτική παιδαγωγική: μια σύντομη διαδρομή	93
Γ' ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	100
6.1 Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος	100
6.2 Καθορισμός του ερευνητικού πεδίου	102
6.3 Οργάνωση και σχεδιασμός της έρευνας	102
6.3.1 Τα στάδια της προετοιμασίας της έρευνας	102
6.3.2 Περιγραφή του ερευνητικού πεδίου	105
6.4 Η διεξαγωγή της έρευνας	106
6.4.1 Η επιλογή και ο ορισμός της ερευνητικής μεθόδου	106
6.4.2 Η επιλογή και ο ορισμός του μεθοδολογικού εργαλείου	107
6.4.3 Η επιλογή και ο ορισμός του δείγματος	108
6.4.4 Οι συμμετέχοντες	109
6.4.5 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων	110
6.4.6 Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων	112
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ	114
7.1 Ανάλυση και σύνθεση των ποιοτικών δεδομένων	114
7.2 Παρουσίαση των ευρημάτων	116
7.2.1 Η πρόσληψη της έννοιας «αναπηρία» και η διάσταση της συνεκπαίδευσης	116
7.2.2 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η ενταξιακή διάσταση	120
7.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως διαμορφωτής του ενταξιακού πλαισίου	124
7.2.4 Στάσεις, αντιλήψεις, αξίες-οι συνιστώσες: κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα	128
7.2.5 Ο εκπαιδευτικός, το σχολικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό έργο	132
7.2.6 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η θεσμική υποστήριξη	139
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ	145
8.1. Η αναπηρία ως παρεμβάλλουσα και «μη εξαιρετέα» συνθήκη	145
8.2. Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στη σχολική πρακτική και την κοινωνική προοπτική	146

<i>8.3 Η ενταξιακή προοπτική</i>	<i>149</i>
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	152
ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	153
<i>A. Πηγές</i>	<i>153</i>
<i>B. Βιβλιογραφία</i>	<i>156</i>

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία μελετάει τη διαδρομή της ενταξιακής εκπαίδευσης των ατόμων με αναπηρίες μέσα από τη θεώρηση της πάλης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Η ανάλυση βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές: Προσεγγίζει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή και θεωρεί ότι ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των ανάπηρων ατόμων είναι αποτέλεσμα των δομικών και κοινωνικών φραγμών που δημιουργούν οι άνισες σχέσεις κυριαρχίας.

Η έρευνα εστιάζει στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για να εξετάσει τους όρους με τους οποίους υλοποιείται η πολιτική της συνεκπαίδευσης και τη συνάφεια της εφαρμοζόμενης σχολικής πρακτικής με το ιδεολογικό-αξιακό πλαίσιο που θεσπίζει η ένταξη. Διακρίνοντας το ρόλο του εκπαιδευτικού ως κρίσιμου συντελεστή στην υλοποίηση των ενταξιακών πολιτικών, διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν τα νοήματα της ένταξης και προχωρούν στη διαμόρφωση των διδακτικών τους στρατηγικών. Η έρευνα στα συμπεράσματά της διαπιστώνει ότι οι εκπαιδευτικοί υλοποιούν επιλεκτικά τη συνεκπαίδευση, χωρίς να ενσωματώνουν την ιδεολογική της διάσταση στις καθημερινές τους πρακτικές. Ακολουθούν τις παραδοσιακές διδακτικές στρατηγικές και προσαρμόζουν τις δραστηριότητές τους στον περιοριστικό κανονιστικό χαρακτήρα του υφιστάμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Στη συζήτηση επισημαίνεται, ότι η απουσία ενός θεωρητικού και ρυθμιστικού πλαισίου για την ένταξη καθιστά ασαφή και ευάλωτη την υλοποίηση της εναποθέτοντας την σε μεμονωμένες πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών.

Λέξεις-κλειδιά

Ανθρώπινα δικαιώματα, κοινωνική δικαιοσύνη, αναπηρία, ενταξιακή εκπαίδευση, κοινωνικός αποκλεισμός, εκπαιδευτικές ανισότητες.

ABSTRACT

This research paper studies the procedure of inclusive education for people with disabilities through the vision of the struggle for human rights and social justice. The analysis is based on two key assumptions: it approaches disability as a social construction and considers that social and educational exclusion of disabled people is the result of structural and social barriers which create unequal relations of dominance.

The research focuses on the field of Special Education in order to examine the conditions under which the policy of inclusion is implemented and the relevance of applied school practices with the ideological value framework established by the inclusion. Determining the role of the teacher as a critical factor in the implementation of integration policies, it explores how teachers incorporate notions of integration and proceed to plan their teaching strategies. The survey findings conclude that teachers implement selective inclusion, without incorporating the ideological dimension in their daily practices. They follow the traditional teaching strategies and adapt their activities in the restricted normative character of the existing educational system. During the discussion it is noted that the absence of a theoretical and regulatory framework for integration constitutes the implementation vague and vulnerable leaving it to the individual initiatives of educators.

Key-words

Human rights, social justice, inclusive education, disability, social exclusion, educational inequalities.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα και στις αρχές του αιώνα που διανύουμε, έχει αναπτυχθεί μια έντονη διεργασία στο κοινωνικό και πολιτικό πεδίο που εγείρει ερωτήματα και διεκδικήσεις σχετικά με τα δικαιώματα, την ισότητα και την κοινωνική ένταξη διάφορων κοινωνικών ομάδων, ενώ σε αρκετές χώρες, του δυτικού κυρίως κόσμου, εμφανίζεται μια αυξανόμενη τάση σε επίπεδο πολιτικής βούλησης αλλά και νομοθετικών μέτρων προς την κατεύθυνση της συνεκπαίδευσης (Vlachou, 2006)

Σύμφωνα με την Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ατόμων με Αναπηρίες (UN, 2006) η *συνεκπαίδευση* εντάσσεται στο πεδίο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, όπως η ελευθερία, η υγεία, η κοινωνική πρόνοια και πρέπει να προστατεύεται από τις κυβερνήσεις των κρατών των Ηνωμένων Εθνών. Η UNESCO (2005) ορίζει τη συνεκπαίδευση ως στρατηγική, η οποία στοχεύει να απαντήσει στη μεγάλη πολυμορφία του μαθητικού πληθυσμού, ενδυναμώνοντας τις ευκαιρίες συμμετοχής και πρόσβασης στην εκπαίδευση και μειώνοντας τον αποκλεισμό από και εντός του εκπαιδευτικού συστήματος όπου και όταν αυτός εμφανίζεται. Σχετίζεται με την ισότιμη σχολική ένταξη όλων των μαθητών, με ιδιαίτερη έμφαση σε εκείνους οι οποίοι είναι ήδη αποκλεισμένοι ή απειλούνται με αποκλεισμό.

Σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό η αρχή της συνεκπαίδευσης ενσωματώνει τη φιλοσοφία και τις αξίες των βασικών ιδεολογικών αρχών περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ίσων ευκαιριών και προβάλλει την αμφισβήτηση των τρόπων με τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα ενσωματώνουν και διαιώνίζουν τις κοινωνικές ανισότητες σε σχέση με περιθωριοποιημένες και αποκλεισμένες ομάδες μαθητών σε μια σειρά από χαρακτηριστικά σχετικά με τις ικανότητες, την πολιτισμική ετερότητα, την αναπτυξιακή πορεία και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Blanco, 2008).

Τα παιδιά με αναπηρίες εντάσσονται στις παραπάνω αποκλεισμένες ομάδες, καθώς αποτελούν μια περιχαρακωμένη κατηγορία μαθητών, η οποία παρά τα διεθνώς θεσμισμένα και αναγνωρισμένα δικαιώματα της για πλήρη και ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση χωρίς διαχωρισμούς και διακρίσεις, παραμένει στις παρυφές του εκπαιδευτικού συστήματος και λαμβάνει εκπαίδευση μέσα σε ειδικές σχολικές δομές, τις οποίες θεσπίζει η πολιτεία με ειδική νομοθεσία, μετατρέποντας έτσι ένα κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών σε παροχή προνοιακού χαρακτήρα.

Οι υφιστάμενες εκπαιδευτικές πολιτικές βεβαίως συνδέονται με τις κυρίαρχες αναγνώσεις της αναπηρίας που την αντιλαμβάνονται ως βιολογική, ατομική παθολογία ιατρικού χαρακτήρα και θεωρούν εξ ορισμού άνιστο το άτομο που φέρει την αναπηρία. Ωστόσο αυτές οι αναγνώσεις έχουν αμφισβητηθεί, και τις τελευταίες δεκαετίες εμφανίζεται σε κινηματικό και σε ακαδημαϊκό επίπεδο ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της αναπηρίας ως μια μορφή κοινωνικής μειονεξίας, ενώ παράλληλα εισάγεται στη σχετική συζήτηση η μορφή και ο βαθμός με τον οποίο οι κοινωνικές δομές και οι θεσμοί δημιουργούν συντηρούν και διαιωνίζουν τις οικονομικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες σε βάρος των ανάπηρων ατόμων (Finkenstein, 1980, Abberley, 1987, Oliver, 2009).

Στην Ελλάδα-όπως θα διαφανεί στη συνέχεια της ανάλυσής-μας-οι πιο πρόσφατες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αφορούν στο χώρο της αναπηρίας (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008), θεμελιώνονται στη βάση της βιολογικής ανισότητας. Στο πνεύμα του νόμου η ατομική απόκλιση από τη στερεοτυπία του «κανονικού» ταυτίζεται με την οργανική βλάβη και προσάπτεται στην «παθολογική» οργανικότητα, αποκρύπτοντας τους κοινωνικούς, δομικούς φραγμούς που προκαλούν τη μειονεξία (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Καραγιάννη, 2008).

Αυτές οι παγιώσεις μέσα στην ιστορική τους πορεία φαίνεται πως σταθεροποιούνται ως αντικειμενικές αλήθειες και περνάνε στην ιδεολογία (Καραγιάννη, 2008). Έχει επομένως σημασία να διερευνηθεί, αν και με ποιο τρόπο διατρέχουν το σύστημα της Ειδικής Αγωγής και πώς αποτυπώνονται στις σχολικές πρακτικές. Με αυτό το βασικό σκοπό η παρούσα έρευνα πραγματοποιείται σε πρωτοβάθμια σχολική μονάδα ειδικής αγωγής και παρακολουθεί τις διαδικασίες ανάπτυξης και υλοποίησης του εγχειρήματος της συνεκπαίδευσης. Εστιάζοντας στο ρόλο του εκπαιδευτικού καταγράφει τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της εν λόγω μονάδας, οι οποίοι αποφασίζουν το πρόγραμμα, το πλαίσιο και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των παιδιών που προωθούνται στο πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Η ανάλυση φιλτράρεται μέσα από το αξιακό-ιδεολογικό πλαίσιο που θεσπίζει η ένταξη, με βασική παραδοχή πως το ερώτημα της ένταξης είναι θεμελιωδώς σχετικό με τα θέματα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, την ισότητα, την κοινωνική δικαιοσύνη και την πάλη για μια κοινωνία χωρίς διακρίσεις. Με αυτή την παραδοχή η συνεκπαίδευση στην παρούσα ερευνητική εργασία δεν προσδιορίζεται ως μια εξελιγμένη, εναλλακτική μορφή Ειδικής Αγωγής, αλλά ως ριζικά διαφορετική θεώρηση της εκπαίδευσης με στόχο την εξάλειψη του

αποκλεισμού και των εκπαιδευτικών ανισοτήτων για όλους τους μαθητές (Barton και Armstrong, 2007).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Η ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΟ ΦΑΣΜΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

1.1 Τα ανθρώπινα δικαιώματα ως διαρκές ανθρώπινο αίτημα

Το αίτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης αποτελεί διαχρονικά αναπόσπαστο μέρος της πάλης για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Σύμφωνα με τον Dyson (1999: 47) η ένταξη προσδιορίζεται ως πρωταρχικό ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εφόσον διαπιστωμένα τα δικαιώματα της κοινωνικής ομάδας για την οποία γίνεται λόγος περί ένταξης παραβιάζονται. Από μια πλευρά βεβαίως η θεσμοθετημένη ενταξιακή εκπαίδευση σύμφωνα με τη φιλοσοφία της δεν απειλείται με παραβιάσεις, καθώς όλα τα παιδιά πρέπει να εντάσσονται σε «κανονικά» σχολεία. Ωστόσο υπάρχουν παιδιά που αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα ή κινδυνεύουν με αποκλεισμό, άρα το αίτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης γίνεται αντιληπτό στο πεδίο της πολιτικής πάλης για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Dyson, 1999).

Ο λόγος περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων εγκαθιδρύθηκε και διεθνοποιήθηκε στην Οικουμενική Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου, η οποία υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1948. Η Διακήρυξη καθορίζει τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις ελευθερίες, για όλες τις γυναίκες και όλους τους άνδρες, όπως το δικαίωμα στη ζωή, την ελευθερία και την ιθαγένεια, στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας, στην εργασία, στην εκπαίδευση, το δικαίωμα στην τροφή και την κατοικία και το δικαίωμα συμμετοχής στη διακυβέρνηση. Η Διακήρυξη έθεσε τις βάσεις για περισσότερες από 80 συνθήκες και διακηρύξεις για το σεβασμό, την προστασία και την επέκταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (UNRIC, 2013).

Σύμφωνα με το προοίμιο της Διακήρυξης τα ανθρώπινα δικαιώματα βασίζονται στην αρχή της αναγνώρισης του ατόμου ως φορέα ίσων και αναπαλλοτρίωτων δικαιωμάτων. Η βασική θεώρησή τους είναι ότι κάθε άτομο, μέλος της ανθρώπινης οικογένειας είναι ένα ηθικό και λογικό ον στο οποίο οφείλεται σεβασμός και αξιοπρέπεια. Αποκαλούνται ανθρώπινα δικαιώματα γιατί έχουν μια οικουμενική, ηθική διάσταση, πηγάζουν από τη φύση του ανθρώπου και ισχύουν ανεξάρτητα από τους θεσμούς και τους νόμους οι οποίοι υφίστανται στα διάφορα κράτη (Πελεgrίνης, 2005). Θεμέλιο της φιλοσοφίας τους είναι, ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι τα δικαιώματα που δικαιούνται όλοι και όλες ανεξαιρέτως – χωρίς να έχει σημασία ποιοι είναι και πού ζούνε – απλώς γιατί είναι άνθρωποι.

Για την κοινότητα των Ηνωμένων Εθνών η Διακήρυξη σηματοδοτεί ιστορικά την αυγή της επόμενης μέρας, μετά την αιματηρή και οδυνηρή εμπειρία του Δεύτερου Παγκόσμιου Πολέμου, στα μέσα του προηγούμενου αιώνα. Τα ανθρώπινα δικαιώματα συγκροτούνται σε μια ιστορική στιγμή, όπου η ανθρωπότητα εκδηλώνει την επιθυμία της να προχωρήσει σε μια παγκόσμια κοινότητα ειρήνης, αδελφοσύνης και αλληλεγγύης και θεμελιώνονται σε μια πανανθρώπινη απαίτηση σεβασμού ασφάλειας, και προστασίας της ανθρώπινης ύπαρξης.

Ωστόσο, έξι και πλέον δεκαετίες μετά την υιοθέτηση της Διακήρυξης, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα παραμένει επιθυμία και απέχει πολύ από το να γίνει πραγματικότητα. Οι παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων είναι πολλαπλές και εκατομμύρια άνθρωποι σε όλο τον πλανήτη καθημερινά γίνονται αποδέκτες της βίαιης παραβίασης των δικαιωμάτων τους (Διεθνής Αμνηστία, 2013). Οι παραβιάσεις αυτές οφείλονται είτε στην καταχρηστική άσκηση της εξουσίας είτε στις άνισες σχέσεις κυριαρχίας εντός και μεταξύ των κρατών και προκαλούνται πάντοτε από τον πιο ισχυρό στον πιο ευάλωτο (Δουζίνας, 2011, Χριστόπουλος, 2013) Στην αρχή του 21ου αιώνα θεωρείται αναγκαία, μια ριζική αλλαγή στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στις συμπεριφορές και στις πολιτικές που προκαλούν ή επιτρέπουν τις παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Πυρήνας αυτής της αλλαγής πρέπει να είναι η πλήρης και χωρίς όρους εξάλειψη κάθε μορφής διάκρισης και κάθε μορφής βίας, με κεντρικό σκοπό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων την αντίσταση στη βία της εξουσίας (Δουζίνας, 2006), το σεβασμό για όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως και την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών της κοινωνίας στα κοινωνικά και πολιτισμικά δρώμενα και στη δημόσια σφαίρα.

Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του ανθρώπου αποτελεί πάντα τη βασικότερη εγγύηση της ελευθερίας όλων των προσώπων, το αδιάψευστο κριτήριο της δημοκρατικότητας ενός κράτους, το μέτρο του πολιτισμού μιας κοινωνίας (Χριστόπουλος, 2013). Διαρκής στόχος και διαρκές αίτημα είναι η προστασία της ανθρώπινης υπόστασης και αξιοπρέπειας. Ο αγώνας για την προάσπιση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας όλων αποτελεί βασική αρχή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, τα οποία θεμελιώνουν ένα οικουμενικό σύστημα αξιών, καθώς υπερασπίζονται το απαραβίαστο της ζωής και προσφέρουν τη βάση για την οικοδόμηση ενός παγκόσμιου πολιτισμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Πανταζής, 2009) σύμφωνα με τους αναγνωρισμένους κανόνες της διεθνούς κοινότητας.

Μια βαθύτερη επεξεργασία, ωστόσο, της οικουμενικότητας των αρχών της ελευθερίας, της ισότητας και της προστασίας της ανθρώπινης αξιοπρέπειας εγείρει ερωτήματα κατά πόσο οι αρχές αυτές συμπεριλαμβάνουν τη θεσμική και κοινωνική αναγνώριση επιμέρους συλλογικών ταυτοτήτων (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2011) στο εσωτερικό των κοινωνιών και επιτρέπουν την ισότιμη απόλαυση των δικαιωμάτων από όλες τις κοινωνικές μειονότητες χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς. Τα ζητήματα αυτά θα σχολιαστούν στις επόμενες ενότητες με κέντρο βάρους το χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, ο οποίος διαχρονικά απορροφά και αντανακλά τις έντονες κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες για μια ουσιαστική απόκριση στο αίτημα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.1.1 Η Εκπαίδευση ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Η εκπαίδευση, βρίσκεται στο κέντρο της οικουμενικής πάλης για τη διεύρυνση και τη διασφάλιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Το άρθρο 28 της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΟΗΕ, 1989) αναφέρεται στο δικαίωμα της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα και εκφράζει με πολύ ισχυρό τρόπο την ιδέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εν γένει και του δικαιώματος στην εκπαίδευση ειδικότερα ως οικουμενικών. Ωστόσο, παρά το γεγονός, ότι το δικαίωμα στην εκπαίδευση είναι οικουμενικό, η πρόσβαση στην εκπαίδευση παραμένει ακόμη στο επίπεδο του τυπικού δικαιώματος και ορίζεται ως απουσία νομικών φραγμών μάλλον, παρά ως πραγματικό δικαίωμα που αφορά την αντιμετώπιση των υλικών φραγμών στο πλαίσιο δομικών και κοινωνικών ανισοτήτων (Gamarnikow, 2011: 128).

Στο χώρο της εκπαίδευσης, πάνω από μισό αιώνα τώρα, η κοινωνιολογική έρευνα δείχνει, ότι το σύγχρονο «αξιοκρατικό» σχολείο, που παρέχει το εκπαιδευτικό έργο, ακολουθεί ένα πρότυπο μοντέλο περί ικανοτήτων, αναπαράγοντας με πολλούς «αόρατους τρόπους»; τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς οδηγεί τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται σε αυτό το πρότυπο, στη σχολική αποτυχία, τη σχολική διαρροή και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Ανδρούσου, Ασκούνη, 2011). Τα παιδιά με αναπηρίες διαχρονικά υφίστανται τέτοιου είδους διακρίσεις και αποκλεισμούς, λόγω της «απόκλισης» τους από το τυπικό παράδειγμα περί ικανοτήτων. Κατά συνέπεια, η πλήρης και χωρίς διακρίσεις ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν αποτελεί πρόβλημα που προσδιορίζεται από τις «αποκλίσεις» των παιδιών, αλλά ορίζεται κυρίως από τις κυρίαρχες αντιλήψεις και άνισες πρακτικές του εκπαιδευτικού θεσμού, που ταξινομεί ιατρικά τους μαθητές στη βάση

«διαγνωσμένων προβλημάτων» και «ειδικών διαταραχών», όπως προβλέπονται στην ισχύουσα νομοθεσία¹ (Ν. 3699/2008).

Ωστόσο, τις τελευταίες δεκαετίες το διαχωρισμένο σύστημα εκπαίδευσης μεταξύ «κανονικών» και «μη κανονικών» μαθητών» που στο παρελθόν σφυρηλάτησε την κοινωνική απομόνωση την περιθωριοποίηση και την κοινωνική απαξίωση των ανάπηρων ατόμων αμφισβητείται. Οι διεκδικήσεις για την ένταξη των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης και ο αγώνας για υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών, που διαιωνίζουν την ανισότητα μεταξύ ανάπηρων και μη ανάπηρων μαθητών, θέτουν ως ζήτημα αιχμής τη συνεκπαίδευση (Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010). Οι κοινωνικοί αγώνες ατόμων και φορέων του αναπηρικού κινήματος φέρνουν στο προσκήνιο την απαίτηση για τη θέση που οι ανάπηροι δικαιούνται στη ζωή, την εργασία και την κοινωνία. Επομένως, ο αγώνας για την πρόσβαση των ανάπηρων παιδιών σε ποιοτικές υπηρεσίες εκπαίδευσης χωρίς εμπόδια φραγμούς και διαχωρισμούς είναι αγώνας για την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της ανθρώπινης αξιοπρέπειας και της κοινωνικής δικαιοσύνης (Barton, Armstong, 2007).

1.1.2 Η Συνεκπαίδευση και οι διεργασίες στο διεθνές κοινωνικό-πολιτικό πεδίο

Σε όλες σχεδόν τις χώρες της Ε.Ε, στις ΗΠΑ και σε άλλες χώρες του δυτικού κόσμου η πολιτική της συνεκπαίδευσης (inclusion) αποτελεί πλέον τη σύγχρονη εδραιωμένη τάση στο χώρο της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Πρέπει ωστόσο να επισημανθεί πως η εδραίωσή της ως εκπαιδευτική πολιτική, αλλά και ως παιδαγωγική εφαρμογή προήλθε μετά από πολύχρονες κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που πρόταξαν το αίτημα της συνεκπαίδευσης στο πεδίο των κοινωνικών αγώνων και συνέδεσαν τη διεκδίκησή της με τα ζητήματα της ισότητας της δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Στην ιστορική διαδρομή αυτών των αγώνων η δεκαετία του 1980 υπήρξε καθοριστική για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Στις ΗΠΑ, στο ΗΒ, και σε άλλες

¹ Σύμφωνα με το αρθ. 3 παρ.1 του Ν.3699/2008: Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι παραδοσιακές αντιλήψεις για το διαχωρισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων μεταξύ γενικής και ειδικής αγωγής αμφισβητούνται και αρχίζει να επανεξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο ήταν μέχρι τότε δομημένο το σύστημα Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Στις ΗΠΑ, ο νόμος του 1975, γνωστός ως PL.94-142, ήταν ένας νόμος σταθμός στην Ειδική Αγωγή όχι μόνο για τις ΗΠΑ αλλά και για πολλές χώρες της Ευρώπης. Ήταν η πρώτη φορά που θεσμοθετήθηκε η παροχή κατάλληλης ειδικής εκπαίδευσης για κάθε παιδί με ειδικές ανάγκες σε όσο το δυνατόν μη περιοριστικό περιβάλλον εκπαίδευσης, δηλαδή κατά προτίμηση μέσα στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, με βάση το ετήσιο Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ), το οποίο σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς και γονείς (Λαμπροπούλου, 2008). Στην πλευρά της Ευρώπης η έκθεση Warnock, που δημοσιεύτηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο το 1978, έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ολική επαναπροσέγγιση του χώρου της Ειδικής Αγωγής, τόσο σε επίπεδο φιλοσοφίας και κοινωνικής αντίληψης, όσο και σε επίπεδο ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης και προσβασιμότητας στους αντίστοιχους πόρους (Χρηστάκης, 2004). Σημαντικός σταθμός προς αυτή την κατεύθυνση είναι επίσης η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου σύμφωνα με την οποία «επιβεβαιώνεται η σπουδαιότητα της μεγαλύτερης δυνατής ένταξης μειονεκτούντων παιδιών στα κανονικά σχολεία» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, Αριθ. C 211 της 14/5/1987).

Ακολούθησε κύμα αλλαγών και μεταρρυθμίσεων με απώτερο στόχο την ευθυγράμμιση των πολιτικών των κρατών προς τις κατευθυντήριες αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των διεθνών συμβάσεων για το σεβασμό των δικαιωμάτων του παιδιού. Σε αυτή τη μακρά διαδρομή αποτελεί σταθμό η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα το 1994, η οποία υπογράφεται από 92 κυβερνήσεις και 25 διεθνείς οργανισμούς με τίτλο και θέμα, «Αρχές, Πολιτική και Πρακτικές στην Ειδική Αγωγή». (UNESCO, 1994). και κατοχυρώνει με ουσιαστικές διατάξεις το θεσμό της συνεκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία και την ισότιμη χωρίς όρους πρόσβασή τους στο γενικό σύστημα εκπαίδευσης ως απόλυτο και αδιαπραγμάτευτο δικαίωμά τους (Soler, 1996).

Σε νομοθετικό επίπεδο, για την προστασία και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία και τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης, ακολούθησαν μια σειρά από διεθνή νομικά κείμενα και ευρωπαϊκές συμβάσεις, όπου η συνεκπαίδευση τίθεται ως βασική προτεραιότητα των

συμβαλλομένων κρατών–μερών. Η διαρκώς διευρυνόμενη τάση της συνεκπαίδευσης, στις δυτικές κοινωνίες κατά κύριο λόγο, βασίζεται σε δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη παραδοχή σχετίζεται με την πεποίθηση ότι τα οφέλη από την κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη παιδιών είναι αμοιβαία. Η δεύτερη προτάσσει το δικαιωματικό χαρακτήρα της ισότιμης εκπαίδευσης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες και της πλήρους συμμετοχής σε κοινό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Stainback & Stainback, 1990).

Σημαντικό ρόλο στη γενικότερη στροφή για την πραγματοποίηση των αλλαγών έπαιξε η ανάπτυξη και δραστηριοποίηση του αναπηρικού κινήματος που διεκδικούσε δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση για όλα τα παιδιά χωρίς αποκλεισμούς από τη δεκαετία του 1970 (Ballard & MacDonald, 1998). Αιχμή των διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος αποτέλεσε η αμφισβήτηση των πολιτικών και των εφαρμογών, οι οποίες μέχρι τότε προωθούσαν το διαχωρισμό και την «ανθρώπινη βελτίωση» (human improvement), που είχαν τις ρίζες τους στο κίνημα της ευγονικής και τον κοινωνικό δαρβινισμό του τέλους του 19^{ου} και του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα. Απέναντι στο μοντέλο της ευγονικής το αναπηρικό κίνημα αντιπαραθέτει το μοντέλο της ενταξιακής εκπαίδευσης, το οποίο συνδέεται με μια ευρύτερη εκστρατεία για κοινωνική δικαιοσύνη και ανθρώπινα δικαιώματα (Armstrong, Armstrong, Spandagou, 2010: 6).

Ωστόσο οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που επιχειρήθηκαν σε ΗΠΑ και Ευρώπη, προς αυτήν την κατεύθυνση, δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, όπου σύμφωνα με τους ερευνητές, μένουν πολλά ακόμα να γίνουν.

1.1.3 Το αίτημα της συνεκπαίδευσης και η ελληνική περίπτωση

Στην Ελλάδα, στις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ελληνικές κυβερνήσεις, προώθησαν νομοθετικά και πολιτικά μέτρα (Ν.1143/1981, Ν.1566/1985), που θεσμοθετούσαν την εισαγωγή του δικαιώματος εκπαίδευσης για τα άτομα με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον και αναγνώριζαν την αναγκαιότητα εφαρμογής διαφορετικών αναλυτικών προγραμμάτων με την ίδρυση διαφόρων τύπων Σχολικών Μονάδων Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ). Τα μέτρα αυτά ήταν οι πρώτες νομοθετικές προσπάθειες, σε επίπεδο κεντρικής πολιτικής εξουσίας, που έφεραν στο προσκήνιο την ειδική εκπαίδευση και της έδωσαν το χαρακτήρα της ισότιμης δωρεάν εκπαίδευσης, όπως ορίζει το άρθρο 16 του Συντάγματος. Στην κοινωνική και πολιτική συγκυρία της περιόδου ήταν πλέον

επιβεβλημένο και ισχυρό το αίτημα του εκδημοκρατισμού του σχολείου και η ανάγκη επανασχεδιασμού των λειτουργιών του, για να αγκαλιάσει ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς διαφορετικών αναγκών, προσδοκιών και δυνατοτήτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το πρώτο, ωστόσο, ουσιαστικό νομοθετικό εγχείρημα που εντάσσει την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στο σύστημα της υποχρεωτικής δωρεάν παιδείας, σύμφωνα με την επιταγή του Συντάγματος, είναι ο Ν. 1566/85, ο οποίος, παρά τις εγγενείς αδυναμίες του, άνοιξε το δρόμο για την έλευση της ισότητας στο χώρο της εκπαίδευσης. Ακολούθησε, μια ανηφορική νομοπαρασκευαστική διαδικασία, όχι ιδιαίτερα αποτελεσματική ως προς την προοπτική της κοινής εκπαίδευσης. Το αίτημα για μια συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με βάση το ιδεολογικό πλαίσιο που θεσπίζει η συνεκπαίδευση, το οποίο εμπεριέχει αιτήματα κοινωνικά, πολιτικά, εκπαιδευτικά και επιστημονικά, οπισθοχωρεί διαρκώς, από την επικρατούσα τακτική του διαχωρισμού, ως μη εφαρμόσιμο και ανέφικτο ή ακόμα ως ζημιολόγο για τους μη ανάπηρους μαθητές. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν οι ρυθμίσεις του Ν.2817/2000, ο οποίος εισάγει για πρώτη φορά το δικαίωμα των ανάπηρων μαθητών να φοιτούν στο ίδιο σχολείο με τα μη ανάπηρα παιδιά, αλλά με διαφορετικό πρόγραμμα και σε ξεχωριστή αίθουσα (τμήμα ένταξης). Προς ενίσχυση των διαχωριστικών γραμμών ακολουθεί ο πιο πρόσφατος Ν. 3699/2008, ο οποίος στην προσπάθειά του να «ενισχύσει» την ενταξιακή προοπτική, βαθιάειν περισσότερο το ρήγμα του **επιλεκτικού πλαισίου**, αφού στο άρθρο 3 παρ.3 κατατάσσει ως ειδική κατηγορία μαθητών τα λεγόμενα «χαρισματικά παιδιά» και προβλέπει ειδική εκπαίδευση για αυτά, «βάσει των ιδιαίτερων ταλέντων και ικανοτήτων τους». Αυτή η νομοθετική τακτική δημιουργεί σοβαρό ενδεχόμενο το παραδοσιακό διαχωριστικό εκπαιδευτικό σύστημα να μετασηματιστεί σε μια εκσυγχρονισμένη εκδοχή, στην προσπάθειά του να παρακολουθήσει και να ακολουθήσει τις διαρκώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις, χωρίς στην πραγματικότητα να έχει ανασυγκροτήσει το βασικό αξιακό του πλαίσιο ώστε να συμπεριλάβει τις θεμελιώδεις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τις κεντρικές διαστάσεις της αυτονομίας της αυτοδιάθεσης και της ισότιμης και πλήρους συμμετοχής των ανάπηρων ατόμων στα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά δρώμενα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Επομένως, ως προς την πολιτική ρητορεία, το «σχολείο ίσων ευκαιριών» (Ν. 3699/2008) ακολουθεί εκσυγχρονιστικές τάσεις, αλλά ως προς την ουσία των διατάξεων η έννοια της ένταξης υποτάσσεται στην παραδοσιακή επιλεκτικότητα και το διαχωρισμό.

Τέτοιου είδους πολιτικές και νόρμες διαιωρίζουν την απομόνωση των ανάπηρων παιδιών, τα εξαναγκάζουν σε κοινωνική περιθωριοποίηση, ενώ συνεπάγονται περιορισμούς στην ισόρροπη ανάπτυξή τους που καμιά «ειδική εκπαίδευση» δεν μπορεί να αντισταθμίσει.

Σε αυτή τη συζήτηση ιδιαίτερη θέση κατέχει το λεγόμενο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο δόγμα, το οποίο όπως διαπιστώνεται τα τελευταία χρόνια, αναπτύσσει ισχυρές τάσεις διαχωρισμού σε όλο το κοινωνικό φάσμα, και ανάγει τις ανταγωνιστικές σχέσεις σε κριτήριο ποιότητας και στο πεδίο της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, οι ετήσιοι πίνακες επίδοσης (league tables) που κυριαρχούν στο βρετανικό σύστημα εκπαίδευσης βάσει των οποίων χρηματοδοτούνται και ενισχύονται τα σχολεία που κατατάσσονται υψηλά στον πίνακα, ανάλογα με τα ποσοστά επιτυχίας που εμφανίζουν στην εισαγωγή των μαθητών στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Murphy, 2010). Με αυτόν τον τρόπο υποχρηματοδοτούνται και εγκαταλείπονται τα σχολεία στα οποία φοιτούν παιδιά από τα πιο φτωχά αδύναμα στρώματα, εξαναγκάζοντας έτσι τους πιο ευάλωτους κοινωνικά μαθητές, στη σχολική διαρροή και τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό. Αυτή η φιλοσοφία του «συγκριτικού πλεονεκτήματος» αποτελεί την αφετηρία για μια στροφή σε αξίες και ιδεολογίες που αποκλίνουν κατά πολύ από τις θεμελιώδεις οικουμενικές αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.2 Η προβληματική της έρευνας: ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Εκτός από τη σημασία του θεσμικού πλαισίου και των μέτρων που αναπτύσσονται προς την κατεύθυνση των απαραίτητων εκπαιδευτικών αλλαγών ένας ιδιαίτερα κρίσιμος παράγοντας για την ενταξιακή προοπτική είναι το πρόσωπο του εκπαιδευτικού. (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στην πάλη της ενταξιακής εκπαίδευσης αναγνωρίζεται ως εξαιρετικά σημαντικός και αποκτά κεντρικό χαρακτήρα για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής πολιτικής (European Commission, 2000). Το γεγονός πως ο εκπαιδευτικός βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι το πρόσωπο το οποίο καλείται να εφαρμόσει τις κατευθυντήριες πολιτικές μέσω των σχολικών και διδακτικών του πρακτικών τον αναγάγει σε βασικό διαμεσολαβητή ανάμεσα στις εκάστοτε θεσμισμένες εκπαιδευτικές πολιτικές και το μαθητικό πληθυσμό (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2003). Υπό αυτό το πρίσμα είναι προφανής η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού για οποιοδήποτε

εγχείρημα στο χώρο της εκπαίδευσης, πολύ περισσότερο όταν πρόκειται για εγχειρήματα που υπαγορεύουν την εισαγωγή στρατηγικών και εφαρμογών, οι οποίες υπάγονται σε ένα πολύ συγκεκριμένο ιδεολογικό και αξιακό πλαίσιο, όπως αυτό της συνεκπαίδευσης και απαιτούν συνολική ανασυγκρότηση του κοινωνικού και πολιτικού τοπίου της εκπαίδευσης.

Μέσα στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν μια εξαιρετικά πολυδιάστατη έννοια, καθώς αποτελούν τα κεντρικά δρώντα πρόσωπα στο πεδίο της υλοποίησης της που είναι η σχολική μονάδα. Εύλογα, συνεπώς, συμπεραίνει κανείς ότι από τον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός τοποθετείται απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και από τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος κατανοεί το θεσμό, διαμορφώνει καθημερινά και το εκπαιδευτικό – αξιακό πλαίσιο της ενταξιακής προοπτικής μέσα από τη διδακτική του πρακτική. Έχει σημασία επομένως να διερευνήσουμε αυτήν ακριβώς τη διάβαση στη διαδρομή του θεσμού και να επιχειρήσουμε να ανιχνεύσουμε το ερώτημα, αν ο ρόλος των εκπαιδευτικών διαμορφώνεται ως μια καθημερινή προσπάθεια χειραφέτησης και ανασυγκρότησης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες αρχές της συνεκπαίδευσης ή πρόκειται απλά για μια διεκπεραίωση και εφαρμογή προγραμμάτων, που ρυθμίζονται και υπαγορεύονται από τις κεντρικές εξουσιαστικές δομές, με αμφίβολη ενδεχομένως και την βαθύτερη κατανόηση του πολιτικού τους περιεχομένου. Μια επιπλέον διάσταση του ερωτήματος κατευθύνεται στο πως η κεντρικά υποβολιμαία ενταξιακή εκπαιδευτική διαδικασία υπαγορεύει τη δυνατότητά στους εκπαιδευτικούς να υπηρετήσουν την εκπαίδευση με σκοπό την κατάκτηση της ανθρωπιστικής μορφωτικής διαδικασίας από όλα τα παιδιά, ανάπηρα και μη, σύμφωνα με τις αρχές της ισότητας της κοινωνικής δικαιοσύνης και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.2.1 Ο Σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με το παραπάνω ιδεολογικοπολιτικό πρίσμα σκοπός της έρευνας είναι:

1. Να αναδείξει, μέσα από το λόγο των εκπαιδευτικών, τις συνδηλώσεις της ενταξιακής εκπαίδευσης στο πεδίο εφαρμογής της, τη σχολική μονάδα, στη βάση των αρχών της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.
2. Να αναδείξει πώς οι αντιλήψεις και ενδεχομένως οι επιφυλάξεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν και διαμορφώνουν τις ενταξιακές στρατηγικές.

3. Να αναδείξει την ποιοτική διάσταση των ενταξιακών πρακτικών για την υπηρετήση της κοινωνικής διάστασης της ένταξης.

Μέσα από αυτή τη διερεύνηση θα προκύψουν χρήσιμα συμπεράσματα για το παρόν και το μέλλον της συνεκπαίδευσης στο πεδίο εφαρμογής της, τη σχολική μονάδα, που αποτελεί κρίσιμο σταθμό για τη διαδρομή του θεσμού. Η σχολική μονάδα άλλωστε μπορεί να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά, προκειμένου να διαμορφωθεί ένα πλαίσιο, το οποίο θα εγγαράσσει τις ιδεολογικές αναφορές που είναι απαραίτητες για τη θεμελίωση της συνεκπαίδευσης, ως κεντρικό πυλώνα της σύγχρονης εκπαιδευτικής πολιτικής. Τα συμπεράσματα θα χρησιμεύσουν επίσης στην καταγραφή των δεικτών και των στρατηγικών που πρέπει ενδεχομένως να επαναπροσδιοριστούν για την εξυπηρέτηση των βασικών ιδεολογικών αρχών της ένταξης και την ενίσχυση του μέλλοντός της ως βασικό κοινωνικό και πολιτικό εγχείρημα στη βάση του σεβασμού των αρχών της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

1.2.2 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Σε συνάφεια με την προβληματική που αναπτύχθηκε, και την υπηρετήση των ερευνητικών σκοπών, ως κεντρικά τίθενται τα παρακάτω ερωτήματα:

1. Πώς ο εκπαιδευτικός κατανοεί την έννοια της ενταξιακής εκπαίδευσης, πώς τη νοηματοδοτεί, πώς τη μετασχηματίζει στην εκπαιδευτική πράξη;
2. Πώς η αντίληψη – νοηματοδότηση διαμορφώνει τις διδακτικές στρατηγικές και σε ποιο βαθμό υλοποιούνται οι αξίες και οι αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης στη βάση της ισότητας, της πλήρους συμμετοχής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;
3. Σε ποιο βαθμό η εμπειρία του εκπαιδευτικού διαμορφώνει τη στάση του απέναντι στη συνεκπαίδευση;

1.3 Το ιδεολογικό και δεοντολογικό πλαίσιο της έρευνας

Η παρούσα έρευνα στο θεωρητικό της πλαίσιο παρουσιάζει εκτενώς τα δύο βασικά μοντέλα που αναπτύχθηκαν στο χώρο της αναπηρίας, δηλαδή το ιατρικό και το κοινωνικό. Στην προσέγγισή της αποστασιοποιείται από το κυρίαρχο ιατρικό μοντέλο που συγκροτεί και διαμορφώνει τον υφιστάμενο χαρακτήρα των παρεχόμενων μέτρων στην Ειδική Αγωγή, ταξινομώντας κατά περίπτωση τους μαθητές και εγκαθιδρύοντας την αναπηρία ως «προσωπική τραγωδία» και ατομικό

πρόβλημα ιατροπρονοιακού χαρακτήρα. Προσεγγίζει την αναπηρία ως κοινωνικό ζήτημα, σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, που συγκροτεί το κεντρικό ιδεολογικό πλαίσιο του αναπηρικού κινήματος διεθνώς και ορίζει την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή, όπου ο αγώνας για την ανατροπή της επικρατούσας ιατρικής αντίληψης είναι αγώνας ρήξης με τις παγιωμένες κοινωνικές και πολιτικές δομές και στοχεύει σε ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές.

Η έρευνα επίσης υιοθετεί τον όρο «άτομα με αναπηρία» ή «ανάπηρα άτομα» σύμφωνα με τον αυτοπροσδιορισμό του αναπηρικού κινήματος, όπως διατυπώνεται στις διακηρύξεις του, καθώς επίσης στο δημόσιο και στον επιστημονικό λόγο (Oliver, 2009). Επιπλέον, στο σώμα της εργασίας, γίνονται αναφορές στον όρο μαθητές με «ειδικές ανάγκες εκπαίδευσης», όπως προσδιορίζονται στη ισχύουσα νομοθεσία (Ν. 3699/2008) κυρίως σε ζητήματα που αναφέρονται στην παιδαγωγική και εκπαιδευτική διάσταση των θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία.

Ο όρος συνεκπαίδευση που αναφέρεται και στον τίτλο της εργασίας, αν και από πολλούς θεωρητικούς θεωρείται περιοριστικός γιατί κατά τη γνώμη τους δεν περιλαμβάνει την κοινωνική και πολιτική διάσταση της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011), επιλέχτηκε ως όρος που χρησιμοποιείται στην εθνική και διεθνή νομοθεσία, για να ρυθμίσει την εκπαιδευτική διάσταση των θεσμισμένων πολιτικών της ενταξιακής εκπαίδευσης και δίνει έμφαση στα ζητήματα της ισοτιμίας και των δικαιωμάτων που σχετίζονται με την απρόσκοπτη πρόσβαση των ανάπηρων παιδιών στο σύστημα γενικής αγωγής. Ωστόσο, σύμφωνα και με το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας ο όρος «συνεκπαίδευση» εντάσσεται ιδεολογικά στις γενικότερες κοινωνικές και πολιτικές διεργασίες που σηματοδοτούν την αντίληψη της ενταξιακής εκπαίδευσης ως δυναμική διαδικασία ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών μετασχηματισμών.

Εξάλλου η ορολογία δεν είναι κάτι στατικό. Εξελίσσεται και μεταβάλλεται διαρκώς, παρακολουθώντας τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα και τις ταυτόχρονες συνδηλώσεις σε νοοτροπίες, στάσεις, συμπεριφορές και πρακτικές. Ο όρος Ειδική Αγωγή λόγου χάρη που επί δεκαετίες σφυρηλάτησε και οριοθέτησε ένα επιλεκτικό, διαχωριστικό, αυστηρά διχοτομημένο εκπαιδευτικό σύστημα, σήμερα τείνει να απαλειφθεί και να αντικατασταθεί από τον όρο Παιδαγωγική της Ένταξης (Σούλης, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, 2011, Ainscow, 1997), τουλάχιστον στο λόγο των υποστηρικτών και θεωρητικών της ενταξιακής εκπαίδευσης, στην προσπάθεια να γίνει το πέρασμα σε μια νέα κοινωνία πολιτών, όπου η εκπαίδευση θα ενσωματώνει

και θα σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα, υπερβαίνοντας την κατασκευασμένη νόρμα της «κανονικότητας» και θα προσφέρεται γενναιόδωρα σε όλους και όλες χωρίς διακρίσεις, εμπόδια και αποκλεισμούς.

1.4 Δομή και διάρθρωση της εργασίας

Η εργασία αποτελείται από ένα εισαγωγικό κεφάλαιο και στη συνέχεια διαρθρώνεται σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος χωρίζεται στα κεφάλαια 2 και 3 στα οποία γίνεται εκτενής αναφορά του ελληνικού και διεθνούς νομοθετικού πλαισίου. Το δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζει την ιστορική διαδρομή της ελληνικής νομοθεσίας γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες και την πορεία της νομοθετικής αναγνώρισης του ισότιμου δικαιώματος τους στην παροχή δημόσιας ποιοτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το τρίτο κεφάλαιο παρακολουθεί τις διεθνείς νομοθετικές διεργασίες αναφορικά με την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών μέχρι την αναγνώριση του εκπαιδευτικού ζητήματος της συνεκπαίδευσης ως ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων και τη νομοθετική κατοχύρωση του δικαιώματος της απρόσκοπτης πρόσβασης για τα ανάπηρα άτομα στους πόρους της εκπαίδευσης.

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό μέρος της εργασίας και αποτελείται από τα κεφάλαια 4 και 5. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τους ορισμούς που έχουν διατυπωθεί για την αναπηρία και τις κοινωνικές και πολιτικές αμφισβητήσεις που προκάλεσαν από θεωρητικούς των σπουδών της αναπηρίας αλλά και φορείς του αναπηρικού κινήματος. Παρουσιάζει επίσης τα μοντέλα της αναπηρίας, όπως διαμορφώθηκαν και επικράτησαν από τις κυρίαρχες αντιλήψεις και πολιτικές αφενός και την απάντηση του αναπηρικού κινήματος και των θεωρητικών των αναπηρικών σπουδών από την άλλη πλευρά, οι οποίοι προσεγγίζουν ιδεολογικά την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Το πέμπτο κεφάλαιο μελετάει τα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των ανάπηρων παιδιών, τις εκπαιδευτικές ανισότητες, τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, μέσα από το πρίσμα της πάλης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την ενότητα που αναφέρεται στο ρόλο του εκπαιδευτικού και στα ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν σχετικά με την ενίσχυση και την προετοιμασία του ενόψει της πρόκλησης της ενταξιακής προοπτικής.

Το τρίτο μέρος της εργασίας αναφέρεται εξολοκλήρου στην έρευνα. Το έκτο κεφάλαιο, εντός του τρίτου μέρους, παρουσιάζει εκτενώς την ερευνητική διαδικασία

και τον τρόπο διεξαγωγής της ποιοτικής έρευνας με το ορισμένο δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Το έβδομο κεφάλαιο ολοκληρώνει την ερευνητική εργασία με τη δημοσίευση των ευρημάτων και την παρουσίαση των τελικών συμπερασμάτων.

1.5 Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει καθιερωθεί ως ένας σημαντικός τομέας στο γενικότερο πεδίο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η αυξανόμενη προσοχή στην κοινωνική ένταξη (social inclusion), είναι προφανώς προσανατολισμένη σε μια γενικότερη προσδοκία για κοινωνική δικαιοσύνη, η οποία αποτελεί το όχημα για μια εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Σύμφωνα με το Slee (2001) είναι σημαντική μια θεώρηση της εκπαιδευτικής έρευνας και του χώρου της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου θα αναζητούνται τα ελλείμματα και οι περιορισμοί των κοινωνικών και πολιτικών δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρίες.

Οι Farrell και Ainscow (2002) υποστηρίζουν ότι η στροφή προς την ενταξιακή εκπαίδευση και η ρητορεία που ακολούθησε από αρχές, κυβερνήσεις, ακαδημαϊκούς, δασκάλους και γονείς επηρέασε και την πρακτική των ερευνών με αποτέλεσμα να εμφανίζονται στις έρευνες δύο βασικές τάσεις. Η πρώτη τάση υποστηρίζει ότι η εστίαση της έρευνας πρέπει να περιλαμβάνει κυρίως τους διαμορφωτές πολιτικής και τους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, ενώ η άλλη τάση επιμένει ότι η έρευνα πρέπει να διενεργείται γύρω από τις ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και τις οικογένειες τους. Στην επισκόπηση που ακολουθεί γίνεται παράθεση ερευνητικών δεδομένων και από τις δύο τάσεις, σε μια προσπάθεια να δοθεί μια σφαιρική εικόνα για τις επιδράσεις που ασκούν τα άτομα και οι φορείς που εμπλέκονται στο εν λόγω ερευνητικό πεδίο.

Μια μεγάλη έρευνα, η οποία διήρκεσε δέκα χρόνια περίπου, διενεργήθηκε αμέσως μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (UNESCO, 1994), το ιστορικό γεγονός που, όπως προαναφέραμε, σηματοδότησε τη στροφή προς την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα, που ξεκίνησε στο ΗΒ, πραγματοποιήθηκε σε ένα έντονο κλίμα διεργασιών και προβληματισμών για περισσότερη κοινωνική δικαιοσύνη και σεβασμό των δικαιωμάτων των παιδιών με αναπηρία και έθετε ως κεντρικό ερώτημα: *«ποιοι είναι οι μοχλοί που μπορούν να στρέψουν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε μια ενταξιακή κατεύθυνση»*. Εκτός από το ΗΒ περιλήφθηκαν στο δείγμα και άλλες χώρες πολύ διαφορετικές μεταξύ τους, όπως η Βραζιλία, η Κίνα, η Ινδία, η Ρουμανία, η Ισπανία

και η Ζάμπια, ενώ ο ερευνητικός σχεδιασμός περιλάμβανε μια συνολική θεώρηση των εκπαιδευτικών συστημάτων των χωρών που συμμετείχαν. Τα συμπεράσματα αυτής της ογκώδους έρευνας κατέληγαν ότι αυτό που κυρίως πρέπει να αλλάξει στις δομές και στα πρόσωπα που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και διαμορφώνουν τον τρόπο και τη φιλοσοφία της λειτουργίας του, είναι ο τρόπος σκέψης (the way of thinking), καθώς πολλά από τα εμπόδια που βιώνουν οι μαθητές, οφείλονται ακριβώς σε αυτήν την παράμετρο. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με την έρευνα, οι στρατηγικές για την ανάπτυξη των ενταξιακών πρακτικών απαιτούν αλλαγή του συγκεκριμένου τρόπου σκέψης, προκειμένου να ενισχυθεί η διερεύνηση εκείνων των δυνατοτήτων, που στο υφιστάμενο σύστημα παραβλέπονται, ώστε να δοθεί η ώθηση προς τη νέα ενταξιακή εποχή (Ainscow, 2004).

Σύμφωνα με την έκθεση Warnock (1978) η επιτυχία των ενταξιακών προγραμμάτων εξαρτάται από την έμφαση που δίνεται στην εκπαίδευση και ευαισθητοποίηση των γονέων, των εκπαιδευτικών, των συμμαθητών και όλων των παραγόντων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Fox, Farrell και Davis (2004), σε ένα ερευνητικό πρόγραμμα διάρκειας δύο περίπου ετών, μελέτησαν 18 περιπτώσεις παιδιών με σύνδρομο Down, που φοιτούσαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολείο γενικής εκπαίδευσης. Η έρευνα εστίασε στις παραμέτρους του εκπαιδευτικού πλαισίου αφενός και στις στάσεις του προσωπικού του σχολείου, των γονέων και των συμμαθητών αφετέρου, προκειμένου να εξάγει συμπεράσματα για τις προϋποθέσεις μιας επιτυχούς ένταξης. Στα πορίσματά τους οι ερευνητές κατέληξαν ότι και οι δύο ομάδες παραγόντων αλληλεπιδρούν στην προοπτική της επιτυχούς ένταξης. Ωστόσο, αν και υπογραμμίζουν ότι δεν υπάρχουν συνταγές επιτυχίας, παρατηρούν ότι στη συνεκπαίδευση κεντρικό πρόσωπο είναι ο δάσκαλος της τάξης και ο τρόπος που διαχειρίζεται την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένας επιπλέον σημαντικός παράγοντας που φαίνεται να επιδρά στην ενταξιακή προσπάθεια είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και η δυνατότητα που δημιουργεί, ώστε να εμπλέξει ενεργητικά και ισότιμα το παιδί στη μαθησιακή εμπειρία (Fox, Farrell, Davis, 2004).

Στον ελληνικό χώρο απουσιάζουν μεγάλες ερευνητικές εργασίες σε πλήθος και σε διάρκεια, ώστε να εξαχθούν ευρύτερα συμπεράσματα, που θα μπορούσαν να ανατροφοδοτήσουν την ενταξιακή πολιτική. Ωστόσο έχουν διεξαχθεί κάποιες έρευνες που σκιαγραφούν τις στάσεις των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων ως βασικών παραμέτρων στην προοπτική του ενταξιακού εγχειρήματος.

Σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι Παντελιάδου και Λαμπροπούλου (1997) διερευνήθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, αναφορικά με την προοπτική της ενταξιακής εκπαίδευσης. Έχει σημασία να σημειωθεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε τρία χρόνια μετά τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, πολύ κοντά χρονικά σε μια περίοδο έντονων διεργασιών σε διεθνές επίπεδο για εκπαιδευτικές αλλαγές. Είχε επομένως σημασία εκείνη την περίοδο η ποιοτική μέτρηση της ετοιμότητας, του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, να υποδεχτεί και να ενσωματώσει αυτές τις αλλαγές. Το δείγμα περιλάμβανε 190 εκπαιδευτικούς γενικής και 187 εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής. Το δείγμα των εκπαιδευτικών εμφανίζει αρχικά μια ουδέτερη στάση απέναντι στην προοπτική της ένταξης, ωστόσο, σύμφωνα με την ανάλυση οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής υιοθετούν μια θετικότερη στάση απέναντι στο εγχείρημα, από ότι οι συνάδελφοί τους της ειδικής αγωγής. Σύμφωνα με τις ερευνήτριες αυτή η στάση ανάγεται σε μια γενικότερη θεώρηση της ομάδας των εκπαιδευτικών του γενικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία, η νέα πολιτική δεν τους εμπλέκει άμεσα, αλλά αφορά περισσότερο τους ειδικούς εκπαιδευτικούς καθώς κατά τη γνώμη τους σχετίζεται αποκλειστικά με το δικό τους επαγγελματικό χώρο. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής αντιλαμβάνονται μόνο το κοινωνικό όφελος της ένταξης και εμφανίζονται πιο σκεπτικιστές, ίσως γιατί, όπως εκτιμούν οι ερευνήτριες, πρέπει να αναλάβουν νέους ρόλους και νέα καθήκοντα ενόψει της υλοποίησης του ενταξιακού εγχειρήματος. (Pandeliadu & Lampropoulou, 1997).

Μια ακόμη έρευνα πραγματοποιήθηκε από τις Ζώνιου-Σιδέρη και Βλάχου (2006) δέκα χρόνια σχεδόν αργότερα και εξέτασε τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για την αναπηρία και την ενταξιακή εκπαίδευση. Η έρευνα, η οποία υλοποιήθηκε σε κλίμακα εθνικής εμβέλειας διενεργήθηκε σε δέκα διαφορετικές περιφέρειες, αστικών και αγροτικών περιοχών σε όλη την Ελλάδα, Το δείγμα, στο οποίο συμμετείχαν εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (641 εκπαιδευτικοί) εμφάνισε θετικές στάσεις ως προς την εφαρμογή της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στο σύστημα γενικής εκπαίδευσης, κυρίως ως μέσο περιορισμού της κοινωνικής περιθωριοποίησης των μαθητών και την κοινωνική αποδοχή στο γενικό σύνολο. Ωστόσο, σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, το ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο παρέχει περισσότερη ασφάλεια σε αυτά τα παιδιά, ενώ η γενική αγωγή δεν έχει τις απαραίτητες δομές για να τα καλύψει. Η στάση τους φαίνεται ότι διαμορφώνεται από το είδος και το βαθμό της

αναπηρίας και αποκαλύπτει μια μάλλον ουμανιστική προσέγγιση απέναντι στα παιδιά, παρά μια εδραιωμένη πεποίθηση περί ισότητας και ισοτιμίας. Όπως χαρακτηριστικά οι ίδιοι δήλωσαν προτιμούν τάξεις με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (γλωσσικές, θρησκευτικές, εθνικές κλπ) παρά τάξεις που περιλαμβάνουν μαθητές με αναπηρίες (Zoniou-Sideri & Vlahou, 2006).

Η Βλάχου (2006) σε έρευνα που πραγματοποίησε σε 63 πρωτοβάθμιες σχολικές μονάδες οκτώ διαφορετικών πόλεων, που βρίσκονται στην ευρύτερη γεωγραφική περιφέρεια της Κεντρικής Ελλάδας μελέτησε τον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί του δείγματος, που εργάζονται στα τμήματα ένταξης των μονάδων, αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και διαχειρίζονται τις αρμοδιότητές τους αναφορικά με την υποστήριξη της ένταξης των μαθητών. Η έρευνα ανέλυσε τρία πεδία ρόλων: την αναγνώριση και εκτίμηση των αναγκών των μαθητών, την οργάνωση και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, τις διδακτικές στρατηγικές και την αξιολόγηση των μαθητών. Από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας και στα τρία πεδία ρόλων προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης είναι προσωπικά υπεύθυνοι, σύμφωνα με το ισχύον πλαίσιο, για την οργάνωση και τη λειτουργία του τμήματος ένταξης, καθώς και για την αξιολόγηση, την εκτίμηση και την κάλυψη των παιδαγωγικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών. Επιπλέον οι δυσκολίες των μαθητών εντοπίζονται και ερμηνεύονται από τους ειδικούς εκπαιδευτικούς με βάση το ατομικό έλλειμμα του μαθητή και όχι με βάση την αδυναμία του ίδιου του συστήματος να τον εντάξει. Με δεδομένη επιπλέον, όπως φάνηκε από την έρευνα, την απουσία παιδαγωγικής συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικού γενικής και εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής για κοινό προγραμματισμό, φαίνεται πως το σύστημα όπως είναι παγιωμένο δεν μπορεί να λειτουργήσει ενταξιακά για τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Vlachou, 2006).

Σε έρευνητική εργασία της Πατσίδου (2010) αναλύθηκαν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση απέναντι στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Το δείγμα περιελάμβανε 371 καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και 692 μαθητές. Από τα ευρήματα διαφάνηκε ότι η στάση των μαθητών και των καθηγητών προς τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι θετική. Οι εκπαιδευτικοί με μεγαλύτερη προϋπηρεσία και εμπειρία στην Ειδική Αγωγή είχαν ακόμα πιο θετική στάση. Από την πλευρά των μαθητών διαπιστώθηκε επίσης θετική στάση στο θέμα της συνεκπαίδευσης για τα άτομα με ειδικές ανάγκες,

προβάλλοντας μάλιστα ως επιχείρημα το δικαίωμα στη διαφορά και την ισότητα των ευκαιριών στη μάθηση για όλους τους μαθητές (Πατσιδου, 2010).

Μια ακόμη έρευνα που μέτρησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διενεργήθηκε σε Ελλάδα και Κύπρο. Στην έρευνα συμμετείχαν 179 εκπαιδευτικοί, 87 από την Κύπρο και 92 από την Ελλάδα. Η έρευνα κατέδειξε μια ιδιαίτερα θετική στάση των εκπαιδευτικών στο θεσμό της συνεκπαίδευσης και στην προοπτική να αναλάβουν παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Batsiou, Bebetzos, Panteli, Antoniou, 2008).

Ως προς τη διερεύνηση της στάσης και της αποδοχής του θεσμού της συνεκπαίδευσης σε δείγματα γονέων, τα ερευνητικά ευρήματα καταγράφουν κάποιες επιφυλάξεις, αλλά και θετικές τοποθετήσεις.

Σε έρευνα που μελέτησε τη στάση Ελλήνων γονέων απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης, φάνηκε ότι οι γονείς διάκινται θετικά απέναντι στη συνεκπαίδευση, με την προϋπόθεση τα παιδιά που συνεκπαιδούνται να έχουν ελαφριές αναπηρίες. Μια βασική παράμετρος που σύμφωνα με την έρευνα επηρέαζε τη στάση τους ήταν η υπάρχουσα εμπειρία των γονιών κοινής φοίτησης των παιδιών τους με παιδιά με αναπηρίες. Οι γονείς που είχαν τέτοια εμπειρία φαίνονταν πιο δεκτικοί στην προοπτική κοινής φοίτησης παιδιών με και χωρίς αναπηρίες (Patsalis, 1994).

Η στάση των γονέων παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες, απέναντι στο θεσμό της συνεκπαίδευσης, μελετήθηκε σε έρευνα που διενεργήθηκε με δείγμα 1.088 γονείς με παιδιά σχολικής (70%) και προσχολικής (30%) ηλικίας. Στα αποτελέσματα διαφάνηκε μια θετική στάση ως προς την ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα στο παιδί τους και σε ένα παιδί με ειδικές ανάγκες. Φάνηκε, ωστόσο, ότι η θετική στάση υποχωρούσε όσο αυξανόταν η πιθανότητα περισσότερων δραστηριοτήτων κοινής εμπλοκής (Μπεζεβέγκης, Καλαντζή-Αζίζι & Ζώνιου-Σιδέρη, 1994).

Σε έρευνα των Tafa & Manolitsis (2003), στην οποία έλαβαν μέρος 290 Έλληνες γονείς (208 μητέρες και 82 πατέρες) παιδιών τυπικής ανάπτυξης προσχολικής ηλικίας φαίνεται από τα αποτελέσματα ότι οι γονείς αναγνωρίζουν περισσότερα πλεονεκτήματα παρά μειονεκτήματα για τα παιδιά τους από τη συμμετοχή σε προγράμματα συνεκπαίδευσης. Συγκεκριμένα οι γονείς δήλωσαν ότι θεωρούν πως τα παιδιά τους μέσα από τη συνεκπαίδευση θα μπορούν να αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των παιδιών με ειδικές ανάγκες, δε θα δημιουργήσουν προκαταλήψεις και θα μάθουν να είναι υποστηρικτικά σε άτομα με ειδικές ανάγκες.

Μία ακόμη έρευνα των Kalyva, Georgiadi & Tsakiri (2007) σε δείγμα 338 γονέων (182 πατέρες και 156 μητέρες) κατέδειξε ότι οι Έλληνες γονείς διατηρούν μια θετική στάση απέναντι στη συνεκπαίδευση και την παρουσία ενός παιδιού με ειδικές ανάγκες στην τάξη του παιδιού τους.

Αποτιμώντας συνολικά τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνουμε, ότι καταγράφουν ένα γενικά θετικό κλίμα απέναντι στην προοπτική του θεσμού της ένταξης, με τις όποιες εύλογες επιφυλάξεις ή δυστοκίες διαφαίνονται. Ωστόσο, η ίδια η υλοποίηση του θεσμού, στο βαθμό που επιχειρείται, έστω από μεμονωμένες πρωτοβουλίες, ανοίγει νέα ερωτήματα, που οφείλουν να διερευνηθούν.

**Α΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΕΘΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΔΙΑΔΡΟΜΗ ΑΠΟ ΤΗ ΦΙΛΑΝΘΡΩΠΙΑ ΣΤΟ «ΣΧΟΛΕΙΟ ΙΣΩΝ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ»: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΘΕΣΜΙΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

2.1 Η πρόωγη εμφάνιση της Ειδικής Αγωγής

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και η θεσμική διαπραγμάτευσή της με το διαρκές αίτημα για το δικαιωματικό χαρακτήρα της ενταξιακής διαδικασίας είναι δυνατό να καταστεί πιο κατανοητή αν εξετάσουμε το ιστορικό-νομικό πλαίσιο μέσα στο οποίο δυναμικά συνδιαλέγεται με τις διαχρονικές κοινωνικοπολιτικές μεταβολές. Από αυτή τη σκοπιά, έχει ιδιαίτερη σημασία να προσδιοριστούν οι πολιτικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διεργασίες και μετατοπίσεις οι οποίες επέδρασαν στο μετασχηματισμό του, ακολουθώντας και παρακολουθώντας τις εξελίξεις όλων των οργανωμένων και πολιτισμένων κοινωνιών.

Η υποχρέωση της πολιτείας να παρέχει εκπαίδευση στα άτομα με αναπηρία δεν ήταν από την αρχή κεκτημένο δικαίωμα αλλά κινούνταν αποσπασματικά και μεμονωμένα στην πλειονότητα των περιπτώσεων μεταξύ της ιδιωτικής πρωτοβουλίας και της φιλανθρωπίας, και εμπεριείχε περισσότερο τον χαρακτήρα της φύλαξης και της προστασίας παρά της εκπαίδευσης των ατόμων αυτών (Σούλης, 2002: 276).

Μέχρι το 19^ο αιώνα, δεν υπήρχε κανένα εκπαιδευτικό ενδιαφέρον γύρω από τα ειδικά άτομα. Οι κοινωνίες δεν ήταν σε θέση να δεχτούν την ύπαρξη ατόμων με «αναπηρίες» και γι' αυτό οι λύσεις που υιοθετούνταν ήταν καταδικαστικές. Σταθμός στην ιστορία της ειδικής αγωγής υπήρξε ο 19^{ος} αιώνας, λόγω των εργασιών του γιατρού Gaspard Itard στο Παρίσι το 1870, ο οποίος υποστήριξε την άποψη ότι τα παιδιά με νοητική καθυστέρηση μπορούν να βελτιωθούν και να παρουσιάσουν σημαντική πρόοδο αν λάβουν κάποιο είδος εκπαίδευσης (Βασιλείου, 1998).

2.2 Από τις αρχές έως τα μέσα του 20^{ου} αι.

Κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, ιδρύθηκαν στην Ελλάδα ειδικά ιδρύματα και σχολεία από ιδιώτες, τα οποία στόχευαν στην προστασία και στην εκπαίδευση των ειδικών ατόμων. Το 1906 ιδρύεται στη Καλλιθέα το πρώτο ίδρυμα για τυφλά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών, ο «Φάρος Τυφλών της Ελλάδος», η «Αγροτική και τεχνική Σχολή Τυφλών» και ο «Οίκος Κωφάλαων». Στη Θεσσαλονίκη την ίδια περίοδο λειτούργησε η «Σχολή Τυφλών Β. Ελλάδος», ενώ στην Αθήνα ιδρύθηκε η Ελληνική Εταιρία Προστασίας και Αποκατάστασης Αναπήρων Παιδιών (ΕΛΕΠΑΠ), για την

αντιμετώπιση των «κινητικώς αναπήρων» με τη βοήθεια προγραμμάτων φυσικοθεραπείας και ειδικής εκπαίδευσης (Στασινός, 1991: 41-45).

Το επίσημο ελληνικό κράτος για πρώτη φορά το 1913 μεριμνά για τα άτομα αυτά με εκπαιδευτικά νομοσχέδια του Ι. Τσιριμώκου που αναφέρονται στην εκπαίδευσή τους και περιγράφει την κατάστασή τους με το χαρακτηρισμό τους ως «πνευματικώς υπολειπόμενους». Αργότερα, στα 1929, με νόμο του Κ. Γόντικα (Ν.4397/16-9-1929) προβλεπόταν η υποχρεωτική φοίτηση και των δύο φύλων όλων των Ελλήνων στα δημοτικά σχολεία εκτός από τους «πνευματικώς νοσούντες» για τους οποίους λαμβάνονταν ειδική μέριμνα σε ειδική τάξη ή ειδικό σχολείο. Στα 1937 ιδρύθηκε το «Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον Αθηνών» για «ανώμαλους και καθυστερημένους παίδες». Ο υπουργός παιδείας Κ. Γεωργακόπουλος θέσπισε νόμο για την ίδρυση ειδικού σχολείου στην Αθήνα και σε άλλα μέρη της Ελλάδας καθώς και τη δυνατότητα δημιουργίας «ειδικών τάξεων» σε «τακτικά σχολεία» (Στασινός, 1991: 101).

Η πολιτική του αποκλεισμού και της «ιδυματοποίησης» διήρκησε ως τα μέσα του 20^{ου} αι. παγιώνοντας την αντίληψη ότι τα άτομα αυτά χρήζουν ξεχωριστής εκπαίδευσης στο ειδικό σχολείο. Η εκπαιδευτική αυτή αντίληψη που επηρέασε σε μεγάλο βαθμό και τις αντίστοιχες νομοθετικές ρυθμίσεις άλλαξε στα τέλη της δεκαετίας του 1950 με την υιοθέτηση της «ομαλοποίησης», της άποψης δηλαδή ότι τα παιδιά με ιδιαιτερότητες πρέπει να τοποθετούνται σε κανονικό σχολικό περιβάλλον μαζί με τους συνομηλικούς τους και να ενσωματώνονται στο ευρύτερο κοινωνικό γίγνεσθαι Βέβαια, η ομαλοποίηση δεν λάμβανε υπόψη την ατομικότητα και την διαφορετικότητα των ατόμων (Τζουριάδου, 1995: 28).

2.3 Η εμφάνιση της κρατικής πολιτικής (1950-1980)

Η πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα μετρά μόλις λίγες δεκαετίες καθώς μέχρι και το 1950 στον τομέα αυτό η απουσία του κρατικού τομέα είναι παντελής.

Μετά τη δεκαετία του 1950 επικρατεί η τάση ίδρυσης ειδικών σχολείων και ιδρυμάτων. Στα 1951 με το Νόμο 1904/1951 «Περί προστασίας και αποκαταστάσεως των τυφλών», ρυθμίστηκε το εννοιολογικό περιεχόμενο της τύφλωσης, θεσπίστηκε η δημιουργία ενός γενικού μητρώου τυφλών στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας, η υποχρεωτική φοίτηση των τυφλών παιδιών σε ειδικά σχολεία και η παροχή οικονομικής ενίσχυσης προς αυτά. Με τον ίδιο νόμο το «Συμβούλιο Προστασίας Τυφλών» εντασσόταν στο Υπουργείο Κοινωνικής Πρόνοιας. Στα μέσα περίπου της

δεκαετίας του '50 ο ιδιωτικός τομέας επιχείρησε να παράσχει βασική εκπαίδευση στα άτομα αυτά και κάποιου είδους επαγγελματική κατάρτιση» (Στασινός, 1991: 143).

Η ιδιωτική πρωτοβουλία επηρέασε σημαντικά τη θέσπιση νομοσχεδίων, που αναγνώριζαν τα ιδιωτικά ειδικά σχολεία ως ισότιμα προς τα αντίστοιχα δημόσια. Συγκεκριμένα, η αρχή που διέπει τις νομοθετικές ρυθμίσεις του επίσημου ελληνικού κράτους και τη στάση των ιδιωτών είναι η αρχή της ίσης μεταχείρισης των ατόμων, ανεξαρτήτως της φυσικής ή νοητικής τους κατάστασης. Στην κατεύθυνση αυτή, αξίζει να σημειωθεί στα 1956 η ίδρυση του Πρότυπου Ειδικού Εκπαιδευτηρίου Κωφών και Βαρήκοων παιδιών Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως στην Καλλιθέα και στα 1970 του Ειδικού σχολείου κωφών και βαρήκοων που ανήκει στο Σύλλογο Πρόνοιας Κωφαλάων Ελλάδος (Στασινός, 1991: 133-136). Ακολουθώντας την ιδιωτική πρωτοβουλία και το ελληνικό κράτος με τη σειρά του ωθείται στα 1956 στην δημιουργία του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων Αρρένων Πατρών, του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων Θηλέων Πατρών, στα 1958 του Εθνικού Ιδρύματος Προστασίας Κωφαλάων Θεσσαλονίκης, στα 1962 του Ειδικού σχολείου Κωφαλάων Σερρών και του Σχολείου Κωφαλάων Βόλου. Παράλληλα, ιδρύθηκαν και δύο σχολεία για ενήλικες κωφούς, το Νυχτερινόν Σχολείον Αθηνών και το Νυχτερινόν Σχολείον Πατρών. Στα 1969 ιδρύθηκαν το Σχολείον Κωφαλάων Καστελλίου Κρήτης, το Σχολείον Κωφαλάων Σερρών και στα 1971 το Ειδικόν Δημοτικόν Σχολείον Κωφαλάων.

Κατά τη δεκαετία του εβδομήντα ένα πολύ σημαντικό βήμα υπήρξε η κατοχύρωση των δικαιωμάτων του μειονεκτικού παιδιού στο πρώτο μεταπολιτευτικό Σύνταγμα του 1974² (άρθρο 16 παρ.4). Στη συνέχεια αρχίζει να διαμορφώνεται θεσμικά ο χώρος της ειδικής εκπαίδευσης με την συγκρότηση της πρώτης «Επιτροπής Μελέτης και Προγραμματισμού της Ειδικής Αγωγής» που εντάσσεται στο ΥΠ.Ε.Π.Θ.

2.4 Η Μεταρρυθμιστική Τάση (1980-2000)

Ο πυρήνας της εκπαιδευτικής πολιτικής της δεκαετίας του 1980 αποτελείται κυρίως από ιατρικής και προνοιακής αντίληψης μέτρα και παροχές προς τα «αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα». Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης

² Άρθρο 16 παρ.4/1974 του Συντάγματος: «Πάντες οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, καθ' όλας τας βαθμίδας αυτής, εις τα κρατικά εκπαιδευτήρια. Το κράτος ενισχύει τους διακρινόμενους ως και τους δεομένους αρωγής ή ειδικής προστασίας σπουδαστάς, αναλόγως προς τας ικανότητάς αυτών».

κυριαρχεί ο εκπαιδευτικός διαχωρισμός και η περιχάραξη της ειδικής αγωγής ως αυτοτελούς τομέα.

Το 1981 ψηφίζεται ο πρώτος ολοκληρωμένος νόμος (1143/81) για την Ειδική Αγωγή ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων. ο οποίος εγκαινιάζει μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων της Ειδικής Αγωγής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Με το νόμο αυτό προσδιορίζεται η έννοια «αποκλίνοντα άτομα», ορίζεται υποχρεωτική η φοίτηση 6-17 ετών και μεταβιβάζεται στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων η ευθύνη των ατόμων με αναπηρία. (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Πρόκειται για κατάκτηση στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, αφού για πρώτη φορά η Πολιτεία ανέλαβε επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Το νόμο συμπλήρωνε το Προεδρικό Διάταγμα (630/82) που αναφερόταν σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής.

Το 1985 με το Νόμο 1566/85 προωθείται η κατάργηση των διακρίσεων σε βάρος των ατόμων με αναπηρία και η σχολική κοινωνική ένταξη. Η ειδική αγωγή ενσωματώνεται στο νομικό πλαίσιο του γενικού εκπαιδευτικού συστήματος, υιοθετείται ο θεσμός της ένταξης με την ίδρυση και λειτουργία των πρώτων ειδικών τάξεων μέσα στα γενικά σχολεία, απαλείφεται ο όρος «αποκλίνοντα» παιδιά και αντικαθίσταται από τον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες», εισάγεται ο θεσμός του ψυχολόγου και των ειδικών υποστηρικτικών υπηρεσιών. Την ίδια περίοδο το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων άρχισε να εγκαταλείπει την πρακτική ίδρυσης νέων Ειδικών Σχολείων, προωθώντας την ένταξη, δηλαδή τη λειτουργία ειδικών τάξεων στα Γενικά σχολεία. Πέρα από την αρχή της ένταξης, ο νόμος 1566/85 περιελάμβανε και τις ακόλουθες θετικές ρυθμίσεις:

- 1). Τη σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα.
- 2). Τη μεταβίβαση στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων που αφορούσαν τα θέματα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και της αποκατάστασης των ατόμων με ειδικές ανάγκες.
- 3). Τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στα Ειδικά σχολεία.
- 4). Την εκτύπωση με το σύστημα Braille διδακτικών βιβλίων για τυφλούς.

Προκειμένου στη συνέχεια να συμπληρωθούν νομοθετικά κενά και παραλείψεις που παρουσίαζε η προηγούμενη νομοθεσία στα τέλη της δεκαετίας του 1980 ψηφίζονται άλλοι δύο νόμοι:

I). Ο νόμος 1824/1988, με τον οποίο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές Δημοτικού και Γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα.

II). Ο νόμος 1771/1988, με τον οποίο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα Ανώτερα και Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Αυτή την περίοδο υπό την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης δίνονται νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Καθοριστικό υπήρξε το σχέδιο συμπερασμάτων του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας της 14ης Μαΐου 1987, σχετικά με την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών και νέων στα «κανονικά» εκπαιδευτικά συστήματα. Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο είναι η κοινή αγωγή ανάπηρων παιδιών και μη.

Στο μεταξύ η άποψη σύμφωνα με την οποία σε μία δημοκρατική χώρα επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, διαρκώς εξαπλώνεται. Αυτή η διαρκώς διευρυνόμενη αντίληψη οδήγησε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποδεχθούν αξιωματικά την ισοτιμία αυτή και να προτείνουν νέους στόχους για το σχολείο, νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή ανάπηρων και μη μαθητών. Πρέπει όμως να επισημανθεί ότι στις περιπτώσεις που αυτό υλοποιήθηκε, ειδικά για την Ελλάδα, έγινε με κριτήρια κυρίως εκπαιδευτικοπολιτικά και όχι παιδαγωγικά, επιστημονικά (Λαμπροπούλου, 2008).

Οι νομοθετικές ρυθμίσεις συνεχίστηκαν με μια πληθώρα νόμων σχετικών με τους «ανάπηρους σωματικά», με τους «νοητικά καθυστερημένους» και με τη διοικητική οργάνωση της ειδικής εκπαίδευσης καθώς και με την παραγωγή δευτερογενούς νομοθεσίας που εξειδικεύει την υφιστάμενη. Αξίζει να αναφερθούν το Π.Δ 149/30-4-1991, με το οποίο συγκροτείται Υπηρεσιακό και Πειθαρχικό Συμβούλιο Ειδικού Προσωπικού, το Π.Δ. 301/28-8-1996, με το οποίο θεσμοθετήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει σήμερα στο ειδικό δημοτικό σχολείο, το Πλαίσιο δηλαδή Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.).

2.5 Οι επιρροές από το διεθνές και ευρωπαϊκό περιβάλλον (2000 μέχρι σήμερα)

Δύο δεκαετίες περίπου πριν από το τέλος του 20^{ου} αιώνα άρχισε να ωριμάζει στη κοινή γνώμη η άποψη ότι τα παιδιά με αναπηρία μέσα στο πλαίσιο του ειδικού σχολείου δεν παρουσιάζουν βελτίωση, αντιθέτως παραμένουν στάσιμα (Λαμπροπούλου, Παντελιάδου, 2000: 157).

Μέσα από έντονες συζητήσεις στη διεθνή εκπαιδευτική, επιστημονική κοινότητα και επικρίσεις για την αναποτελεσματικότητα του ειδικού σχολείου αλλά και την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. ο νόμος των Ηνωμένων Πολιτειών PL 94-142 το 1975 έπαιξε καθοριστικό ρόλο στο διεθνές περιβάλλον όσον αφορά το επίμαχο ζήτημα της προσέγγισης των εκπαιδευτικών αναγκών των αναπήρων ατόμων με βάση την αρχή της ισοτιμίας. Ο εν λόγω νόμος κατοχύρωσε την πρόσβαση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη δημόσια εκπαίδευση με τη χρήση εξατομικευμένων προγραμμάτων για τη κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών, ενώ στη συνέχεια ο νόμος PL 99-457 προέβλεπε το σχεδιασμό εξατομικευμένου προγράμματος οικογενειακής υποστήριξης. Τότε γεννήθηκαν οι όροι ενσωμάτωση και ένταξη³ (Salend, 1990).

Το 1995 γίνεται μια προσπάθεια να αντιμετωπιστούν τα κενά και οι αδυναμίες των άρθρων του νόμου 1566/85 και τα οποία αφορούσαν την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για μία πρόταση σχεδίου νόμου που δόθηκε στη δημοσιότητα προς συζήτηση από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ο τίτλος του είναι: «Ειδική Εκπαίδευση. Αγωγή ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου περιλαμβάνει άρθρα για κοινή εκπαίδευση ανάπηρων και μη μαθητών επηρεασμένα από τις σχετικές κατευθυντήριες γραμμές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, χωρίς όμως να λαμβάνει υπ' όψη τις ιδιαιτερότητες της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Μάλιστα, δεν έχουν προηγηθεί οι απαραίτητες επιστημονικές μελέτες και τα

³ Το 1990 ο νόμος αυτός συμπληρώθηκε μερικώς και στη συνέχεια το 1997, μετά από 22 χρόνια εφαρμογής του, έγιναν οι σημαντικότερες αλλαγές και βελτιώσεις από ειδική επιτροπή επιστημόνων της Ειδικής Αγωγής σε συνεργασία με εκπροσώπους φορέων γονέων και ανθρώπων με αναπηρίες. Σήμερα ο νόμος αυτός είναι γνωστός ως Εκπαιδευτικός Νόμος Ανθρώπων με Αναπηρίες (IDEA) και συζητείται ευρέως στα Πανεπιστήμια, στα επιστημονικά περιοδικά, στα σχολεία και στις οργανώσεις γονέων και αναπήρων. Οι σημαντικότερες αλλαγές του νόμου αυτού αφορούσαν στην απαλλαγή της Ειδικής Αγωγής από το ιατρικό μοντέλο θεραπευτικής εκπαίδευσης, την πλήρη υιοθέτηση κοινωνικών και εκπαιδευτικών πολιτικών αμιγώς προσανατολισμένων, στην απαλλαγή της ορολογίας από ιατρικούς προσδιορισμούς (Handicapped) και την υιοθέτηση εκπαιδευτικών ορισμών (Individuals with disabilities), την παροχή ειδικών υπηρεσιών και εκπαίδευσης από τη βρεφική ηλικία μέχρι την πλήρη επαγγελματική αποκατάσταση των ανθρώπων με αναπηρίες και την επέκταση των Κέντρων Έγκαιρης Παρέμβασης για τα βρέφη και τις οικογένειες τους (Λαμπροπούλου, 2008).

απαραίτητα πιλοτικά προγράμματα. Διαφαίνεται πάντως ότι ο γενικότερος στόχος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων είναι η προσπάθεια για να διαμορφωθεί ένα σχολείο το οποίο να είναι σε θέση να ανταποκριθεί τόσο στα ατομικά μαθησιακά ενδιαφέροντα όσο και στη συλλογική βούληση για μάθηση. Δηλαδή ένα σχολείο δίχως διαχωρισμούς, όπως άλλωστε επιβάλλουν και οι προηγούμενες ευρωπαϊκές θεσμίσεις με αιχμή τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994). Το συγκεκριμένο σχέδιο νόμου ψηφίστηκε ύστερα από πέντε (5) χρόνια και δημοσιεύτηκε στις 14 Μαρτίου του 2000.

Στο νόμο 2817 / 14-3-2000 μεταξύ άλλων:

α). Αναθεωρείται το περιεχόμενο της ορολογίας της Ειδικής Αγωγής και αλλάζει ο προσανατολισμός από τις αιτίες των προβλημάτων στις κοινές ανάγκες όλων των μαθητών. Με αυτή τη φιλοσοφία προωθείται έμπρακτα η αρχή της ένταξης και προτείνεται το ειδικό σχολείο μόνο για μαθητές με σοβαρές δυσκολίες.

β) Δημιουργείται ο θεσμός των «περιοδευόντων» (ειδικών) εκπαιδευτικών, οι οποίοι παρέχουν υποστήριξη σε περιοδική βάση σε μαθητές που εντάσσονται σε κοινές σχολικές μονάδες. Επιπλέον προβλέπεται η κατάρτιση εξομοιωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΕΠ), προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε παιδιού

γ) Προβλέπονται νέες δομές ενίσχυσης των εκπαιδευτικών αλλαγών όπως η συγκρότηση και λειτουργία στην έδρα κάθε νομού διεπιστημονικής ομάδας με αρμοδιότητα τη διάγνωση και υποστήριξη των ατομικών αναγκών με την ονομασία «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.).

δ) Ενισχύεται ο θεσμός με νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής (Μουσικοθεραπευτές, Διερμηνείς Νοηματικής Γλώσσας, Εκπαιδευτές Κινητικότητας για τυφλά άτομα κ.λ.π.), εξοπλίζεται με μέσα σύγχρονης τεχνολογίας (πολυμέσα, ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, μηχανές Braille, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς, λεξικά Νοηματικής Γλώσσας κ.λ.π.) για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και θεσμοθετείται η Νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών.

ε) Βασική καινοτομία του νέου νόμου αποτελεί η υλοποίηση ενός πάγιου αιτήματος για την επιστημονική ενδυνάμωση που είναι η ίδρυση του τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την έρευνα την υλοποίηση και την επιστημονική τεκμηρίωση όλων των ζητημάτων που αφορούν την Ειδική Αγωγή.

Το 2008 ψηφίστηκε ο νέος νόμος 3699 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που επικαιροποιεί,

κωδικοποιεί και συμπληρώνει προηγούμενες διατάξεις. Με τον νόμο αυτό θεσπίζεται για πρώτη φορά ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας εκπαίδευσης και προσδιορίζεται η ελάχιστη διάρκειά της, ενώ προάγεται η ουσιαστική και λειτουργική υποστήριξη του στόχου της συνεκπαίδευσης. Εισάγεται ο θεσμός της "πρώιμης παρέμβασης" για παιδιά προσχολικής ηλικίας,. θεσμοθετείται η διαφορική διάγνωση και προσδιορίζονται με ακρίβεια οι σχετικές διαδικασίες και οι φορείς διάγνωσης ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών κυρίως από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών (ΚΕΔΔΥ) για τα οποία περιγράφεται με σαφήνεια η στελέχωση, η λειτουργία και οι αρμοδιότητές τους.

Ο νέος νόμος Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Ν. 3699/2008), ορίζει ότι κύριος σκοπός της ΕΑΕ, τόσο στο πλαίσιο του γενικού σχολείου όσο και των ειδικών σχολικών μονάδων, είναι να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της Πρωτοβάθμιας, Δευτεροβάθμιας, Τριτοβάθμιας, μη τυπικής άτυπης και δια βίου εκπαίδευσης επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει κατά το δυνατόν ικανούς για αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή.

Η ΕΑΕ επιδιώκει ιδίως:

- την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν,
- την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα,
- την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωση τους με το κοινωνικό σύνολο και ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη και

- τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή/και γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία, σε όλες τις υποδομές, τις υπηρεσίες και τα αγαθά της ΕΑΕ.

Με το Ν. 3699/2008 κλείνει έως σήμερα σε θεσμικό και νομοθετικό επίπεδο η παρέμβαση του οργανωμένου κράτους στα κεντρικά ζητήματα που συγκροτούν την εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας στο κοινωνικοπολιτικό πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Προσδιορίζονται επίσης οι κυρίαρχες νόρμες που σηματοδοτούν το ιδεολογικό πλαίσιο αυτής της πολιτικής. Ποιος είναι ο απόηχος που αφήνουν πίσω τους αυτές οι νόρμες θα το εξετάσουμε στη συνέχεια.

2.6 Κριτική αποτίμηση του ελληνικού θεσμικού πλαισίου

Η περίοδος 1950 - 1980

Παρά τις πρώτες απόπειρες οργανωμένης κρατικής παρέμβασης μετά το 1950 για την ανάπτυξη δομών κοινωνικής φροντίδας σε επίπεδο δημόσιας πολιτικής, το πνεύμα της «ιδρυματοποίησης» παραμένει αλώβητο. Αυτό που διαπιστώνει κανείς είναι ότι όλα τα κρατικά ιδρύματα και σχολεία που λειτούργησαν σε αυτή την περίοδο είχαν τη μορφή οικοτροφείου, αν και παρείχαν στους τροφίμους τους στοιχειώδη εκπαίδευση και βασική επαγγελματική κατάρτιση στα εργαστήρια που διέθεταν. Οι κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που υπαγορεύονται από τους αρμόδιους φορείς, μέχρι το 1980 δεν υποστηρίζονται από ανάλογο επιστημονικό – εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο εκπαιδευτικός επιστημονικός σχεδιασμός περιοριζόταν σε ατομικές περιπτώσεις που συνήθως δε λαμβάνονταν ποτέ υπ' όψη από τα επιτελικά όργανα αποφάσεων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1980 η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα.

Η περίοδος 1980 - 2000

Ο Ν 1143/81, αν και κατά γενική ομολογία, εγκαινιάζει μια νέα εποχή, καθώς αποτελεί το πρώτο ολοκληρωμένο σχέδιο νομοθετικής ρύθμισης, εμφανίζει σημαντικά κενά και αδυναμίες. Από πολλούς θεωρείται, ότι τόσο ο νόμος όσο και το διάταγμα, με το οποίο συμπληρώθηκε στη συνέχεια, δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης αλλά αντιθέτως-ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε «φυσιολογικά» και «αποκλίνοντα» άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες «προβληματικών» ατόμων και οδηγώντας τα στην περιθωριοποίηση μέσα στο γενικό

σχολείο. (Σούλης, 2002: 291). Δέχτηκε μάλιστα επικρίσεις όχι μόνον για τη διαιώνιση του «δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος» (από τη μία τα «κανονικά» σχολεία και από την άλλη οι «ειδικές» τάξεις και τα ιδρύματα) αλλά και για το γεγονός πως κατηγοριοποιούσε τους μαθητές σε δώδεκα (12) κατηγορίες ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσίαζαν. Επικρίσεις διατυπώθηκαν και από τον πρόεδρο της επιτροπής του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Κ. Καλαντζή, ότι δηλαδή ο νόμος παρέτεινε την πρωτοκαθεδρία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ένας λόγος όμως για τον οποίο ο νόμος αυτός δεν μπορεί να θεωρηθεί αναποτελεσματικός και επουσιώδης είναι ότι η θεσμοθέτηση αυτή είναι στην πραγματικότητα η πρώτη η οποία είχε ως βασικό σκοπό την εναρμόνιση της χώρας με τα δεδομένα άλλων χωρών, αλλά και την έκφραση του κλίματος της εποχής για μια γενικότερη ισονομία και ισότητα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Ο Ν 1566/85 αν και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα Γενικά σχολεία και είναι αυτός που εισάγει στην πραγματικότητα τη φιλοσοφία της ενταξιακής εκπαίδευσης δεν κατάφερε να πραγματώσει τις πολλά υποσχόμενες διακηρύξεις του. Στην πράξη δε διενεργήθηκε ο κατάλληλος σχεδιασμός και συστηματικός προγραμματισμός στην κατεύθυνση της αλληλοαποδοχής και ενημέρωσης της κοινής γνώμης, ώστε να καταστεί αποτελεσματικότερη η εφαρμογή του νόμου. Στα αρνητικά σημεία εντάσσεται επίσης η έλλειψη πρόνοιας για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης αλλά και υλικοτεχνικών υποδομών (Πολυχρονοπούλου, 2001: 48-49).

Δέχτηκε επίσης επικρίσεις για νομικοτεχνικές και ουσιαστικές παραλείψεις που εντοπίζονται σε συγκεκριμένες περιοχές αφήνοντας αθωράκιστη την επιστημονικότητα των ειδικότερων παιδαγωγικών προσεγγίσεων. Πιο συγκεκριμένα:

α). Δεν προέβλεπε την ίδρυση τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

β). Δεν προέβλεπε μετεκπαίδευση, επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής για τους καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

γ). Δεν θεσμοθέτησε τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών στην Ειδική Αγωγή.

δ). Καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας και όχι το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ε). Διατηρούσε την επικάλυψη αρμοδιοτήτων και διαιώνιζε τη σύγχυση στο έργο των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Πάντως, με το νόμο 1566/85 άρχισε μία περίοδος κατά την οποία η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα τείνει να συμβαδίζει με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη, καθώς με το νόμο αυτόν θεσμοθετείται η έννοια και η σημασία της ένταξης, με παιδαγωγικές πρακτικές που είχαν όμως μεγάλη απόσταση από μία ουσιαστική ενταξιακή προοπτική. Η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού συνεχίστηκε με τρόπους περισσότερο εξευγενισμένους (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η περίοδος 2000 έως σήμερα

Ο νόμος 2817/2000 περιέχει μία σειρά από θετικά στοιχεία που καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της Ειδικής Εκπαίδευσης με μία πιο σύγχρονη αντίληψη συγκριτικά με ό,τι ίσχυε σε προηγούμενες νομοθετικές παρεμβάσεις. Βασικά είναι ο νόμος που αποτυπώνει τις επιρροές από τη σύγχρονη ευρωπαϊκή και διεθνή νομοθεσία στα ζητήματα της ισοτιμίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παρουσιάζει όμως και αρνητικά στοιχεία όπως: α) η ορολογία που χρησιμοποιεί είναι ασαφής ή επιστημονικά ανακριβής, β) τα μέτρα που προτείνονται αναπαράγουν στοιχεία ρυθμιστικών διατάξεων της παλαιότερης νομοθεσίας όπως είχαν διαμορφωθεί στο Ν. 1566/1985 και γ) διαιωνίζει το χωροταξικό αποκλεισμό αφού τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) συγκεντρώνονται στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα την αδυναμία πρόσβασης των πληθυσμών των απομακρυσμένων και δυσπρόσιτων περιοχών.

Στον τελευταίο νόμο περί ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, (Ν. 3699/2008) ασκήθηκε έντονη κριτική από φορείς της Ειδικής Αγωγής και επιστήμονες, οι οποίοι υπογραμμίζουν, ότι τόσο στη διατύπωσή του όσο και στις θεσμίσεις που παράγει προβαίνει σε βίαιες διακρίσεις. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις α) ιατροποιεί την ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, επιστρέφοντας σε παρωχημένες ταξινομήσεις, β) καταφεύγει σε επιστημονικά ανακριβείς και αδόκιμες βιολογικές θεωρίες περί ανώτερης ευφυΐας⁴. Αυτή η διάκριση έκανε αρχικά την εμφάνισή της στο Ν. 3194/2003 με τον όρο «χαρισματικά παιδιά», χωρίς να μπορεί να τεκμηριώσει αυτή τη θέση αφού τα ερευνητικά αποτελέσματα της επιστήμης καταρρίπτουν έννοιες όπως αυτές του

⁴ Συγκεκριμένα στο άρθρο 3 παρ. 3 του νέου νόμου σημειώνεται ότι: «μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα...»

«χαρίσματος», οι οποίες παράγουν και διαιώνίζουν έναν παιδαγωγικό και κοινωνικό ρατσισμό (ΠΕΣΣΕΑ, 2008: 3-4).

Στον εν λόγω νόμο, περαιτέρω, η ένταξη αντιμετωπίζεται ως αποτέλεσμα της «βελτίωσης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων» των ατόμων που αποτελούν την ομάδα στόχο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008, αρθρ. 2 παρ.1), είναι, με άλλα λόγια, αποτέλεσμα της ομαλοποίησης του ατόμου. Εκείνο το οποίο συσκοτίζεται είναι ότι στη νέα συνθήκη η ιεραρχική δομή της κοινωνίας μπορεί μεν να αποκτά νέα μορφή, ωστόσο στον πυρήνα της παραμένει αναλλοίωτη (Αλεξίου, 2008 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2012: 7) και επιδρά καθοριστικά στις ατομικές δυνατότητες. Ήδη στο άρθρο 3 του νόμου⁵ για μια ακόμη φορά (όπως και στους προηγούμενους βλ. Ν. 2817/2000, Ν. 1566/1985, Ν. 1143/1981) η κατηγοριοποίηση των αναπήρων γίνεται με βάση τη «νόρμα» και το αποκλίνον ή «προεξέχον» χαρακτηριστικό (Καραγιάννη, 2008: 5). Οι συντάκτες του παρόντος νόμου δεν έχουν λάβει υπόψη τους ούτε την κριτική που έχει ασκηθεί (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004, Vlachou-Balafouti & Zoniou-Sideri, 2000) όλα τα προηγούμενα χρόνια ούτε και τον επίσημο λόγο των αναπήρων όπως αυτός έχει αποτυπωθεί στις διεθνείς διακηρύξεις. Γίνεται ολοφάνερο από την παραπάνω διατύπωση ότι οποιαδήποτε απόκλιση αποδίδεται σε ενδογενείς παράγοντες της ανάπτυξης του παιδιού. Εκτός από το ότι αυτό αποτελεί επιστημονική ανακρίβεια (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004α) παράλληλα προσφέρει μια ισχυρή πλατφόρμα νομιμοποίησης των δομικών ανισοτήτων στην εκπαίδευση στη βάση της επικαλούμενης βιολογικής ανισότητας.

Παρά τις νομοθετικές απόπειρες ευθυγράμμισης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα με τις αντίστοιχες τάσεις στο διεθνές περιβάλλον, όλο και πιο έντονα αποσαφηνίζεται η ανάγκη του επαναπροσδιορισμού του περιεχομένου της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στις περισσότερες περιπτώσεις, η σχετική συζήτηση, που διενεργείται στα κέντρα λήψης αποφάσεων, αλλά και στους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς διαχείρισής των πολιτικών εντολών, αναζητά χρηστικούς τρόπους ευκολότερης εφαρμογής της ενταξιακής διεργασίας, παρά την ουσιαστική ιδεολογική της εγγύτητα με την άρση των αποκλεισμών και την καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων.

⁵Το άρθρο 3 ορίζει ότι στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται κυρίως, «όσοι παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές ανεπάρκειες, κινητικές ανεπάρκειες, χρόνια νοσήματα, διαταραχές ομιλίας και λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, ψυχικές διαταραχές, πολλαπλές αναπηρίες»

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ: Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΣΥΝΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

3.1 Η Θεμελίωση της Εκπαίδευσης στα Διεθνή Κείμενα

Η οικουμενικότητα των δικαιωμάτων του ανθρώπου θεμελιώνεται σε μια κοινή βάση πάνω στην οποία τα κοινωνικά δρώντα υποκείμενα ως άτομα, αλλά και ως συλλογικά όντα (έθνη, κοινωνικές, πολιτισμικές, εθνοτικές ομάδες), μπορούν να αναπτύσσουν την ιδιαιτερότητά τους, να οικοδομούν την αξιοπρέπειά τους και να απολαμβάνουν την ισότητα σε όλο το κοινωνικοπολιτικό φάσμα.

Τα δικαιώματα του ανθρώπου αποτελούν μια ανεκτίμητη νομική και πολιτισμική παρακαταθήκη στην προσπάθεια της ανθρωπότητας να κατακτήσει τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Τα δικαιώματα σε ποιοτική εκπαίδευση, απρόσκοπτα για όλους και όλες χωρίς διακρίσεις και διαχωρισμούς, αποτελούν κεντρικό σημείο αναφοράς στην προβληματική περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι έννοιες της παιδείας γενικά και της εκπαίδευσης ειδικότερα σε όλες τις μορφές της (τυπική ή άτυπη) αναφέρονται σε πολλά σχετικά διεθνή κείμενα και κατοχυρώνονται σε διεθνείς συμβάσεις δεσμευτικού χαρακτήρα για τα συμβαλλόμενα μέρη, κράτη και οργανισμούς.

Το κείμενο της Οικουμενικής Διακήρυξης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (Universal Declaration of Human Rights, 1948), με το σκοπό να αντιμετωπίσει τις παραβιάσεις των δικαιωμάτων σε παγκόσμια κλίμακα, αποτυπώνει με σαφήνεια το αδιαμφισβήτητο και απαραβίαστο δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Η παράγραφος 1 του άρθρου 26 της Διακήρυξης αναφέρει: *«Όλοι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τουλάχιστον στη στοιχειώδη και τη βασική βαθμίδα. Η στοιχειώδης εκπαίδευση πρέπει να είναι υποχρεωτική. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση πρέπει να είναι γενικά διαθέσιμη και η ανώτερη εκπαίδευση πρέπει να είναι προσβάσιμη από όλους στη βάση της ισότητας ανάλογα με την αξία τους.»* Στην παράγραφο 2 περαιτέρω αναφέρεται: *«Η εκπαίδευση πρέπει να αποβλέπει στην πλήρη ανάπτυξη της ανθρωπίνης προσωπικότητας και στην ενίσχυση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών. Πρέπει να προάγει την κατανόηση, την ανοχή και τη φιλία μεταξύ όλων των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων και να ενισχύει τις ενάργειες των Ηνωμένων Εθνών για τη διατήρηση της ειρήνης».* Στη συνέχεια η

παράγραφος 3 κατοχυρώνει ρητά το δικαίωμα των γονέων «να επιλέγουν το είδος της εκπαίδευσης που θα δοθεί στα παιδιά τους» (Γενική Συνέλευση Οργανισμού Ηνωμένων Εθνών, 10 Δεκεμβρίου 1948).

Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών μια δεκαετία περίπου αργότερα επανέρχεται με νέες θεσμίσεις που αφορούν στο δικαίωμα στην εκπαίδευση. Στη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του παιδιού (Declaration on the Rights of the Child, 1959), στην έβδομη αρχή διακηρύσσεται ότι: «Στο παιδί αναγνωρίζεται το δικαίωμα στην εκπαίδευση που θα παρέχεται δωρεάν και θα είναι υποχρεωτική στη στοιχειώδη τουλάχιστον βαθμίδα. Θα του προσφέρεται μια εκπαίδευση που θα προάγει τη γενική παιδεία και θα του δίνει τη δυνατότητα, με βάση την αρχή των ίσων ευκαιριών, να αναπτύξει τις ικανότητές του, την ατομική του κρίση και το αίσθημα της ηθικής και κοινωνικής ευθύνης του και να γίνει ένα χρήσιμο μέλος της κοινωνίας».

Το νέο κρίσιμο στοιχείο που εισάγει η σημαντική αυτή θέσμιση του Ο.Η.Ε. είναι η αρχή των ίσων ευκαιριών, που όπως αποτυπώνεται ρητά στο εδάφιο, δεν αφορά μόνο σε μια γενικόλογη ισότητα πρόσβασης στους διάφορους τύπους της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως η προ δεκαετίας διάταξη, αλλά θεσπίζει ρητά, με αδιαμφισβήτητο τρόπο, την ισότητα ως προς την ανάπτυξη των ατομικών ικανοτήτων, την προσωπική πνευματική και ηθική συγκρότηση με απώτερο σκοπό την ένταξη ως «χρήσιμο μέλος της κοινωνίας».

3.2 Ο δικαιωματικός χαρακτήρας της ενταξιακής εκπαίδευσης

Η Σύμβαση ενάντια στις Διακρίσεις στην Εκπαίδευση της UNESCO (Convention against Discrimination in Education, 1960), ένα χρόνο μετά τη Διακήρυξη για τα Δικαιώματα του παιδιού, εγγυάται, στο άρθρο 1, την ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση όλων των τύπων και των βαθμίδων σε όλους, ενώ απαγορεύει τον περιορισμό οποιουδήποτε προσώπου ή ομάδας προσώπων σε μια μορφή εκπαίδευσης με κατώτερες προδιαγραφές. Στα άτομα με αναπηρία θα πρέπει, όπως συνάγεται από την ερμηνεία του άρθρου, να παρασχεθεί από τις εθνικές κανονιστικές αρχές η δυνατότητα της ίσης πρόσβασης στους πόρους της εκπαίδευσης, οι οποίοι, σύμφωνα με το άρθρο είναι πλήρως συγκρίσιμοι με τους διαθέσιμους πόρους στα άτομα χωρίς ειδικές ανάγκες. Η ρητορική του εν λόγω άρθρου, όπως διατυπώνεται στη Σύμβαση, υπόσχεται μια απαίτηση «εύλογης προσαρμογής» για ισότιμη πρόσβαση των ατόμων με και χωρίς ειδικές ανάγκες στα ίδια σχολεία, καθώς επίσης και την ισότιμη απόλαυση του εκπαιδευτικού

δικαιώματος. Κατά συνέπεια, αυτό περιλαμβάνει: α) την πλήρη και χωρίς διαχωρισμούς συμμετοχή στα προγράμματα σπουδών και στο γενικό σκοπό της εκπαίδευσης, β) τη χωροταξική διευκόλυνση της πρόσβασης σε κτίρια και αίθουσες διδασκαλίας, γ) βοηθήματα συναφή με την υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως ειδικό εξοπλισμό για μειωμένη όραση ή μειωμένη ακοή, εκπαιδευτικά βοηθήματα προσαρμοσμένα στο είδος της αναπηρίας κ.λ.π.

Σε συνέχεια των θεσμοθετημένων διακηρύξεων του Ο.Η.Ε. τρεις δεκαετίες περίπου αργότερα (1989) συντάσσει και θεσπίζει τη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στο άρθρο 28 στην πρώτη παράγραφο γίνεται σαφής αναφορά στην υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών, να ενισχύουν τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης και την προσβασιμότητά της σε όλους, με έμφαση στη δεύτερη βαθμίδα, να καταστήσουν ανοιχτή σε όλους την επαγγελματική ενημέρωση και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, να παίρνουν διαρκή μέτρα για τη μείωση και την αποτροπή της σχολικής διαρροής⁶.

Η πρώτη ανάγνωση του κειμένου καθιστά αμέσως αντιληπτή την ευθεία διασύνδεση της εκπαίδευσης με την εργασιακή πορεία και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, στοιχείο που δεν αποτυπώνεται με τόσο γραμμικό τρόπο σε προηγούμενα κείμενα, ενώ ταυτόχρονα μια νέα σημαντική επισήμανση που εισάγεται ως συμβατική υποχρέωση των συμβαλλόμενων κρατών είναι η λήψη συγκεκριμένων μέτρων για την αποτροπή της εγκατάλειψης των σχολικών σπουδών. Ακόμα και με τη θέσπιση των δύο αυτών εδαφίων τα άτομα με αναπηρίες έρχονται στο προσκήνιο ως βασικοί διεκδικητές των παραπάνω δικαιωμάτων, αφού διασφαλίζεται η παραμονή τους στην εκπαίδευση και η μετάβασή τους στην επόμενη βαθμίδα και ανοίγει η προοπτική της εργασιακής τους ένταξης.

⁶ Ο.Η.Ε. Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (1989) άρθ. 28 παρ.1: Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν το δικαίωμα του παιδιού στη εκπαίδευση και ιδιαίτερα, για να επιτευχθεί η άσκηση του δικαιώματος αυτού προοδευτικά και στη βάση της ισότητας των ευκαιριών:

α) καθιστούν τη στοιχειώδη εκπαίδευση υποχρεωτική και δωρεάν για όλους,
β) ενθαρρύνουν την ανάπτυξη διάφορων μορφών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης τόσο γενικής όσο και επαγγελματικής, τις καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί, και παίρνουν κατάλληλα μέτρα, όπως η θέσπιση της δωρεάν εκπαίδευσης και της προσφοράς χρηματικής βοήθειας σε περίπτωση ανάγκης,
γ) εξασφαλίζουν σε όλους την πρόσβαση στην ανώτατη παιδεία με όλα τα κατάλληλα μέσα, σε συνάρτηση με τις ικανότητες του καθενός,
δ) καθιστούν ανοιχτές και προσιτές σε κάθε παιδί τη σχολική και την επαγγελματική ενημέρωση και τον προσανατολισμό,
ε) παίρνουν μέτρα για να ενθαρρύνουν την τακτική σχολική φοίτηση και τη μείωση του ποσοστού εγκατάλειψης σπουδών.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (CRPD) και το Προαιρετικό Πρωτόκολλο του εκδόθηκε στις 13 Δεκεμβρίου 2006 στην έδρα των Ηνωμένων Εθνών στη Νέα Υόρκη, αποτελεί το πιο πρόσφατο νομοθετικό κείμενο, σε διεθνές επίπεδο το οποίο θεωρείται εξαιρετικά κρίσιμο, καθώς συνηγορεί στη συνεκπαίδευση. Η Σύμβαση προορίζεται ως μέσο για τα ανθρώπινα δικαιώματα με σαφή την κοινωνική διάσταση της ανάπτυξης. Υιοθετεί μια ευρεία κατηγοριοποίηση των ατόμων με αναπηρία και επιβεβαιώνει ότι όλα τα άτομα με κάθε είδους αναπηρία πρέπει να απολαμβάνουν όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Διευκρινίζει τις προϋποθέσεις και τον τρόπο σύμφωνα με τον οποίο όλες οι κατηγορίες των δικαιωμάτων ισχύουν για τα άτομα με ειδικές ανάγκες και εντοπίζει περιοχές όπου πρέπει να γίνουν οι απαραίτητες προσαρμογές από τα υπογράφοντα κράτη, για τα άτομα με αναπηρία, ώστε να ασκήσουν και να απολαύσουν αποτελεσματικά τα δικαιώματά τους, καθώς και τις περιοχές όπου τα δικαιώματά τους έχουν παραβιαστεί, και όπου η προστασία των δικαιωμάτων πρέπει να ενισχυθεί (βλ. άρθρο 4, CRPD, 2006). Το άρθρο 24 ειδικότερα περιγράφει εκτενώς τα βασικά στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη, ώστε να διασφαλιστεί το δικαίωμα της πρόσβασης στην εκπαίδευση, το δικαίωμα σε ποιοτική εκπαίδευση και το δικαίωμα του σεβασμού στο περιβάλλον της μάθησης.

3.3 Εκπαίδευση και Ισότητα

Η οικουμενικότητα και το αδιαίρετο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σημαίνει ότι όλα τα ανθρώπινα δικαιώματα ισχύουν για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από οποιαδήποτε αναπηρία ή άλλα ειδικότερα χαρακτηριστικά. Από το προοίμιο της πρώτης Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (Universal Declaration of Human Rights, 1948), που διακηρύσσει την ισότητα ενώπιον του νόμου για όλους, παρακολουθούμε μια πορεία διαρκών μεταβολών στο κοινωνικό πεδίο, οι οποίες αποτυπώνονται στη νομική κατασκευή των διεθνών κειμένων και στο βασικό ιδεολογικό προσανατολισμό με τον οποίο προσεγγίζονται τα θέματα της αναπηρίας.

Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (Convention on Rights of People with Disabilities, 2006), ως αποτέλεσμα χρόνιων διεκδικήσεων του αναπηρικού κινήματος, έχει ως στόχο να προχωρήσει τις πολιτικές αναπηρίας μακριά από ένα «ιατρικό» μοντέλο που βασίζεται στην ταξινόμηση και το διαχωρισμό των ατόμων με αναπηρία ως αντικείμενα της ιατρικής ή θεραπευτικής αγωγής, προς την

κατεύθυνση ενός «κοινωνικού» μοντέλου, που επικεντρώνεται στις δυνατότητες και θεωρεί την ένταξη, την ατομική αξιοπρέπεια, την προσωπική αυτονομία και την κοινωνική αλληλεγγύη ως το πρωταρχικό σημείο εκκίνησης. Κάτω από αυτές τις προσεγγίσεις, η προβληματική περί αναπηρίας δεν θα ξεκινά από το ερώτημα πώς να σχεδιάζονται παροχές για όσους θεωρούνται «αδύναμοι» να ενταχθούν στην κοινωνία γενικά, αλλά πώς θα γίνει η κοινωνία προσβάσιμη σε όλα τα άτομα, στη βάση της ισότητας και της άρσης του διαχωρισμού. Αυτό προϋποθέτει τη θέσπιση νέας νομοθεσίας ή την τροποποίηση της υφιστάμενης νομοθεσίας για την εξίσωση των ευκαιριών, είτε στο κοινωνικό περιβάλλον είτε στη δημόσια σφαίρα.

3.4 Ευρωπαϊκές θεσμίσεις – Η διάσταση της συνεκπαίδευσης

3.4.1 Η Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994)

Η ευρωπαϊκή πολιτική παρουσιάζει τις αναμενόμενες επιρροές αναφορικά με τις εξελίξεις στο διεθνές πεδίο στον τομέα της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Αυτές οι επιρροές διαγράφονται καθαρά στο Συνέδριο της UNESCO που έλαβε χώρα στη Σαλαμάνκα τον Ιούνιο του 1994. Όλες οι ευρωπαϊκές χώρες επικύρωσαν τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα και το Πλαίσιο για Δράση στην Ειδική Αγωγή. Αυτή η συλλογική διακήρυξη αποτελεί κομβικό σημείο εξέλιξης για το έργο της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη και αποτελεί το θεμελιώδες πλαίσιο αναφοράς της πολιτικής πολλών χωρών. Το δυνατό γνώρισμα της Διακήρυξης είναι η ενταξιακή εκπαίδευση (inclusive), ως κεντρικό χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής πολιτικής των συμβαλλομένων κρατών. Οι βασικές αρχές που θεσπίζει η Διακήρυξη σχετίζονται με τις ίσες ευκαιρίες σε ό,τι αφορά τη γνήσια πρόσβαση σε μαθησιακές εμπειρίες, το σεβασμό στις ατομικές διαφορές και την ποιοτική εκπαίδευση για όλους, που εστιάζει στις προσωπικές δυνατότητες παρά στις αδυναμίες.

Η Διακήρυξη, την οποία υπέγραψαν εκπρόσωποι 92 κυβερνήσεων και 25 διεθνών οργανισμών, υποστηρίζει μεταξύ άλλων, ότι τα κανονικά σχολεία, που είναι προσανατολισμένα στην ένταξη, παρέχουν αποτελεσματική εκπαίδευση στην πλειονότητα των μαθητών και βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και τελικά τη σχέση κόστους – αποτελεσματικότητας ολόκληρου του εκπαιδευτικού συστήματος (Ainscow, 1997: 3).

3.4.2 Άλλα ευρωπαϊκά κείμενα

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, υπάρχει ένας αριθμός βασικών κειμένων τα οποία εστιάζουν ειδικότερα στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την ενσωμάτωσή τους στη γενική εκπαίδευση. Το πρώτο από αυτά χρονολογείται από το 1990 με το Ψήφισμα του Συμβουλίου Υπουργών Παιδείας που αφορούσε την Ένταξη των παιδιών και των νέων με αναπηρία στα συνήθη εκπαιδευτικά συστήματα. Μετά από αυτό, οι χώρες μέλη της ΕΕ επικύρωσαν τους Βασικούς Κανόνες για την Εξίσωση των Ευκαιριών για τα Άτομα με Αναπηρία των Ηνωμένων Εθνών (United Nation, 1993). Ακολούθησε, το 1996, η έκδοση από το Συμβούλιο του Ψηφίσματος για τα ανθρώπινα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία και η Επιτροπή εξέδωσε Ανακοίνωση (αναφορά που ζητά επενέργεια του Συμβουλίου) για την Ισότητα των ευκαιριών των ατόμων με αναπηρία. Το 2001 εκδόθηκε το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, «Προς μια Ευρώπη χωρίς σύνορα για τα άτομα με αναπηρία». Το Ψήφισμα του Κοινοβουλίου το 2003, «Προς μια νομικά δεσμευτική Πράξη των Ηνωμένων Εθνών για την προαγωγή και προστασία των δικαιωμάτων και της αξιοπρέπειας των ατόμων με αναπηρία», ακολουθήθηκε από το Ψήφισμα του Συμβουλίου το 2003 «για την προώθηση της απασχόλησης και της κοινωνικής ένταξης των ατόμων με αναπηρία», καθώς και από το Ψήφισμα του Συμβουλίου το ίδιο έτος για τις «Ίσες ευκαιρίες για τους μαθητές και σπουδαστές με αναπηρία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση». Αυτές είναι οι σημαντικότερες διακηρύξεις σε επίπεδο ΕΕ που καθοδηγούν τις πολιτικές των κρατών μελών για την ειδική αγωγή.

Η διαρκώς διευρυνόμενη τάση και η επικρατούσα κοινωνικοπολιτική αντίληψη σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα τα άτομα με ειδικές ανάγκες (ΑΜΕΑ) σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής οδήγησε όλες τις χώρες της Ε.Ε. να αποδεχτούν αξιωματικά την ισοτιμία αυτή και να προτείνουν νέους ρόλους και στόχους για το σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 1998: 252).

Σήμερα περίπου 45.000.000 ειδικά άτομα ζουν στην Ευρώπη και μπορούν με τις κατάλληλες υποστηρικτικές προσαρμογές να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργασιακό δυναμικό και να συμβάλλουν στην οικονομική ανάπτυξη. Από την άλλη πλευρά, αποτελούν μια μεγάλη και ισχυρή ομάδα που μπορεί να ασκήσει σοβαρές πολιτικές πιέσεις στους διαμορφωτές πολιτικής και σε κυβερνήσεις των εταίρων στην Ε.Ε (Κυπριωτάκης, 1997: 509). Το αποτέλεσμα αυτών των πιέσεων είναι ορατό σε

μια σειρά από θεσμικά κείμενα, που προωθούν καθαρά την επικρατούσα τάση της συνεκπαίδευσης.

Τα Συμπεράσματα και Προτάσεις της 48^{ης} Συνόδου του Διεθνούς Συνεδρίου για την Εκπαίδευση (ICE, 2008), αποκάλεσαν τη συνεκπαίδευση «ο δρόμος του μέλλοντος» παρουσιάζοντας μια δέσμη προτάσεων που περιλάμβανε κάποιες βασικές κατευθυντήριες γραμμές. Το κείμενο μεταξύ άλλων αναφέρει ότι οι υπεύθυνοι για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής θα πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια συνεχής διαδικασία που έχει ως στόχο να προσφέρει ποιοτική εκπαίδευση σε όλους. Η εκπαιδευτική πολιτική και οι παροχές πρέπει να στοχεύουν στην: «Προαγωγή μιας σχολικής κουλτούρας και ενός σχολικού περιβάλλοντος φιλικού προς το παιδί, που συντελεί στην αποτελεσματική μάθηση και ενσωματώνει όλα τα παιδιά» (UNESCO, 2008).

Το κείμενο με τις Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής της UNESCO (2009: 8) προτείνει: «Η συνεκπαίδευση είναι μια διαδικασία ενδυνάμωσης της ικανότητας του εκπαιδευτικού συστήματος να απευθύνεται σε όλους του μαθητές. Ένα «συνεκπαιδευτικό» σύστημα μπορεί να δημιουργηθεί μόνο αν τα κοινά σχολεία γίνουν πιο συνεκπαιδευτικά – με άλλα λόγια αν γίνουν καλύτερα στην εκπαίδευση όλων των παιδιών στις κοινότητές τους».

Το συγκεκριμένο κείμενο συνεχίζει λέγοντας ότι: «Η συνεκπαίδευση θεωρείται έτσι μια διαδικασία κάλυψης και ανταπόκρισης σε μια ποικιλία αναγκών όλων των παιδιών, των νέων και των ενηλίκων, μέσω της αύξησης της συμμετοχής στη μάθηση, τις κουλτούρες και τις κοινότητες και της μείωσης και εξάλειψης του αποκλεισμού εντός της εκπαίδευσης και από αυτήν. Η προαγωγή της ενσωμάτωσης σημαίνει παρακίνηση για διάλογο, ενθάρρυνση των θετικών στάσεων και βελτίωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών πλαισίων ώστε να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τις νέες απαιτήσεις στις εκπαιδευτικές δομές. Εμπεριέχει τη βελτίωση των δεδομένων, διαδικασιών και των περιβαλλόντων που καλλιεργούν τη μάθηση, και σε επίπεδο μαθητή στο δικό του/της εκπαιδευτικό περιβάλλον, και σε επίπεδο συστήματος για τη στήριξη ολόκληρης της μαθησιακής εμπειρίας» (UNESCO, 2009, σελ. 7-9).

Οι Κατευθυντήριες Οδηγίες Πολιτικής υπογραμμίζουν τις ακόλουθες προτάσεις σε σχέση με τη συνεκπαίδευση:

- α) Η ενσωμάτωση και οι ποιότητες είναι αμοιβαίες.
- β) Η πρόσβαση και η ποιότητα συνδέονται και είναι αμοιβαία ενισχυτικές.

γ) Η ποιότητα και η ισότητα είναι κεντρικές για τη διασφάλιση της συνεκπαίδευσης.

Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

4.1 Ορισμός της αναπηρίας

Ο ορισμός της αναπηρίας είναι ένα πολύπλοκο ζήτημα γιατί η προσέγγιση του φαινομένου της αναπηρίας διαχρονικά βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με τις κοινωνικοπολιτικές μεταβολές και το ιδεολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται. Η χρήση μάλιστα της έννοιας της αναπηρίας αποτελεί αντικείμενο ευρύτερων επιστημονικών αντιπαραθέσεων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 16). Ωστόσο για να κατανοήσουμε τη στάση και τις πολιτικές προς τα άτομα με αναπηρία, είναι σημαντικό να εννοιολογήσουμε το περιεχόμενο του όρου συνεκτιμώντας τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της περιόδου μέσα στην οποία προσδιορίζεται.

4.1.1 Η Αρχική Ταξινόμηση της Αναπηρίας

Οι έως τώρα θεωρητικές συζητήσεις έχουν εστιάσει κατά πολύ στο ζήτημα των ορισμών θέτοντας στο κέντρο τις διαφορές ανάμεσα στη σφαίρα του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου και τη δημιουργία των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων για την κατανόησή τους. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970, αναπτύχθηκε, σε εθνικό επίπεδο στη Βρετανία, μια τριπλή διάκριση μεταξύ βλάβης αναπηρίας και μειονεξίας (Harris, 1971). Μια δεκαετία περίπου αργότερα η συζήτηση επεκτάθηκε και παρουσιάστηκε ένα πιο επεξεργασμένο σχήμα, το οποίο έγινε αποδεκτό από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO) και αποτέλεσε τη βάση για την ταξινόμηση της νόσου, της ασθένειας και της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτόν: «Βλάβη»: *Στο πλαίσιο της εμπειρίας της υγείας, μια βλάβη είναι οποιαδήποτε απώλεια ή ανωμαλία της ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας.* «Αναπηρία»: *Στο πλαίσιο της εμπειρίας της υγείας, μια αναπηρία είναι οποιοσδήποτε περιορισμός ή έλλειψη (που οφείλεται σε βλάβη) ικανότητας για την εκτέλεση μιας δραστηριότητας με τον τρόπο ή με την έκταση που θεωρείται κανονική για έναν άνθρωπο.*

«Μειονεξία»: *Στο πλαίσιο της εμπειρίας της υγείας, μια μειονεξία είναι ένα μειονέκτημα για ένα δεδομένο άτομο, που προκύπτει από μια βλάβη ή αναπηρία, η οποία περιορίζει ή εμποδίζει την εκπλήρωση ενός ρόλου που είναι φυσιολογικός (ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, τους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες) για το άτομο αυτό (Wood, 1981).*

Ο Oliver (2009) επικρίνει τον ΠΟΥ για τον τρόπο κατηγοριοποίησης που προβάλλεται μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης Βλάβης, Αναπηρίας και Μειονεξίας (ICIDH), επειδή σύμφωνα με τους ορισμούς, για να εκπληρώσει το άτομο το ρόλο του ως «κανονικό» μέλος της κοινωνίας, αναμένεται να αλλάξει το άτομο με αναπηρία, παρά το περιβάλλον. Έτσι, ο Oliver υποστηρίζει, ότι η ιατρική προσέγγιση για την αναπηρία διαιώνίζεται μέσα από αυτούς τους ορισμούς της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας, υπό την έννοια ότι το άτομο αναμένεται να «θεραπευτεί» μέσω κάποιας μορφής παρέμβασης.

4.1.2 Η εξέλιξη της αρχικής κατηγοριοποίησης

Υπό την πίεση των επικρίσεων προς την ICIDH η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας προώθησε την ανάπτυξη της ICIDH-2, η οποία έγινε αργότερα γνωστή ως Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας (ICF) (WHO, 2001α). Η ICIDH-2 (Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, Αναπηρίας και Υγείας) έχει βασιστεί σε μια προσπάθεια να ενσωματώσει τόσο τα κοινωνικά όσο και τα ιατρικά μοντέλα αναπηρίας (Barnes και Mercer, 2004). Η ICIDH-2 παρέχει μια πολυπαραγοντική προσέγγιση με την κατάταξη της λειτουργίας και της αναπηρίας ως μια διαδραστική και εξελικτική διαδικασία. (WHO, 2001β: 21). Οι Ustun, Chatterji, Bickenbach, Trotter II και Saxena (2001) περιγράφουν την ICIDH-2 ως ακολούθως: «Όλα τα επίπεδα της αναπηρίας συνδέονται με την κατάσταση της υγείας, στο πλαίσιο που ορίζεται από περιβαλλοντικούς παράγοντες και προσωπικά χαρακτηριστικά (ηλικία, φύλο, μορφωτικό επίπεδο, και ούτω καθεξής). Οι τρεις διαστάσεις της αναπηρίας δεν έχουν συλληφθεί ως κρίκοι σε μια αιτιακή αλυσίδα, αλλά ως εναλλακτικές, εννοιολογικά διαφοροποιημένες, απόψεις για την πορεία της αναπηρίας. Μία θεώρηση έγκειται στο επίπεδο του σώματος ή τμήματος του σώματος, όπου οι ανωμαλίες της λειτουργίας ή της δομής αποκαλούνται βλάβες. Εάν σε συνδυασμό με την κατάσταση της υγείας, ένα άτομο δεν εκτελεί μια σειρά από δραστηριότητες που εκτελούν άλλοι, αυτή η δυσκολία σε προσωπικό επίπεδο ονομάζεται περιορισμός δραστηριότητας. Τέλος, από την πλευρά του συνολικού πλαισίου της ζωής ενός ατόμου, το οποίο χαρακτηρίζεται, ως επί το πλείστον, από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζει το άτομο, η αναπηρία μπορεί να εκδηλωθεί ως περιορισμός σε σημαντικούς τομείς της ανθρώπινης ζωής - για παράδειγμα, την ανατροφή των παιδιών, την απασχόληση, την εκπαίδευση, την κοινωνική αλληλεπίδραση και την

ιδιότητα του πολίτη. Στο ICIDH-2, οι εν λόγω περιορισμοί ονομάζονται περιορισμοί συμμετοχής» (Ustun, Chatterji, Bickenbach, Trotter II, και Saxena, 2001: 7-8).

4.1.3 Η κριτική στις προσεγγίσεις της ταξινόμησης

Οι Barnes και Mercer (2004: 6) υποστηρίζουν ότι στην αντίληψη του (ICF) η έννοια της «συμμετοχής» είναι υποβαθμισμένη και συνδέεται με τις ατομικές περιστάσεις χωρίς να θεμελιώνεται στην κοινωνική και πολιτική ένταξη». Ομοίως, οι Waddell και Burton (2004) σχολιάζουν ότι η Διεθνής Ταξινόμηση της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (ICF) (επίσημα η ICIDH-2) φαίνεται να θεωρεί ότι η λειτουργία και η αναπηρία είναι πρωτίστως θέμα της νόσου και της βλάβης.

Οι ανάπηροι, έχουν αντιληφθεί ότι οι κυρίαρχοι ορισμοί για την αναπηρία θέτουν προβλήματα για την ατομική και ομαδική ταυτότητά τους και έχουν αρχίσει να αμφισβητούν τη χρήση της αναπηρικής γλώσσας που αναφέρεται σε αυτούς. Έχουν εναντιωθεί στην ορολογία που είναι είτε προσβλητική (σακάτης, σπαστικός, μογγόλος κ.λπ.) είτε απλά αποπροσωποποιεί (ο μειονεκτικός, ο αποκλίνων, ο τυφλός, ο κωφός κ.ά.). Με αυτόν τον τρόπο οι οργανώσεις των αναπήρων άρχισαν να καλλιεργούν μια αναπτυσσόμενη ομαδική συνείδηση και ταυτότητα (Oliver, 2009: 42). Έτσι προτείνουν έναν αναθεωρημένο ορισμό ο οποίος προβλήθηκε από τη Διεθνή Ένωση Ατόμων με αναπηρία, (UPIAS). Σύμφωνα με αυτόν: «Απομείωση είναι η έλλειψη μέρους ή του συνόλου των άκρων, ή η ύπαρξη ενός ελαττωματικού σκέλους, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος», ενώ «αναπηρία είναι η απώλεια ή ο περιορισμός των ευκαιριών, που αποτρέπει τους ανθρώπους που έχουν προβλήματα, από τη συμμετοχή στην κανονική ζωή της κοινότητας και την ισότιμη μεταχείριση με τους άλλους, λόγω των φυσικών και κοινωνικών εμποδίων» (Finkelstein & French, 1993) Αυτός ο ορισμός θέτει την ευθύνη για αυτά τα εμπόδια στην κοινωνία και όχι στο άτομο, γεγονός που υποδηλώνει, ότι η αναπηρία είναι μια μορφή «κοινωνικής καταπίεσης» με τον τρόπο της ομοφοβίας, του ρατσισμού, του σεξισμού και ούτω καθεξής (Reeve, 2004: 83).

4.1.4 Σύντομη αποτίμηση της συζήτησης «ορίζοντας την αναπηρία»

Συνοψίζοντας, αυτή η συζήτηση που διεξάγεται πάνω στην εννοιολόγηση της αναπηρίας (είτε τελικά υποτάσσεται στους λειτουργικούς περιορισμούς των αναπήρων ως μεμονωμένων ατόμων είτε στα δομικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας

και τις κοινωνικές δυνάμεις) είναι ενδεικτική ενός γενικότερου διαλόγου στην ιστορία των κοινωνικών επιστημών. Όμως οι κοινωνικές επιστήμες δεν έχουν «καθαρό μητρώο» στην κριτική θεώρηση των κυρίαρχων ορισμών για την αναπηρία ή των πολιτικών και των πρακτικών που αυτοί οι ορισμοί αναδεικνύουν (Oliver, 2009: 54). Άλλωστε όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Foucault «...*Η διαμόρφωση των εννοιών είναι ένας τρόπος για να ζούμε, όχι για να σκοτώνουμε τη ζωή. Είναι ένας τρόπος για να ζούμε σε πλήρη κινητικότητα όχι για να ακινητοποιούμε τη ζωή... Η αντίθεση αληθούς και ψευδούς, οι αξίες που αποδίδουμε στο καθένα τους, τα αποτελέσματα της δύναμης που συνδέουν με αυτή τη διαίρεση οι διαφορετικές κοινωνίες και οι διαφορετικοί θεσμοί, μπορεί να μην είναι τίποτε άλλο από την πιο πρόσφατη απάντηση σε αυτό το ενδεχόμενο του σφάλματος που ενυπάρχει στη ζωή...*» (Foucault, 2007: 40-41).

Οι διαχρονικές αντιπαραθετικές προσεγγίσεις στην επιστημονική συζήτηση γύρω από το ζήτημα της αναπηρίας τροφοδοτούν ένα διαρκή διάλογο που αντικατοπτρίζεται στο πεδίο των πολιτικών και κοινωνικών πρακτικών διαχείρισης του φαινομένου. Για αυτό το λόγο χρειάζεται μια κοινωνική θεωρία για την αναπηρία, η οποία πρέπει να εστιάσει στην εμπειρία των ίδιων των αναπήρων και των προσπαθειών τους όχι μόνο να επανα-ορίσουν την αναπηρία αλλά να οικοδομήσουν ένα δικό τους πολιτικό κίνημα και να αναπτύξουν κοινωνικές δομές ανάλογες με τις ανάγκες τους έτσι όπως οι ίδιοι τις ορίζουν (Oliver, 2009: 55-56).

4.2 Μοντέλα Αναπηρίας

Η προσέγγιση του ζητήματος της αναπηρίας ακολουθεί μια διαρκώς εξελισσόμενη διαδρομή, ιδίως τις τελευταίες δεκαετίες. Έχει ιδιαίτερη σημασία να ιχνηλατήσουμε αυτή τη διαδρομή, καθώς η εξέλιξη των προσεγγίσεων και ο μετασχηματισμός τους σε θεσμούς βοηθά να προσδιορίσουμε το σημείο εκκίνησης των εκάστοτε πολιτικών για την αναπηρία.

Οι δύο βασικές αντιτιθέμενες απόψεις περί αναπηρίας, που καθόρισαν σε κεντρικό επίπεδο τις κατά καιρούς θεσμοθετημένες πολιτικές, είναι ο λόγος μεταξύ βιολογικής κατανόησης της αναπηρίας (η αναπηρία ως ασθένεια) και κοινωνικής κατανόησης. Παρά το ότι τα άτομα με αναπηρία αποτελούν εξαιρετικά ανομοιογενή ομάδα και οι δύο προσεγγίσεις χρησιμοποιούν κοινά εργαλεία στην ανάλυσή τους. Έτσι για το ατομικό/ιατρικό μοντέλο ή μοντέλο της «προσωπικής τραγωδίας», η αναπηρία αποτελεί ιατρικό περιστατικό με ψυχολογικές ενδεχομένως προεκτάσεις

και γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως φυσική κατηγορία παρά ως κοινωνικό φαινόμενο. Στην απέναντι πλευρά η κοινωνική προσέγγιση αντιλαμβάνεται την αναπηρία ως φαινόμενο με κοινωνικές, πολιτισμικές και κυρίως πολιτικές προεκτάσεις και ισχυρίζεται ότι οι ανάπηροι αποτελούν κυρίως μια ομάδα που υφίσταται κοινωνική καταπίεση και η απάντηση σε αυτήν την καταπίεση μπορεί να προέλθει μόνο μέσα από κοινωνικές και πολιτικές αλλαγές.

4.2.1 Το Ιατρικό Μοντέλο

Το μοντέλο που κυριάρχησε μέχρι τη δεκαετία του 1980 στο λόγο περί αναπηρίας ήταν το ιατρικό/ατομικό μοντέλο. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η αναπηρία αποτελεί ατομικό πρόβλημα, ως συνέπεια μιας «ελλειμματικής» κατάστασης της φυσιολογίας του σώματος και οφείλει να αντιμετωπιστεί με ιατρική φροντίδα. Συνεπώς, η αναπηρία προσδιορίζεται ως πρόβλημα ατομικό και προσεγγίζεται ως απόκλιση (σωματική, νοητική, αισθητηριακή, ψυχολογική κλπ) από αυτό που αποκαλείται «φυσιολογικό». Στο πλαίσιο αυτής της απόκλισης επιδιώκεται για την ομαλοποίηση της ζωής του ατόμου η αποκατάσταση ή έστω η μείωση της βλάβης ή της δυσλειτουργίας που υφίσταται το άτομο, ώστε να καταστεί ικανό να ζήσει μια όσο το δυνατόν πιο «κανονική» ζωή. Τα άτομα με αναπηρία οφείλουν να προσαρμοστούν στο δοσμένο πλαίσιο και να αφομοιωθούν στη δοσμένη αντίληψη περί «κανονικότητας» ή τουλάχιστον να προσαρμοστούν. Κρίσιμο ρόλο παίζει η ιατρική φροντίδα και τα συναφή με την ιατρική επαγγέλματα. Η διαχείριση της αναπηρίας προσανατολίζεται στη θεραπεία ή τουλάχιστον στην ικανότητα της λειτουργικής προσαρμογής του ατόμου. Ως κύρια περιοχή της αναπηρίας οριοθετείται το βιολογικό σώμα (Καραγιάννη και Ζώνιου-Σιδέρη, 2006: 223). Η ιατρική φροντίδα αποτελεί το βασικό αίτημα και η υγειονομική περίθαλψη είναι η απάντηση από πλευράς κοινωνικής πολιτικής. Το 1970 ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει το περιεχόμενο της αναπηρίας⁷. Οι ορισμοί που θέσπισε εκείνη την περίοδο ο ΠΟΥ

⁷ Το ιατρικό μοντέλο κυριάρχησε κατά τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα υπό την επιρροή της δυτικής ιατρικής. Προσεγγίζει την αναπηρία από τη σκοπιά της ασθένειας και την αποδίδει ως χαρακτηριστικό του ίδιου του ατόμου. Αυτή η ταξινόμηση καθορίζεται στους ορισμούς που έδωσε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organisation, 1970) ως εξής: 1.βλάβη, ανεπάρκεια (impairment): κάθε απώλεια ή ανωμαλία ψυχολογικής, φυσιολογικής ή ανατομικής δομής ή λειτουργίας 2.αναπηρία (disability): ο αντίκτυπος της βλάβης στην καθημερινή ζωή 3.μειονεξία (handicap): κοινωνική δυσπραγία που προκλήθηκε από την αναπηρία. Η Διεθνής Ταξινόμηση Υγείας (International Classification of Functioning Disability and Health-ICF) προχώρησε σε αναθεώρηση της ταξινόμησης (ICIDH), η οποία οριστικοποιήθηκε και δημοσιεύτηκε από τον ΠΟΥ το 2001. Διατηρώντας και διευρύνοντας το αρχικό πλαίσιο ο όρος «αναπηρία» δεν καθορίζεται πλέον μέσα στην ταξινόμηση, αντίθετα ολόκληρη η εικόνα σχετικά με την ευρεία έννοια της αναπηρίας γίνεται

επικεντρώνονται στη σωματική λειτουργία και δεν συνεκτιμούν καθόλου τις μη ιατρικές αιτίες της αναπηρίας. Υπονοούν επίσης ότι όταν ένα άτομο δεν συγκαταλέγεται στις τάξεις της πλειονότητας έχει κάποια «ανωμαλία» (Thomas και Woods, 2008: 23). Επιπλέον η έννοια της βλάβης υπονοείται ως ανωμαλία στη λειτουργικότητα, η έννοια της αναπηρίας ως ανικανότητα να ενεργεί κάποιος όπως κάθε «φυσιολογικός άνθρωπος» και η έννοια της μειονεξίας ως ανικανότητα ανάληψης ενός κοινωνικού ρόλου (Oliver, 2009: 44).

Η προσέγγιση του ιατρικού/ατομικού μοντέλου για την αναπηρία προσδιορίζει το θεωρητικό πλαίσιο των θεσμίσεων που είναι στοχευμένες σε παθητικές ιατροπρονοιακές πολιτικές και σε κοινωνικά μέτρα που προωθούν δομές και υπηρεσίες, οι οποίες απευθύνονται σε άτομα με το «προεξέχον» χαρακτηριστικό και οδηγούν εν τέλει στη ιδρυματοποίηση. Στην πραγματικότητα αυτού του τύπου οι στοχευμένες πολιτικές περιορίζουν το φάσμα των πολιτικών για την αναπηρία και συμβάλλουν στην περιθωριοποίηση του ατόμου και την ενίσχυση του κοινωνικού αποκλεισμού τον οποίο υφίστανται.

4.2.2 Το Κοινωνικό μοντέλο

Η εμφάνιση του αναπηρικού κινήματος κατά τη δεκαετία του 1970 άσκησε έντονη κριτική στο κυρίαρχο μέχρι τότε ιατρικό/ατομικό μοντέλο και προσέγγισε την αναπηρία με κοινωνικούς όρους⁸.

αντιληπτή με την εξέταση τριών διαστάσεων: βλάβη στη λειτουργία ή δομή του σώματος, σωματική λειτουργία, δραστηριότητες και συμμετοχή. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος της ταξινόμησης περιλαμβάνονται στοιχεία που αφορούν τη λειτουργικότητα και την αναπηρία σε σχέση με τις οργανικές δομές και τις ικανότητες συμμετοχής και δράσης του ατόμου, ενώ στο δεύτερο μέρος περιλαμβάνονται οι περιβαλλοντικοί παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την ποιότητα ζωής του ατόμου και σχετίζονται με αναπηρίες διαφόρων βαθμών. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες συνθέτουν το φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον της ζωής του ατόμου και περιλαμβάνουν τις ανθρώπινες και φυσικές αλλαγές στο περιβάλλον, τα φυσικά και τεχνητά προϊόντα, καθώς και τις στάσεις τις αξίες, τους θεσμούς και τις οργανωτικές διευθετήσεις που ισχύουν σε κάθε κοινωνία.

⁸ Η θεωρητική αφετηρία του κοινωνικού μοντέλου της αναπηρίας εντοπίζεται στη συγκρότηση της Ένωσης Ατόμων με Κινητικές Βλάβες κατά του Διαχωρισμού (Union of Physically Impaired Against Segregation), γνωστή και ως UPIAS, η οποία σηματοδότησε την έναρξη της αμφισβήτησης του ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας και των ορισμών που αυτό έδινε για τις έννοιες της βλάβης, της αναπηρίας και της μειονεξίας. Η UPIAS, απαντώντας στους ορισμούς που έδωσε ο Π.Ο.Υ. για τη βλάβη, την αναπηρία και τη μειονεξία, πρότεινε τον ορισμό των εννοιών αυτών ως εξής:

-Βλάβη (impairment): «η απώλεια μέρους ή ολόκληρου άκρου ή ύπαρξη ελαττωματικού άκρου, οργανισμού ή μηχανισμού του σώματος».

-Αναπηρία (disability): «η δυσπραγία ή ο περιορισμός της δραστηριότητας» που προκαλείται από τους σύγχρονους κοινωνικούς οργανισμούς, οι οποίοι λαμβάνουν ελάχιστα υπόψη τους πώς οι κινητικές βλάβες μπορεί να αποκλείσουν την πρόσβαση σε κάποιον από το σύνολο μιας κοινωνίας.

-Μειονεξία (handicap): αγνοήθηκε από την Ένωση, καθώς δεν θεωρήθηκε αξιοσημείωτος όρος για να συμπεριληφθεί (Union of Physically Impaired Against Segregation, 1976, σελ. 3-4).

Νωρίτερα ο Vigotsky διαχωρίζοντας τις πτυχές της αναπηρίας σε πρωτογενείς και δευτερογενείς επισημαίνει ότι ενώ οι πρωτογενείς σχετίζονται με τη σωματική δυσλειτουργία, οι δευτερογενείς συνδέονται με την αντιμετώπιση της κοινωνίας και είναι αποτέλεσμα του μαθημένου τρόπου με τον οποίο η κοινωνία τοποθετείται απέναντι στους ανάπηρους υιοθετώντας αρνητικές κρίσεις, απόθεση και στιγματισμό. Συνεπώς κατά το Vigotsky η έκταση των συνεπειών της αναπηρίας έχει κοινωνική διάσταση, οπότε είναι δυνατή η υπέρβασή της (Δαφέρμος, 2002).

Η αναπηρία κατασκευάζεται από την κοινωνική στάση απέναντί της και τοποθετεί το άτομο με αναπηρία στο περιθώριο, ενώ ταυτόχρονα το καταδικάζει στη φτώχεια, στην ανεργία, στην εξάρτηση και τελικά στην πλήρη ματαίωση των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούται ως πολίτης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004: 49).

Η αναπηρία δεν είναι προϊόν σωματικής δυσλειτουργίας, αλλά κοινωνικά παραγόμενη παθολογία που δημιουργεί συστηματικούς, πολλαπλούς αποκλεισμούς. Ορατό παράδειγμα, με την πρώτη ματιά, αποτελεί το δομημένο οικιστικό περιβάλλον που δε συμπεριέλαβε στο σχεδιασμό του και στην ανάπτυξή του τις ανάγκες των αναπήρων (Hughes και Paterson, 1997). Δεν είναι επομένως οι ατομικοί περιορισμοί που δημιουργούν το πρόβλημα, αλλά η παράλειψη της κοινωνίας να σχεδιάσει και να παρέχει τις κατάλληλες χωροταξικές δομές και υπηρεσίες που θα είναι συμβατές με τις ανάγκες των αναπήρων. Αυτές οι παραλείψεις από την πλευρά της οργανωμένης κοινωνίας συστηματοποιούν παγιώνουν και θεσμοθετούν τις διαχρονικές διακρίσεις σε βάρος των αναπήρων. Επομένως η κοινωνία είναι αυτή που πρέπει να αλλάξει και όχι τα άτομα (Oliver, 1990).

Τα ανάπηρα άτομα στο κοινωνικό μοντέλο επαναπροσδιορίζονται όχι ως πραγματοποιημένα αντικείμενα (Καραγιάννη, 2008: 7) παρεμβάσεων του δοσμένου πολιτικού συστήματος, αλλά ως αυτόνομα δρώντα υποκείμενα που συγκροτούν τα δικά τους πολιτικά κινήματα. Έτσι αποδομείται ο διαχωρισμός σε ομάδες σύμφωνα με τον τύπο της αναπηρίας (προβλήματα όρασης, ακοής, κινητικά κλπ), όπως συνηθίζουν φιλανθρωπικές οργανώσεις, ιδρύματα, σχολεία κ.ά και απελευθερώνεται η βίωση της αναπηρίας ως συλλογική εμπειρία (Watson, 2004).

4.2.3 Το πολυδιάστατο μοντέλο

Η εμφάνιση του αποκαλούμενου πολυδιάστατου μοντέλου για την αναπηρία αντλεί το ιδεολογικό της πλαίσιο από τον ορισμό και την εννοιολόγηση του ICF για την αναπηρία, και επιχειρεί να καλύψει την απόσταση που δημιουργείται μεταξύ του

ατομικού μοντέλου, που προσεγγίζει την αναπηρία ως ατομικό/ιατρικό πρόβλημα και του κοινωνικού μοντέλου που μετατοπίζει το πρόβλημα στην κοινωνία και αναφέρεται σε κοινωνικά και πολιτικά εμπόδια.

Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η αναπηρία αποτελεί πολυδιάστατη και διαδραστική έννοια που εκτείνεται σε τρία επίπεδα και σχετίζεται με:

- τις λειτουργίες και τις δομές του ανθρώπινου σώματος (και των απομειώσεων αυτού),
- τις δραστηριότητες των ανθρώπων και τους τομείς της ζωής στους οποίους συμμετέχουν (επιπλέον τους περιορισμούς δραστηριότητας ή τους περιορισμούς συμμετοχής που βιώνουν),
- τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις εμπειρίες (WHO, 2001: 18).

Η ICF συγκροτεί σε μια διαδραστική σχέση τους παράγοντες που καθορίζουν τη λειτουργία ενός ατόμου ως μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των προϋποθέσεων για την υγεία του, τους περιβαλλοντικούς παράγοντες, και προσωπικούς παράγοντες. Η αναπηρία ως εκ τούτου προσεγγίζεται ως πολυδιάστατο και διαδραστικό φαινόμενο. Όλες οι διαστάσεις είναι σημαντικές και κάθε μια μπορεί να επηρεάσει οποιαδήποτε άλλη.

Σύμφωνα με το πολυδιάστατο μοντέλο οι πολιτικές για την αναπηρία θα πρέπει να είναι ένας συγκερασμός μέτρων που να υπερβαίνουν τις διακρίσεις και τους αποκλεισμούς στο κοινωνικό πεδίο, αλλά να συνδυάζουν παράλληλα εξατομικευμένες παρεμβάσεις για την κάλυψη των ειδικών αναγκών των αναπήρων. Κατά το πολυδιάστατο μοντέλο, εφόσον δεν είναι ορθό τα προβλήματα που σχετίζονται με την αναπηρία να αποδίδονται αποκλειστικά στο άτομο, αλλά ούτε επιλύονται με την απόδοσή τους μονοσήμαντα στην κοινωνία, πρέπει να γίνει ένας συνδυασμός κοινωνικών δράσεων και εξατομικευμένων παρεμβάσεων. Με αυτό τον τρόπο το πολυδιάστατο μοντέλο επιχειρεί μια ευελιξία και προσαρμοστικότητα στις πολιτικές για την αναπηρία αναλόγως των περιστάσεων και των ειδικών συνθηκών.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι η αντίληψη για την αναπηρία έχει κρίσιμη σημασία, διότι συνιστά το θεωρητικό υπόβαθρο των πολιτικών για την αντιμετώπισή της. Η έννοια της αναπηρίας, από ατομικό πρόβλημα και απόκλιση από το «φυσιολογικό», αντιμετωπίζεται πλέον ως ζήτημα στο οποίο έχει σοβαρές ευθύνες ο τρόπος οργάνωσης και λειτουργίας του κοινωνικού περιβάλλοντος (θεσμοί, υποδομές κ.λπ.). Αντιστοίχως, οι πολιτικές αντιμετώπισης της αναπηρίας από παθητικές

πολιτικές κοινωνικής πρόνοιας, εμπλουτίστηκαν με ενεργητικές πολιτικές σε κοινωνικό επίπεδο. Η πλέον πρόσφατη αντίληψη για την αναπηρία συνδυάζει το ιατρικό με το κοινωνικό μοντέλο και προτείνει την πολυδιάστατη αντιμετώπιση (κοινωνική και ατομική) των προβλημάτων των ατόμων με αναπηρία (Ε.Σ.Α.μεΑ 2009).

4.3 Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας

Σε αυτή την ενότητα επιχειρείται να παρουσιαστούν οι παράγοντες που διαμορφώνουν το ιδεολογικό και αξιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο καλλιεργείται και αναπτύσσεται η κοινωνικά δομημένη αντίληψη περί αναπηρίας. Η παρουσίαση θα παρακολουθήσει το διάλογο που αναπτύσσεται ανάμεσα σε δύο κεντρικές θεωρήσεις που προσεγγίζουν το ζήτημα της αναπηρίας μέσα από διαφορετικά ιδεολογικοπολιτικά πρίσματα. Η μία εκ των δύο προσεγγίσεων με κύριους εκφραστές τους Oliver (1990, 2009), Finkelstein (1980) κ.ά αναλύει το φαινόμενο μέσα από τη μαρξιστική αντίληψη δίνοντας έμφαση στους υλικούς-ταξικούς όρους που προσδιορίζουν και παράγουν την αναπηρία ως κοινωνική κατασκευή. Η δεύτερη προσέγγιση, η οποία εντάσσεται στο πλαίσιο της φεμινιστικής αντίληψης, προσεγγίζει και αναλύει το ζήτημα μέσα από την οπτική της πολιτικής της αναγνώρισης της διαφοράς, με κύριες εκπροσώπους τις Young (1990), και Marks (1999), που στα κείμενά τους συστηματοποιούν και τεκμηριώνουν τη θεωρία της πολιτικής της αναγνώρισης της διαφοράς. Η Marion Young θεωρείται από τις σημαντικότερες σύγχρονες πολιτικές φιλοσόφους με σπουδαίο επιστημονικό έργο στο πεδίο των πολιτικών επιστημών, στα ζητήματα του φύλου, της δημοκρατίας, της δημόσιας πολιτικής και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η προσέγγιση σύμφωνα με την οποία η αναπηρία προσδιορίζεται ως κοινωνικό προϊόν, δηλαδή ως μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια έχει τη θεωρητική της βάση και αφετηρία στο ιδεολογικό πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου περί αναπηρίας.

Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας προτάσσει τις κοινωνικές συνθήκες, μέσα στις οποίες οι περιορισμοί στη σωματική, διανοητική ή αισθητηριακή λειτουργία γίνονται εμφανείς. Η ατομική δυσπραγία γίνεται αναπηρία μόνο κάτω από συγκεκριμένες προϋποθέσεις, μέσα σε υφιστάμενες και δομημένες κοινωνικές συνθήκες, άρα τους περιορισμούς τους θέτει η κοινωνία και δεν προέρχονται από το ίδιο το άτομο.

4.3.1 Η κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας σύμφωνα με την προσέγγιση της πολιτικής της αναγνώρισης της διαφοράς (politics recognition)

Σύμφωνα με την εν λόγω προσέγγιση ο βαθμός ενσωμάτωσης ή αποκλεισμού του ατόμου με αναπηρία εξαρτάται κάθε φορά από τις κυρίαρχες πολιτισμικές αντιλήψεις για τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν τη διαφορετικότητα. Αυτή η προσέγγιση δεν εστιάζει στα άτομα με αναπηρία γενικά, αλλά στον τρόπο με τον οποίο παράγεται η «ετικετοποίηση» και αναπαράγονται οι ταμπέλες-χαρακτηρισμοί με συγκεκριμένα πολιτισμικά περιεχόμενα (Marks, 1999). Αυτά τα περιεχόμενα αποτυπώνονται με πολλούς τρόπους στην άρθρωση των κοινωνικών δομών των νομοθετικών ρυθμίσεων, των ιατροπρονοιακών επαγγελμάτων και κοινωνικών παροχών και αναδεικνύουν τις κυρίαρχες συλλογικές αξίες οι οποίες έχουν το χαρακτήρα μιας εγκαθιδρυμένης κουλτούρας ή ιδεολογίας (Priestley, 1998). Πιο συγκεκριμένα οι έννοιες που προσδιορίζουν την κατηγορία των αρτιμελών και αναπήρων οργανώνονται γύρω από ένα ευρύ φάσμα τεχνολογικών δομικών και πολιτισμικών παραγόντων. Η δυαδικότητα ικανότητα / ανικανότητα παράγεται έτσι σε μια σειρά από δομές (όπως το δομημένο περιβάλλον, η ιεραρχική οργάνωση του ιατρικού επαγγέλματος), πρακτικές (όπως η επαγγελματική αντιμετώπιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες) και σύμβολα (εντός του λόγου των μέσων μαζικής ενημέρωσης, της κυρίαρχης λογοτεχνικής αφήγησης, των κυρίαρχων αναπαραστάσεων της τέχνης), οι οποίες διατηρούν, δικαιολογούν και αναπαράγουν την αναπηρία. (Marks, 1999: 187).

Η Young (1990) αναφέρεται στην καθολικοποίηση (universalization) της κουλτούρας, η οποία επιβάλλεται από την κυρίαρχη ομάδα και ενσωματώνεται στη συλλογική συνείδηση ως «κανονικότητα». Αυτή την καθολικοποίηση η Young την αποκαλεί πολιτισμικό ιμπεριαλισμό στο πλαίσιο του οποίου ο,τιδήποτε παρεκκλίνει από αυτό, το οποίο το κυρίαρχο συλλογικό υποκείμενο αντιλαμβάνεται ως «κανονικό», περιθωριοποιείται και απομονώνεται. Σύμφωνα με τη Young, η καταπίεση αποτελεί κρίσιμη πτυχή του πολιτισμικού ιμπεριαλισμού και βιώνεται με την αποστροφή της κυρίαρχης ομάδας προς την κοινωνική ομάδα που γίνεται ο αποδέκτης αυτής της αποστροφής. Αυτή τη μορφή καταπίεσης και πολιτισμικού ιμπεριαλισμού η Young την αποκαλεί βία (cultural imperialism and violence). Κατά τη Young, η αποστροφή δεν παράγεται από τη διαδραστική δυναμική της αλληλεπίδρασης μεταξύ της κυρίαρχης ομάδας και των ομάδων-αποδεκτών, αλλά ακόμα και σε δήθεν φιλελεύθερες και ανεκτικές κοινωνίες τέτοιες αντιδράσεις έχουν

δομικές καταβολές και επεκτείνουν το μηχανισμό της καταπίεσης σε όλες τις κοινωνικές ομάδες που αποκλίνουν από το κυρίαρχο πρότυπο (Young, 1990: 123).

4.3.2 Η μαρξιστική προσέγγιση

Μια άλλη, διαφοροποιημένη κοινωνιολογική οπτική προχωράει πέρα από τις πολιτισμικές αντιλήψεις και την απόδοση ταυτοτήτων περί «κανονικότητας» και ερμηνεύει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας με υλικούς όρους. Αυτή η κοινωνιολογική οπτική προσεγγίζει το φαινόμενο της αναπηρίας μέσα από τη μαρξιστική ανάλυση. Η ανάλυση του ζητήματος της αναπηρίας μέσα από το πρίσμα της μαρξιστικής αντίληψης συγκροτεί μια αιτιώδη σχέση του φαινομένου της αναπηρίας με τα δομικά χαρακτηριστικά της οικονομίας. Η οπτική της υλικής θεώρησης της κοινωνικής καταπίεσης και περιθωριοποίησης των αναπήρων προσεγγίζεται μέσα από τους δομικούς μετασχηματισμούς των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής και των σχέσεων εργασίας (Finkestein, 1980). Στο ιδεολογικό, αξιακό πλαίσιο του καπιταλισμού ο χαρακτήρας της εργασίας και της παραγωγικότητας αποκτά κεντρική θέση στην αξιολόγηση της ανθρώπινης συμβολής και συμμετοχικότητας στην κοινωνική πρόοδο και ευημερία. Έτσι η ιδιότητα της αναπηρίας ταυτίζεται με την ανικανότητα προς εργασία και το άτομο με αναπηρία αποβάλλεται σε ένα κοινωνικό περιθώριο, το οποίο επιπλέον θεσμοθετείται με τη μορφή προνοιακών παροχών (Oliver, 2009). Με αυτόν τον τρόπο οι κοινωνικοί θεσμοί παίζουν κεντρικό ρόλο στη δημιουργία συνθηκών εξάρτησης για τους ανάπηρους και στην εμπέδωση της ιδέας ότι οι ανάπηροι χρειάζονται δια βίου υποστήριξη και προστασία. Στο πλαίσιο αυτής της οπτικής, η αναπηρία γίνεται αντιληπτή ως κοινωνική καταπίεση των ιδεολογικών μηχανισμών του καπιταλιστικού συστήματος, οι οποίοι επιβάλλουν τον αποκλεισμό των αναπήρων από την κοινωνική και οικονομική ζωή.

Η υλιστική θεώρηση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας αντιμετωπίζει την αναπηρία ως το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας κοινωνικής επιτέλεσης (Oliver, 2009).

Η αναπηρία δεν έχει αρνητική οντολογική υπόσταση, πριν, έξω ή πέρα από τις πολιτικές ρυθμίσεις και τις κοινωνικές πρακτικές. Ο προσδιορισμός της αναπηρίας ως κοινωνικής επιτέλεσης επικεντρώνεται στους θεσμικούς μηχανισμούς που

«αναπηροποιούν»⁹ (Abberley, 1987, Oliver, 2009) και υιοθετεί έναν καθαρό πολιτικό προσανατολισμό, εστιάζοντας σε κοινωνικές και πολιτικές διεκδικήσεις των αναπήρων για τη βελτίωση των υλικών συνθηκών της ζωής τους (Oliver, 2009).

Η θεωρία της κοινωνικής επιτέλεσης (social creationism) αποστασιοποιείται από προσεγγίσεις που επικεντρώνουν στις ατομικές και συλλογικές αντιλήψεις στο συμβολικό επίπεδο και διαφοροποιείται από τις πολιτικές που θεμελιώνονται στη θεώρηση της αναπηρίας ως «προσωπικής τραγωδίας» (Καραγιάννη, 2009). Οι ανάπηροι διαφοροποιούνται από άλλες καταπιεσμένες κοινωνικές ομάδες με την έννοια ότι η καταπίεσή τους έχει υλική βάση και δεν είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικά κατασκευασμένης διαφοράς, η οποία εμφανίζεται κυρίως σε συμβολικό επίπεδο (Abberley, 1987).

Η ουσιαστική διαφορά ανάμεσα στη θεώρηση της αναπηρίας ως κοινωνικής κατασκευής και της αναπηρίας ως κοινωνικής επιτέλεσης βρίσκεται στο πού ακριβώς η κάθε μια τοποθετεί το πρόβλημα. Και οι δυο θεωρήσεις έχουν ξεκινήσει να απομακρύνονται από την κεντρική ιδεολογία του ατομικισμού. Η οπτική της κοινωνικής κατασκευής αντιμετωπίζει το πρόβλημα σαν να έχει εντοπιστεί μέσα στο μυαλό των σωματικά ικανών είτε ατομικά (προκατάληψη) είτε συλλογικά μέσα από την εκδήλωση εχθρικών κοινωνικών συμπεριφορών και τη θέσπιση κοινωνικών πολιτικών βασισμένων στην τραγική θέαση της αναπηρίας. Η κοινωνική υλιστική θεωρία περί κοινωνικής επιτέλεσης επικεντρώνονται κυρίως στους φραγμούς των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δεδομένων που δημιουργούνται στη βάση της αναπηρίας. Η θεώρηση της κοινωνικής επιτέλεσης τοποθετεί το πρόβλημα μέσα στις θεσμοποιημένες πρακτικές της κοινωνίας (Oliver, 2009: 185).

4.3.3 Ο διάλογος μεταξύ των δύο βασικών προσεγγίσεων

Η προσέγγιση της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας ως αποτέλεσμα του καπιταλιστικού συστήματος της οικονομίας αφενός ή ως κοινωνικό παραγόμενο πολιτισμικών ταυτοτήτων, από την άλλη, ανοίγει ένα διάλογο μεταξύ των διαφορετικών προσεγγίσεων με στοιχεία κριτικής αμφισβήτησης.

⁹ Ο Oliver (2009) φέρνοντας ο ίδιος το «είναι» του ανάπηρου, θέτει ως βασική αρχή του Κινήματος των Αναπήρων, την αναγνώριση από μέρους τους ότι η κοινωνία «αναπηροποιεί» (**disabling society: αναπηροποιητική κοινωνία**). Ο όρος **disablement** αποδίδεται στη μετάφραση με τον όρο «αναπηροποίηση» και έτσι έχει εισαχθεί στην ελληνική βιβλιογραφία (Καραγιάννη, 2009: 22).

Η Marks (1999), στην κριτική που ασκεί, συμπυκνώνει τα όρια της οπτικής της κοινωνικής καταπίεσης αναγνωρίζοντας ότι: πρώτον, τείνει να αγνοήσει τις διαφορετικές εμπειρίες της αναπηρίας ως αποτέλεσμα του φύλου, της σεξουαλικότητας, της φυλής, των πολιτισμικών ταυτοτήτων ή άλλων διακριτών διαφορών. Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και του αναπηρικού κινήματος σε γενικές γραμμές αντιμετωπίζει επίσης κριτική ότι είναι σεξιστικό, εξαιτίας του κυρίαρχου ειδώλου που απεικονίζεται με βάση την εικόνα του λευκού αρσενικού χρήστη αναπηρικού αμαξιδίου, αγνοώντας το ρόλο που διαδραματίζουν οι γυναίκες με αναπηρία, οι ομοφυλόφιλοι άνδρες, οι γυναίκες λεσβίες και οι μαύροι, δηλαδή άλλες ετερογενείς ομάδες που υφίστανται πολλαπλούς αποκλεισμούς (Marks, 1999: 86-87). Κατά συνέπεια, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας και του αναπηρικού κινήματος έχουν την τάση να επικεντρώνονται σε διαρθρωτικά εμπόδια, κυρίως σε σχέση με την εργασία, συχνά αγνοώντας άλλους κοινωνικούς παράγοντες. Ο Oliver (1996) αντικρούει αυτή την κριτική, υποστηρίζοντας ότι το κίνημα των αναπήρων στο Ηνωμένο Βασίλειο δραστηριοποιείται για να αντιμετωπιστούν αυτά τα θέματα, δηλώνοντας μάλιστα, ότι η θεώρηση της κοινωνικής επιτέλεσης τοποθετεί στον πυρήνα του προβλήματος την έννοια των θεσμισμένων διακρίσεων, για να εξηγήσει γιατί, παρόλη τη νομοθεσία και τις πολιτικές που καταπολεμούν το σεξισμό και το ρατσισμό, παραμένουν διακρίσεις ενάντια στις γυναίκες και τους μαύρους. Τέτοιες διακρίσεις εξακολουθούν να υπάρχουν επειδή η εφαρμογή αυτών των πολιτικών έχει εστιάσει σε ατομικές και κοινωνικές στάσεις και συμπεριφορές, παρά στην αλλαγή των δομών (Oliver, 2009: 186).

Δεύτερο σημείο κριτικής κατά τη Marks (1999) αποτελεί η σύνδεση του κοινωνικού μοντέλου με πολλές από τις αξίες της καπιταλιστικής κοινωνίας, με το πρόταγμα της εργασίας και ανεξαρτησίας. Αυτό δημιουργεί μια σύγκρουση που την αντιμετωπίζουν πολλά άτομα με αναπηρία, τα οποία ως αποτέλεσμα απομείωσης της αξίας τους, αισθάνονται ότι έχουν το νόμιμο δικαίωμα να αποσυρθούν από την αγορά εργασίας, ενώ την ίδια στιγμή οι υποστηρικτές του κοινωνικού μοντέλου απαιτούν το δικαίωμα στην εργασία. Τρίτον, στην προσπάθειά του κοινωνικού μοντέλου να αποφευχθεί οποιαδήποτε μορφή ιατροκοποίησης, το κίνημα των ατόμων με αναπηρία απαιτεί τα άτομα να προσδιορίσουν τον εαυτό τους θετικά ως άτομα με ειδικές ανάγκες. Η Marks σημειώνει, ωστόσο, ότι πολλοί άνθρωποι με αναπηρίες δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες, για τα οποία το κοινωνικό μοντέλο απαντά κατηγορώντας τους ότι έχουν ένα είδος «ψευδούς συνείδησης». Ο

Oliver (1996) αντιπαρατίθεται σε αυτή την κριτική υποστηρίζοντας ότι η εμπειρία της απομείωσης είναι μοναδική για κάθε άτομο. Συχνά οι άνθρωποι με πολύ παρόμοιες συνθήκες βιώνουν την εμπειρία τους με πολύ διαφορετικούς τρόπους. Μια ιδιαίτερα «επώδυνη» ή καταπιεστική κατάσταση για ένα άτομο μπορεί να είναι λιγότερο «επώδυνη» για ένα άλλο. Οι άνθρωποι μπορούν να μιλούν μόνο μέσα από τις προσωπικές τους εμπειρίες για την απομείωση. Αυτό κάνει κάθε έννοια του «κοινωνικού» μοντέλου της απομείωσης εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο, να συγκροτηθεί (Oliver, 1996).

4.3.4 Σύντομη αποτίμηση της συζήτησης

Οι εμπειρίες των αναπήρων δεν αποσιωπήθηκαν από την κοινωνική θεωρία του Oliver, αποφεύχθηκαν όμως μαρτυρίες που αφορούσαν στον πόνο, για να μην ταυτιστεί η προσωπική εμπειρία με την προσωπική τραγωδία, προσέγγιση κυρίαρχη εκείνης της περιόδου, με το σώμα να αποτελεί συνώνυμο του ελαττώματος και της παθολογικής δυσλειτουργίας, χωρίς πολιτικά και ιστορικά συμφραζόμενα. Άλλωστε η επίκριση δεν αφορούσε τόσο τα περιεχόμενα, όσο το αποτέλεσμα της συγκεκριμένης υλιστικής θεωρίας στην καθιέρωση και την υιοθέτηση από μέρους των αναπήρων της «νέας ορθοδοξίας», όπως την ονόμασαν οι επικριτές του, ήτοι το Κοινωνικό Μοντέλο της Αναπηρίας και τη Χειραφετική Ερευνητική Προσέγγιση (Καραγιάννη, 2009: 17-18).

Εν κατακλείδι, οι απόπειρες συγκρότησης μιας κοινωνικής θεωρίας για την κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια της αναπηρίας οδήγησαν σε διαφοροποιημένες θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες εστιάζουν, αφενός, στην κοινωνική δομική ανάλυση και αφετέρου, στη συγκρότηση της διαφορετικότητας και στην πολιτική της ταυτότητας. Πρόκειται για δύο διαφορετικές οπτικές οι οποίες παρά την κριτική που έχουν ανταλλάξει (περί υποτίμησης της προσωπικής εμπειρίας και περί οπισθοδρόμησης σε ουσιοκρατικές προσεγγίσεις¹⁰ αντίστοιχα), συγκλίνουν στην αποδόμηση του ατομικού/ιατρικού μοντέλου της αναπηρίας, δίνοντας διαφορετικά πλαίσια ενδυνάμωσης των αναπήρων μέσα από την έρευνα και την πολιτική δράση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 76).

¹⁰ Η ουσιοκρατική προσέγγιση συνίσταται στη αντιμετώπιση της αναπηρίας ως μιας «αμετάβατης αντικειμενικής πραγματικότητας» που δεν υπόκειται σε υποκειμενικές ερμηνείες και νοσηματοδοτήσεις (Bayliss, 1998: 64, στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:65).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

5.1 Ενσωμάτωση, Ένταξη, Συνεκπαίδευση – Εννοιολόγηση των όρων

Οι βασικοί όροι που έχουν χρησιμοποιηθεί διεθνώς για να περιγραφεί με πληρέστερο τρόπο η φιλοσοφία της ισότιμης σχολικής συμμετοχής χωρίς διακρίσεις, είναι οι εξής:

- *Integration*: Ο όρος αυτός είναι ο αρχικός όρος, που χρησιμοποιήθηκε στην Αγγλία και αποδίδει την έννοια της ενσωμάτωσης.
- *Inclusion*: Ακολούθησε μετά την εισαγωγή του όρου *integration* ως μετεξέλιξή του και αναφέρεται στις ευρύτερες πολιτικές της ένταξης που δεν περιλαμβάνουν μόνο εκπαιδευτικές ρυθμίσεις.
- *Normalization*: Είναι όρος που εμφανίζεται στις Σκανδιναβικές Χώρες και αποδίδει την έννοια της «ομαλοποίησης» του ατόμου που ενσωματώνεται.
- *Mainstreaming*: Το *mainstreaming* υιοθετήθηκε από τον Καναδά και τις ΗΠΑ και δηλώνει την ένταξη του παιδιού στο κύριο ρεύμα του γενικού πληθυσμού.

Η έννοια και το περιεχόμενο του όρου «ενσωμάτωση» απασχολεί την εκπαιδευτική αλλά και την ευρύτερη επιστημονική κοινότητα από τη δεκαετία του 1970. Η φιλοσοφική προσέγγιση της ενσωμάτωσης ακολούθησε τα κοινωνικά συμφραζόμενα της εποχής, δηλαδή τη ριζοσπαστική αμφισβήτηση των κινημάτων του 1960, η οποία είχε ως επακόλουθο την υποχώρηση του ιατρικού/ατομικού μοντέλου που υπερίσχυε μέχρι τότε και την ανάδυση μιας ολικής κοινωνιολογικής θεώρησης. Ως όρος σημαίνει την ένταξη των παιδιών με αναπηρίες, στο γενικό σχολείο και σε κοινή σχολική ομάδα παιδιών με και χωρίς αναπηρίες. Με την ενσωμάτωση εξυπηρετείται η θεμελιώδης κοινωνική απαίτηση: ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή μη των όποιων δυσκολιών, καθένας επιθυμεί να γίνεται αποδεκτός όπως είναι (Κυπριωτάκης, 2001). Στην πράξη, αυτό αναφέρεται σε όλες τις δράσεις που πραγματοποιούνται για την λειτουργική οργάνωση της εκπαίδευσης, έτσι ώστε να αποτρέπεται η απομόνωση των παιδιών με αναπηρία. Ο βαθμός ενσωμάτωσης των παιδιών με ειδικές ανάγκες εξαρτάται τόσο από τον εκπαιδευτικό, όσο και από τη στάση των γονιών και των άλλων παιδιών (Τζουριάδου, 1995). Έτσι φαίνεται ότι το σχολείο εδραιώνει την αρχή των ίσων ευκαιριών μάθησης για όλα τα παιδιά. Στο γενικό σχολείο τα παιδιά με διαφορετικές ικανότητες «στηρίζονται περισσότερο

ανθρώπινα, εφόσον δεν υπάρχει διάκριση και διαφορά». Με αυτό τον προσανατολισμό η ενσωμάτωση δεν είναι ένα απλά λειτουργικό αλλά ταυτόχρονα είναι και ένα καθαρά ηθικό πρόβλημα (Κυπριωτάκης, 2001).

Στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο «*Helios*», το οποίο πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το 1995 με θέμα «*Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης: Τάσεις και Αλλαγές*» διατυπώθηκαν και άλλοι όροι όπως για παράδειγμα ο όρος «ένταξη». Αν και συχνά οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» χρησιμοποιούνται ως έννοιες ταυτόσημες (Πολυχρονοπούλου, 1999), χρειάζεται να εννοιολογηθούν ως προς τη σημασία τους, γιατί, ενδεχομένως, εκφράζουν κάθε φορά διαφορετικά περιεχόμενα ανάλογα με τη δεσπόζουσα ιδεολογία της κοινωνικής και πολιτικής συγκυρίας.

Ο όρος ενσωμάτωση (integration) έκανε την εμφάνισή του τη δεκαετία του 1960 και αναφέρεται στην εγκατάλειψη των παραδοσιακών πρακτικών της απομόνωσης και την ανάληψη δράσεων, που ως βασικό σκοπό έχουν την αποτροπή της περιθωριοποίησης και κάθε έννοιας αποκλεισμού (Karagiannis, A. et al, 1996a: 20).

Ο όρος “inclusion”, που στη ελληνική βιβλιογραφία συναντάται και ως «συνεκπαίδευση» αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία στην οποία συμμετέχουν και συνυπάρχουν μαθητές με ειδικές ανάγκες και μαθητές χωρίς ειδικές ανάγκες στις κοινές σχολικές τάξεις, (Smith et al, 1998: 13). Αυτή η διαδικασία υποστηρίζεται από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς ή από ειδική διεπιστημονική ομάδα. Ο Porter ορίζει τη συνεκπαίδευση ως ένα σύστημα εκπαίδευσης, στο οποίο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες εκπαιδεύονται μαζί με συνομηλίκους τους, στα γενικά σχολεία της περιοχής τους ενώ τους παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία, ανάλογα με τις δυνατότητες και ανάγκες τους (Porter 1997: 55-56).

Οι Dyson και Millward (2000) θεωρούν ότι η συνεκπαίδευση είναι μια δυναμική διαδικασία και όχι ένας μεμονωμένος στόχος, μέσα από την οποία το σχολείο προσπαθεί να συμπεριλάβει τις ατομικές και ομαδικές ανάγκες όλων των παιδιών (Dyson, & Millward, 2000).

Σύμφωνα με άλλη άποψη το περιεχόμενο του όρου inclusion εστιάζει στις ενέργειες όπου το σχολείο προσπαθεί να αναδιαμορφώσει τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και τις διδακτικές στρατηγικές έτσι ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί σε όλους τους μαθητές, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες που παρουσιάζουν, με το σκοπό να γίνει προσβάσιμο σε μεγαλύτερο φάσμα ατομικών αναγκών και η σχολική μονάδα να είναι χώρος εκπαίδευσης για όλη την τοπική κοινότητα χωρίς

αποκλεισμούς (Barton, 2011). Συνεκπαίδευση, επομένως, είναι η κοινή εκπαίδευση μαθητών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, γεγονός που προϋποθέτει την καταλληλότητα των υποδομών και την ύπαρξη των αναγκαίων συνθηκών. Ως κρίσιμη συνθήκη κρίνεται η λειτουργία του κρυφού προγράμματος ή παραπρογράμματος, κατά την οποία δεν πρέπει να δίνεται κανενός είδους έμφαση ή πρόκριση στη σωματική, διανοητική ή ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών, ενώ παράλληλα πρέπει να υποστηρίζεται η κοινωνική τους αλληλεπίδραση και η ανάπτυξη αλληλεγγύης μεταξύ τους (Sebba, Ainscow, 1996). Η συνεκπαίδευση (*inclusion*) ως νέα θεωρητική προσέγγιση αποτελεί την αντικατάσταση και διεύρυνση της έννοιας της ένταξης (*integration*), που συμπεριλαμβάνει ισότιμα όλα τα άτομα σε μια κοινωνία (Karagiannis, Stainback & Stainback 1996a:18).

Ο Λιοδάκης (2000) προσεγγίζει με διαφορετική αξιακή φόρτιση τον όρο συνεκπαίδευση και ενσωμάτωση. Προκρίνει τον όρο συνεκπαίδευση έναντι του όρου ενσωμάτωση γιατί κατά τη γνώμη του είναι λιγότερο κοινωνικά και συναισθηματικά φορτισμένος. Τεκμηριώνει την άποψή του παραθέτοντας την παραγωγή του όρου «συνεκπαίδευση», ο οποίος έχει ως δεύτερο συνθετικό τον όρο εκπαίδευση που είναι κοινός για όλους τους ανθρώπους. Ο όρος ενσωμάτωση αντίθετα χρησιμοποιείται κυρίως για εθνικές, θρησκευτικές, κοινωνικές κ.ά μειονότητες (Λιοδάκης, 2000: 173). Η Ζώνιου-Σιδέρη (1996) προτάσσει το στοιχείο της ισοτιμίας και υποστηρίζει ότι σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας. (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996: 123), ενώ η Luk (2005: 91) υπογραμμίζει ότι στόχος αυτής της διαδικασίας δεν είναι μόνο η ισότιμη συμμετοχή αλλά και η επιτυχία των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Sehrbrock οι όροι «ενσωμάτωση» (*integration*) και «ένταξη» (*inclusion*) αποτελούν δύο όψεις του ίδιου νομίσματος. Και στις δύο περιπτώσεις, παρά τις προθέσεις τους, οι όροι καταλήγουν σε ένα κοινό γραφειοκρατικό αποτέλεσμα που είναι η κατηγοριοποίηση των ατόμων ανάλογα με τις «βλάβες» που έχουν, καθιστώντας τα έτσι ανάπηρα. Εκ του αποτελέσματος προκύπτει και ο περιορισμός της προσέγγισης στο επίπεδο των ατομικών αναγκών και μόνο (Sehrbrock, 2011: 75).

Στην ξένη βιβλιογραφία ο σύγχρονος όρος, που έχει κυριαρχήσει και έρχεται να αντικαταστήσει τους παλαιότερους, είναι ο όρος “*inclusive education*”. Σύμφωνα με τη Ζώνιου-Σιδέρη (2011) ο όρος περιφραστικά αποδίδεται ως η «εκπαίδευση που

συμπεριλαμβάνει όλους και λαμβάνει υπόψη της τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων». Ο όρος στην ελληνική του απόδοση μπορεί να μεταφραστεί ως «συμπεριληπτική εκπαίδευση» ή ως «εκπαίδευση του μη αποκλεισμού» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 33). Ερμηνεύοντας τη χρήση του μέσα από τη βιβλιογραφία ανακλύπτει, ότι ενώ ο όρος «ένταξη» αναφέρεται στην πρακτική εφαρμογή, ο όρος “inclusive εκπαίδευση” (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011) αναφέρεται στη θέσμιση του ιδεολογικού και θεωρητικού πλαισίου, η απουσία του οποίου οδηγεί σε αποτυχία, παρά τις μακροχρόνιες απόπειρες υλοποίησής του. Η ένταξη, όπου εφαρμόστηκε, απέτυχε ως παιδαγωγική εφαρμογή γιατί δε θεμελιώθηκε στη συγκρότηση ενός αντίστοιχου ιδεολογικού πλαισίου, το οποίο όφειλε να υπερβαίνει τα όρια των σχολικών δομών και να περιλαμβάνει την αλλαγή των ευρύτερων κοινωνικών και πολιτικών δομών. Ο συγκεκριμένος περιφραστικός όρος αναδεικνύει μια συνεχή πάλη, που έχει ως όραμα τη θεμελίωση λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων και αποτελεί εργαλείο για τη μεταβολή των κατεστημένων κοινωνικών μηχανισμών. (Ainscow, 1997, Lindsay, 1997).

Σε κάθε περίπτωση η χρήση του όρου “inclusive εκπαίδευση” αποτελεί μια προσπάθεια αποδέσμευσης από τις αναποτελεσματικές πρακτικές και την αποτυχία με την οποία έχει συνδεθεί ο παλαιότερος όρος «ένταξη», κάτι που βεβαίως δεν έχει συμβεί στην Ελλάδα, αφού αντίστοιχες συστηματικές εφαρμογές δεν πραγματοποιήθηκαν. Από την έναρξη της θεσμοθέτησης της ένταξης (1985-2000), κατά τη διάρκεια είκοσι περίπου ετών, ελάχιστα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που έχουν εμφανείς αναπηρίες εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα.. Το ΥΠ.Ε.Π.Θ δεν έχει δημοσιεύσει επίσημα στατιστικά στοιχεία για τον ακριβή αριθμό των παιδιών που εντάχθηκαν (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011:33).

Όπως φαίνεται, από τη βιβλιογραφική έρευνα καταγράφεται μια ευρεία οπτική με πολλαπλές κοινωνικές και παιδαγωγικές εννοιολογήσεις των όρων «ένταξη», «ενσωμάτωση», «συνεκπαίδευση». Γενικά πρέπει να επισημανθεί, ότι επιβάλλεται να τηρείται μια κριτική στάση απέναντι σε όρους της ξένης βιβλιογραφίας γιατί δεν ανταποκρίνονται πάντα σε συγκεκριμένα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα. Όλες οι απόψεις ωστόσο συγκλίνουν, ότι το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης προσδιορίζει το θεματικό πλαίσιο της ανάλυσής του μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο της ανισότητας και των διακρίσεων. Στη συνέχεια αυτή η ανάλυση θα διαπραγματευτεί την ελληνική περίπτωση.

5.2 Ένταξιακή (inclusive) εκπαίδευση και ελληνική πραγματικότητα

5.2.1 Η ελληνική περίπτωση και το διεθνές περιβάλλον

«...Τα προγράμματα συνεκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο πατάνε σε μια γκριζα ζώνη. Δεν υπάρχει καμιά πρόβλεψη, καμιά ρύθμιση, κανένα νομοθετικό μέτρο που να περιγράφει τον τρόπο υλοποίησής τους, να θεσμοθετεί τη διαδικασία και να θωρακίζει τους εκπαιδευτικούς και την εκπαιδευτική πράξη. Είμαστε στον αέρα. Δουλεύουμε μόνο με την ευσυνειδησία μας και την ευχή να μην πάει τίποτε στραβά γιατί τότε...»

Η προηγούμενη δήλωση ανήκει στη Β.. Η Β είναι διευθύντρια του Δημοτικού Σχολείου όπου πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, και το οποίο εδώ και αρκετά χρόνια υλοποιεί προγράμματα συνεκπαίδευσης με το συστεγαζόμενο Ειδικό Σχολείο. Η δήλωση, σε μια πρώτη ανάγνωση, υπογραμμίζει την ανυπαρξία των θεσμών. Σε μια δεύτερη, βαθύτερη ανάγνωση, υποδηλώνει ένα αίσθημα αγωνίας και αβεβαιότητας, για το παρόν και το μέλλον της ενταξιακής διαδικασίας, αλλά και την καταλληλότητα του παρεχόμενου έργου. Δεν υπάρχει κανένας παράγοντας που να σταθμίζει και να αποτιμά τα αποτελέσματα της καθημερινής προσπάθειας, εντός και εκτός σχολικής πραγματικότητας και έτσι οι εκπαιδευτικοί βαδίζουν σε αχαρτογράφητη περιοχή. Η ενταξιακή εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο δεν έχει θεσμοθετηθεί, αλλά βασίζεται στο «μεράκι», την ευαισθησία και τους πειραματισμούς των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής, οι οποίοι μάλιστα δεν έχουν στη διάθεσή τους κανενός είδους ερευνητικά δεδομένα από τον ελλαδικό χώρο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Για την ελληνική πραγματικότητα η ενταξιακή εκπαίδευση δεν αποτέλεσε ποτέ στρατηγικό στόχο, αλλά μια γενικόλογη πολιτική καλών προθέσεων, προσανατολισμένων στη δημιουργία ενός καλύτερου σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές. Σε αυτό το ελεγχόμενο πλαίσιο θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Αυτή η πρακτική είναι ευρύτερα γνωστή στην Ελλάδα με τον όρο **σχολική ένταξη** και συνδέεται, από όσους τον χρησιμοποιούν, με την απλή παραμονή ενός παιδιού με ειδικές εκπαιδευτικές ή άλλες ανάγκες στη γενική τάξη του σχολείου.

Ωστόσο, ο όρος «σχολική ένταξη» ορίζεται με πολύ διαφορετικό τρόπο όπως προκύπτει από έκθεσή της UNESCO (1988). Σύμφωνα με την έκθεση ο όρος «...έχει διαφορετικό κάθε φορά χαρακτήρα, ανάλογα με τις χώρες και το σύστημα μέσα στο

οποίο αναπτύσσεται. Σε κάθε εθνικό σύστημα όμως πρέπει να αντιμετωπίζεται ως πλαίσιο αλλαγής που επιτελείται στο σχολείο, με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση περιβάλλοντος, που θα δημιουργεί ευκαιρίες για όλα τα παιδιά, σύμφωνα με τις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά, με το κατάλληλο πρόγραμμα...». Στα συμπεράσματά της, καταλήγει η έκθεση, «...πως πολύ λίγες χώρες πείθουν, ότι αντιμετωπίζουν τη σχολική ένταξη ως ζήτημα συνολικής μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος...» (UNESCO, 1988: 20).

Στην Ελλάδα ο όρος εισάγεται στα μέσα της δεκαετίας του 1980 με το Ν. 1566/85 και επισφραγίζει νομοθετικά την πολιτική βούληση, για την ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο και την υπέρβαση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ «κανονικών» και «μη κανονικών παιδιών». Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στο νέο νόμο αφορούσε όχι τόσο την ουσία του νομοθετικού κειμένου, αλλά το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτό θεσμοθετήθηκε. Ένα περιβάλλον προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία, με κυρίαρχα πρότυπα που δεν αντέχουν την αναπηρία ούτε καν αισθητικά, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμόρφωνε και διαμορφώνει τις υπηρεσίες του, σύμφωνα με τους νόμους της αγοράς, σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό τον ανταγωνισμό, την πρόθεση ελέγχου και την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης, διδασκαλίας και αναλυτικών προγραμμάτων (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000: 39-40).

Τη δεκαετία του 1990 εμφανίζεται στην εκπαιδευτική ορολογία ο νέος όρος «σχολική ενσωμάτωση» (*educational integration*), που αντικαθιστά τον παλαιότερο, ο οποίος, σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) διατυπώνει την αρχή, ότι «...η εκπαίδευση στο σχολείο συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί λαμβάνουν πάντοτε σοβαρά υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων...» (UNESCO, 1994: 31). Μέσα από αυτό το πρίσμα ο νέος όρος σηματοδοτεί έναν διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων και αντικατοπτρίζει την προσπάθεια ξένων επιστημόνων να διευρύνουν τον όρο «σχολική ένταξη», ο οποίος δεν αποτελεί πλέον στόχο, αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων. Μετά από πολυετείς έρευνες, αρκετοί ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι παρά την πολύχρονη εφαρμογή των συστημάτων ένταξης, δεν έγινε δυνατό να διαμορφωθεί ένα ιδεολογικό ενταξιακό πλαίσιο που να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά να διεισδύει στις ευρύτερες κοινωνικές δομές. Η ΗΠΑ, η Αυστραλία, και

διάφορες χώρες της Ευρώπης όπου εφαρμόζονται προγράμματα ένταξης κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αναθεωρούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών και στρέφονται πλέον στην “inclusive” εκπαίδευση, ως εξέλιξη του μοντέλου της ένταξης (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Στην Ελλάδα, όπως τουλάχιστον προκύπτει από την ελληνική βιβλιογραφία, αλλά και από την ίδια την εμπειρία, ο όρος ένταξη περικλείει σε επίπεδο ρητορείας τουλάχιστον την εννοιολογική διάσταση του όρου “inclusion”. Αυτή η διάσταση αντικατοπτρίζεται με σαφή τρόπο στη διατύπωση του εισαγωγικού άρθρου του τελευταίου Ν. 3699/2008 για την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, όπου μεταξύ άλλων αναφέρει «...*(Η πολιτεία) δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή*» (Ν. 3699/2008 άρθρο 1). Ωστόσο παρά τη ρητορεία ή έστω και τις προθέσεις του νομοθετικού κειμένου, στη χώρα μας δεν μπορούμε να μιλάμε για διασύνδεση μεταξύ νόμων και εφαρμογών, γιατί η ένταξη παρά τη θέσμισή της στον πιο πρόσφατο νόμο (Ν. 3699/2008) δε θεμελιώθηκε σε ένα πλαίσιο ουσιαστικών εκπαιδευτικών και δομικών μετασχηματισμών, αλλά επιβλήθηκε ως διοικητικό μέτρο χωρίς να έχουν γίνει οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές ενέργειες, ώστε να προετοιμάσουν το έδαφος και να διαμορφώσουν τις συνθήκες για την υποδοχή της νέας αντίληψης στην εκπαίδευση (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Περαιτέρω, η ανάλυση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος οδηγεί στη διαπίστωση ότι απουσιάζει εντελώς η ύπαρξη ενός συνεκτικού θεωρητικού μοντέλου το οποίο να προτείνει τεκμηριωμένα μέτρα και στόχους. Η απουσία συνοχής και αδυναμίας του θεωρητικού πλαισίου των προτεινόμενων πολιτικών αποτυπώνεται και πάλι με εύγλωττο τρόπο στο κείμενο του Ν. 3699/2008, ο οποίος τόσο σε επίπεδο ιδεολογικού πλαισίου όσο και σε επίπεδο θεωρητικής υπαγωγής σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο, παρουσιάζει συγχύσεις και αντιφάσεις. Ενώ στο εισαγωγικό άρθρο (Ν. 3699/2008 άρθρο 1) προσεγγίζει την αναπηρία ως ένα «σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο» στη συνέχεια: α)

περιορίζει έως και ακυρώνει την καθολική αρχή, της εφαρμογής της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο γενικό σχολείο, αφού αναφέρεται στην «αξιοποίηση δυνατοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» (άρθρο 2, παρ. 5β), β) περιστέλλει και υποβιβάζει το δικαίωμα των αναπήρων στην πλήρη και ισότιμη ένταξη αφού μιλάει ρητά για «αντίστοιχη προς τις δυνατότητες τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα». (άρθρο 2, παρ. 5γ). γ) ιατροκοποιεί την αναπηρία αφού την παραπέμπει «για διάγνωση σε «Δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα» (άρθρο 2, παρ. 6β) και προτείνει για την επιτυχία των στόχων της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης την «έγκαιρη ιατρική διάγνωση» (άρθρο 2, παρ. 6β). Οι εσωτερικές αντιφάσεις των νομοθετικών πρωτοβουλιών συνοδεύονται από την προφανή έλλειψη βούλησης της πολιτικής ηγεσίας να διευρύνει την ενταξιακή πολιτική ως κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και ως κοινωνική προτεραιότητα. Στην πραγματικότητα επιβλήθηκε ως νομοθετικό μέτρο χωρίς να έχουν γίνει οι απαραίτητες προπαρασκευαστικές ενέργειες, ώστε να προετοιμάσουν το έδαφος και να διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την υποδοχή της νέας αντίληψης στην εκπαίδευση. Για αυτό το λόγο ενδεχομένως, το ελληνικό αναπηρικό κίνημα και οι συναφείς με αυτό φορείς εκφράζουν μια επιφύλαξη ή και άρνηση, απέναντι σε τέτοιες κινήσεις. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία δε γίνεται με διακηρύξεις και νομοσχέδια που δεν καταφέρνουν να υπερβούν τις πολιτικές των διακρίσεων και της κοινωνικής περιθωριοποίησης. Σοβαρές ενστάσεις διατυπώνουν επιστημονικοί φορείς, οι οποίοι χαρακτηρίζουν το νέο νομοσχέδιο (Ν. 3699/2008) ως ρατσιστικό επειδή στο άρθρο 3 παρ3, διακρίνει, ως ειδική κατηγορία, τους μαθητές με ιδιαίτερες ικανότητες, με όρους βιολογικούς, σημειώνοντας ότι: «Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα...» (ΠΕΣΕΑ, 2008: 2).

Φαίνεται ότι η ενταξιακή διαδρομή στην Ελλάδα διαρκώς παλινδρομεί, χωρίς να σταθεροποιείται σε ένα πλαίσιο αναφοράς, ώστε να μπορεί να παράγει μετρήσιμα εκπαιδευτικά αποτελέσματα και βιώσιμες πολιτικές. Το ζήτημα της ενταξιακής προοπτικής ανάγεται σε ένα διαρκές επίδικο κοινωνικών αγώνων και πολιτικής διαπάλης.

5.2.2 Ενταξιακή εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα

Η κατεύθυνση μιας ενταξιακής πολιτικής προϋποθέτει την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος. Το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τροχοπέδη για την ένταξη των ατόμων με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση και αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός, παρά ως εργαλείο για να οδηγηθούν οι νέοι άνθρωποι στη γνώση. Οι στόχοι και οι στρατηγικές του απ οφείλουν να διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε να συμπεριλαμβάνουν όλα τα παιδιά, όποιες κι αν είναι οι ανάγκες τους, ειδικές ή μη. Επιπλέον, ο εννοιολογικός προσδιορισμός της ένταξης, ως πορείας κατά την οποία το σχολείο θεωρείται εξ ορισμού έτοιμο να δεχτεί όλους τους μαθητές θέτει το θέμα της δημιουργίας ενός Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών που, επίσης εξ ορισμού, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές (Ζώνιου-Σιδέρη κά, 2004).

Στην Ελλάδα, παρά το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή οργανώνεται με το Ν. 1566/85 και κατοχυρώνεται ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της, χωρίς διακρίσεις για όλα τα παιδιά, δεν αναπτύχθηκαν παράλληλα τα κατάλληλα αναλυτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στο σύνολο των ειδικών αναγκών των μαθητών. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας, οι στρατηγικές και το διδακτικό υλικό έμειναν πλαισιωμένα από το παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα, που είχε ως βασικό κριτήριο την ηλικιακή ομοιογένεια και όχι τη διαφορετική υπόσταση του κάθε παιδιού. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την έντονη αποσπασματικότητα του περιεχομένου αλλά και των στόχων διδασκαλίας στις διάφορες μονάδες Ειδικής Αγωγής ή την ανεπιτυχή προσπάθεια εφαρμογής του αναλυτικού προγράμματος της γενικής εκπαίδευσης (Λαμπροπούλου, 2004).

Ωστόσο οι σύγχρονες συνθήκες εκπαίδευσης και ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολείο, στην εργασία και συνολικά στην κοινωνία ωθούν επιτακτικά προς την ανάγκη για ουσιαστική και συστηματική οργάνωση της εκπαίδευσης τους. Έτσι, στα πλαίσια του προσδιορισμού της ένταξης, ως «ένα νέο όνομα της ειδικής αγωγής» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000: 47) και της συναφούς αναγκαιότητας της εξειδίκευσης της ειδικής αγωγής, η σχετική με το απ συζήτηση καταλήγει στη δημιουργία ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την εξυπηρέτηση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

Για πρώτη φορά, σύμφωνα με το Ν. 2817/2000 το Αναλυτικό Πρόγραμμα της Γενικής Εκπαίδευσης αναφέρεται άμεσα στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

καθώς και στην ανάγκη αποσαφήνισης της σημασίας των «εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων» σύμφωνα με την κατά περίπτωση αναπηρία.

Η σύγχρονη αντίληψη για τα αναλυτικά προγράμματα εισάγει την προσαρμοστικότητα, την ευελιξία και την αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών και θέτει σε εφαρμογή τρεις αρχές: 1) την αρχή του εύρους που αναφέρεται στη δυνατότητα για εναλλακτική πορεία δράσης του εκπαιδευτικού προς τη διδακτέα ύλη, 2) την αρχή της συνάφειας που αναφέρεται στη διασύνδεση του αναλυτικού προγράμματος με την κοινωνική διεργασία και δραστηριότητα, 3) την αρχή της ισορροπίας που αναφέρεται στην ισόρροπη και ισοβαρή προσέγγιση όλων των μαθημάτων χωρίς κύρια και δευτερεύοντα μαθήματα.

Σήμερα βρίσκεται σε ισχύ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που καταρτίστηκε από το Παιδαγωγικό.Ινστιτούτο. για την υποχρεωτική εκπαίδευση. Η έννοια της διαθεματικότητας στα πλαίσια ενός αναλυτικού προγράμματος που προβλέπει την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο, δε σημαίνει ότι προσδιορίζεται διαφορετικά στην περίπτωση της εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες, αλλά ότι το πεδίο ορισμού της διευρύνεται για να συμπεριλάβει και το κομμάτι αυτό του μαθητικού πληθυσμού, που πλέον θεωρείται «αναπόσπαστο κομμάτι της γενικής εκπαίδευσης» (Ζώνιου-Σιδέρη κά, 2004).

Ωστόσο, τα νέα αναλυτικά.προγράμματα του δημοτικού σχολείου, παρά τις φιλόδοξες προθέσεις τους δεν απέφυγαν τις κριτικές. Σύμφωνα με αυτές, παρά τις προοδευτικές επισημάνσεις και τις βασικές τους παραδοχές στα εισαγωγικά και προλογικά τους σημειώματα, παγιδεύουν τον εκπαιδευτικό σε φορμαλισμούς και παιδαγωγικούς τεχνοκρατισμούς. Επικεντρώνουν την προσοχή του εκπαιδευτικού σε ένα ιδεατό, αδιαφοροποίητο σύνολο μαθητών που είναι εκ των προτέρων καθορισμένο και αναπαριστούν μια κατασκευασμένη εικόνα, σύμφωνα με την οποία, όσοι μαθητές βρίσκονται στη συγκεκριμένη τάξη θα έπρεπε να γνωρίζουν τα ίδια πράγματα, στον ίδιο βαθμό με τον τρόπο που ορίζει ακριβώς το αναλυτικό πρόγραμμα (Ευσταθίου, 2010: 116). Στο μακρο-επίπεδο της ανάπτυξης των αναλυτικών.προγραμμάτων ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως εκπαιδευτικό προϊόν, το οποίο προσαρμόζεται σε προκαθορισμένο αποδεκτό επίπεδο ανάπτυξης και ανταποκρίνεται σε προκαθορισμένους στόχους. Αυτό το δασκαλοκεντρικό αναλυτικό πρόγραμμα θεωρεί, ότι σύμφωνα με αυτό το μοντέλο η «επιτυχία είναι

εξασφαλισμένη με τη βήμα προς βήμα επεξεργασία προκαθορισμένων στόχων (Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2001: 32).

Τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό, κοινό για όλους τους μαθητές, δεν αποτελεί εκ πρώτης όψεως πηγή θεσμικών διακρίσεων στη διδακτική καθημερινότητα. Παρόλα αυτά, ο αδιαφοροποίητος τρόπος που γίνεται η διδασκαλία, στο πλαίσιο ενός κοινού ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος δεν μπορεί παρά να δημιουργεί εκπαιδευτικές ανισότητες στην πράξη. Το σχολείο καλείται να αντιδράσει στην περιοριστική προοπτική της καθολικής αρχής της παροχής των ίδιων ευκαιριών μάθησης και σε μια ψευδεπίγραφη ισότητα όσον αφορά την ικανότητα επίδοσης των μαθητών.

Από την άλλη πλευρά το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, το οποίο είχε την ευθύνη για τα νέα αναλυτικά προγράμματα, και τα νέα διδακτικά βιβλία διατείνεται ότι «διαχέονται από την αντίληψη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, που ως τρόπος επιλογής και οργάνωσης της σχολικής ύλης προϋποθέτει τη διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων, τη διάχυση της γνώσης μέσα από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, τη σύνδεσή της με τις εμπειρίες, τα ενδιαφέροντα και την καθημερινή ζωή των παιδιών και την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στην οικοδόμησή της» (Π Ι, 2003).

Ωστόσο, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποίησε ο Ευσταθίου (2010) οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διατυπώνουν τις ενστάσεις τους και θεωρούν παιδαγωγικό ατόπημα τη διαγραφή από τα βιβλία των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από την κοινωνικοπολιτιστική ζωή του σήμερα. Σύμφωνα με την ίδια έρευνα οι αναφορές στην αναπηρία στα νέα βιβλία είναι μηδαμινές και διαφαίνεται μια ορατή απόσταση και μια αμηχανία απέναντι στη νέα προσέγγιση για την αναπηρία. Το γεγονός ότι η αναπηρία είναι άμεσα συνυφασμένη με το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει το άτομο, δεν παρουσιάζεται στα νέα βιβλία, με συνέπεια τα βιβλία να παραμένουν αναποτελεσματικά ως προς μια από τις βασικές τους λειτουργίες που είναι η άρση των προκαταλήψεων και η αλλαγή των στάσεων (Ευσταθίου, 2010: 118).

Σε κάθε περίπτωση η φιλοσοφία των αναλυτικών προγραμμάτων αντανακλά τη συνέπεια της πολιτείας ως προς τις δεσμεύσεις που έχει αναλάβει σε θεσμικό και πολιτικό επίπεδο. Αυτό σημαίνει ότι οποιαδήποτε υποχώρηση από τις δεσμεύσεις αυτές ακυρώνει κάθε προσπάθεια και κάθε εγχείρημα για εκπαιδευτικές και κοινωνικές αλλαγές και δε διαμορφώνει τους απαραίτητους όρους για την

αποτελεσματική καταπολέμηση του ανησυχητικού φαινομένου του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού των ανάπηρων μαθητών.

5.3 Αναπηρία και κοινωνικός – εκπαιδευτικός αποκλεισμός

5.3.1 Εννοιολόγηση και περιεχόμενο του όρου κοινωνικός αποκλεισμός

Η κοινωνική ομάδα των αναπήρων είναι μια μεγάλη πληθυσμιακή ομάδα της οποίας τα δικαιώματα διαρκώς παραβιάζονται¹¹. Σε πολλές κοινωνίες δεν αντιμετωπίζονται ως ίσοι με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας, επειδή η κυρίαρχη κοινωνική αντίληψη τους αντιμετωπίζει ως «άνικανους» να συμμετέχουν στην ανάπτυξη της κοινωνίας, αφού εξαιτίας της αναπηρίας τους δεν μπορούν να εργαστούν και να συμβάλλουν στην οικονομική πρόοδο. Ακόμα και στην εκπαίδευση, η οποία αποτελεί προϋπόθεση για τη διεκδίκηση μιας θέσης στην αγορά εργασίας και την κατάκτηση της προσωπικής αυτονομίας, παρατηρείται άνιση μεταχείριση. Παρά τη ρητορική περί ισότητας και τη νομική κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους, τα άτομα με αναπηρία αντιμετωπίζουν διακρίσεις στην εκπαίδευση, που τα περιορίζει σε μια σαφώς δυσχερέστερη θέση, από ότι τα συνομήλικά τους άτομα. Στην κοινωνική και εκπαιδευτική πρακτική το αίτημα για ισότητα παραμένει (.Oliver, 2009) και ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση δε φαίνεται να ακολουθεί την πρόθεση των εξαγγελιών.

Ο όρος «κοινωνικός αποκλεισμός» εισάγεται για πρώτη φορά σε κοινοτικό κείμενο το 1988 όπου γίνεται λόγος για «κοινωνικό αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και νέες μορφές φτώχειας» (European Commission, 1988) και οφείλει την ταχεία εξάπλωσή του και διεθνοποίησή του στους θεσμούς της Ε.Ε. Ως έννοια χρησιμοποιείται από τη δεκαετία του 1990 σε θεσμισμένους ευρωπαϊκούς πολιτικούς οργανισμούς που αναλαμβάνουν τον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό της οικονομικής πολιτικής της Ε.Ε και σε πολλές περιπτώσεις αποτέλεσε την αιχμή των πολιτικών αυτών, με βασικό σκοπό την καταπολέμησή του (Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 1989).

¹¹Σύμφωνα με τα διαθέσιμα στοιχεία από τη Στατιστική Υπηρεσία της UNESCO (UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS, 2010,) το 10% του παγκόσμιου πληθυσμού και συγκεκριμένα 700.000.000 άνθρωποι έχουν κάποια μορφή αναπηρία. Αυτός ο αριθμός υπερβαίνει κατά πολύ το σύνολο του πληθυσμού της Ε.Ε, ο οποίος τον Ιανουάριο του 2010 ανέρχεται σε 501.064.211 άτομα. Επομένως σύμφωνα με τις στατιστικές καταγραφές η ομάδα των αναπήρων ατόμων αποτελεί τη μεγαλύτερη αριθμητικά παγκόσμια μειοψηφία (Secretariat for the Convention on the Rights of Persons with Disabilities: <http://www.un.org/disabilities/index.asp>).

Ο εγγενής ιδεολογικός χαρακτήρας του κοινωνικού αποκλεισμού και η εργαλειακή του χρήση στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, δε διαμορφώνει τους όρους για την ανάπτυξη ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού, αλλά ακολουθεί τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα, εντός του πλαισίου μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται (Οικονόμου, Φερώνας, 2006: 12). Οι διάφοροι ορισμοί που δίνονται ποικίλλουν, αφού, ανάλογα με τη συγκυρία, ανταποκρίνονται κάθε φορά σε διαφορετικά πολιτικά περιβάλλοντα με διαφορετικές ιδεολογικές αποχρώσεις.

Η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού, η οποία όπως ήδη αναφέρθηκε, αναδείχθηκε πολιτικά στην ηπειρωτική Ευρώπη, θεωρείται «σχετική». Δεν αφορά μόνο τη φτώχεια, την άνιση πρόσβαση σε πόρους και αγαθά (διανεμητική ανισότητα), αλλά κυρίως, την ανισότητα δικαιωμάτων, κοινωνικής συμμετοχής και δυνατοτήτων κοινωνικής ενσωμάτωσης. Είναι ένας όρος που αναρριχήθηκε ψηλά στην περί κοινωνικής πολιτικής συζήτηση στην Ηπειρωτική Ευρώπη κατά τη δεκαετία του 1980, αλλά και στο Ηνωμένο Βασίλειο από την επόμενη δεκαετία (Levitas, 1998 στο Βενιέρης, 2006: 158).

Σε συνάρτηση με την έννοια της φτώχειας, επειδή συχνά οι δύο έννοιες ταυτίζονται, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός δεν ταυτίζονται, αθροίζονται. Στην πράξη, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός συνδέονται στενά και τείνουν να συμβαδίζουν. Δεν πρόκειται όμως απλώς για μια σχέση υποσυνόλου και υπερσυνόλου, αλλά για μια περισσότερο στοχευμένη ή γενικευμένη «υπερδιάσταση» μορφών κοινωνικής αδικίας (Βενιέρης, 2006: 159). Η φτώχεια αφορά τη διανομή εισοδημάτων, αγαθών και υπηρεσιών. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αφορά επιπρόσθετα και ευρύτερα τη διανομή ευκαιριών και δυνατοτήτων, τη διαδικασία ενσωμάτωσης ή περιθωριοποίησης των μελών μιας κοινωνίας.

Ο Sen, ως πρωτοποριακός ερευνητής στο ζήτημα της φτώχειας, υποδέχεται θετικά την εισαγωγή της έννοιας του κοινωνικού αποκλεισμού στην επιστημονική συζήτηση, κυρίως γιατί διαφωτίζει τις σχεσιακές αιτίες της αποστέρησης. Θεωρεί ότι η ανάλυση με όρους κοινωνικού αποκλεισμού ενισχύει την κατανόηση της φτώχειας ως «αποστέρηση ικανοτήτων», διότι, όπως τονίζει, δεν πρέπει να εξετάζεται μόνο το τι υλικά αγαθά ή το μέγεθος του εισοδήματος που έχουν οι άνθρωποι, αλλά το τι μπορούν να κάνουν με αυτά (Οικονόμου, Φερώνας, 2006:16). Συνοπτικά ο κοινωνικός αποκλεισμός συσχετίζεται με την κοινωνική παθολογία φαινομένων όπως η περιθωριοποίηση, η απομόνωση, η φτώχεια, η αποκλίνουσα συμπεριφορά, η

κοινωνική αποβολή και το στίγμα (Estivill, 2003 στο Βενιέρης, 2006). Το αντίθετο του κοινωνικού αποκλεισμού (exclusion) είναι στην πραγματικότητα η κοινωνική ενσωμάτωση (inclusion) και όχι όπως τείνει να θεωρείται η κοινωνική ένταξη (integration) ή απλώς η ένταξη στην αγορά αμειβόμενης εργασίας (Levitas, 1998 στο Βενιέρης, 2006: 159).

Η συζήτηση περί κοινωνικού αποκλεισμού, στον κυρίαρχο λόγο της Ε.Ε, θέτει στον πυρήνα της την κοινωνική συνοχή, ως βασική προϋπόθεση για τη βέλτιστη λειτουργία της αγοράς. Επικεντρώνεται κυρίως στη μεγιστοποίηση της συμμετοχής στην αγορά εργασίας, στη διευκόλυνση της πρόσβασης στην ανταγωνιστικότητα της αγοράς και στη διεύρυνση της ατομικής αυτονομίας μέσω της εργασίας¹². Είναι όμως μόνο η έλλειψη εργασίας που αποτελεί τον προθάλαμο του κοινωνικού αποκλεισμού ή μήπως προϋπάρχουν και άλλα θεσμικά και κοινωνικά εμπόδια που αποκλείουν άτομα ή μεγάλες κοινωνικές ομάδες από την αγορά και απαλλοτριώνουν το δικαίωμά τους στην εργασία;

5.3.2 Η αναπηρία μέσα από το πρίσμα του κοινωνικού-εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός των ατόμων με αναπηρία οριοθετείται εντός του πεδίου του κοινωνικού αποκλεισμού, ως δευτερογενής αποκλεισμός και σχηματικά μπορεί να προσδιοριστεί ως επίταση αποκλεισμού σε ήδη αποκλεισμένους, καθώς σύμφωνα με το Vigotsky οι δευτερογενείς παράγοντες της αναπηρίας σχετίζονται με τις δυσλειτουργίες που προκαλούν στα ανάπηρα άτομα η αντιμετώπιση και η θεσμική οργάνωση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Δαφέρμος, 2002). Οι Goggin και Newell (2005) προτείνουν τον όρο “apartheid” για να περιγράψουν με έναν εξαιρετικά αιχμηρό τρόπο τους πρωτογενείς παράγοντες που συνθέτουν το δομικό χαρακτήρα του αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία. Αναφέρονται στις αρνητικές στάσεις, το φόβο, την αποστροφή και τις προκαταλήψεις που προκαλεί η ίδια η αναπηρία γύρω από την οποία χτίζεται ένας μηχανισμός που είναι το αθέατο “apartheid” μέσα στο οποίο η αναπηρία βιώνει τον εγκλεισμό της (Goggin & Newell, 2005: 20).

¹²Η Διάσκεψη Κορυφής των Κρατών-Μελών της Ε.Ε, που έλαβε χώρα το 2000, γνωστή ως Στρατηγική της Λισσαβόνας, επιχειρεί νέα ώθηση στο Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Μοντέλο δηλώνοντας: «Η Ευρώπη πρέπει να γίνει η πιο ανταγωνιστική και δυναμική, βασισμένη στη γνώση, κοινωνία του κόσμου, ικανή για αειφόρο ανάπτυξη με καλύτερες θέσεις απασχόλησης και μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή» (Καραμεσίνη, 2005).

Η εμφάνιση του αποκλεισμού στην εκπαίδευση έχει δύο βασικές μορφές. Στην πρώτη του μορφή πρόκειται για αποκλεισμό δια νόμου, όπου ολόκληρες κοινωνικές ομάδες αποκλείονται από τους πόρους της εκπαίδευσης λόγω νομικών εμποδίων (π.χ μετανάστες χωρίς νομιμοποιητικά έγγραφα), οπότε μιλάμε για θεσμοθετημένο αποκλεισμό. Στη δεύτερη μορφή υπάρχουν περιπτώσεις όπου κοινωνικές ομάδες αποκλείονται έμμεσα, αφού υποχρεώνονται να φοιτήσουν σε ένα σύστημα που δεν λαμβάνει υπόψη τις ιδιαιτερότητές τους (π.χ τσιγγάνοι) ή παρεμποδίζονται ως προς τις δυνατότητες φοίτησης τους, γιατί δεν υπάρχουν οι απαραίτητες υποδομές και οι καθοριστικοί παράγοντες που θα υποστήριζαν την πρόσβασή τους (π.χ άτομα με αναπηρία). Σε αυτές τις περιπτώσεις ο αποκλεισμός είναι μη θεσμοθετημένος ή άτυπος (Τρέσσου, 1998: 639).

Η προβληματική που αναπτύσσεται γύρω από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, λόγω των χαρακτηριστικών του, δεν μπορεί παρά να συνδεθεί με το λόγο περί ανισότητας και την έρευνα που διενεργείται σε αυτό το πεδίο. Οι συναφείς με την ανισότητα έρευνες των αιτίων, που προκαλούν ή καθορίζουν τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ξεκινούν τη δεκαετία του 1960 και αναπτύσσονται τη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ, η οποία υπήρξε πάντα μια χώρα με αυστηρά διαχωρισμένα εκπαιδευτικά συστήματα. Από τα πορίσματα των ερευνών αυτών προκύπτει, ότι τόσο θεσμοθετημένοι αλλά και άτυποι μηχανισμοί στο σχολείο δημιουργούν ταξινομήσεις των μαθητών με φυλετικά κριτήρια ή και κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά (Coleman, 1966, Jencks, 1973 στο Φραγκουδάκη, 1985).

5.3.3 Η Εμφάνιση των πολιτικών καταπολέμησης του αποκλεισμού

Από τη δεκαετία του 1980 και μετά παρατηρείται μια διεθνής στροφή στις εκπαιδευτικές πολιτικές των δυτικών κρατών, που οφείλεται στην άνοδο σοσιαλδημοκρατικών κομμάτων στην εξουσία. Με τους νέους πολιτικούς συσχετισμούς μετατοπίζεται η στόχευση από την απλή διαπίστωση των αιτίων του αποκλεισμού στο σχεδιασμό μιας κεντρικής γενικευμένης πολιτικής με βασικό σκοπό την καταπολέμηση και την εξάλειψή του. Ο βασικός λόγος για αυτή τη μετατόπιση στα περιεχόμενα και τη στόχευση των νέων πολιτικών για την εκπαίδευση δεν είναι βεβαίως η αιφνίδια ευαισθητοποίηση των πολιτικών ηγεσιών για τα χάσματα και την αποστέρηση που προκαλούν οι κοινωνικές ανισότητες, αλλά τα πορίσματα μελετών σύμφωνα με τα οποία το κόστος από την παρεμπόδιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση είναι πολύ πιο δαπανηρό από την επένδυση χρημάτων για την

αντιμετώπισή του. Ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός αντιμετωπίζεται πλέον ως πρόβλημα αιχμής, αφού οδηγεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου με κατεύθυνση την ήδη κορεσμένη αγορά εργασίας, αυξάνοντας τη δυσπραγία της, είτε στο περιθώριο δημιουργώντας τεράστια προβλήματα κοινωνικής τάξης και ασφάλειας, οικονομικής πολιτικής, ακόμα και δημόσιας υγείας (Σταμέλος, 2002).

Η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και μάλιστα πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής βαθμίδας που ορίζεται ως σχολική διαρροή, είναι ένα φαινόμενο που συνδέεται με πολλές δυσάρεστες παρενέργειες τόσο για τα παιδιά που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο όσο και για την ευρύτερη κοινωνία (ανεργία, νεανική παραβατικότητα, κοινωνική περιθωριοποίηση). Το ποσοστό σχολικής διαρροής, σύμφωνα με έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αγγίζει στην Ελλάδα το 14% και τοποθετεί τη χώρα μας σε μεσαία θέση σε σχέση με τις άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Γενικά η σχολική διαρροή είναι ένα πολυπαραγοντικό φαινόμενο που σχετίζεται με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό status, τη δομή και την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και τις παιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για τους μαθητές με προβλήματα (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2006: 12-13).

5.3.4 Η διεθνής διάσταση του κοινωνικού-εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Τα στοιχεία από την παγκόσμια διάσταση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού απεικονίζουν με παραστατικό τρόπο τη χαμηλή προσβασιμότητα στο σύστημα εκπαίδευσης με τις αναμενόμενες παρενέργειες. Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO που δόθηκε στη δημοσιότητα στις 15-10-2012, στις αναπτυσσόμενες χώρες ένας στους πέντε νέους δεν ολοκληρώνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ στις αναπτυγμένες πάνω από ένας στους πέντε ενήλικες δεν διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης αγοράς εργασίας. Το ποσοστό των ενηλίκων ατόμων που παρουσιάζουν αυτά τα ελλείμματα, σύμφωνα πάντα με την έκθεση, ανέρχεται σε 22%, ενώ σε απόλυτους αριθμούς αγγίζει τα 160.000.000 άτομα. Ως προς τις νέες απαιτήσεις της αγοράς, θα πρέπει κανείς να ολοκληρώνει τουλάχιστον τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για να αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες που απαιτούνται για μια αξιοπρεπή εργασία (UNESCO, 2012).

Εύγλωττα, η έννοια που κυριαρχεί στο χώρο της εκπαίδευσης από τη δεκαετία του 1990 μέχρι σήμερα είναι η «δια βίου εκπαίδευση», αφού όχι μόνο όλοι πρέπει να εκπαιδεύονται για να μπορούν να εργάζονται, αλλά και για να παρακολουθούν τις

ραγδαίες και ριζικές αλλαγές των εξειδικευμένων αναγκών στο χώρο της αγοράς εργασίας, που η κυριαρχία της τεχνολογίας έχει επιφέρει (OECD, 2004).

Η Δια Βίου Μάθηση είναι δυνατόν να λειτουργήσει εξισοροπητικά και να συμβάλει στην άμβλυνση των διακρίσεων που υφίστανται τα άτομα με αναπηρία στην εκπαίδευση και ασφαλώς πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο έπακρο για το σκοπό αυτό. Ωστόσο θα πρέπει να αντιμετωπίζεται με επιφύλαξη και κριτική στο βαθμό που ενδεχομένως χρησιμοποιείται και λειτουργεί ως όχημα νεοφιλελεύθερων αντιλήψεων στην οικονομία με τις γνωστές αρνητικές κοινωνικές επιπτώσεις (ΕΣΑΕΑ, 2008).

Κατά λογική συνέπεια, η ισότητα ευκαιριών και ο «εκδημοκρατισμός» της εκπαίδευσης τίθενται ως υψηλής προτεραιότητας στόχοι στο πεδίο του κυρίαρχου πολιτικού συστήματος και δεν αποτελούν πλέον το πρόταγμα στο πεδίο των κοινωνικών αγώνων και των κοινωνικών διεκδικήσεων. Έτσι ενώ ο θεσμοθετημένος εκπαιδευτικός αποκλεισμός περιορίζεται δραστικά, ο άτυπος, που δεν είναι εύκολα ορατός άρα και στόχος κριτικής, γίνεται ανεξέλεγκτος και επικίνδυνος. Μειονότητες, μετανάστες άτομα με ειδικές ανάγκες φαίνεται να αποτελούν τις ομάδες υψηλού κινδύνου (Τρέσσου, 1998: 639).

5.3.5 Το ελληνικό παράδειγμα του εκπαιδευτικού αποκλεισμού

Στην Ελλάδα παιδιά και νέοι που αποκλείονται από την εκπαίδευση προέρχονται σε ποσοστό μεγαλύτερο από 90%, από οικογένειες με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό και επαγγελματικό επίπεδο, ανήκουν, δηλαδή, σε ομάδες φτωχών (Γκουτζάνης, 1996 στο Τρέσσου, 1998). Το ζήτημα αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δεδομένου ότι είναι ένας χώρος ευάλωτος σε αποκλεισμούς και διακρίσεις, όπως τεκμηριώνεται από διεθνείς κοινωνιολογικές μελέτες και έρευνες.

Σύμφωνα με τα τελικά πορίσματα έρευνας που διενεργήθηκε υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία κα Συντονιστή Φορέα την ΕΣΑΕΑ, από το Μάιο έως τον Ιούλιο του 2001, σε επτά ευρωπαϊκές χώρες (Ιταλία, Γαλλία, Ελλάδα, Φιλανδία, Ισπανία, Αυστρία, Σουηδία), η έλλειψη εκπαίδευσης είναι ένας από τους κυριότερους παράγοντες που οδηγούν σε κοινωνικό αποκλεισμό και φτώχεια. Οι ευκαιρίες των παιδιών με αναπηρία να συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση είναι συχνά περιορισμένες. Στις περισσότερες χώρες η ένταξη στη γενική εκπαίδευση παραμένει σε χαμηλά επίπεδα. Μόνο περίπου το 59% των παιδιών φοιτούν σε γενικά σχολεία, παρά το γεγονός ότι τα περισσότερα θα μπορούσαν να

συμμετέχουν στη γενική εκπαίδευση, αν είχαν την απαραίτητη υποστήριξη. (ΕΣΑΕΑ, 2004: 31). Αυτό, σύμφωνα με δημοσίευμα της εφημερίδας «Ελευθεροτυπία» οφείλεται στην έλλειψη δομών, καθώς, όπως αναφέρεται στο δημοσίευμα, παρατηρείται σημαντική ανισοκατανομή δομών και υπηρεσιών στις περιφέρειες και τους νομούς της χώρας, με ορισμένους νομούς να μην έχουν καμιά υποδομή που θα μπορούσε να υποστηρίξει τη φοίτηση των παιδιών σε σχολεία γενικής αγωγής. Επιπροσθέτως, οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), οι οποίες συστεγάζονται με σχολεία γενικής εκπαίδευσης-τακτική που ακολουθείται προκειμένου να ομαλοποιείται η ένταξη των μαθητών με ΕΑ – δε λειτουργούν με τους όρους που προβλέπονται. Έχουν καταγραφεί ελλείψεις σε χώρους, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα Τμήματα Ένταξης φιλοξενούνται σε ακατάλληλους χώρους όπως αποθήκες, ISOBOX, κλπ (Αντωνιάδη, 2010).

Επίσης, σύμφωνα με την προηγούμενη έρευνα, πάνω από το 60% των ερωτηθέντων θεωρούν, ότι η υποστήριξη που παρέχεται σε παιδιά με αναπηρία στη γενική εκπαίδευση, προκειμένου να ενταχθούν πλήρως στην τάξη και στις σχολικές δραστηριότητες είναι ανεπαρκής. Επιπλέον, η υποστήριξη αυτή περιορίζεται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Πάνω από το 73% δηλώνουν ότι δεν παρέχεται καμιά υποστήριξη για δραστηριότητες που διοργανώνονται από το σχολείο πέρα του αναλυτικού προγράμματος, περιορίζοντας έτσι την πιθανότητα των παιδιών με αναπηρία στο σχολικό τους περιβάλλον (ΕΣΑΕΑ, 2004: 31).

Αποκαλυπτική για την ελληνική πραγματικότητα, είναι περαιτέρω η έκθεση της Στατιστικής Υπηρεσίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Eurostat) σύμφωνα με την οποία το μορφωτικό επίπεδο των ατόμων με αναπηρία στην Ελλάδα παρουσιάζει εξαιρετικά χαμηλούς δείκτες. Το 25,4% είναι αναλφάβητοι, το 59,9% είναι απόφοιτοι δημοτικού, το 5,7% είναι απόφοιτοι γυμνασίου, το 5,6% είναι απόφοιτοι λυκείου και το 3,4% είναι απόφοιτοι τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Eurostat, 1995). Χαμηλούς δείκτες, σύμφωνα με έρευνα που διενεργήθηκε έξι χρόνια μετά, παρουσιάζει επίσης η πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα άτομα με αναπηρία, των κρατών μελών (Ιταλία, Γαλλία, Αυστρία, Φιλανδία, Ισπανία, Ελλάδα) που συμμετείχαν στο δείγμα. Όπως αναφέρουν τα πορίσματα μόνο το 7% των ατόμων με βαριά αναπηρία και 12% εκείνων με ελαφριά αναπηρία έχουν πιθανότητα να φτάσουν σε πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Τα πορίσματα καταλήγουν πως το υψηλότερο ποσοστό πιθανής πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εμφανίζεται στη Γαλλία και στη Φιλανδία, ενώ η Ελλάδα βρίσκεται στις χαμηλότερες προσδοκίες. Πρέπει τέλος να

σημειωθεί ότι παρατηρήθηκε μεγάλη απόκλιση μεταξύ των δεικτών στα κράτη μέλη που συμμετείχαν στο δείγμα (Eurostat, 2001).

Το εθνικό αναπηρικό κίνημα (Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία, ΕΣΑΕΑ) αποτιμώντας τα παραπάνω στοιχεία υποστηρίζει ότι: «το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι ένα σύστημα διακρίσεων και αποκλεισμού, που παράγει πολίτες Β΄ και Γ΄ κατηγορίας, καθώς τα άτομα με αναπηρία είτε στερούνται του δικαιώματός τους να εισαχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα (όπως τα άτομα με βαριές αναπηρίες και πολλαπλές ανάγκες εξάρτησης), είτε αναγκάζονται να το εγκαταλείψουν (π.χ λόγω έλλειψης προσβασιμότητας), είτε είναι αποδέκτες μιας υποδεέστερης και χαμηλότερης ποιότητας εκπαίδευσης σε σχέση με τους άλλους μαθητές» (ΕΣΑΕΑ, 2006: 6).

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα πορίσματα των πιο πρόσφατων ερευνών αναφέρουν ότι περίπου 45 εκατομμύρια πολίτες της ΕΕ σε ηλικία εργασίας έχουν κάποια αναπηρία και 15 εκατομμύρια παιδιά έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Από την έρευνα προκύπτει ότι, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα άτομα αυτά δεν έχουν εκπαιδευτικές και εργασιακές ευκαιρίες. Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο με λίγα ή καθόλου προσόντα, πριν από τη μετάβαση σε ειδική κατάρτιση που, σε ορισμένες περιπτώσεις, μπορεί να παρεμποδίσει παρά να αυξήσει τις επαγγελματικές τους προοπτικές. Τα άτομα με αναπηρίες ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι πιθανότερο να είναι άνεργοι ή οικονομικά ανενεργοί, ενώ ακόμα και εκείνοι που σημειώνουν σχετική επιτυχία στην αγορά εργασίας συχνά κερδίζουν λιγότερα σε σχέση με τα άτομα χωρίς αναπηρία (European Commission, 2012).

Οι ερευνητικές μελέτες και τα αδιάψευστα στατιστικά στοιχεία δηλώνουν, ότι το όραμα της πλήρους και χωρίς φραγμούς συμμετοχής στην εκπαίδευση έχει ακόμα μεγάλη διαδρομή να διανύσει. Θεσμοθετημένοι και άτυποι μηχανισμοί αποκλεισμού και διακρίσεων δημιουργούν μη περατά σύνορα που εγκλωβίζουν άτομα και ομάδες σε ένα παράλληλο περιθώριο. Ο Baden Offord (στο Goggin & Newell, 2005: 20) γράφει χαρακτηριστικά «...Η αναπηρία, όπως και η σεξουαλικότητα, είναι χωρικά ρυθμισμένη, περιορισμένη, διαχωρισμένη, διασπασμένη, αποκομμένη από τους κυρίαρχους χαρτογράφους της κανονικότητας. Η πατρίδα γίνεται μια τρύπα».

Τα εμπόδια εμφανίζονται διαρκή και διαδοχικά, όπου εμφανίζεται η διαφορά, ως προς τις κοινωνικά προκατασκευασμένες κυρίαρχες αντιλήψεις και αξίες. Ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση είναι πριν από όλα αγώνας για κοινωνικό

μετασχηματισμό. Μέσα σε ένα νέο μετασχηματισμένο κοινωνικό τοπίο μπορεί να διαμορφωθούν οι όροι για το μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, σε ένα σχολείο ικανό να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα.

Η άρση κάθε εμποδίου στη μάθηση και η ισότιμη συμμετοχή για όλα τα παιδιά, προϋποθέτει ένα σχολείο που χτίζει μια νέα κοινωνική αντίληψη, που θεμελιώνεται στην κοινωνική δικαιοσύνη, «ένα σχολείο για όλους», ανοιχτό στη διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό κατηγοριών παιδιών (Σούλης, 2002).

5.4 Ενταξιακή (inclusive) εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη

5.4.1 Κοινωνική Δικαιοσύνη; Έννοια και περιεχόμενο

Στην παρούσα εργασία θα συζητηθούν περιεκτικά δύο σύγχρονες κεντρικές θεωρητικές απόψεις που πραγματεύονται το ζήτημα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Οι συγκεκριμένες απόψεις θεωρούμε ότι έχουν συνάφεια με τη φιλοσοφία των εξειδικευμένων μέτρων που θεσμίζονται στο πεδίο της κοινωνικής πολιτικής, τα οποία στοχεύουν στην ενδυνάμωση της κοινωνικής δικαιοσύνης προς άτομα και ομάδες που βιώνουν ανισότητες συμμετοχής και πρόσβασης σε πόρους και αγαθά, όπως εν προκειμένω η ομάδα των ανάπηρων ατόμων.

Ο όρος *κοινωνική δικαιοσύνη* δεν έχει ένα σαφή και συγκεκριμένο, ευρέως αποδεκτό ορισμό. Όπως συμβαίνει σε πολλές περιπτώσεις στο πεδίο των κοινωνικών και πολιτικών επιστημών υπάρχουν δυσκολίες να οριστεί το περιεχόμενο ενός όρου, καθώς εξαρτάται από το ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται, αλλά και από τα ιστορικά και κοινωνικά συμφραζόμενα της εκάστοτε συγκυρίας. Έτσι το περιεχόμενο της έννοιας της κοινωνικής δικαιοσύνης αποκτά άμεση συνάρτηση και διάδραση με τις ηθικές απόψεις μιας κοινωνίας για το τι είναι δίκαιο και τι άδικο και από την πολιτική διαδικασία, μέσω της οποίας η σύγκρουση των διαφορετικών απόψεων και συμφερόντων καταλήγει σε πολιτικές επιλογές για το κοινωνικά «δέον γενέσθαι» (Καραμεσίνη, 2006).

Στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο, ο όρος κοινωνική δικαιοσύνη συνήθως ταυτίζεται με το διανεμητικό χαρακτήρα της δικαιοσύνης. Οι δύο όροι γενικά είναι συνώνυμοι και εναλλάξιμοι τόσο στη γλώσσα των διεθνών σχέσεων, όσο και στη χρήση τους σε πλήθος ακαδημαϊκών και θεωρητικών εργασιών, καθώς

συνδέονται με την αναδιανομή των αγαθών και των πόρων για τη βελτίωση της κατάστασης και της κοινωνικής ευημερίας των μειονεκτούντων ατόμων και ομάδων. (Bankston III, 2010).

Αν ο κεντρικός στόχος μιας οργανωμένης κοινωνίας είναι η μεγιστοποίηση της κοινωνικής ευημερίας, οριζόμενη ως η μέγιστη δυνατή ευημερία για το μέγιστο αριθμό ή το σύνολο των ατόμων, τότε η εκπλήρωσή του προϋποθέτει την επίτευξη δύο άλλων ενδιάμεσων στόχων που είναι η οικονομική αποτελεσματικότητα και η κοινωνική δικαιοσύνη. Σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική δικαιοσύνη αναφέρεται στη δίκαιη διανομή του κοινωνικού προϊόντος ως εισόδημα και στη δίκαιη κατανομή του πλούτου μεταξύ ατόμων ή κοινωνικών τάξεων. Διότι είναι αυτές που καθορίζουν ποιών κυρίως οι ανάγκες/προτιμήσεις λαμβάνονται υπόψη και ποιων άλλων ικανοποιούνται σε μικρότερο βαθμό ή και καθόλου. Η κοινωνική δικαιοσύνη επίσης αναφέρεται στην ισότητα πρόσβασης σε ορισμένα αγαθά, όπως η εκπαίδευση, η υγεία, η στέγαση, ο δημόσιος χώρος, ο καθαρός αέρας κλπ. (Καραμεσίνη, 2006).

Ο John Rawls, ο οποίος εντάσσεται στη φιλελεύθερη παράδοση και θεωρείται ένας από τους πιο σημαντικούς πολιτικούς φιλόσοφους του 20^{ου} αιώνα, στη θεωρία του περί δικαιοσύνης εισάγει τις βασικές διαστάσεις της έννοιας, οι οποίες πρέπει, κατά τη γνώμη του, να διέπουν τους κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς. Στην έμπνευση του Rawls περί οργάνωσης της πολιτικής κοινωνίας υπάγεται το σύγχρονο κλασσικό μοντέλο της διανεμητικής δικαιοσύνης (distributive justice), το οποίο προτείνει ένα μοντέλο δικαιότερης διανομής των αγαθών για τη μείωση του χάσματος των οικονομικών και κοινωνικών ανισοτήτων. Η θεωρία του περί δικαιοσύνης αποτελεί σταθμό καθώς επηρέασε καταλυτικά τον τρόπο με τον οποίο διεξάγεται η σύγχρονη συζήτηση στην πολιτική φιλοσοφία και αφύπνισε αντίπαλα φιλοσοφικά στρατόπεδα, εκκινώντας έναν παραγωγικό διάλογο και έναν εμβριθή προβληματισμό, που παραμένει στο επίκεντρο μέχρι σήμερα, ιδιαίτερα στον αγγλοαμερικανικό χώρο (Μολύβας, 2004).

Η δεύτερη άποψη ανήκει στο φεμινιστικό ρεύμα σκέψης με κύριες εκπροσώπους τη Marion Young (1990) και τη Nancy Fraser (1997) που θεωρείται η βασική συνεχίστρια του φιλοσοφικού και θεωρητικού έργου της πρώτης. Η εν λόγω άποψη, χωρίς να αμφισβητεί τις οικονομικές ανισότητες που προκαλούν την κοινωνική αδικία, εστιάζει περισσότερο στις δομικές αιτίες που προκαλούν αυτήν την αδικία, αναλύοντας τα ζητήματα της αναγνώρισης των διαφορών μεταξύ των

ετερογενών κοινωνικών ομάδων και των επιδράσεων που έχουν αυτές οι διαφορές στη δημιουργία των ανισοτήτων.

Ο Rawls (2010) θεωρεί ότι η δικαιοσύνη αποτελεί φυσικό δικαίωμα, το οποίο είναι αναπαλλοτρίωτο και δεν μπορεί να υποχωρήσει μπροστά στην κοινωνική ευημερία. Για αυτό το λόγο η κοινωνική δικαιοσύνη πρέπει να αποτελεί τον πρωταρχικό στόχο των θεσμών. Η δικαιοσύνη είναι επιθυμητή από μόνη της, για ηθικούς λόγους, αλλά επίσης επειδή οι κοινωνικοί θεσμοί επιβιώνουν μόνον όταν θεωρούνται δίκαιοι. Σύμφωνα με το Rawls υπάρχει ένας ορισμός της δικαιοσύνης που είναι ταυτόχρονα γενικός-για όλους τους πολιτισμούς-και προκύπτει μέσω μιας διαδικασίας που καθένας μπορεί να συμφωνήσει ότι είναι δίκαιη. Αυτή η διαδικασία οδηγεί στη διατύπωση αρχών περί δίκαιης διανομής των αγαθών, όπου στα αγαθά περιλαμβάνονται όχι μόνο τα υλικά αγαθά αλλά επίσης η ελευθερία και οι ευκαιρίες (Καραμεσίνη, 2006).

Ο Rawls ξεκινά από την ιδέα ενός "πρωταρχικού συμβολαίου", αντικείμενο του οποίου είναι η εγκαθίδρυση αρχών δικαιοσύνης για τη βασική οργάνωση της κοινωνίας. Τα συμβαλλόμενα μέρη είναι ελεύθερα και ορθολογικά, και βρίσκονται, χάρις στο πέπλο της άγνοιας, σε σχέση ισότητας και συμμετρίας μεταξύ τους. Το κοινωνικό μοντέλο της δικαιοσύνης που προτείνει, θεμελιώνεται στην αναδιανομή των πόρων και των αγαθών είτε με υλικούς είτε με συμβολικούς όρους. Ως βασικός εμπνευστής του διανεμητικού μοντέλου ο Rawls υποστυλώνει τη θεωρία του σε δύο θεμελιακές αρχές που αποτελούν τον πυρήνα της φιλοσοφικής του θεώρησης. Πρώτη και θεμελιώδης αρχή, σύμφωνα με το Rawls, αποτελεί η παραδοχή ότι το κεντρικό θέμα της κοινωνικής δικαιοσύνης πρέπει να είναι η βασική δομή της κοινωνίας ή ακριβέστερα, ο τρόπος με τον οποίο οι σημαντικοί κοινωνικοί θεσμοί διανέμουν τα θεμελιώδη δικαιώματα και τις υποχρεώσεις και καθορίζουν την κατανομή των πλεονεκτημάτων από την κοινωνική συνεργασία. Ο Rawls αντιλαμβάνεται την κοινωνία ως σύστημα συνεργασίας μεταξύ ελεύθερων και ίσων προσώπων. Θεωρεί ως δεδομένη την "εύτακτη κοινωνία", όπως την ονομάζει ο ίδιος, δηλαδή μια κοινωνία σταθερή, σχετικά ομοιογενή στις βασικές ηθικές της πεποιθήσεις, η οποία χαρακτηρίζεται από ευρεία συναίνεση για το τι συνιστά την καλή ζωή. Αυτή η ιδέα είναι το σημείο εκκίνησης της θεωρίας του και η πλέον θεμελιώδης ενόραση που χρησιμοποιεί. Η κοινωνία ως συνεργατικό εγχείρημα χαρακτηρίζεται από ταύτιση και σύγκρουση συμφερόντων. Το πρώτο συμβαίνει διότι άτομα με περίπου όμοιες ανάγκες και συμπληρωματικές δεξιότητες, μέσα από τη συνεργασία τους

επιτυγχάνουν μια καλύτερη ζωή από αυτή που θα διέθεταν δυνάμει των ατομικών τους προσπαθειών, ενώ το δεύτερο διότι δεν αδιαφορούν για τον τρόπο με τον οποίο κατανέμονται οι πόροι της συλλογικής προσπάθειας (Μολύβας, 2004).

Δεύτερη θεμελιώδης αρχή, πάντα κατά το Rawls, αποτελεί η παραδοχή, ότι οι κοινωνικές και οικονομικές ανισότητες, για παράδειγμα οι ανισότητες πλούτου και εξουσίας, είναι δίκαιες μόνο αν έχουν ως αντισταθμιστικό αποτέλεσμα ωφελήματα για όλους και ιδιαίτερα για τα λιγότερο προνομιούχα (least advantaged) μέλη της κοινωνίας. Αυτές οι αρχές αποκλείουν τη δικαιολόγηση των θεσμών με βάση το ότι τα δεινά ορισμένων διαγράφονται από κάποιο μείζον αγαθό για το σύνολο. Το να έχουν κάποιοι λιγότερα, ώστε κάποιοι άλλοι να μπορούν να ευημερούν, ακόμα και αν είναι λυσιτελές δεν είναι δίκαιο. Δεν υπάρχει ωστόσο αδικία στο να αποκομίζουν κάποιοι μεγαλύτερα οφέλη, αν με αυτό τον τρόπο βελτιώνεται η κατάσταση των λιγότερο ευνοημένων στην κοινωνία (Rawls, 2010).

Η Young (1990) διατυπώνει μια έντονη αμφισβήτηση του ρωλσιανού διανεμητικού μοντέλου υποστηρίζοντας ότι η θεμελίωση των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης σε ατομικές προσεγγίσεις αφήνει πολύ λίγο χώρο για τη διερεύνηση των κοινωνικών δομικών ανισοτήτων και του άνισου καταμερισμού της εργασίας μεταξύ ετερογενών κοινωνικών ομάδων και είναι ανεπαρκής. Επιπλέον, η επέκταση των μοντέλων, που θεμελιώνονται στην (ανα)διανομή των υλικών αγαθών σε άλλα μη υλικά αγαθά, όπως ο αυτοσεβασμός ή η ισότητα των ευκαιριών, είναι προβληματική. Η Young υποστηρίζει ότι οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης δεν είναι θεωρήματα. Δεν βασίζονται σε αφηρημένες γενικές παραδοχές που μπορούν να εφαρμοστούν με συγκεκριμένες πρακτικές και συνθήκες σε όλες τις κοινότητες και τις κοινωνίες. Σύμφωνα με την Young, οι αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι πολιτικές παραδοχές που απευθύνονται από ορισμένους ανθρώπους σε άλλους, οι οποίοι μάλιστα αναμένουν την απάντησή τους, με τη μορφή πολιτικού διαλόγου (Young, 1990: 5). Επομένως για να γίνουν κατανοητοί οι αγώνες για κοινωνική δικαιοσύνη που πραγματοποιούνται από πολλές και διαφορετικές ομάδες όπως είναι οι γυναίκες, οι Αφροαμερικανοί, οι ομοφυλόφιλοι και οι λεσβίες και να ενταχθούν σε ένα πλήρες ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο, οι θεωρητικοί της φεμινιστικής αντίληψης προτάσσουν ευθέως το λόγο της κοινωνικής δικαιοσύνης με βάση την αρχή της αναγνώρισης της διαφοράς (recognition justice) (Young, 1990).

Η Nancy Fraser (1995) επεκτείνει τη συλλογιστική της Young υποστηρίζοντας ότι οι διεκδικήσεις για την αναγνώριση της διαφορετικότητας

αποτελούν τον κινητήριο μοχλό για την ενδυνάμωση των κοινωνικών αγώνων, καθώς η πολιτισμική αναγνώριση αντικαθιστά την κοινωνικοοικονομική αναδιανομή, ως μέσο προσβολής της κοινωνικής αδικίας και ως στόχος της πολιτικής πάλης.

Ωστόσο, ως απάντηση στην κριτική που δέχεται η μεταδομιστική πολιτισμική προσέγγιση, ότι το πρόταγμα στην πολιτιστική αναγνώριση θα μπορούσε να υποτιμήσει την οικονομική ανισότητα, η οποία μπορεί να αμβλυωθεί μέσα από ένα μοντέλο διανομής, η Fraser (1998) υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί σήμερα τόσο την αναδιανομή πόρων (redistribution) όσο και την αναγνώριση της διαφορετικότητας (recognition). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση, παρουσιάζει το μοντέλο της «ισοτιμίας της συμμετοχής» ως κατευθυντήρια αρχή που ενσωματώνει και τα δύο μοντέλα. Σε συνέχεια της συνδυαστικής οπτικής των δύο μοντέλων που αναπτύσσει, προτείνει μια νέα θεώρηση, που αποκαλεί «κριτική θεωρία ή αναγνώριση» μέσω της οποίας αποτρέπεται η μείωση της μια διάστασης έναντι της άλλης και αποφεύγει τη διολίσθηση σε μεταμοντέρνα αποδόμηση μη κανονιστικού χαρακτήρα. Είναι σημαντικό, σύμφωνα με τη Fraser, ότι η αναγνώριση και η αναδιανομή αποτελούν κοινωνικά εργαλεία που δεν αλληλοαποκλείονται και στην πράξη η κοινωνική δικαιοσύνη ως δράση και ως πολιτική στρατηγική περιέχει στοιχεία και των δύο (Fraser, 1997).

Σε μια συνοπτική αποτίμηση των παραπάνω προσεγγίσεων μπορούμε να ισχυριστούμε, ότι οι πολλαπλές μορφές κοινωνικής αδικίας και άνισης μεταχείρισης δεν αποκαθίστανται απλώς με ανα-διανεμητικά μέτρα αντισταθμιστικού χαρακτήρα. Χωρίς να παραγνωρίζουμε τις οικονομικές ανισότητες ως βασική παράμετρο των κοινωνικών ανισοτήτων, θεωρούμε ότι η αδικία δεν είναι ατομικό πρόβλημα και δεν μπορεί να αποδίδεται σύμφωνα με τη φιλελεύθερη ερμηνεία σε ατομική επιλογή. Τα άτομα και οι κοινωνικές ομάδες τοποθετούνται σε κοινωνικές δομές και βιώνουν αποκλεισμό, ο οποίος οφείλεται στην οργάνωση των θεσμών, τους κυρίαρχους κανόνες, τις αποφάσεις της εξουσίας ή σωρευτικά σε όλα τα παραπάνω. Με αυτήν την έννοια η αναπηρία βρίσκεται στην καρδιά των θεμάτων της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ακροβατεί ακριβώς σε εκείνο το κοινωνικό σύνορο που ο παλμός της κοινωνικής δικαιοσύνης μπορεί να τραβήξει εντός ή να σπρώξει εκτός κοινωνίας.

5.4.2 Κοινωνική δικαιοσύνη και ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες

Ενώ υπάρχει συμφωνία για την κεντρικότητα του λόγου περί κοινωνικής δικαιοσύνης για την επίτευξη μιας εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς, η ίδια η έννοια

της κοινωνικής δικαιοσύνης είναι ασαφής και προσβαλλόμενη, δηλαδή η έλλειψη συναίνεσης στη διατύπωση ενός ευρέως αποδεκτού ορισμού έχει συνέπειες στους τρόπους με τους οποίους η κοινωνική δικαιοσύνη μπορεί να υλοποιηθεί και να εφαρμοστεί και μέσω των σχολείων (Johnson 2008: 310). Ως εκ τούτου, παρά την αναμφισβήτητη ηθική και δεοντολογική διάσταση της έννοιας υπάρχουν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με το τι συνιστά τη δικαιοσύνη και την ισότητα των ευκαιριών για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες. Ένας ριζοσπαστικός λόγος για την κοινωνική δικαιοσύνη απαιτεί μια εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική χωρίς αποκλεισμούς και απόρριψη των συστημάτων που διαιώνίζουν το ρατσισμό, την καταπίεση και τον αποκλεισμό. Αυτός ο λόγος αμφισβητεί τους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία αξιοποιούν συγκεκριμένες μαθητικές-ταυτότητες, ενώ υποτιμούν άλλες (Giroux, 2010). Επομένως, οι τρέχουσες συζητήσεις για την αναπηρία και την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών θα πρέπει να εξετάσουν το είδος των εκπαιδευτικών πολιτικών και την καταλληλότητα των μοντέλων που προτείνουν, καθώς και το βαθμό στον οποίο τα μέτρα που εφαρμόζουν αντιμετωπίζουν ή αντίθετα αναπαράγουν και διαιώνίζουν την ανισότητα.

Στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο μια τέτοια εξέταση αποκαλύπτει ότι ο σύγχρονος, ιδεολογικός προσανατολισμός στις πολιτικές της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες στη συνηθισμένη τάξη του γενικού σχολείου αντικατοπτρίζει το διανεμητικό μοντέλο της κοινωνικής δικαιοσύνης με τη μορφή των αντισταθμιστικών προγραμμάτων που έχουν οριστεί ως πρόσβαση σε πόρους για τους μη προνομιούχους (least advantaged). Ως βασικό μειονέκτημα αυτής της πολιτικής θεωρείται η ενσωμάτωση του ιατροκεντρικού χαρακτήρα της αναπηρίας και η συνακόλουθη ετικετοποίηση των παιδιών, καθώς και η μη αναγνώριση του ίδιου του σχολικού θεσμού στη δημιουργία της αδικίας και των ανισοτήτων (Καραγιάννη, 2008). Το μοντέλο αυτό δεν αμφισβητεί το ίδιο το πρόγραμμα σπουδών, την παιδαγωγική στρατηγική ή το καθεστώς της αξιολόγησης που εφαρμόζονται στην τάξη και το ρόλο τους στην παραγωγή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Apple, 2001). Έτσι, ενώ η πολιτική βούληση και οι νομοθετικές διεργασίες επιχειρούν να προωθήσουν την κοινωνική δικαιοσύνη στο πλαίσιο της ίσης πρόσβασης δημιουργώντας προϋποθέσεις ένταξης για μεγαλύτερο αριθμό παιδιών στη γενική σχολική τάξη, στην πράξη δεν παρατηρείται καμιά αλλαγή στο κοινωνικό status των αναπήρων και δεν έχει επιτευχθεί ο στόχος της ουσιαστικής ισότιμης πρόσβασης. Το δικαίωμα της απλής πρόσβασης στο γενικό σχολείο δε σημαίνει και ισότιμη

συμμετοχή στην εκπαίδευση. Εξάλλου, η απλή πρόσβαση ή αλλιώς «απλή ισότητα» (Walzer, 1983 στο Παντελιάδου, 2007: 20), στο χώρο της αναπηρίας, δεν είναι εφικτή, γιατί όλοι οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια μέσα και τις ίδιες ικανότητες και άρα τα άτομα με αναπηρία δεν μπορούν να αξιοποιήσουν την ισότιμη πρόσβαση. Επομένως, απαιτούνται σημαντικές αλλαγές τόσο στο επίπεδο της τάξης όσο και συνολικά στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε η ισότιμη πρόσβαση να μην είναι μια απλή παραμονή στο συνηθισμένο σχολείο (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Περαιτέρω η απλή πρόσβαση του παιδιού στο γενικό σχολείο, όπως αντικατοπτρίζεται στο διανεμητικό κοινωνικό μοντέλο, δεν είναι το επίδοκο της ισότιμης εκπαίδευσης, γιατί αυτή η πρακτική δεν λαμβάνει υπόψη τις μοναδικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του κάθε ατόμου, που απαιτούν την αναγκαία ευελιξία και τις απαραίτητες δομικές προσαρμογές. Μια τέτοια προβληματική αναπτύσσεται στην πολιτισμική θεώρηση περί ανισοτήτων. Η κριτική που άσκησε στην αναδιανεμητική αντίληψη περί δίκαιης κατανομής των πόρων, μέσα από τη φεμινιστική προσέγγιση θέτει ως κεντρική μια πολιτισμική, μη οικονομική διάσταση στη μελέτη του ζητήματος των ανισοτήτων, που βρίσκει απήχηση στο χώρο της αναπηρίας. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, κάθε αναδιανεμητικό μέτρο με σκοπό τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης οφείλει να συνεκτιμήσει στοιχεία που αφορούν τις δομικές κοινωνικές ανισότητες στο πολιτισμικό επίπεδο, τη γλώσσα, την προέλευση, τις συλλογικές αναπαραστάσεις και την αυτοεκτίμηση κάθε κοινωνικής μειονοτικής ομάδας (Young, 1990). Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των κοινωνικών διακρίσεων και ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη που διεξάγεται σήμερα δεν μπορεί να αγνοεί τις κοινωνικές δομές και το πολιτισμικό περιβάλλον μέσα στο οποίο σχεδιάζονται και αποφασίζονται τα αναδιανεμητικά μέτρα.

Στο χώρο της εκπαίδευσης ο αγώνας για κοινωνική δικαιοσύνη επικεντρώνεται στον αγώνα για ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ενάντια στο διαχωρισμό και την προσβολή των δικαιωμάτων των ανάπηρων μαθητών. Είναι όμως αναγκαίο για την πληρέστερη ερμηνευτική κατανόηση του ζητήματος της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με αναπηρίες να συζητηθεί το περιεχόμενο του όρου «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες», ο οποίος αποτελεί και την επιγραφή του Ν. 3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και επιδέχεται πολλαπλών ερμηνειών. Με βάση τη συμβατική νομοθετική ερμηνεία οι «ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες» αφορούν στην νομοτεχνική άρση των εμποδίων που έχουν τεθεί προς την σχολική συμμετοχή. Όμως ο νομοθέτης περιορίζεται σε αυτήν τη μονοσήμαντη

λογική και περιστελλει την απονομή της κοινωνικής δικαιοσύνης σε αυτή την ενέργεια, καθώς δεν αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα που φέρνει κάθε παιδί με την ένταξή του στο εκπαιδευτικό σύστημα και κυρίως την αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών και ατομικών παραγόντων και των περιορισμών που αυτοί επιβάλλουν στην απόλαυση των ίσων ευκαιριών (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Στο λόγο περί ίσων ευκαιριών πρέπει να υπογραμμιστεί, ότι η πραγμάτωσή τους απαιτεί όχι μόνο άρση των εμποδίων πρόσβασης αλλά και ουσιαστική στήριξη για ισότιμη τελικά πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ακόμη, για την εξασφάλιση ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι βαθύτερες οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες δεν αίρονται με την άρση συμβατικών εμποδίων στην εκπαίδευση. Αυτό που απαιτείται είναι όχι μόνον η απρόσκοπτη πρόσβαση σε ό,τι θεωρείται «καλή εκπαίδευση» αλλά ο σεβασμός των ιδιαιτεροτήτων και ο εμπλουτισμός της «καλής εκπαίδευσης» με αυτές τις ιδιαιτερότητες. Έτσι, η εκπαίδευση αποτελεί ένα κοινωνικό αγαθό στο οποίο όλοι δικαιούνται πρόσβαση στο βαθμό όμως που περιλαμβάνει και όχι απλά ανέχεται τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και ανάγκες που φέρνει μαζί του κάθε παιδί. Αυτό σημαίνει ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών προσεγγίζεται στο πλαίσιο της κοινωνικής δικαιοσύνης και έχει ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων στη δημιουργία των κοινά αποδεκτών κανόνων και των εννοιών που περιλαμβάνουν ακόμα και τον προσδιορισμό της έννοιας της κανονικότητας (Παντελιάδου, 2007).

5.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και η ενταξιακή προοπτική

5.5.1 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το ερώτημα της ένταξης

Οι απαιτούμενες αλλαγές στο πλαίσιο της ενταξιακής προοπτικής και η οικοδόμηση του σχολείου που πραγματώνει την εκπαιδευτική πράξη με όρους ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης θέτουν ως κεντρικό το ρόλο που καλείται να παίξει ο εκπαιδευτικός ενόψει των αλλαγών αυτών. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα όλοι οι τομείς της εκπαίδευσης έχουν υποστεί μεταβολές τις τελευταίες δεκαετίες, πολλές από τις οποίες αφορούν το ρόλο και το χαρακτήρα των επαγγελματικών δεξιοτήτων του εκπαιδευτικού, καθώς εισάγουν νέες προσεγγίσεις στα αναλυτικά προγράμματα και νέες διδακτικές στρατηγικές. Επιπλέον η νομοθεσία θεσπίζει νέες κατευθύνσεις με σκοπό την ενίσχυση των ενταξιακών πολιτικών. Αυτές οι αλλαγές απαιτούν την ανάπτυξη μιας νέας κατανόησης και μιας νέας αντίληψης της διαδραστικής φύσης των αναγκών των παιδιών και τη στροφή από την εστίαση

στο «έλλειμμα» του παιδιού στην εστίαση στην υποστήριξη και την ενίσχυση των εκπαιδευτικών αναγκών του παιδιού. Οι επιχειρούμενες αλλαγές, ωστόσο, ασκούν άμεσες επιδράσεις στο ρόλο και στις αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών και παραπέμπουν στον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται, προετοιμάζονται και υποστηρίζονται αναφορικά με τις νέες επαγγελματικές τους ευθύνες.

Αν και παρατηρείται μια διαρκώς εξαπλούμενη υποστηρικτική τάση στον τομέα της ενταξιακής πολιτικής, ωστόσο οι διεργασίες υλοποίησης αυτής της τάσης παραμένουν κυρίως σε ένα φιλοσοφικό θεωρητικό επίπεδο και διαπιστώνονται δυσκολίες στο πεδίο εφαρμογής τους. Μια από τις πιο σοβαρές δυσκολίες που επισημαίνεται και αναστέλλει διαχρονικά την πραγμάτωση του ενταξιακού εγχειρήματος είναι το αίσθημα αδυναμίας των εκπαιδευτικών ενόψει της υλοποίησης της. Οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τι πρέπει να κάνουν και πώς να το κάνουν, αισθάνονται εντελώς αβοήθητοι (Rouse, 2008).

Τα ερωτήματα επομένως που πρέπει να απαντηθούν σε σχέση με το νέο ρόλο και τις επαγγελματικές ευθύνες και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών ως προς την ενταξιακή προοπτική, αφορούν: την ενίσχυση, προετοιμασία και κατάλληλη εκπαίδευση τους, τα αναγκαία μέσα και εργαλεία υποστήριξής τους, την ανάπτυξη ενός ιδεολογικού, θεωρητικού πλαισίου, που θα διαμορφώνει θετική παιδαγωγική στάση απέναντι στο κοινωνικοπολιτικό ζήτημα της ένταξης και τη δημιουργία του αναγκαίου παιδαγωγικού περιβάλλοντος, ώστε να μπορούν να προβαίνουν στις απαραίτητες εκπαιδευτικές δράσεις.

5.5.2 Ένταξη: Ο εκπαιδευτικός, η εκπαίδευσή του και οι διεθνείς προβληματισμοί

Η διαρκής παρεμπόδιση των παιδιών από τη συμμετοχή τους στους εκπαιδευτικούς πόρους και η διεύρυνση της πρόσβασης στην εκπαίδευση απασχολεί όλο και περισσότερο κατά τις τελευταίες δεκαετίες τα μέλη της διεθνούς κοινότητας. Η πρωτοβουλία Εκπαίδευση για Όλους (Education for All) των Ηνωμένων Εθνών αποτελεί βασικό πυλώνα των αναπτυξιακών στόχων της νέας χιλιετίας, αφενός επειδή ο τομέας της εκπαίδευσης θεωρείται κρίσιμος για την ανθρώπινη ανάπτυξη, αφετέρου επειδή σύμφωνα με τις μελέτες διεθνών οργανισμών πολλά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες και εμπόδια που αναχαιτίζουν την πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (UNESCO, 2005). Η αυξανόμενη διεθνής ευαισθητοποίηση γύρω από τη μελέτη των

ποικίλων παραγόντων που εμποδίζουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση γίνεται εύκολα αντιληπτή με βάση την γενική παραδοχή, που καθιστά την εκπαίδευση το πιο ισχυρό μέσο καταπολέμησης της φτώχειας, βελτίωσης των συνθηκών ζωής ατόμων και ομάδων και βασικό μοχλό των αναγκαίων κοινωνικών μεταρρυθμίσεων. Έμπρακτα αυτή η παραδοχή θεμελιώνεται στο στρατηγικό σχεδιασμό «Σχολεία για Όλους» και τίθεται ως πρωταρχικής σημασίας ζήτημα στην ημερήσια διάταξη της διεθνούς κοινότητας, μέσω της ενίσχυσης της ενταξιακής εκπαίδευσης, όπου η υποστήριξη της μάθησης και της πλήρους συμμετοχής στους πόρους της εκπαίδευσης όλων των παιδιών αποτελεί κεντρικό σκοπό για τα κράτη-μέλη (UNICEF, 2000).

Ωστόσο, παρά τη στροφή των εφαρμοζόμενων πολιτικών προς ενταξιακή κατεύθυνση σε πολλές χώρες, η επίτευξη των ενταξιακών στόχων για αύξηση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση παραμένει ένα εξαιρετικά ανησυχητικό θέμα. Σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Φορέα Ειδικής Αγωγής (2005) η ενασχόληση με την ενταξιακή εκπαίδευση και η συνεκπαίδευση των παιδιών με αναπηρίες στις δομές του γενικού σχολείου συνεχίζει να είναι μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις, που αντιμετωπίζουν τα σχολεία σε ολόκληρη την Ευρώπη. Στην έκθεση του Φορέα αναφέρεται ότι η δημιουργία του «Σχολείου για Όλους», αντιμετωπίζει δυσκολίες και χρειάζεται να παρθούν μέτρα για την ενδυνάμωση των σχολικών πρακτικών της συνεκπαίδευσης, η οποία σύμφωνα με μελέτη του Φορέα είναι καλή σχολική πρακτική όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, αλλά για όλα τα παιδιά.

Η διάσταση του ρόλου και της παιδαγωγικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού για την επιτυχία των ενταξιακών σχολικών πρακτικών και την πρόοδο των αναγκαίων εκπαιδευτικών αλλαγών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς ο εκπαιδευτικός είναι ο αναγκαίος διαμεσολαβητής για την αποτελεσματική εφαρμογή των μέτρων και πρέπει η διάσταση του εκπαιδευτικού να ληφθεί υπόψη ως κρίσιμη παράμετρος από τους διαμορφωτές πολιτικής (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2009).

Το Μάιο του 2009, σε συνέδριο που πραγματοποιήθηκε στη Μαδρίτη, το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ως μέρος του στρατηγικού πλαισίου για την Ευρωπαϊκή συνεργασία στην εκπαίδευση και την κατάρτιση (ET2020), καθόρισε στρατηγικούς στόχους, οι οποίοι υπογράμμιζαν τη σημασία της συνεκπαίδευσης στην παρεμπόδιση της μειονεξίας στην εκπαίδευση. Το Συμβούλιο σημείωσε ότι η εκπαίδευση οφείλει να μάχεται ενάντια σε κάθε μορφή διακρίσεων και να θωρακίζει όλους τους νέους ανθρώπους ώστε να αλληλεπιδρούν θετικά με τους συνομηλίκους τους με διαφορετικό υπόβαθρο. Το διεθνές συνέδριο, στο οποίο συμμετείχαν περίπου

300 αντιπρόσωποι από 40 χώρες, είχε ως στόχο την παροχή μιας ευκαιρίας για προβληματισμό σχετικά με τους τρόπος ενσωμάτωσης των αρχών της ποιότητας, της επάρκειας και της ισότητας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στις βασικές συμπερασματικές προτάσεις του συνεδρίου σημειώνεται: Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δοθεί στην κατάρτιση των εκπαιδευτικών (τόσο την αρχική όσο και αυτή που λαμβάνουν κατά τη διάρκεια της υπηρεσίας τους) σε όλες τις βαθμίδες. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι προετοιμασμένοι να ανταποκριθούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και αυτό αποτελεί βασικό παράγοντα επιτυχίας της συνεκπαίδευσης (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2010).

Η διάσταση του ρόλου του εκπαιδευτικού και η συναφής παιδαγωγική του ενίσχυση και κατάρτιση αναγνωρίζεται πλέον ως κομβική για την επιτυχία του ενταξιακού εγχειρήματος από όλες τις διεθνείς έρευνες και μελέτες. Η *Παγκόσμια Έκθεση για την Αναπηρία* (2011) τονίζει τη σημαντικότητα κατάλληλης κατάρτισης των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης για να μπορούν να αισθάνονται βέβαιοι και ικανοί να διδάξουν παιδιά με «διαφορετικές ανάγκες». Η έκθεση επισημαίνει ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να εστιάζονται όχι μόνο στην παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά κυρίως σε αντιλήψεις και σε αξίες (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2011).

Ακόμα, σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, που δημοσιοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2012 με θέμα «Εκπαίδευση και Αναπηρία/Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες – Πολιτικές και Πρακτικές στον τομέα της Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Απασχόλησης για τους/τις μαθητές/τριες με Αναπηρίες και με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες στην ΕΕ» 15 εκατομμύρια παιδιά έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έκθεση διατυπώνονται αντιρρήσεις σχετικά με το κατά πόσον τα ειδικά εκπαιδευτικά συστήματα και η διαχωριστική εκπαίδευση ελαττώνει την απομόνωση των μαθητών που ζουν ήδη σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού, μειώνοντας μάλλον παρά αυξάνοντας τις ευκαιρίες τους στη ζωή. Η έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά αυτά μπορούν να εγγραφούν σε Γενικά Σχολεία, εάν υπάρχει μεγαλύτερη επένδυση στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων τους και μεγαλύτερη «ευαισθησία» στην αναγνώριση των διαφορών και στη δημιουργική διαχείριση των διαφορετικών ειδών αναγκών. Σύμφωνα με τα βασικά πορίσματα της έκθεσης η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού στον αγώνα της ενταξιακής εκπαίδευσης αποκτά ξεχωριστή βαρύτητα, και δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην

κατάλληλη εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (European Commission, 2012).

Συμπερασματικά η σημασία της διάστασης του εκπαιδευτικού ως κρίσιμου παράγοντα για την επιτευξιμότητα των ενταξιακών στόχων, αλλά και την αποτελεσματικότητα των ενταξιακών στρατηγικών αποτελεί κοινή παραδοχή σε διεθνές επίπεδο όλων όσων εμπλέκονται στη μελέτη και διαμόρφωση των σχετικών πολιτικών, ενώ αναγνωρίζεται ως προτεραιότητα η εκπαίδευση, η επιμόρφωση, η ενυαίσθητοποίηση και η αναβάθμιση των επαγγελματικών του προσόντων, σύμφωνα με τις νέες ενταξιακές κατευθύνσεις.

5.5.3 Το εθνικό πλαίσιο υλοποίησης πρακτικών «ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης» – ο Ειδικός Παιδαγωγός

Στην Ελλάδα, τα τελευταία τριάντα χρόνια, μια σειρά νομοθετικών ρυθμίσεων (Ν. 1566/85, Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008) ήταν στην κατεύθυνση της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σημειώθηκε πρόοδος σε σχολικές υποδομές, σε εξατομικευμένα προγράμματα, στο διδακτικό προσωπικό εκπαίδευσης και στις ειδικότητες υποστήριξης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Όμως οι νόμοι και η ποσοτική ανάπτυξη των υποδομών, του προσωπικού και των πιστώσεων δεν θεωρούνται ότι αρκούν για να έχουμε πράγματι αποτελεσματική εκπαίδευση όλων των μαθητών με αναπηρία. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση τους, όπως οργανώνεται και λειτουργεί μέχρι σήμερα, τελικά δεν υλοποιεί το νομοθετημένο στόχο της για «ένταξη ή επανένταξή τους στο γενικό σχολείο ώστε να καταστούν ικανοί στη συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο» (άρθρο 1 Ν. 2817/2000, άρθρο 2 Ν. 3699/2008). Επί πλέον, πολλοί μαθητές δεν είναι ακόμη ενταγμένοι στο σχολείο ή δεν έχουν το κατάλληλο πλαίσιο εκπαίδευσης. Τουναντίον, κατά γενική ομολογία, με την σημερινή «ειδική αγωγή» και τις επικρατούσες πρακτικές αυξάνεται η κοινωνική απομόνωση των μαθητών με αναπηρία και η υστέρηση στην εκπαίδευση τους. Τελικά το ζήτημα δεν είναι απλά να εγγράψουμε το μαθητή με αναπηρία στο γενικό σχολείο ούτε αυτός να ενταχθεί χωρικά στην κοινή σχολική τάξη. Το «Σχολείο για Όλους», η ισότιμη και ουσιαστική απόκριση στο δικαίωμα εκπαίδευσης για όλους, ανεξάρτητα από τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους, αποτελεί πρόκληση τόσο στο επίπεδο της οργάνωσης του σχολείου, στη συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με τις ειδικότητες υποστήριξης όσο

και σε επίπεδο της διδακτικής στην τάξη και αναδεικνύει ένα μείζον θέμα για το εκπαιδευτικό σύστημα και εν γένει για το κοινωνικό κράτος (Σούλης, 2002).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οι μαθητές με δυσκολίες μάθησης, σύμφωνα με το νόμο 3699/2008, μπορεί να φοιτούν: (α) στην τάξη του γενικού σχολείου με στήριξη από ειδικό παιδαγωγό, στα πλαίσια του θεσμού της συνεκπαίδευσης/παράλληλης στήριξης, (β) σε διαχωρισμένα τμήματα (τμήματα ένταξης) που λειτουργούν μέσα στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης, (γ) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής (νηπιαγωγεία ειδικής αγωγής, δημοτικά ειδικής αγωγής), (δ) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων και (ε) στο σπίτι.

Συμπερασματικά, τα είδη των σχολικών τάξεων στις οποίες μπορεί να φοιτήσει ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης είναι τρία: σχολική τάξη γενικού σχολείου, σχολική τάξη διαχωρισμένου τμήματος και σχολική τάξη ειδικού σχολείου. Οι τρεις αυτοί τύποι σχολικής τάξης αποτελούν το πεδίο υλοποίησης πρακτικών ένταξης και ισότιμης συνεκπαίδευσης. Ωστόσο, παρά την ενδεχόμενη πρόθεση του νομοθέτη να διευρύνει τις ευκαιρίες φοίτησης του παιδιού στο γενικό σχολείο, η τοποθέτηση του παιδιού στο αντίστοιχο σχολικό περιβάλλον γίνεται με διάγνωση ιατρικού χαρακτήρα από αρμόδιο ιατροπαιδαγωγικό φορέα σύμφωνα με το βαθμό και το είδος των αναγκών (άρθρα 2, 4, 5). Έτσι ο νομοθέτης επιμένει σε ιατροκεντρικές ταξινομήσεις, όταν πλήθος ερευνητικών και εμπειρικών δεδομένων αποδεικνύουν ότι τέτοιου τύπου μετρήσεις και ταξινομήσεις δεν οδηγούν σε ασφαλή συμπεράσματα. Επιπλέον η διαγνωστική κατηγορική ταξινόμηση των παιδιών, σύμφωνα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, παραπέμπει αναπότρεπτα στο διαχωρισμό και την κατάρτιση του εκπαιδευτικού προσωπικού σε εξειδικευμένες κατηγορίες αναπηριών, γεγονός που αντιτίθεται στη φιλοσοφία της ένταξης που υποστηρίζει τη δημιουργία ενταξιακών εκπαιδευτικών καλά καταρτισμένων επί του συνόλου των απαιτήσεων της εκπαιδευτικής διαδικασίας για ανάπηρους και μη.

Ο Vygotsky, ο οποίος πρώτος έθεσε την κοινωνική οπτική της αναπηρίας, και απομακρύνθηκε από ιατρικού τύπου ταξινομήσεις, αμφισβητεί τις ψυχοδιαγνωστικές μετρήσεις – με προεξάρχουσες τις δοκιμασίες μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης – υποστηρίζοντας ότι είναι στατικές και δε δίνουν στον αξιολογητή πολλές πληροφορίες για τη μελλοντική ανάπτυξη του παιδιού. Ο Vygotsky απορρίπτει όλα

τα στατικά συστήματα ταξινόμησης. Παρατηρεί πως ένα σύστημα ταξινόμησης χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο «αδυνατεί να απαντήσει σε ερωτήματα για τις απαρχές, την ανάπτυξη και την εξέλιξη» (Rieber & Carton, 1993: 154 στο Hodapp, 2003: 29). Στις μακροχρόνιες και ενδεδειγμένες μελέτες του για τη γνωστική ανάπτυξη των ανάπηρων μαθητών θέτει τα θεμέλια του κοινωνικά κατασκευασμένου μειονεκτήματος της αναπηρίας και προτάσσει το ρόλο του παιδαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία των ανάπηρων μαθητών ως κεντρικό διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ του μαθητή και της μαθησιακής εμπειρίας. Στην αναπτυξιακή προσέγγιση που εισήγαγε ο Vygotsky η έννοια της διαμεσολάβησης, εντάσσεται οργανικά και αποκτά κεντρική διάσταση στην εκπαιδευτική σχέση παιδαγωγού και μαθητή. Η διαμεσολάβηση αφορά τις πράξεις των ενηλίκων, των εκπροσώπων του πολιτισμού, που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές των εμπειριών των παιδιών. Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που βοηθούν παιδιά χωρίς αναπηρίες, οι εκπαιδευτικοί που βοηθούν παιδιά με αναπηρίες είναι απαραίτητο να οργανώσουν συνειδητά τις πράξεις τους. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι η ειδική εκπαίδευση στο σύνολό της αφορά την ανακάλυψη «έμμεσων τρόπων» με τους οποίους οι παιδαγωγοί μπορούν να συμβάλλουν καλύτερα στην ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία. Επιχειρώντας να υπερβεί τους περιορισμούς που σε κάποιες μορφές αναπηριών θέτει η γλώσσα, επισημαίνει ότι η διαμεσολάβηση συνδέεται και με τη γλώσσα, καθώς αυτή αποτελεί το εργαλείο που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να εκφράσουν και να διατυπώσουν ρητά τις σκέψεις τους. Επομένως, σύμφωνα με το Vygotsky το σημαντικότερο χαρακτηριστικό της γλώσσας δεν είναι η μορφή αλλά η λειτουργία της (Hodapp, 2003).

Η Ζώνιου-Σιδέρη (2011) υπογραμμίζει τη σημασία της στάσης του ειδικού παιδαγωγού στην ανάπτυξη της παιδαγωγικής επικοινωνιακής σχέσης με το μαθητή, η οποία επιδρά καθοριστικά στη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά των παιδιών. Είναι γνωστό το φαινόμενο του «Πυγμαλίωνα», σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά για τα οποία οι δάσκαλοι έχουν θετικές προσδοκίες για επιτυχία, σημειώνουν τις αντίστοιχες αναμενόμενες θετικές επιδόσεις. Οι δάσκαλοι προκαλούν μια διανοητική ικανότητα απλώς με το να ελπίζουν ότι θα εμφανιστεί (Παπαδόπουλος, 1995 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Το θεωρητικό πλαίσιο κατάρτισης του ενταξιακού εκπαιδευτικού αναφέρεται εκτενώς και στις διεθνείς Συνθήκες. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994) η ειδικευση για την εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες που οδηγεί σε πρόσθετα προσόντα θα πρέπει κανονικά να ενσωματώνεται ή να ακολουθεί την

εκπαίδευση και εμπειρία όχι του ειδικού παιδαγωγού, αλλά του δασκάλου ως κανονικού, ώστε να διασφαλιστεί η επαγγελματική πληρότητα και ευελιξία του. Η εκπαίδευση των ειδικών εκπαιδευτικών θα πρέπει να επανεξεταστεί με σκοπό να τους καθιστά ικανούς να δουλεύουν σε διαφορετικές ομάδες και να διαδραματίζουν ρόλο-κλειδί στα προγράμματα ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών. Θα πρέπει να γίνεται προσέγγιση σε έναν κοινό πυρήνα ο οποίος θα περικλείει - όχι κατά κατηγορία - όλα τα είδη αναπηριών. Ο κατακερματισμός σε εξειδικευμένες κατηγορίες καθιστά αδύνατη την ολιστική προσέγγιση της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού και των εκπαιδευτικών προκλήσεων του ενός «Σχολείου για Όλους». Έτσι οι εκπαιδευτικοί του γενικού σχολείου θα εξακολουθήσουν να αισθάνονται ανήμποροι, ενώ τα παιδιά - χωρισμένα στις κατηγορίες των εκπαιδευτικών στους οποίους εμπίπτουν - θα απευθύνονται και θα στηρίζονται σε δομές που βρίσκονται εκτός γενικής σχολικής τάξης. Όσον αφορά τη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ο νομοθέτης δεν κάνει καμιά σαφή αναφορά στο είδος εκπαίδευσης, σε προπτυχιακό επίπεδο, των εκπαιδευτικών που θα εργάζονται με ανάπηρα παιδιά (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 126-127). Με αυτά τα δεδομένα η ευαισθητοποίηση και η καλλιέργεια της ενταξιακής αντίληψης του εκπαιδευτικού που θα εργαστεί σε ένα «Σχολείο για Όλους» πέφτει στο κενό.

5.5.4 Από την παιδαγωγική της ένταξης στην κριτική παιδαγωγική: μια σύντομη διαδρομή

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ενόψει του κοινωνικοπολιτικού αιτήματος της ένταξης και οι νέες προκλήσεις της ενταξιακής προοπτικής όπως διαμορφώνονται σε διεθνή κλίμακα, διαμορφώνουν ένα νέο ιδεολογικό και θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης που υπερβαίνει τη στερεοτυπική θεώρηση της παραδοσιακής αγωγής του διαχωρισμού και εγκαθιδρύει μια νέα παιδαγωγική αντίληψη και δράση που προσδιορίζεται ως Παιδαγωγική της Ένταξης (Σούλης, 2002, Ζώνιου-Σιδέρη, 2011). Ο πλουραλιστικός πολιτισμός της κοινωνίας, ο εκδημοκρατισμός του σχολείου, η βαθιά και θεμελιωμένη αμφισβήτηση του σχολικού διαχωρισμού, η δυναμική διεκδίκηση για τη διασφάλιση των ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων όλων των πολιτών ανεξαρτήτως χρώματος, φύλου, γλώσσας, εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, σωματικών και νοητικών ικανοτήτων είναι δυναμικές διεργασίες που συναντιούνται και διαμορφώνουν το νέο θεωρητικό και ιδεολογικό πεδίο της Παιδαγωγικής της Ένταξης.

Η Παιδαγωγική της Ένταξης δεν αποτελεί έναν ιδιαίτερο κλάδο της Γενικής ή της Ειδικής Αγωγής, αλλά συγκροτεί μια θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή. Με τον όρο Παιδαγωγική της Ένταξης ορίζεται το σύνολο των διαπαιδαγωγικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και πλήρη συμμετοχή στα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά δρώμενα. Μέσω της Παιδαγωγικής της Ένταξης επιχειρείται να ανατραπούν κάθε είδους θεσμοί και εκπαιδευτικές διαδικασίες, οι οποίες παρεμποδίζουν την ουσιαστική πρόσβαση των ατόμων με ειδικές ανάγκες στα πολιτισμικά και μορφωτικά αγαθά. Καθώς η Παιδαγωγική της Ένταξης παρέχει στα παιδιά με αναπηρίες τη δυνατότητα και το πλαίσιο της κοινής ζωής και μάθησης με τα παιδιά χωρίς αναπηρίες, διαμορφώνει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε όλοι από κοινού ως μελλοντικοί πολίτες να συμμετέχουν με ισοτιμία και αξιοπρέπεια στην ευρύτερη οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή της κοινότητας (Σούλης, 2002).

Η επιτυχία του «Σχολείου για Όλους» εξαρτάται ιδιαίτερα από το νέο ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εγκαταλείψουν τις διαχωριστικές λογικές και πρακτικές του παρελθόντος και να ενεργούν σύμφωνα με την αρχή μιας μαθησιακής διαδικασίας που υποστηρίζει όλα τα παιδιά να κατακτούν τη μάθηση, συμβάλλει στη δημιουργία γόνιμης και θετικής αλληλεπίδρασης μεταξύ όλων των μελών της σχολικής τάξης και αναπτύσσει κλίμα κοινωνικής αλληλεγγύης που διαμορφώνει πολλαπλασιαστικά μια κοινωνία που τους χωράει όλους στη βάση της ηθικής και του σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των μελών της. Στην προσπάθεια αυτή οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη διάσταση της συμβολής τους, οφείλουν να υποστηριχτούν και να επιμορφωθούν, ώστε να αποκτήσουν τις απαραίτητες επαγγελματικές και κοινωνικές δεξιότητες, στο νέο τους ρόλο ως πρωταγωνιστικά πρόσωπα στην οικοδόμηση του «Σχολείου για Όλους». Σε αυτή τη διαδρομή χρειάζεται να συνειδητοποιήσουν ότι η ενεργητική τους συμμετοχή αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την επιτυχία κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας. Το προφίλ ενός «απολιτικού» εκπαιδευτικού πρέπει να εγκαταλειφθεί αφού κάθε παιδαγωγική πράξη αποτελεί ταυτόχρονα πολιτική δράση. Επομένως κάθε εκπαιδευτικός καλείται να πάρει θέση, αν θα συμπαραταχθεί στον αγώνα για τη συγκρότηση μιας κοινωνίας αλληλεγγύης, μιας κοινωνίας ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων (Σούλης, 2002: 330).

Το παιδαγωγικό μοντέλο που προτείνει η παιδαγωγική της ένταξης μπορεί να ενταχθεί ιδεολογικά στο ρεύμα της κριτικής παιδαγωγικής.

Η κριτική παιδαγωγική αναφέρεται σε εκπαιδευτική θεωρία και σε διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής συνείδησης των μαθητών σχετικά με τις καταπιεστικές κοινωνικές συνθήκες (Νικολακάκη, 2011α: 17).

Η κριτική παιδαγωγική ως παιδαγωγική θεωρία και δράση γεννήθηκε από το έργο του Paulo Freire, στη Βραζιλία της δεκαετίας του 1960 που μαστιζόταν από φτώχεια, συγχωνεύοντας την ηθική της θεολογίας της απελευθέρωσης¹³ και την κριτική θεωρία της σχολής της Φρανκφούρτης¹⁴ με τις προοδευτικές τάσεις στην εκπαίδευση. Ο όρος «κριτική παιδαγωγική» χρησιμοποιήθηκε για να προσδιορίσει ένα ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής δράσης, το οποίο απευθύνεται σε ευρύτερες ομάδες που δέχονται την καταπίεση της κυριαρχίας, διερευνώντας τη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πρακτική και σε θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης, αναδεικνύοντας τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία λειτουργούν για να επικυρώσουν ή να αμφισβητήσουν τη δυναμική της εξουσίας της τάξης, του φύλου της θρησκείας, των θεμάτων που σχετίζονται με την αναπηρία κλπ. (Kincheloe, 2011).

Έτσι αν και η κριτική παιδαγωγική δεν έχει ασχοληθεί εξειδικευμένα με τα θέματα που σχετίζονται με την αναπηρία, το ιδεολογικό πλαίσιο που συγκροτεί σε σχέση με την απελευθερωτική λειτουργία της εκπαίδευσης των καταπιεσμένων

¹³ Η επονομαζόμενη «Θεολογία της απελευθέρωσης» είναι ένας όρος, που χρησιμοποίησε πρώτος ένας Περουβιανός ιερέας, ο Γκουστάβο Γκουτιέρες, τον Ιούλιο του 1968 σε διάλεξη που έδωσε με τίτλο: «Για μια θεολογία της απελευθέρωσης». Γρήγορα εξαπλώθηκε στη Λατινική Αμερική από κληρικούς και λαϊκούς που υποστήριζαν ότι ο αγώνας για τη δικαιοσύνη και την ελευθερία από την καταπίεση της άδικης φτώχειας είναι αγώνας δίκαιος γιατί εκπορεύεται από το λόγο του Ευαγγελίου και είναι αποστολή της Εκκλησίας για τη σωτηρία της ανθρωπότητας και την απελευθέρωση από την καταπιεστική κατάσταση. Στην ουσία η θεολογία της απελευθέρωσης διερευνά τις σχέσεις μεταξύ χριστιανισμού και πολιτικής χειραφέτησης ειδικά στους τομείς της κοινωνικής δικαιοσύνης και των αγώνων για την κοινωνική απελευθέρωση από την καταπίεση και τη φτώχεια (Harnecker, 2007).

¹⁴ Η Σχολή της Φρανκφούρτης είναι μια σχολή νεομαρξιστικής κριτικής θεωρίας, κοινωνιολογικής έρευνας, και φιλοσοφίας. Η ομάδα αναδύθηκε στο Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα στο Πανεπιστήμιο της Φρανκφούρτης στη Γερμανία όταν ο Μαξ Χορκχάιμερ έγινε ο διευθυντής του Ινστιτούτου το 1930. Ο όρος «Σχολή της Φρανκφούρτης» είναι άτυπος και χρησιμοποιείται για να περιγράψει τους στοχαστές που συνδέονταν με το Ινστιτούτο για την Κοινωνική Έρευνα ή επηρεάστηκαν από αυτό. Βασικοί εκπρόσωποι θεωρούνται οι Max Horkheimer, Theodor Adorno, Herbert Marcuse και Erich Fromm. Στη δεύτερη γενιά ανήκει και ο Juergen Habermas (Πελεγρίνης, 2005).

κοινωνικών ομάδων βρίσκει αρμοστή εφαρμογή στο χώρο της αναπηρίας και στους διαχρονικούς κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες του αναπηρικού κινήματος για την αυτονομία, την απελευθέρωση και την αποτίναξη των καταπιεστικών σχέσεων υποταγής (Oliver, 2009).

Οι θεωρητικοί και υποστηρικτές της παιδαγωγικής της ένταξης συμφωνούν, ότι ο ρόλος του παιδαγωγού της ένταξης είναι πριν από όλα ρόλος βαθιά πολιτικός (Barton, 2011, Sehrbrock, 2011, Ζώνιου, 2011, Σούλης, 2002). Είναι ρόλος που εμπεριέχει τον καθημερινό αγώνα από την τάξη για μια εκπαίδευση ισότιμη, συμμετοχική, ποιοτική, προς μια κοινωνία που υπόσχεται δικαιοσύνη, αξιοπρέπεια και ενεργή κοινωνική ζωή, χωρίς φραγμούς εμπόδια, αποκλεισμούς και υποτιμημένες ταυτότητες (Giroux, 2010). Μέσα από αυτό το πρίσμα η παιδαγωγική της ένταξης κατευθύνεται και εντάσσεται στο πλαίσιο που θεσπίζει η κριτική παιδαγωγική και ο ρόλος του παιδαγωγού της ένταξης αποκτά το χαρακτήρα του ρόλου του κριτικού παιδαγωγού, δηλαδή του παιδαγωγού που ενσωματώνει στην τάξη του ως εργαλείο την πολλαπλότητα των διαφορετικών φωνών και οδηγεί τους μαθητές του στην απελευθέρωση μέσα από την κατανόηση των σχέσεων κυριαρχίας (Kincheloe, 2011).

Ενώ στο παρελθόν οι αναλύσεις περί αναπηρίας είχαν στο επίκεντρο την ατομική παθολογία, οι σύγχρονες κριτικές προσεγγίσεις θέτουν στο επίκεντρο τους κοινωνικούς και οικονομικούς θεσμούς που διαμεσολαβούν στις διάφορες μορφές διακρίσεων και κοινωνικής αδικίας εις βάρος των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 2009). Μέσα από αυτή την οπτική η Κριτική Παιδαγωγική μπορεί να προσφέρει μια θεωρητική πλατφόρμα, κατά την οποία η κυρίαρχη αντίληψη της αναπηρίας ως ατομική παθολογία μπορεί να αποδομηθεί και να επανασυσταθεί ως ένα ζήτημα ταυτότητας που συνδέεται με τη φυλή την τάξη και το φύλο. Αυτές οι αναλύσεις προσφέρουν ένα νέο πλαίσιο κατανόησης της αναπηρίας ως μια μορφή όχι ατομικής, αλλά κοινωνικής μειονεξίας και εισάγουν στη σχετική συζήτηση τη μορφή και το βαθμό με τον οποίο οι εκπαιδευτικές δομές και τα θεσμικά όργανα δημιουργούν και διαιώνίζουν την κοινωνική μειονεξία και την ανισότητα (Liasidou, 2012). Η κατανόηση από πλευράς εκπαιδευτικών της διαπλοκής των συστημάτων καταπίεσης και η αμφισβήτηση των σχολικών παραγόντων (αναλυτικά προγράμματα, διδακτικά πακέτα, συστήματα αξιολόγησης) που μειώνουν και αποκλείουν τις πιο ευάλωτες ομάδες των μαθητών συνεπάγεται με τη σειρά της μια κριτική στάση της εκπαιδευτικής κοινότητας απέναντι στις κυρίαρχες ιδεολογίες που δημιουργούν και αναπαράγουν την κοινωνική και εκπαιδευτική αδικία (Apple, 2010). Οι δάσκαλοι

είναι εκείνοι που θα πρέπει να παρέμβουν για. να αλλάξει αυτή η συνθήκη Η κριτική παιδαγωγική ως κοινωνική θεωρία απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να έχουν πάρει θέση σε αυτό και να έχουν αναγνωρίσει την ιδεολογική του βάση (Νικολακάκη, 2011β: 53).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί δηλαδή δεν σταματούν στην εξέταση των τρόπων με τους οποίους οι δομικοί κοινωνικοί φραγμοί προωθούν την ανισότητα, αλλά αναδεικνύουν πώς η υποκειμενική παρέμβαση του παιδαγωγού μεσολαβεί και αντιστέκεται στη λογική των κυρίαρχων κοινωνικών πρακτικών (Giroux, 2010, Aronowitz, 2010). Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσέγγισης ο εκπαιδευτικός κατατάσσεται ως σύμμαχος στην προώθηση ιδεών όπως είναι η ισότητα, η ελευθερία, η κοινωνική δικαιοσύνη, ο σεβασμός στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια. Σύμμαχος των δικαιωμάτων του παιδιού στην πάλη για την κοινωνική αλλαγή. Σε αυτή την πάλη ο εκπαιδευτικός εμφανίζεται ως πρωταγωνιστικό πρόσωπο σε ρόλο ικανού μετασχηματιστικού διανοούμενου (Kincheloe, 2011, Aronowitz & Giroux, 2010). Ως διανοούμενος αποφεύγει να λειτουργεί με την απλή ερμηνεία του πραγματικού, αλλά ανακαλύπτει τη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στη θεωρία και στην πράξη, προκειμένου οι μαθητές του να θέσουν σε κίνηση τη θέλησή τους και να δημιουργούν έτσι την ελεύθερη προσωπικότητά τους. Αυτή η απελευθερωτική χειραφετική λειτουργία της εκπαίδευσης από κοινού μαζί με άλλους ανθρώπους οδηγεί στην ηθική βελτίωση της κοινωνίας (Freire, 1977).

Ωστόσο η απελευθέρωση της ύπαρξης και η ηθική εξύψωση της κοινωνίας παραπέμπει στη δημιουργία πολιτών με συνείδηση σεβασμού δικαιωμάτων και αποδοχής της διαφορετικότητας και της ισοτιμίας. Η διαμόρφωση τέτοιων πολιτών απαιτεί μορφές πολιτικής ταυτότητας, οι οποίες επεκτείνουν με ριζοσπαστικό τρόπο τις αρχές της δικαιοσύνης, της ελευθερίας και της αξιοπρέπειας σε δημόσιες σφαίρες που συγκροτούνται από διαφορά και από πολλαπλές μορφές κοινότητας. Τέτοιες κοινότητες πρέπει να κατασκευαστούν ως μέρος μιας παιδαγωγικής στην οποία η διαφορά γίνεται βάση για την αλληλεγγύη και την ενότητα και όχι για την ιεραρχία τον ανταγωνισμό, τη δυσφήμιση και την άνιση μεταχείριση (Giroux, 2010).

Για την πραγμάτωση μιας τέτοιας παιδαγωγικής ο Giroux εισάγει την ιδέα της συνοριακής παιδαγωγικής ως πεδίο δράσης που θέτει το ζήτημα του τρόπου με τον οποίο αναπαραστάσεις και πρακτικές ονομάζουν, περιθωριοποιούν και ορίζουν τη διαφορά ως τον υποτιμημένο Άλλο, μαθαίνονται ενεργητικά, εσωτερικεύονται, αμφισβητούνται ή μετασχηματίζονται. Μια τέτοια παιδαγωγική χρειάζεται να

επεξεργαστεί τον τρόπο με τον οποίο η κατανόηση αυτών των διαφορών μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αλλάξει τις επικρατούσες σχέσεις εξουσίας που τις συντηρούν. Είναι επίσης απαραίτητο αυτή η παιδαγωγική να αναγνωρίσει και να εξετάσει κριτικά τον τρόπο με τον οποίο ο αποικισμός των διαφορών από κυρίαρχες ομάδες εκφράζεται και συντηρείται μέσω αναπαραστάσεων στις οποίες οι Άλλοι θεωρούνται ελλειμματικοί, στις οποίες οι ανθρώπινες ιδιότητες των Άλλων είτε προβάλλονται κυνικά ως προβληματικές είτε τους τις αρνούνται με σκληρότητα (Giroux, 2010).

Κεντρική θέση στην αντίληψη της συνοριακής παιδαγωγικής έχουν σημαντικά ζητήματα που αφορούν το ρόλο του εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί υπάρχουν και δρουν μέσα σε πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά σύνορα πολλαπλής φύσης που θέτουν συγκεκριμένες απαιτήσεις για αναγνώριση και αξιοποίηση των διαφορών. Ως μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας μιας παιδαγωγικής της διαφοράς οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να προσεγγίσουν δημιουργικά τα ηθικά και πολιτικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν την υποκειμενικότητα και την ταυτότητα των μαθητών τους. Η συνοριακή παιδαγωγική παρέχει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να κατανοήσουν μέσα από το λόγο των πολυάριθμων άλλων μια βαθύτερη διαλεκτική κατανόηση της δικής τους πολιτικής, των αξιών, των εμπειριών και της παιδαγωγικής τους και να χρησιμοποιήσουν τρόπους για να συνθέσουν την ποικιλία των διαφορών που φέρνουν στην τάξη οι μαθητές τους, ώστε από κοινού με τους μαθητές τους να εξετάσουν κριτικά τις κοινωνικά κατασκευασμένες μορφές της διαφορετικότητας με βάση τις οποίες ζουν (Giroux, 2010).

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε, ότι το πέρασμα στην επόμενη φάση για μια ριζοσπαστική παιδαγωγική του μέλλοντος, όπως και αν αυτή προσδιορίζεται από τις θεωρητικές της αφετηρίες είναι μια παιδαγωγική που υπερβαίνει τα όρια του ατομικού και αποκτά χαρακτήρα ενός ευρύτερου συλλογικού αγώνα με σκοπό το μετασχηματισμό των καταπιεστικών κοινωνικών συνθηκών και τη δημιουργία μιας κοινωνίας που θα βασίζεται περισσότερο στην ισοτιμία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Στον τόπο αυτής της παιδαγωγικής ο παιδαγωγός μπορεί να ανιχνεύσει εκείνη την κατάσταση δυνατότητας, ώστε να θεσπίσει τον παιδαγωγικό χώρο όπου οι μαθητές αυτό-προσδιορίζονται με τους όρους των δικών τους κοινωνικών διαμορφώσεων και των ευρύτερων συλλογικών τους εμπειριών (Giroux, 2010).

Γ΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΤΟ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

6.1 Καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος

Η προβληματική της έρευνας έχει αναπτυχθεί εκτενώς στο εισαγωγικό κεφάλαιο. Σε αυτή την ενότητα θα επιχειρηθεί ωστόσο, με περισσότερη σαφήνεια ο καθορισμός του ερευνητικού προβλήματος.

Στην κοινωνική έρευνα ένα ερευνητικό πρόβλημα μπορεί να προκύψει από καθημερινά κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα. Η πρόκληση για τον κοινωνικό ερευνητή είναι πώς μπορεί να μετασχηματίσει τα σύνθετα ζητήματα που εμφανίζονται στον κοινωνικό κόσμο σε ερευνητικά ερωτήματα, να τα εντάξει σε μια επιστημονική θεωρία και να επιχειρήσει να δώσει τεκμηριωμένες απαντήσεις ή τουλάχιστον κάποιες ερμηνείες για τα νοήματα που προσδιορίζουν μια κατάσταση ή ένα φαινόμενο (Mason, 2011).

Στο εν λόγω ερευνητικό εγχείρημα η πρόκληση ήταν μια διαρκής προσωπική αναρότηση για τον τρόπο που οι καθορισμένες πολιτικές μετασχηματίζονται σε εφαρμογές στο κοινωνικό πεδίο και πώς επιδρούν τα κοινωνικά υποκείμενα με την κατανόηση ή την ερμηνεία που ενδεχομένως δίνουν στην εφαρμογή των πολιτικών αυτών, μέσα στην καθημερινή πρακτική. Πιο εστιασμένα: από τη δεκαετή και πλέον εμπειρία μου, ως εκπαιδευτικός στον τομέα της Ειδικής Αγωγής παρατηρώ στο χώρο της εκπαίδευσης ένα μεγάλο χάσμα ανάμεσα στις θεσμίσεις σε κεντρικό πολιτικό επίπεδο από τη μια πλευρά και την εμπέδωση τους από τους αποδέκτες, τους εκπαιδευτικούς από την άλλη. Το διάνυσμα αυτής της απόστασης μεγαλώνει όσο οι πολιτικές απαιτούν νέες παιδαγωγικές εφαρμογές που ενσωματώνουν κοινωνικά και πολιτικά χαρακτηριστικά., όπως ο θεσμός της συνεκπαίδευσης που διερευνάται στην παρούσα έρευνα.

Τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρία που εντάσσονται στον πυρήνα της έρευνας, παρά τη διαμόρφωση της σχετικής νομοθεσίας, παρά τις διαρκείς αναφορές στο δημόσιο λόγο από πολιτικούς ΜΜΕ και κοινωνικούς φορείς, παρά τη διεθνή τάση για ισότητα και ισοτιμία, παραμένουν ευάλωτα σε προσβολή και διακινδύνευση, ενώ οι πρακτικές και κυρίως οι λογικές αποκλεισμού δε φαίνεται να υποχωρούν. Στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, όπως διαχρονικά διαπιστώνω, οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες γίνονται διαρκώς δέκτες παραβίασης των δικαιωμάτων τους και αντιμετωπίζονται ως μαθητές «παρίες» είτε έκδηλα με απαξιωτική αξιολόγηση

από την εκπαιδευτική κοινότητα είτε άδηλα με στάσεις επιλεκτικότητας και διαχωρισμού.

Ο Ν. 3699/2008 που θεσμοθετεί και κατοχυρώνει «το σχολείο για όλους», στην πραγματικότητα μένει κενό γράμμα, εφόσον δεν κατοχυρώνει το δικαίωμα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για ισότιμη ποιοτική εκπαίδευση, καθώς παραγνωρίζει εντελώς το θεσμό της συνεκπαίδευσης και δεν αναφέρει πουθενά τις σχετικές ρυθμίσεις για τον τρόπο ενεργοποίησης και λειτουργίας του. Στο κενό του νόμου εμφανίζεται απρόσμενα ο παράγοντας των εκπαιδευτικών, ο οποίος άτυπα σε μεμονωμένες περιπτώσεις κάνει περιορισμένη ενεργοποίηση του θεσμού. Ωστόσο ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, πέρα από την εκπαιδευτική του διάσταση, προεκτείνεται σε μια βασική ιδεολογική συνιστώσα που αναφέρεται σε μια διαρκή πάλη για ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές και δομικούς μετασχηματισμούς και προϋποθέτει, όπως υποστηρίζεται και στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας, μια συγκροτημένη βάση αξιακών και ιδεολογικών αρχών.

Η δική μου πρόκληση για τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και το μετασχηματισμό αυτού του κοινωνικού ζητήματος σε ερευνητικό πρόβλημα, είναι: πώς ο ειδικός εκπαιδευτικός κατανοεί το θεσμό; ποιες ποιοτικές διαστάσεις αναγνωρίζει; πώς νοηματοδοτεί βασικές ιδεολογικές διαστάσεις που εμπεριέχονται στο θεσμό; (κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών, ισοτιμία κλπ), μέχρι πού αντιλαμβάνεται δηλαδή τα όρια της διεύρυνσης του θεσμού;

Η έρευνα εστιάζει στον εκπαιδευτικό γιατί θεωρεί κεντρικό το ρόλο του, όχι σε επίπεδο διαμόρφωσης πολιτικών, αλλά στο μετασχηματισμό των πολιτικών σε εκπαιδευτική πρακτική, στη μεταβίβαση προς τους μαθητές αξιακών προτύπων σύμφωνα με τις δικές του νοηματοδοτήσεις και τέλος στην επιλογή, στο σχεδιασμό και στην επίβλεψη του προγράμματος συνεκπαίδευσης. Έχει εν κατακλείδι ο εκπαιδευτικός το περιθώριο και την αυτοτέλεια να κινηθεί προς μια χειραφετική κατεύθυνση κοινωνικής αλλαγής ή λειτουργεί εγκλωβισμένος σε ένα ιεραρχημένο σύστημα ως απλός διεκπεραιωτής διοικητικών μέτρων, αναπαράγοντας τις υφιστάμενες δομές.

Αυτές οι αναρωτήσεις διαμόρφωσαν το ερευνητικό πρόβλημα και καθόρισαν το σκοπό και τα ειδικότερα ερωτήματα της έρευνας, όπως περιγράφονται στο εισαγωγικό κεφάλαιο.

6.2 Καθορισμός του ερευνητικού πεδίου

Το ερευνητικό πεδίο καθορίστηκε με βασικά κριτήρια την υπηρεσία του σκοπού και των κεντρικών ερωτημάτων της έρευνας. Με αυτές τις αφετηριακές αρχές επιλέξαμε για τη διεξαγωγή της έρευνας μια 9/θέσια Σχολική Μονάδα Ειδικής Αγωγής (ΣΜΕΑ), που βρίσκεται σε αστική περιοχή σε δήμο της Δυτικής Αθήνας και συστεγάζεται με 12/θέσια σχολική μονάδα Γενικής Αγωγής αρκετά χρόνια. Το γεγονός της συστέγασης δίνει το περιθώριο στις δύο σχολικές μονάδες να υλοποιούν έναν τύπο συνεκπαίδευσης με έκταση και διάρκεια που αποφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οποίοι στη συνέχεια εισηγούνται το θέμα στη διοίκηση της γενικής σχολικής μονάδας, ώστε να εγκριθεί το αίτημα της υλοποίησης.

Επιλέξαμε να πραγματοποιήσουμε την έρευνα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα, γιατί πρόκειται για πυρηνική μονάδα βασικής εκπαίδευσης στην πρώτη σχολική βαθμίδα και αποτελεί ουσιαστικά την αφετηρία της διαδρομής στην πορεία του εγχειρήματος της συνεκπαίδευσης. Επομένως μας δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουμε τις διαδικασίες ανάπτυξης και υλοποίησης του θεσμού στη βασική, πρωτογενή του μορφή. Μας επιτρέπει επίσης να καταγράψουμε τις απόψεις, τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του ειδικού σχολείου, οι οποίοι με προσωπική πρωτοβουλία και ευθύνη επιχειρούν να υποστασιοποιήσουν το θεσμό, να θέσουν κριτήρια, να επιλέξουν και να αποφασίσουν ποιοι μαθητές μπορούν να ενταχτούν στο πρόγραμμα, σε ποιο διδακτικό πλαίσιο και σε ποιες δραστηριότητες. Στην υφιστάμενη εκπαιδευτική πραγματικότητα, αυτές ακριβώς οι μεμονωμένες δράσεις ανοίγουν και πραγματώνουν το πλαίσιο υλοποίησης του θεσμού και αποτελούν, προς το παρόν, τη μοναδική πηγή ανατροφοδότησης για διερεύνηση, μελέτη και εξαγωγή ορισμένων συμπερασμάτων. Η εστίαση που κάνει η έρευνα στο ρόλο του εκπαιδευτικού βασίζεται στην παραδοχή, ότι ως υποκείμενο, από τη θέση που υπηρετεί, αναδεικνύεται σε έναν κρίσιμο συντελεστή της ενταξιακής διαδικασίας.

6.3 Οργάνωση και σχεδιασμός της έρευνας

6.3.1 Τα στάδια της προετοιμασίας της έρευνας

Το ερευνητικό σχέδιο αναπτύχθηκε σε χρονικό διάστημα δύο μηνών (αρχές Απριλίου μέχρι τέλος Μαΐου) και περιλάμβανε δύο διαδοχικές φάσεις. Στην πρώτη φάση σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν όλες οι προπαρασκευαστικές ενέργειες που

κρίθηκαν απαραίτητες, ώστε να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την ασφαλή και απρόσκοπτη διεξαγωγή της κύριας έρευνας.

Σύμφωνα με το σχεδιασμό, κατά το προπαρασκευαστικό στάδιο, έγιναν αρχικά τηλεφωνικές επικοινωνίες με τους διευθυντές των δύο σχολικών μονάδων, για να οριστούν οι πρώτες επισκέψεις γνωριμίας και επαφής με το πεδίο και τα υποκείμενα της έρευνας και να γίνουν οι απαραίτητες διευθετήσεις.

Ακολούθησαν τέσσερις επισκέψεις στο σχολείο, προκειμένου να διαμορφωθεί το απαραίτητο κλίμα που θα διευκόλυνε την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ της ερευνήτριας και των συμμετεχόντων. (Mason, 2011). Στην πρώτη επίσκεψη έγινε επαφή με τη διευθύντρια του σχολείου γενικής αγωγής και ενημέρωση για το σκοπό και το στόχο της έρευνας. Η δεύτερη επίσκεψη είχε χαρακτήρα γνωριμίας και ενημέρωσης του διευθυντή του Ειδικού Σχολείου για τη διεξαγωγή της έρευνας, την προβληματική της και το λόγο που επιλέχτηκε το συγκεκριμένο ερευνητικό πεδίο. Ακολούθησε ξενάγηση στους χώρους του σχολείου και στη συνέχεια μια ενημέρωση από το διευθυντή στο γραφείο του, που αναφερόταν στο ιστορικό του σχολείου, την απόφαση για τη συστέγαση στη σχολική μονάδα μαζί με σχολείο γενικής αγωγής, τις αντιδράσεις των γονέων μετά την ανακοίνωση αυτής της απόφασης, τις ενέργειες της διοίκησης της εκπαιδευτικής περιφέρειας και τη διαχείριση του ζητήματος από πλευράς διευθυντών, προκειμένου να αποσοβηθούν οι αντιδράσεις και να γίνει δυνατή η ομαλή υποδοχή των μαθητών της δομής της ειδικής αγωγής. Η αφήγηση διάρκειας περίπου 15 λεπτών μαγνητοφωνήθηκε και αποτέλεσε σημαντικό ενισχυτικό υλικό για τον εμπλουτισμό των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας.

Στην τρίτη επίσκεψη έγινε γνωριμία της ερευνήτριας με το σύλλογο διδασκόντων από το διευθυντή του σχολείου και μια σύντομη εισήγηση από πλευράς του πάνω στο αντικείμενο της έρευνας. Στη συνέχεια πήρε το λόγο η ερευνήτρια συστήθηκε ως συνάδελφος και μάχιμη εκπαιδευτικός «από την ίδια πλευρά του στρατοπέδου» και εξήγησε τους λόγους για τους οποίους θεωρεί ότι το συγκεκριμένο σχολείο παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον και η δουλειά των εκπαιδευτικών στο εν λόγω σχολείο αξίζει να μελετηθεί επιστημονικά και να αναδειχτούν όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με την ενταξιακή προσπάθεια, εκεί ακριβώς που γίνεται η καθημερινή δουλειά του πυρήνα, στη σχολική τάξη, η αρχή και το τέλος της διαδρομής, το εργαστήριο όλων των ενταξιακών διεργασιών. Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί, ότι διευκόλυνε και ωφέλησε πολύ την απρόσκοπτη διεξαγωγή της έρευνας και τη δημιουργία θετικού κλίματος σε σχετικά

σύντομο χρόνο, το γεγονός ότι η ερευνήτρια προέρχεται από το χώρο της εκπαίδευσης, παραμένει μάχιμη εκπαιδευτικός¹⁵ στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, γνωρίζει από προσωπική αντίληψη και εμπειρία τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο χώρος και βιώνει την ίδια καθημερινότητα. Δεν αποτελεί σύμφωνα με τα λεγόμενα των ίδιων «...ένα ξένο σώμα που διείσδυσε απρόσκλητο στο χώρο προκειμένου να συλλέξει πληροφορίες, μόνο και μόνο για να κάνει τη δουλειά του, για το προσωπικό του όφελος και να σηκωθεί να φύγει...». Εδώ πρέπει να επισημάνουμε μια έντονη καχυποψία και αρνητική στάση που παρατηρείται σε μεγάλη μερίδα των εκπαιδευτικών για τις «λεγόμενες έρευνες», λόγω της ασφυκτικής πίεσης που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί από έναν άτυπο κοινωνικό έλεγχο που τον βιώνουν με ένα ιδιαίτερο άγχος, αφού αυτό που εισπράττουν, είναι ότι διαρκώς κρίνονται, εξετάζονται και αξιολογούνται στο λόγο των γονέων, των ΜΜΕ, των πολιτικών, των κοινωνικών φορέων και διάφορων άλλων παραγόντων. Αυτή η έντονη στοχοποίηση, διαμορφώνει κλίμα αμφισβήτησης εναντίον του επαγγελματικού τους κλάδου και τους τοποθετεί σε μια θέση διαρκούς λογοδοσίας.

Παράλληλα, λόγω της οικονομικοπολιτικής συγκυρίας και της αυστηροποίησης των διοικητικών μέτρων στο δημόσιο τομέα, αυξάνεται η επισφάλεια για τη θέση και τη συνθήκη εργασίας, πράγμα που μέχρι πρόσφατα ήταν στο απυρόβλητο. Όλο και πιο συχνά σε άτυπες συναθροίσεις και ιδιωτικές συζητήσεις των εκπαιδευτικών ακούγονται φράσεις του τύπου «...εγώ δε θα πάω φυλακή για αυτόν...» ή «...δε σκοπεύω να χάσω τη δουλειά μου, εξαιτίας αυτού του παιδιού...». Αυτή η πραγματικότητα ανοίγει πολλά ερωτηματικά για το μέλλον της εκπαίδευσης τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο σημαντικών μελλοντικών ερευνών.

Στην τέταρτη επίσκεψη έγιναν διαπροσωπικές επαφές με τους εκπαιδευτικούς, εξηγήθηκε και πάλι ο σκοπός και ο στόχος της έρευνας και σχεδιάστηκε το χρονοδιάγραμμα, μετά από προσωπική συνεννόηση, με τις μέρες και τις ώρες των συνεντεύξεων, σύμφωνα με τη διαθεσιμότητα του ωρολογίου προγράμματος στα διδακτικά κενά ή μετά το πέρας των μαθημάτων.

¹⁵ Ωστόσο, αν και η επαγγελματική ιδιότητα λειτούργησε ευνοϊκά ως προϋπόθεση στην επαφή με τα υποκείμενα, οφείλουμε να υπογραμμίσουμε, ότι καθόλη τη διάρκεια της εργασίας στο ερευνητικό πεδίο κρατήθηκαν οι απαραίτητες αποστάσεις που υπαγορεύει ο ρόλος του ερευνητή, ώστε να αποφευχθούν οι στρεβλώσεις και οι περιορισμοί που επιφέρει η ταύτιση του ερευνητή με τα υποκείμενα (Mason, 2011).

6.3.2 Περιγραφή του ερευνητικού πεδίου

Το σχολείο στεγάζεται στην πίσω πλευρά του ισογείου μιας αρκετά μεγάλης κτιριακής εγκατάστασης, στην οποία συστεγάζεται μια σχολική μονάδα γενικής αγωγής δωδεκαθέσιας δυναμικότητας. Αποτελείται από πέντε αίθουσες διδασκαλίας που βρίσκονται ακριβώς η μία δίπλα στη άλλη στη δεξιά πλευρά του διαδρόμου από την κεντρική είσοδο του σχολείου, ενώ στην απέναντι πλευρά βρίσκεται το γραφείο του διευθυντή, η αίθουσα των δασκάλων, μια μικρή κουζίνα και ένα μικρότερο γραφείο για το βοηθητικό προσωπικό. Είναι δυναμικότητας εννέα θέσεων και έχει 43 παιδιά. Σύμφωνα με τις πληροφορίες που πήραμε από την κοινωνική λειτουργό για το ατομικό ιστορικό των παιδιών, τα περισσότερα «πάσχουν» (ακριβώς η λέξη που χρησιμοποίησε) από ήπια νοητική υστέρηση, ελαφριές σωματικές και κινητικές αναπηρίες, προβλήματα συμπεριφοράς και δυσκοινωνικότητα, ενώ υπάρχουν και κάποια παιδιά στο φάσμα του αυτισμού. Τα πιο «βαριά περιστατικά» (βαριές εγκεφαλοπάθειες, σπαστικές τετραπληγίες με καθολική παράλυση που κινούνται σε αμαξίδια, παιδιά με σοβαρό αυτισμό) σύμφωνα με την κοινωνική λειτουργό, προωθούνται σε άλλα σχολεία της περιοχής που έχουν ιδρυθεί σχετικά πρόσφατα (2010) για αυτό το σκοπό, οπότε στο συγκεκριμένο σχολείο εγγράφονται τα πιο «εκπαιδύσιμα». Το προσωπικό του σχολείου αποτελείται από εννέα εκπαιδευτικούς που διεκπεραιώνουν το διδακτικό έργο, συν ο διευθυντής που ασχολείται κυρίως με διοικητικά καθήκοντα και επιτελεί έναν διευρυμένο παιδαγωγικό ρόλο ευθύνης για την υπηρεσιακή και εκπαιδευτική λειτουργία της μονάδας. Στο προσωπικό συμπεριλαμβάνονται επίσης μία ψυχολόγος, μια νοσηλεύτρια, μια κοινωνική λειτουργός η οποία ήδη αναφέρθηκε και δύο στελέχη ειδικού βοηθητικού προσωπικού.

Τα παιδιά είναι χωρισμένα σε εννέα εκπαιδευτικές ομάδες, κάθε μια εκ των οποίων περιλαμβάνει τέσσερα ή πέντε παιδιά, ταξινομημένα σύμφωνα με ομοειδή χαρακτηριστικά ώστε να «ταιριάζουν μαθησιακά». Επειδή στη μονάδα ειδικής αγωγής έχουν διατεθεί πέντε αίθουσες διδασκαλίας ενώ οι παιδαγωγικές ομάδες είναι εννέα, τέσσερα τμήματα αναγκάζονται να κάνουν συνδιδασκαλία. Αυτό σημαίνει ότι σε κάθε αίθουσα συνδιδασκαλίας εργάζονται δύο ομάδες μαθητών με δύο εκπαιδευτικούς ταυτόχρονα, αλλά με αυτόνομο πρόγραμμα και χωριστή διδασκαλία. Αυτή η υλικοτεχνική και διδακτική συνθήκη φαίνεται να αποτελεί τη μοναδική λύση για την καθημερινή λειτουργία της μονάδας, αφού σε ερώτηση σχετική που κάναμε, πήραμε την απάντηση «...δεν έχουμε άλλη δυνατότητα, εδώ είμαστε φιλοξενούμενοι,

δεν υπάρχουν άλλες αίθουσες, πρέπει να λειτουργήσουμε όπως μπορούμε, με τα μέσα που έχουμε...».

6.4 Η διεξαγωγή της έρευνας

6.4.1 Η επιλογή και ο ορισμός της ερευνητικής μεθόδου

Στην παρούσα εργασία επιλέχτηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας. Η συγκεκριμένη μέθοδος συνιστά την καταλληλότερη μεθοδολογική προσέγγιση στο εν λόγω ερευνητικό εγχείρημα, αφού έχει ως βασικό στόχο τη διερεύνηση των νοημάτων και των αναπαραστάσεων που αποδίδουν τα υποκείμενα σε κοινωνικά φαινόμενα και διαδικασίες, ενώ παράλληλα δίνει έμφαση στη βιωμένη εμπειρία και σε μη μετρήσιμες διαστάσεις της κοινωνικής πραγματικότητας, υποθέτοντας ότι ο κοινωνικός κόσμος δεν αποτελείται από μια σειρά αντικειμενικών εξωτερικών κοινωνικών γεγονότων (social facts) τα οποία είναι δυνατόν να προσδιοριστούν επακριβώς και να εξηγηθούν μέσα από την ανακάλυψη σταθερών κανονικοτήτων (regularities), αλλά από ένα πυκνό και πολλαπλό πλέγμα νοηματικών και ερμηνευτικών οριζόντων το οποίο θα πρέπει να κατανοηθεί από τα μέσα (Ιωσηφίδης, 2008: 27).

Επιπλέον η ποιοτική έρευνα θεμελιώνεται σε μια φιλοσοφική θέση η οποία είναι σε γενικές γραμμές «ερμηνευτική» με την έννοια ότι την απασχολεί ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται, γίνεται κατανοητός, βιώνεται και παράγεται ο κοινωνικός κόσμος. Βασίζεται σε μεθόδους παραγωγής δεδομένων οι οποίες είναι ελαστικές και ευαίσθητες απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο παράγονται αυτά τα δεδομένα. Βασίζεται επίσης σε μεθόδους ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης οι οποίες προϋποθέτουν την κατανόηση της πολυπλοκότητας της λεπτομέρειας και του πλαισίου. Η ποιοτική έρευνα αποσκοπεί στην παραγωγή σφαιρικής αντίληψης επί τη βάση πλούσιων και λεπτομερών στοιχείων, όπως αυτά εμφανίζονται στο φυσικό κοινωνικό τους πλαίσιο. Με την έννοια αυτή, δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε «ολιστικές» μορφές ανάλυσης και επεξήγησης, παρά στην αποτύπωση επιφανειακών μοντέλων, τάσεων και συσχετισμών. Τέλος θα πρέπει να επισημανθεί ότι η ποιοτική έρευνα εγείρει συγκεκριμένα δεοντολογικά και πολιτικά διλήμματα, για αυτό θα πρέπει να διενεργείται ως μια δεοντολογική πρακτική και να λαμβάνει υπόψη το πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα (Mason, 2011).

6.4.2 Η επιλογή και ο ορισμός του μεθοδολογικού εργαλείου

Η άντληση του ποιοτικού μας υλικού έγινε με τη διαδικασία της συνέντευξης.

Η ερευνητική συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων» που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία. Περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων μέσω της άμεσης λεκτικής συναλλαγής μεταξύ ατόμων. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό κατά τη διεξαγωγή της συνέντευξης ο συνεντευκτής να λάβει υπόψη του, ότι η συνέντευξη είναι μια διαπροσωπική κοινωνική συνάντηση και όχι απλώς μια άσκηση συλλογής δεδομένων (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 452).

Η συνέντευξη ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα, γιατί επιτρέπει στον ερωτώμενο να αναπτύσσει τις απόψεις του σε βάθος (Ιωσηφίδης, 2003: 39), ενώ ταυτόχρονα δίνει στα υποκείμενα τον απαιτούμενο χρόνο και την απαραίτητη ελευθερία να καταθέσουν αβίαστα τις σκέψεις τους, καθώς και την ευκαιρία να εμβαθύνουν στα βιώματα και τις εμπειρίες τους (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 458).

Οι τύποι των συνεντεύξεων ποικίλλουν και διακρίνονται σύμφωνα με τον τύπο δόμησης της συνέντευξης σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες. Η χρήση του εργαλείου της συνέντευξης προτείνεται όταν πρόκειται να διερευνηθούν προσωπικές ή κοινωνικές εμπειρίες, στάσεις, αντιλήψεις, προσωπικά νοήματα μια κοινωνικής κατάστασης ή ενός κοινωνικού φαινομένου, ιδέες και συμπεριφορές (Ιωσηφίδης, 2003: 41).

Με αυτά τα δεδομένα η συνέντευξη αποτελεί το καταλληλότερο εργαλείο για να εξάγουμε τα δεδομένα μας σύμφωνα με το σκοπό της παρούσας έρευνας. Ο τύπος των συνεντεύξεων που επιλέξαμε ήταν ένας συνδυασμός αφηγηματικής και ημιδομημένης συνέντευξης. Δηλαδή υπήρχαν προκαθορισμένες ερωτήσεις αλλά η διάταξή τους μπορούσε να τροποποιηθεί, ανάλογα με τη ροή της συζήτησης ή και ορισμένες ερωτήσεις να αφαιρεθούν, αν είχαν εν τω μεταξύ καλυφθεί μέσα σε προηγούμενο θέμα. Σύμφωνα με το Robson, αυτός ο τύπος συνέντευξης έχει δυναμικό χαρακτήρα, δηλαδή η διατύπωση της ερώτησης μπορεί να αλλάξει και να δοθούν εξηγήσεις, όπως και συγκεκριμένες ερωτήσεις μπορούν να παραλειφθούν ή και να περιληφθούν πρόσθετες, ανάλογα με την αντίληψη του συνεντευκτή (Robson, 2007: 321). Άλλωστε, οι λιγότερο δομημένες προσεγγίσεις επιτρέπουν στον

ερωτώμενο πολύ μεγαλύτερη ευελιξία στην απόκριση (Miller και Crabtree, 1999 στο Robson, 2007: 320).

Εν προκειμένω, το υποκείμενο μπορούσε να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του, ανεξάρτητα από τη δόμηση των προκαθορισμένων ερωτήσεων, αλλά η ερευνήτρια είχε έναν οδηγό συνέντευξης σχεδιασμένο από πριν, αναφορικά με κάθε μια θεματική ενότητα, ώστε να διευκολυνθεί να κρατήσει τη συνέντευξη εντός του προκαθορισμένου ερευνητικού πλαισίου και να αντλήσει τις πληροφορίες που θα οδηγούσαν σε μια επαρκώς ολοκληρωμένη εικόνα για κάθε επιμέρους θέμα.

Η διατύπωση και η οργάνωση των ερωτήσεων σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει ένα διευρυμένο και περιεκτικό φάσμα των σημείων που συγκροτούσαν τους προς διερεύνηση άξονές μας.

Οι συνεντεύξεις διενεργήθηκαν με τη μορφή «πρόσωπο με πρόσωπο» διάδρασης μεταξύ της ερευνήτριας και του ερωτώμενου ώστε να καταγραφούν όλες οι πληροφορίες (λεκτικές και μη λεκτικές), που αφορούσαν την πηγή των δεδομένων μας, τον ερωτώμενο εν προκειμένω (Mason, 2011: 77).

Ο οδηγός της συνέντευξης κινήθηκε γύρω από τρεις βασικούς θεματικούς άξονες, οι οποίοι σχεδιάστηκαν σε διασύνδεση με τους σκοπούς και τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα και περιλαμβάνουν τη βασική θεματολογία μέσα από την οποία αντλήσαμε το πληροφοριακό μας υλικό.

Από την πιλοτική συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε, πριν από την έναρξη της κύριας έρευνας διαπιστώθηκε ότι ο οδηγός που είχε σχεδιαστεί, αποτέλεσε ένα χρήσιμο και απαραίτητο εργαλείο, γιατί βοήθησε τόσο την ερευνήτρια να κινείται και να επανέρχεται εντός του προσχεδιασμένου ερευνητικού πλαισίου αλλά και τον ερωτώμενο να συγκροτεί και να οργανώνει τη σκέψη του και να επικεντρώνει τις απαντήσεις του στα προς διερεύνηση θέματα.

6.4.3 Η επιλογή και ο ορισμός του δείγματος

Στην ποιοτική κοινωνική έρευνα η γενίκευση με την έννοια της αντιπροσωπευτικότητας, αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στις ποσοτικές μεθόδους, δεν αποτελεί στόχο (Miles & Huberman, 1994 στο Ιωσηφίδης, 2008). Η ποιοτική κοινωνική έρευνα ενδιαφέρεται για μεμονωμένες περιπτώσεις, οι οποίες απαιτούν διερεύνηση σε βάθος, για μικρά δείγματα, τα οποία χαρακτηρίζονται από συγκεκριμένες κοινωνικοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, οι οποίες δεν γενικεύονται σε έναν γενικό πληθυσμό αναφοράς, ή για τους τρόπους σχηματισμού νοημάτων,

ερμηνειών και αναπαραστάσεων εντός συγκεκριμένων κοινωνικών πλαισίων. Ένας επιπλέον λόγος για τον οποίο η έννοια της αντιπροσωπευτικότητας δεν έχει νόημα στην ποιοτική έρευνα, είναι διότι στη συγκεκριμένη μέθοδο ο στόχος είναι η σε βάθος μελέτη κοινωνικών φαινομένων και διαδικασιών μέσα από τις εμπειρίες των κοινωνικών υποκειμένων, έτσι ώστε να διατυπωθούν θεωρητικές θέσεις που να συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών διεργασιών (Ιωσηφίδης, 2008: 59).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τις παραπάνω προδιαγραφές, οι οποίες αποτελούν τις βασικές αρχές δειγματοληψίας της ποιοτικής μεθόδου, υιοθετήσαμε την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Η δειγματοληψία αυτού του είδους αξιολογεί την πρότερη γνώση του ερευνητή, καθώς επιλέγονται οι συμμετέχοντες, ώστε να εξυπηρετούν τους γενικούς και ειδικούς σκοπούς της ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008: 64).

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε η συγκεκριμένη σχολική μονάδα γιατί πληροί τα κεντρικά χαρακτηριστικά που συνάδουν με το σκοπό της έρευνας μας. Κρίναμε ότι η συγκεκριμένη σχολική μονάδα, που ορίσαμε ως το ερευνητικό μας πεδίο, εκπληρώνει ικανοποιητικά και με επάρκεια τις ανάγκες και τους στόχους της μελέτης μας, που αφορούν τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης στη σχολική αλλά και στην κοινωνική της διάσταση και τη διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που την υπηρετούν στο συγκεκριμένο χώρο και χρόνο. Η επιλογή του πεδίου έγινε με βάση συγκεκριμένες θεωρητικές και εμπειρικές προϋποθέσεις που έχουν τεθεί στην ερευνητική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα το επιλεγόμενο πεδίο ανταποκρίνεται στα βασικά κριτήρια που συγκροτούν τους γενικότερους και ειδικότερους στόχους της έρευνας, όπως έχουν περιγραφεί στο πρώτο κεφάλαιο, και μπορεί να οδηγήσει σε απαντήσεις και συμπεράσματα σε συνάρτηση με τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί (Ιωσηφίδης, 2008: 60).

6.4.4 Οι συμμετέχοντες

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (N=11) είναι ο διευθυντής και όλοι οι εκπαιδευτικοί του ειδικού σχολείου καθώς και η διευθύντρια του γενικού σχολείου που συστεγάζονται και υλοποιούν από κοινού το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης. Επιλέξαμε να συμπεριλάβουμε στο δείγμα και τη διευθύντρια του γενικού σχολείου, καθώς είναι κομβικός ο ρόλος που παίζει ως θεσμικό πρόσωπο στην υλοποίηση του προγράμματος της συνεκπαίδευσης. Μόνο με έγκριση και

συγκατάθεση της διεύθυνσης του γενικού σχολείου μπορεί να προχωρήσει το πρόγραμμα, αφού η συνεκπαίδευση ως εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι θεσμοθετημένη πουθενά και καμιά νομοθετική ρύθμιση δεν υπάρχει για τον τρόπο λειτουργίας της. Άρα το ζήτημα της ασφάλειας των μαθητών που μετακινούνται επιβαρύνει αποκλειστικά το σχολείο υποδοχής και οφείλει η διεύθυνση να αναλάβει την ευθύνη, τόσο για την ασφάλεια των μετακινούμενων μαθητών, όσο και για τη γενικότερη ευημερία της καθημερινής σχολικής ζωής.

6.4.5 Δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Η παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων της έρευνας σκιαγραφεί τα βασικά χαρακτηριστικά του επαγγελματικού προφίλ των συμμετεχόντων και περιλαμβάνει αντικειμενικούς δείκτες (φύλο, ηλικία, σπουδές, χρόνια υπηρεσίας, εργασιακή κατάσταση κλπ) που αποτυπώνουν όμως σαφή ποιοτικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα, από την καταγραφή των στοιχείων προκύπτει ότι όλοι ανεξαιρέτως υπηρετούν με προσωπική συνειδητή δέσμευση στην ειδική αγωγή και όχι από τυχαίο, αστάθμητο παράγοντα, όπως συμβαίνει συχνά στην επαγγελματική ζωή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, της ηλικιακής ομάδας 39-49, για να μετατεθούν στην ειδική από τη γενική αγωγή, έδωσαν αυστηρές εξετάσεις για να εισαχθούν σε πανεπιστημιακή μετεκπαίδευση. Μετά από δύο χρόνια υποχρεωτικής επιτυχούς φοίτησης και πρακτικής άσκησης πήραν την εξειδίκευση στο αντικείμενο και στη συνέχεια απέκτησαν τις προϋποθέσεις που ορίζει η νομοθεσία, ώστε να υπαχθούν πλέον στον τομέα της αγωγής παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ως εξειδικευμένοι παιδαγωγοί. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί της ηλικιακής ομάδας 29-39 είναι απόφοιτοι του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και έχουν πάρει την εξειδίκευσή τους από τις προπτυχιακές τους σπουδές. Αυτή η κατηγορία εκπαιδευτικών από το συγκεκριμένο τμήμα μπορεί να εργαστεί μόνο σε δομές ειδικής αγωγής, και δεν προβλέπεται να έχει επαγγελματικά δικαιώματα σε καμιά άλλη δομή εκπαίδευσης, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία. Η περίπτωση των αποφοίτων αυτού του πανεπιστημιακού τμήματος θα είχε ίσως ενδιαφέρον να μελετηθεί περαιτέρω, ως ιδιαίτερο ερευνητικό αντικείμενο, γιατί σκιαγραφεί με τον πιο αποκαλυπτικό τρόπο ένα πραγματικό παράδοξο της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε μια εποχή που η παγκόσμια τάση στην εκπαίδευση στρέφεται προς τη συνεκπαίδευση και αμφισβητεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των δύο χωριστών συστημάτων εκπαίδευσης, το ελληνικό πανεπιστήμιο παράγει δύο ειδών

εκπαιδευτικούς, με απολύτως χωριστές και διακριτές επαγγελματικές ταυτότητες και με διαφορετικό επαγγελματικό κωδικό στο πληροφορικό σύστημα του Υπουργείου Παιδείας (ΠΕ70 για τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς όλων των πανεπιστημίων της χώρας, ΠΕ71 για τους εκπαιδευτικούς του τμήματος του θεσσαλικού πανεπιστημίου). Εδώ ακριβώς υπάρχει το παράδοξο, διότι η χώρα στο εξωτερικό εμφανίζει άλλο προφίλ, αφού συμμετέχει ενεργά στις διεθνείς διεργασίες και συνυπογράφει όλες τις διεθνείς συμβάσεις που προβλέπουν τη στήριξη και τη γενίκευση του θεσμού της συνεκπαίδευσης, ενώ την ίδια στιγμή στο εσωτερικό κρατάει αυστηρά διχοτομημένο τον επαγγελματικό κλάδο των εκπαιδευτικών.

Επιστρέφοντας στην παρουσίαση των δημογραφικών στοιχείων, ως προς το φύλλο οι εννέα (9) είναι γυναίκες και οι δύο (2) είναι άνδρες, ενώ ως προς την ηλικία οι πέντε γυναίκες (5) ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 29-39 ενώ οι υπόλοιποι έξι (6), τέσσερις γυναίκες και δύο άνδρες στην ηλικιακή ομάδα 39-49. Το γυναικείο φύλο υπερτερεί με μεγάλη διαφορά στο δείγμα.

Σχετικά με τη συνολική προϋπηρεσία τέσσερις (4) γυναίκες έχουν μέχρι 10 χρόνια, δύο (2) γυναίκες μέχρι 20 χρόνια, δύο (2) άντρες και τρεις (3) γυναίκες μέχρι 30 χρόνια. Στο χώρο της ειδικής αγωγής η προϋπηρεσία φτάνει για το σύνολο του δείγματος από 6 μέχρι 10 χρόνια.

Σχετικά με τις σπουδές το δείγμα εμφανίζει την εξής εικόνα: τέσσερις γυναίκες (4) είναι απόφοιτες του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, δύο (2) γυναίκες είναι πτυχιούχοι παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας και έχουν κάνει διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή, τρεις (3) γυναίκες και (2) άντρες έχουν τελειώσει Παιδαγωγική Ακαδημία, έχουν κάνει Εξομοίωση στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας και διετή μετεκπαίδευση στην ειδική αγωγή. Από αυτούς οι δύο (2) γυναίκες είναι κάτοχοι και δεύτερου πανεπιστημιακού πτυχίου και η μια (1) εκ των δύο είναι επίσης κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (master). Το εκπαιδευτικό προφίλ των υποκειμένων εμφανίζει υψηλούς δείκτες σε επίπεδο σπουδών και επιστημονικής κατάρτισης και αυτό περιλαμβάνει μια επιπλέον ποιοτική διάσταση, καθώς, όπως φάνηκε από τη συζήτηση, δε φαίνεται να συνδέεται άμεσα με ανάλογες προσδοκίες επαγγελματικής εξέλιξης, αλλά μάλλον με μια ανάγκη ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του εργασιακού αντικειμένου που απαιτεί αυξημένες επαγγελματικές ικανότητες. Ως προς την εργασιακή κατάσταση οι έξι (6) είναι μόνιμοι με οργανικότητα (4 γυναίκες και 2 άνδρες), ενώ οι πέντε (5) γυναίκες είναι αναπληρώτριες.

6.4.6 Η διεξαγωγή των συνεντεύξεων

Η έρευνα συμπεριέλαβε 11 συνεντεύξεις, των οποίων η διάρκεια κυμάνθηκε από 35 έως 40 λεπτά. Εκτός από τις συνεντεύξεις των δύο διευθυντών που έγιναν στα προσωπικά τους γραφεία, οι εννέα συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών έγιναν σε ένα μικρό βοηθητικό γραφείο στη μονάδα ειδικής αγωγής, χωρίς παρουσία τρίτων προσώπων για να αποφευχθούν οι εξωτερικοί περισπασμοί και να διασφαλιστεί το κλίμα της ιδιωτικότητας και της εμπιστευτικότητας, που είναι απαραίτητο για μια ανοιχτή και σε βάθος συζήτηση, όρος που απαιτείται άλλωστε από τη δεοντολογική διάσταση της επικοινωνιακής και αλληλεπιδραστικής πλευράς της συνέντευξης (Cohen, Manion, Morrison, 2008: 471). Όλοι ζήτησαν και πήραν διαβεβαίωση για την απόλυτη ανωνυμία και τη μη δημοσιοποίηση των στοιχείων τους και ενημερώθηκαν ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση στα δεδομένα που θα προκύψουν από την επεξεργασία του πληροφοριακού υλικού.

Όλοι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην ερευνητική διαδικασία ήταν συνεργάσιμοι, πρόθυμοι να συζητήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους και έδειξαν μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το θέμα, το οποίο όπως σχολίασαν χαρακτηριστικά «...είναι ένα θέμα που καίει το χώρο μας, γιατί άλλο να το λες στα χαρτιά και άλλο να παλεύεις εδώ καθημερινά στην πράξη, με τόσα παιδιά που το καθένα κουβαλάει το δικό του πρόβλημα...».

Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν για να καταγραφούν πληρέστερα οι λεπτομέρειες της συζήτησης και κυρίως κάποιες αποστροφές του λόγου που δεν εντάσσονταν στο κύριο σώμα της απάντησης, αλλά το συμπλήρωναν με κάποια σχόλια περιφερειακά ή υπαινικτικά που είχαν όμως ενδιαφέρον. Η χρήση του μαγνητοφώνου είχε δύο κατηγορηματικές αρνήσεις, με την εξήγηση ότι προκαλεί άγχος και δεν επιτρέπει τη συγκέντρωση στη συζήτηση. Από τη μη λεκτική όμως συμπεριφορά των υποκειμένων, που στη θέα του μαγνητοφώνου έδειξαν ιδιαίτερη νευρικότητα, εικάζουμε ότι δεν ήθελαν ενδεχομένως να καταγραφούν οι απόψεις τους για να μην αποτελούν ένα αρχειοθετημένο υλικό στο οποίο δεν θα έχουν τον έλεγχο, ενώ θα παραμείνει ως τεκμήριο. Σε αυτές τις δύο συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε σημειωματάριο με κωδικοποίηση των απαντήσεων σύμφωνα με τις θεματικές ενότητες του οδηγού και καταβλήθηκε προσπάθεια να καταγραφούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια οι απόψεις των υποκειμένων. Όλες οι υπόλοιπες συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν κανονικά. Μια μικρή αμηχανία ή κάποιοι πρόσκαιροι μη λεκτικοί δισταγμοί ξεπεράστηκαν πολύ γρήγορα, μετά τις απαραίτητες

διευκρινίσεις για τη χρήση και το σκοπό του μαγνητοφωνημένου υλικού. Από τα πρώτα λεπτά της συζήτησης το διαπροσωπικό κλίμα έγινε οικείο, το μαγνητόφωνο ξεχάστηκε και η συζήτηση εξελίχτηκε σε επικοινωνιακό περιβάλλον άνεσης και εμπιστοσύνης.

Από τη διαδραστική σχέση που αναπτύχθηκε με τα υποκείμενα της έρευνας μας, θεωρούμε σημαντικό να καταγράψουμε μια παρατήρηση που αφορά το σύνολο σχεδόν των υποκειμένων μας: διαισθανθήκαμε, χωρίς να ειπωθεί ρητά, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν ιδιαίτερη ανάγκη να μιλούν και να μοιράζονται θέματα και προβληματισμούς που απασχολούν την εργασιακή τους καθημερινότητα. Ο λόγος ήταν τόσο πυκνός και τα θέματα εναλλάσσονταν με τέτοια ταχύτητα, που συχνά έπρεπε να προβούμε σε διευκρινιστικές ερωτήσεις προκειμένου να πάρουμε, κατά το δυνατόν, πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις. Από τις πρώτες επισκέψεις στο πεδίο και καθόλη τη διάρκεια της έρευνας, παρατηρήσαμε ότι το θετικό κλίμα απέναντι στην έρευνα και η άμεση προθυμία συμμετοχής, από πλευράς εκπαιδευτικών, σε μια διαδικασία που δεν είναι καθόλου «βολική», όπως η συνέντευξη που διερευνά απόψεις και αντιλήψεις σε βάθος, σχετιζόταν μάλλον με ένα αίσθημα απολαβής ενδιαφέροντος για τη δουλειά τους, μια επισήμανση της σημασίας της προσφοράς τους. Αυτή η πρόσληψη τροφοδότησε πολύ θετικά το αυτο-συναίσθημά τους και λειτούργησε αντισταθμιστικά σε μια υπόρρητη, γενικευμένη - θα λέγαμε - αντίληψη που τους τοποθετεί σε ένα επίπεδο δασκάλων σχολείου «δεύτερης διαλογής».

Σημειωματάριο χρησιμοποιήθηκε για να καταγραφούν οι αντικειμενικές παράμετροι της έρευνας, δηλαδή η ημερομηνία, η ώρα, ο τόπος και τα δημογραφικά στοιχεία, καθώς και οι μη λεκτικές εκφράσεις των υποκειμένων που πλαισίωναν το πληροφοριακό υλικό.

Μετά την περάτωση των συνεντεύξεων, το μαγνητοφωνημένο υλικό που προέκυψε είχε συνολική διάρκεια 360 λεπτών. Ακολούθησε πιστή δακτυλογράφηση όλων των μαγνητοφωνημένων αρχείων, ώστε να μετατραπούν σε γραπτό κείμενο και να αποκτήσουν τη μορφή ερευνητικών δεδομένων (Mason, 2011: 99), και ακολούθησε η θεματική ανάλυση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

7.1 Ανάλυση και σύνθεση των ποιοτικών δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων είναι μια δραστηριότητα που περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες νοηματοδότησης, κατηγοριοποίησης και θεωρητικοποίησης του ποιοτικού υλικού με στόχο την απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα ή την ερμηνεία και κατανόηση φαινομένων, διαδικασιών και συμπεριφορών (Ιωσηφίδης, 2003: 67). Βασική προϋπόθεση για την ανάλυση του ποιοτικού υλικού είναι η αποτελεσματική διαχείριση των ποιοτικών δεδομένων. Η διαχείριση των δεδομένων στοχεύει στο να διασφαλίσει τη συλλογή υψηλής ποιότητας δεδομένων, τη διευκόλυνση της πρόσβασης σε αυτά και την τεκμηρίωση όλων των αναλυτικών διαδικασιών που εφαρμόστηκαν. Μια κρίσιμη διάσταση για την καλύτερη διαχείριση των δεδομένων είναι η διαδικασία αποθήκευσης και ανάκτησης.

Το πληροφοριακό υλικό που παράγει η ποιοτική έρευνα μέσω του μεθοδολογικού εργαλείου των μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων υποστασιοποιείται ως ποιοτικό υλικό προς ερευνητική επεξεργασία, από τη στιγμή που θα απομαγνητοφωνηθεί, θα δακτυλογραφηθεί και θα αποκτήσει μορφή κειμένου (Mason, 2011). Το πληροφοριακό υλικό της παρούσας έρευνας, μετά τη δακτυλογράφηση και τη μετατροπή σε κείμενο αναπτύχθηκε σε ένα σύνολο 145 σελίδων. Αυτός ο μεγάλος όγκος πληροφοριών οργανώθηκε σε πρώτο αρχικό στάδιο σε ένα εύχρηστο ευρετήριο με βάση τις θεματικές ενότητες του οδηγού συνέντευξης. Στη συνέχεια έγιναν διαρκείς επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις με παράλληλη σύνταξη επεξηγηματικών σημειωμάτων και περιλήψεων για την καλύτερη ταξινόμηση του υλικού. Στο στάδιο αυτό μετά από προσεκτική εξέταση αφαιρέθηκαν ορισμένα τμήματα του υλικού που δεν παρουσίαζαν ενδιαφέρον για τη διερεύνηση του θέματος, ώστε να μειωθεί ο αρχικός όγκος των πληροφοριών και να γίνει πιο εύλικτη η διαχείριση των δεδομένων στα επόμενα στάδια της αναλυτικής διαδικασίας.

Ακολούθησε ένα κρίσιμο στάδιο για την αναλυτική επεξεργασία των δεδομένων το στάδιο της κωδικοποίησης, το οποίο αποτελεί οργανικό μέρος και βάση της ανάλυσης. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων, άρα συνδέεται άρρηκτα με την τμηματοποίηση του υλικού (Ιωσηφίδης, 2003: 75).

Για τη συστηματοποίηση και τη θεωρητική επεξεργασία του ερευνητικού υλικού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου (content analysis), η οποία εφαρμόζεται στην ανάλυση διάφορων τύπων κειμένου, όπως περιοδικά, εφημερίδες, λογοτεχνικά κείμενα, αλλά και προσωπικά έγγραφα, συνεντεύξεις κλπ (Κυριαζή, 1999). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχτηκε γιατί είναι μια μέθοδος που αναλύει την κοινωνική επικοινωνία, η οποία αποτελεί βασική διάσταση του εργαλείου της συνέντευξης, αλλά κυρίως μελετάει τις κοινωνικές της προεκτάσεις, πράγμα που συνδέεται με το σκοπό της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008: 149).

Στην παρούσα έρευνα, σύμφωνα με τα στάδια επεξεργασίας, που προβλέπει η εν λόγω μέθοδος, σε πρώτη φάση επανεξετάσαμε και αποσαφηνίσαμε το ερευνητικό πρόβλημα και τα ερευνητικά μας ερωτήματα, διαδικασία άλλωστε που διατρέχει όλα τα στάδια της ποιοτικής έρευνας. Σε δεύτερο στάδιο εντοπίστηκαν και προσδιορίστηκαν οι αφηγηματικές πηγές του ποιοτικού υλικού. Στο επόμενο στάδιο καθορίστηκε η μονάδα ανάλυσης των ποιοτικών δεδομένων που επιλέχτηκε να είναι η φράση ή και η περίοδος ανάλογα με την ανάγκη της αναλυτικής επεξεργασίας του ευρήματος. Στο τελικό στάδιο συστηματοποιήθηκαν οι γενικές κατηγορίες και εξειδικεύτηκαν οι υποκατηγορίες που εντάχτηκαν τα δεδομένα.

Από την τελική επεξεργασία των δεδομένων διαμορφώθηκαν τρεις γενικές αναλυτικές κατηγορίες, σε συνάφεια με τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Κάθε μια από τις γενικές κατηγορίες αναλύεται σε δύο ειδικότερες υποκατηγορίες. Συγκεκριμένα:

1) Η πρώτη γενική κατηγορία εξετάζει και αναλύει τη σχέση μεταξύ αναπηρίας και κανονικότητας και εξειδικεύεται σε δύο άξονες. Ο πρώτος αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν την έννοια της αναπηρίας και ο δεύτερος αναλύει την κοινωνική ενσυναίσθηση των συμμετεχόντων απέναντι στην αναπηρία.

2) Η δεύτερη κατηγορία εξετάζει τη διάσταση του ιδεολογικού πλαισίου της ένταξης και εξειδικεύεται σε έναν άξονα ο οποίος αναλύει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και σχεδιάζουν τις ενταξιακές τους στρατηγικές, ενώ ο δεύτερος επιχειρεί να εμβαθύνει στην αντίληψη και στα νοήματα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην κοινωνική και πολιτική διάσταση της ενταξιακής προοπτικής και το ρόλο τους σε αυτό το σκοπό.

3) Η τρίτη γενική κατηγορία εξετάζει το ρόλο του εκπαιδευτικού εντός του εκπαιδευτικού πλαισίου και εξειδικεύεται σε δύο άξονες που επιχειρούν να

ερμηνεύσουν ο πρώτος τη διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών και ο δεύτερος τη θεσμική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

7.2 Παρουσίαση των ευρημάτων

7.2.1 Η πρόσληψη της έννοιας «αναπηρία» και η διάσταση της συνεκπαίδευσης

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσλαμβάνουν την αναπηρία, κρίθηκε απαραίτητο να αναλυθεί, γιατί είναι μια κρίσιμη διάσταση που διατρέχει όλες τις νοηματοδοτήσεις και τις ενέργειες των υποκειμένων για τους μαθητές τους και επιδρά στον προσδιορισμό του ενταξιακού πλαισίου.

Κατά την επεξεργασία του εμπειρικού υλικού, εντοπίζεται με χαρακτηριστική συχνότητα μια έννοια, που μέσω κατηγορικών κρίσεων, επανέρχεται διαρκώς στο λόγο του συνόλου σχεδόν των συμμετεχόντων όταν αναφέρονται στους μαθητές τους. Φράσεις όπως: «βαριές περιπτώσεις», «παιδιά που δεν μπορούν να σταθούν στο γενικό σχολείο», «παιδιά που μειονεκτούν», «παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς», «πάσχοντα κομμάτια μαθητών», «παιδιά μειωμένων ικανοτήτων», προβάλλουν μια εικόνα «ελλειμματικού παιδιού», που δεν ανταποκρίνεται στο πρότυπο του μέσου μαθητή, όπως αυτό σκιαγραφείται και προσλαμβάνεται από τις συνδηλώσεις των υποκειμένων.

Για την πλειονότητα των μη αναπήρων βασικό χαρακτηριστικό της αναπηρίας είναι το μειονέκτημα (σωματικό ή νοητικό). Στο λόγο των μη αναπήρων ατόμων, ακόμα και των γονέων ή των ειδικών επαγγελματιών, οποιαδήποτε μορφή αναπηρίας ταυτίζεται με ένα μειονέκτημα το οποίο κατέχει κεντρική θέση στην προσωπικότητα του ανάπηρου ατόμου (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 22). Οι «μύθοι της αναπηρίας», οι οποίοι δομούνται στο λόγο με βάση το σωματικό και νοητικό μειονέκτημα εκτείνονται πέρα από στερεότυπα. Είναι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις που οι κοινωνιολόγοι αποκαλούν κατασκευές και οι ρίζες τους φτάνουν πολύ βαθιά μέχρι την προϊστορία της ανθρωπότητας (Ζώνιου-Σιδέρη, 2011).

Η πολιτισμική θεωρία της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας θέτει ως κεντρικό το ζήτημα της ταυτότητας και του σώματος και υποστηρίζει ότι οι διαδικασίες πρόσληψης και αξιολόγησης γίνονται με βάση τα εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικά κριτήρια. Η έννοια της ταυτότητας αναφέρεται στο άθροισμα των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων, των ιδεών και των συναισθημάτων που αφορούν στη συγκρότηση του εαυτού. Η ταυτότητα αποτελεί το συνεκτικό ιστό εμπειριών,

βιωμάτων, αξιών και ιδεολογιών και προσδιορίζει τη σχέση του υποκειμένου με τον εαυτό του και τους άλλους (Δραγώνα, 2004).

Στην ύστερη νεωτερικότητα τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας χάνουν τη σταθερότητά τους και ρευστοποιούνται, ακολουθώντας τις διαρκείς μεταβολές του κοινωνικού περιβάλλοντος. Η έκταση και ο ρυθμός των αλλαγών είναι τέτοιος που τα υποκείμενα χάνουν την αντίληψη της ενοποιημένης ταυτότητας και η αίσθηση της ταυτότητας και του εαυτού γίνεται ασταθής και ατελής (Μακρυνιώτη, 2004). Στη θεώρηση αυτή το σώμα δεν μπορεί να εννοηθεί ως τόπος αμετάβλητος και κοινωνικά ουδέτερος, καθώς διαγράφει το σύνορο της σχέσης του ατόμου με τον εαυτό του και με το περιβάλλον του. Ο Shakespeare (1996) σε μια θεώρηση σχετικά με την ταυτότητα, τον εαυτό και την αναπηρία αναφέρει ότι τα άτομα με αναπηρίες ή χρόνιες παθήσεις συχνά υποφέρουν από απώλεια του εαυτού. Περνούν από μια διαδικασία κατά την οποία διαπραγματεύονται τις ζωές τους με τέτοιο τρόπο ώστε να ζουν μια ζωή όπως αυτή των μη-ανάπηρων ατόμων και έτσι να μπορούν να διατηρούν κάποιες επαφές με την επιθυμητή κανονικότητα. Τα πρόσωπα αυτά σταδιακά χάνουν την προσωπική τους ταυτότητα και αφομοιώνονται γιατί υιοθετούν νόρμες που ακολουθούν οι μη-ανάπηροι με σκοπό να πετύχουν να γίνουν αποδεκτά στον κόσμο των κανονικών.

Η αναπηρία τοποθετείται πάντα απέναντι στην κανονικότητα και υποτάσσεται σε αυτήν. Ο Καγκιλέμ (2007: 178) αναλύοντας τη βιολογική διάσταση της διαρκούς διαπραγμάτευσης του «κανονικού» με το «παθολογικό» σώμα υποστηρίζει, ότι ο εξαναγκασμένος περιορισμός του ανθρώπου, εξαιτίας της αναπηρίας σε μια μοναδική και αμετάβλητη συνθήκη κρίνεται απαξιωτικά με σημείο αναφοράς το κανονικό ανθρώπινο ιδεώδες, που είναι η δυνατή και ηθελημένη προσαρμογή σε όλες τις νοητές συνθήκες. Ο κανονικός άνθρωπος είναι ο κανονιστικός άνθρωπος, το ον που είναι ικανό να θεσπίζει καινούριους κανόνες ακόμα και οργανικούς.

Σε μια πολιτισμική θεώρηση της σχέσης μεταξύ «φυσιολογικού» και μη «φυσιολογικού» σώματος κάθε πολιτισμός διχотоμεί τα σώματα σε «καλά» και «κακά», σε «κανονικά» και «μη». Ο διαχωρισμός αυτός ενσωματώνεται από όλα τα μέλη μιας κοινωνίας, τα οποία διακρίνουν το «μη κανονικό» σώμα, το σώμα που «διαφέρει», από το κοινωνικά κατασκευασμένο και κοινωνικά αποδεκτό σώμα ως «καλό» και «κανονικό» (Douglas, 2006). Από την άλλη πλευρά ο Oliver (2009) επιχειρεί να υπερβεί τους περιορισμούς, που θέτει κατά τη γνώμη του, η πολιτισμική θεώρηση, η οποία, αναλύει τη συμβολική τάξη των πραγμάτων και υποστηρίζει ότι

υπάρχουν ισχυροί οικονομικοί λόγοι που οδηγούν τους φυσικά ανάπηρους στον αποκλεισμό και την ταπείνωση. Οι λόγοι αυτοί ενσαρκώνονται στις κοινωνικές και οικονομικές σχέσεις του καπιταλιστικού συστήματος, που έχει κυριαρχήσει και έχει οδηγήσει άμεσα στον αποκλεισμό των αναπήρων στις καπιταλιστικές κοινωνίες. Το «ανάπηρο σώμα» είναι σώμα μειωμένης εργασιακής αξίας και για αυτό το λόγο, στο πλαίσιο των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής, απομακρύνεται και απομονώνεται (Oliver, 2009: 75).

Συνεκδοχικά, σε κάθε θεώρηση για την αναπηρία, υπάρχει ο κοινός τόπος του σώματος, ο οποίος προβάλλεται με μια εικόνα ενός «ολοκληρωμένου» σώματος, αλλά επίσης και μια εικόνα μιας σωματικής «απόκλισης». Σύμφωνα με το Jantzen (1974 στο Ζώνιου-Σιδέρη, 2011: 19), «η αναπηρία δεν θεωρείται φυσικό φαινόμενο. Γίνεται φανερό και αρχίζει να υπάρχει ως αναπηρία μόνο από τη στιγμή που κάποια γνωρίσματα και χαρακτηριστικές εκδηλώσεις των γνωρισμάτων ενός ατόμου συγκριθούν προς τις εκάστοτε αντιλήψεις για το ελάχιστο των ατομικών και των κοινωνικών ικανοτήτων. Μόλις διαπιστωθεί πως ένα άτομο με βάση τα χαρακτηριστικά του γνωρίσματα δεν ανταποκρίνεται στις παραπάνω αντιλήψεις γίνεται η αναπηρία φανερή. Υπάρχει ως κοινωνικό φαινόμενο από αυτή τη στιγμή και μόνο».

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας το μέτρο των εκπαιδευτικών στην πρόσληψη της αναπηρίας φαίνεται, όπως προκύπτει από τις συνδηλώσεις τους, πως είναι οι ατομικές ικανότητες, με αναφορά στο κυρίαρχο αξιακό πρότυπο περί ικανοτήτων. Ενδεικτικά παραθέτουμε: «...όλο αυτό, κοίταξε να σου πω, προσπάθησα και εγώ να καταλάβω τι είναι η συνεκπαίδευση, διαβάζοντας από δω διαβάζοντας από κει, τελικά μέσα από εδώ που βλέπω, για μένα είναι ένας τρόπος ένα παιδί το οποίο έχει ξεφύγει από το πλαίσιο του ειδικού και δεν μπορεί πλέον να είναι σε αυτό το πλαίσιο, με βαριές περιπτώσεις, έχει κάνει κάποια βήματα παραπάνω, είναι ένας τρόπος το παιδί σιγά-σιγά να μπει σε μια τάξη που υπάρχει ένα άλλο επίπεδο, της τάξης της γενικής, είναι ένας τρόπος, είναι ένα μεταβατικό στάδιο, είναι ένα εργαλείο για μας, να μπορέσει το παιδί να μπει όσο γίνεται πιο ομαλά στο πλαίσιο της γενικής αγωγής...» (Y2γ). Έτσι, στο λόγο των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζεται ένας δυισμός μεταξύ «κανονικότητας» και «αναπηρίας», ως μια εναγώνια προσπάθεια του δεύτερου να πλησιάσει το πρώτο για να επιβραβευθεί με το ακριβό προνόμιο της κοινωνικής αποδοχής και να κάνει την ποθητή «μετάβαση» σε ένα αποδεκτό, μη κατηγορικό κοινωνικό πλαίσιο. «...Για τις πολύ βαριές περιπτώσεις δεν μπορώ να πω ότι μπορεί

να πάει στην εκπαίδευση χωρίς να υπάρχει κάποιος ειδικός παιδαγωγός από δίπλα, εκεί είναι ένα άλλο κεφάλαιο το αφήνω, αλλά για ένα παιδί να σταθεί μόνο του στη τάξη θα πρέπει να είναι ένα παιδί που να μπορεί να σταθεί στη τάξη χωρίς να γυρίσει εναντίον του...» (Y3γ) Αυτός ο διαρκής αγώνας από την πλευρά του «μη κανονικού παιδιού» φαίνεται να νοηματοδοτεί στην αντίληψη των εκπαιδευτικών το χαρακτήρα της συνεκπαίδευσης, με την έστω και περιορισμένη παραμονή του παιδιού στο «κανονικό πλαίσιο» να αποτελεί την επίτευξή του σκοπού της. Σε άλλη συνομιλία διαπιστώνουμε πως η προσπάθεια της αναπηρίας να προσεγγίσει την «κανονικότητα» - όπως φαίνεται να προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς - ώστε να καταφέρει να ενταχτεί σκιαγραφείται με πολύ πιο emphaticό τρόπο «...εδώ γνωρίζω κιόλας και ένα παιδάκι που είναι από το ειδικό, από το χώρο μας δηλαδή και τώρα αυτή τη στιγμή δύο χρόνια φοιτά στο γενικό σχολείο. Αυτό το ένα παιδάκι και άλλο ένα κοριτσάκι που τώρα νομίζω πήγε και μαζί. Αυτά τα παιδάκια είχαν αυτή τη δυνατότητα και τα κατάφεραν να περάσουν, με προβλήματα βέβαια, με προβλήματα, με πολλά προβλήματα, με προβλήματα αποδοχής και από τους γονείς του τμήματος και από το ίδιο το παιδάκι. Όμως το παιδάκι προχώρησε, έφυγε από αυτό το χώρο, γιατί το λέω έτσι, γιατί εδώ λίγο πολύ έτσι όπως διαμορφώνεται η κατάσταση είναι ένα μικρό γκέτο, είναι μία ιδιαίτερη κατάσταση...» (Y2γ).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι εφόσον η αναπηρία θεωρείται ιδεολογικό και κοινωνικό κατασκεύασμα, τότε και η γλώσσα που τη σημασιοδοτεί και την περιγράφει δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο από ιδεολογική αποτύπωση της συγκεκριμένης κατασκευής, αφού η γλώσσα δεν είναι ούτε ουδέτερη ούτε κοινωνικά «αθώα», αντίθετα η γλώσσα δίνει πολυάριθμες πληροφορίες κοινωνικές και ιδεολογικά μηνύματα πολλαπλής σημασίας, τα οποία περιέχονται στις πιο απλές φράσεις, στο χειρισμό των λέξεων και της σύνταξης και στις γραμματικές επιλογές που κάνει ο κάθε ομιλητής. Η γλώσσα είναι μέρος της κοινωνικής διαδικασίας, είναι κοινωνικό γεγονός και ως γεγονός έχει επιπτώσεις στην κοινωνία (Φραγκουδάκη 1987: 24).

Αναλύοντας τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώνουμε ότι, πέραν του ότι το ζήτημα της αναπηρίας, προσλαμβάνεται από τους εκπαιδευτικούς μέσα από το κυρίαρχο πρότυπο περί ικανοτήτων, η γλώσσα που χρησιμοποιείται συχνά για να δηλώσει την αναπηρία αφενός αντικατοπτρίζει και αποτυπώνει αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις που υπάρχουν για αυτήν, «...η ύπαρξη ενός ανάπηρου παιδιού και η φοίτησή του στο ειδικό σχολείο είναι μεγάλο πλήγμα για την οικογένεια, δύσκολα το

αποδέχονται οι γονείς γιατί είναι υποχρεωμένοι να το κουβαλούν μέχρι το τέλος. Μετά το κληρονομούν τα αδέρφια αν υπάρχουν...» (Y4γ) και αφετέρου λειτουργεί ως μηχανισμός διαίωσης και αναπαραγωγής στερεοτύπων για την αναπηρία που λειτουργούν αξιολογικά και κατηγορικά για τα άτομα με αναπηρία.

Μέσα από μια σε βάθος ανάλυση της χρήσης των φράσεων και των χρησιμοποιούμενων λέξεων στο λόγο των εκπαιδευτικών διαπιστώνουμε μια διαρκή εννοιολογική διχοτόμηση που παραπέμπει ευθέως στο «εμείς» και οι «άλλοι», η οποία απομακρύνει τα σύνορα μεταξύ των δύο σχολικών δομών, ενώ οι συνδηλώσεις που ανακύπτουν, νοηματοδοτούν τη συνεκπαίδευση ως φιλοξενία χάριν καλής προαίρεσης, αποδομώντας πλήρως την κοινωνική αξιακή της διάσταση. Ενδεικτικά, φράσεις όπως «...ας είναι καλά οι συνάδελφοι του γενικού που μας ανέχονται...» (Y1α) ή «...αυτό το χρωστάμε στην καλή διάθεση των συναδέλφων του γενικού...» (Y3γ) ή ακόμα «...δεν έχουμε απαιτήσεις από το δάσκαλο γενικής αγωγής να αλλάξει για να γίνουμε εμείς αποδεκτοί...» (Y6γ) υποδηλώνουν μια σαφή αντίστιξη στον τρόπο που προσλαμβάνουν και νοηματοδοτούν τα υποκείμενα τις έννοιες αναπηρία και «κανονικότητα» και προσδίδουν στη συνεκπαίδευση μια μορφή εναλλακτικού χαρακτήρα εκπαίδευσης, περιορισμένης εμβέλειας και έκτασης, απογυμνώνοντας τελείως το ιδεολογικό και αξιακό της περιεχόμενο περί σεβασμού της ισότητας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

7.2.2 Η ενσυναίσθηση των εκπαιδευτικών και η ενταξιακή διάσταση

Η ενσυναίσθηση είναι ένας πολύ σημαντικός τομέας στη συναισθηματική ανάπτυξη και αγωγή. Παρόλα αυτά δεν υπάρχει ομοφωνία σε σχέση με τον ορισμό της. Μερικές φορές η λέξη ενσυναίσθηση (empathy) χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος όρος με τη λέξη συμπάθεια (sympathy), γεγονός που δυσχεραίνει τον ορισμό και την ερμηνεία του όρου. Κάθε διαφορετικός ορισμός που δίνεται για την ενσυναίσθηση εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται ο κάθε ερευνητής την ενσυναίσθηση ως διαδικασία (Ανδρέου κá, 2011).

Ο Piaget αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια γνωστική διαδικασία παρόμοια με την υπόδυση ρόλων ή της αντίληψης της προοπτικής του άλλου (Κολιάδης, 1997). Μια άλλη θεώρηση από την πλευρά της ψυχολογίας αντιλαμβάνεται την ενσυναίσθηση ως μια εξελικτική διαδικασία αγωγής η οποία καλλιεργείται με την ανάπτυξη του «αισθήματος κοινότητας». Το αίσθημα κοινότητας χαρίζει ασφάλεια στο άτομο και συνδέεται με την απομάκρυνση από τον

«εγωκεντρικό εαυτό», τη συμμετοχή στην κοινοτική ζωή και την ηθική του σεβασμού των δικαιωμάτων των άλλων (Adler, 1978: 87-88).

Τα τελευταία χρόνια η έννοια της ενσυναίσθησης καταλαμβάνει ιδιαίτερο χώρο στον τομέα της εκπαιδευτικής έρευνας και θεωρίας κυρίως μέσα από τη θεώρηση της διαπολιτισμικότητας. Σύμφωνα με τον Helmut Essinger αυτό που προτάσσει η αρχή της ενσυναίσθησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικότητας είναι να μάθουμε να κατανοούμε τους άλλους, να τοποθετούμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε την αλληλεγγύη μας για αυτούς (Γεωργογιάννης, 1997: 50-51) Αυτή η θεώρηση συγκροτεί μια ευρείας έκτασης παραδοχή που μπορεί να αναφέρεται στον τρόπο προσέγγισης του «διαφορετικού άλλου» πέρα από την πολιτισμική ετερότητα, όπως λόγου χάρη στο ζήτημα της αναπηρίας που είναι εν προκειμένω ο πυρήνας της ερευνητικής μας προβληματικής.

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί τον ορισμό σύμφωνα με τον οποίο η ενσυναίσθηση είναι μια στάση και επιδεικνύεται μέσα από τη συμπεριφορά που τηρεί κάποιος απέναντι σε έναν άλλο. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος με ικανότητα ενσυναίσθησης προσπαθεί να λειτουργήσει μέσα στο εσωτερικό πλαίσιο αναφοράς του συνομιλητή του και να παραμείνει σε ενσυναίσθητη επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο (Greenberg & Elliot, 1997 στο Μαλικιώση-Λοϊζου, 2003: 295).

Στη σχέση εκπαιδευτικού – μαθητή ως ενσυναίσθηση ορίζεται η ικανότητα του εκπαιδευτικού, να συναισθάνεται έγκαιρα τα συναισθήματα και τα προβλήματα του παιδιού και να σχεδιάζει την κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε να συμβάλλει στην πρόληψη των αναγκών του σε συνεργασία με τους γονείς και το εκπαιδευτικό περιβάλλον. (Μαλικιώση-Λοϊζου, 2001).

Η εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και η στοχευμένη εκπλήρωση των ενταξιακών προοπτικών προϋποθέτει ένα βαθμό ενσυναίσθησης από τους εμπλεκόμενους επαγγελματίες, πολύ δε περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς, που επιτελούν έναν κεντρικό ρόλο στην ενταξιακή διαδικασία και στη διαχείριση της μαθησιακής εμπειρίας. Η αποτελεσματικότητα των ενταξιακών δράσεων τελεί σε συνάρτηση με το ενδιαφέρον για τις ικανότητες, και τις γνώσεις του μαθητή, για τις απόψεις του, τα ενδιαφέροντα του, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, τα συναισθήματα, τα κίνητρα, τις ιδιαιτερότητές του. Αυτό το ενδιαφέρον αποτελεί τη βάση για τη διαμόρφωση των ενταξιακών στρατηγικών και λειτουργεί αντισταθμιστικά στα εμπόδια που ενδεχομένως συναντούν τα παιδιά κατά τη σχολική

τους σταδιοδρομία. Έχει επομένως σημασία μια έρευνα που μελετά το ρόλο των εκπαιδευτικών σε μια εξαιρετικά κοινωνικά και παιδαγωγικά ευαίσθητη περιοχή όπως αυτή της ενταξιακής διαδικασίας, να διερευνήσει το βαθμό και την έκταση της ενσυναίσθητης επαφής με τους αποδέκτες του εκπαιδευτικού έργου, δηλαδή τους μαθητές και την επίδραση του παράγοντα της αναπηρίας», στη διαμόρφωση της ενσυναίσθητης σχέσης, ώστε να διαφανούν οι βαθύτερες διαστάσεις του τρόπου με τον οποίο επενδύονται το ρόλο τους τα υποκείμενα και αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών τους.

Στην προκείμενη έρευνα εντοπίστηκαν στοιχεία στις αφηγήσεις των υποκειμένων, που υπέδειξαν ως ζωτικής σημασίας τη διερεύνηση του ζητήματος της αναπηρίας, ως κρίσιμου παράγοντα, που παρεμβάλλεται και επανέρχεται διαρκώς σε όλες τις κρίσεις που διατυπώνουν τα υποκείμενα για τους μαθητές τους και εμπλέκεται στην ενσυναίσθητη στάση απέναντι τους.

Χαρακτηριστικά παραθέτουμε: «...*Το να μπορέσει ο συνάδελφος, ο κάθε συνάδελφος ο οποίος δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει κιόλας, του έρχονται κάποια παιδιά από το πουθενά μέσα στο τμήμα του τα οποία είναι και ιδιαίτερα παιδιά, παιδιά που μειονεκτούν, έτσι, να τα κατανοήσει, να κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές τους που δεν είναι εύκολο, δεν είναι καθόλου εύκολο γιατί έχουμε συνηθίσει να απευθυνόμαστε σε παιδιά που τις περισσότερες φορές τους μιλάμε και κατανοούν και καταλαβαίνουν σε ένα βαθμό...*» (Υ2γ). Το στερεότυπο του «μειονεκτικού παιδιού» που έχει μειωμένη επαφή με το περιβάλλον και περιορισμένο εύρος αντίληψης φαίνεται να αποτελεί την κρίσιμη μεταβλητή που παρεμβάλλεται σε όλες τις εκπαιδευτικές ενέργειες και αποφάσεις που σχετίζονται με το παιδί. Επιπλέον η φράση «*ο συνάδελφος που δεν είναι υποχρεωμένος να γνωρίζει ένα παιδί που έρχεται στην τάξη από το πουθενά*» εντυπώνει μια σημαντική απόσταση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και συνδηλώνει την αφανή αν όχι αόρατη παρουσία του παιδιού στην τάξη συνεκπαίδευσης. Η αυθόρμητη χρήση του επιρρήματος «*πουθενά*» αρνείται ασύνειδα την τοποθέτηση εντός του κοινωνικού θεατού χώρου και εξοστρακίζει το άτομο σε ένα παράλληλο περιθώριο εκτός του οριοθετημένου κοινωνικού πεδίου. Η απουσία χώρου, η απουσία θέσης, η απουσία θέασης φαίνεται να συμβαδίζει στη διαχρονία με την ιστορικότητα της κοινωνικής έξωσης της αναπηρίας και να την ορίζει σε ένα διάστημα εξώτερο, εκτός του επίσημου θεατού πεδίου της ανθρώπινης κίνησης.

Περαιτέρω το παιδί με αναπηρία μπαίνει σε μια διαρκή εξέταση από τους «ειδικούς», προκειμένου να διαπιστωθεί η ικανή πλήρωση των προϋποθέσεων που

απαιτούνται για το εισιτήριό του στον κόσμο των «κανονικών» «...τα παιδιά από το ειδικό σχολείο που ακολουθούν κάποια προγράμματα συνεκπαίδευσης, αυτό στο οποίο εμείς δίνουμε περισσότερη βαρύτητα, είναι πρώτον να δούμε πώς ένα παιδί δικό μας με μέτρια νοητική υστέρηση ή με προβλήματα συμπεριφοράς, μπορεί να σταθεί στα πλαίσια ενός γενικού σχολείου, στα πλαίσια μιας τάξης γενικού σχολείου και πώς τον αποδέχονται κατά δεύτερον τα παιδιά του γενικού σχολείου...» (Y1α). Ωστόσο αν και ζητήθηκαν, δεν δόθηκαν συγκεκριμένες διευκρινίσεις για την πρόβλεψη και το σχεδιασμό των απαραίτητων εκπαιδευτικών δράσεων, που ευαισθητοποιούν την ομάδα της τάξης και καλλιεργούν το θετικό κλίμα για την ενσυναίσθητη εσωτερική διεργασία «αποδοχής», δηλαδή: «...αυτό... τώρα... τι να πούμε... επαφίεται στον «πατριωτισμό» των εκπαιδευτικών...» (Y1α). Έτσι από τα ευρήματα διαπιστώνεται, πως το ειδικό σχολείο στέλνει, το γενικό σχολείο παραλαμβάνει, στο πλαίσιο μιας εργασιακής ρουτίνας και αυτός ο απλουστευμένος μηχανισμός «αποστολής-παραλαβής» φαίνεται να είναι ο βασικός διάυλος επικοινωνίας μεταξύ των δύο σχολικών δομών.

Με μια πρώτη ανάγνωση θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε, ότι παρά τις εγγενείς αδυναμίες του, ο μηχανισμός εμφανίζει ενδεχομένως κάποιο βαθμό ενσυναίσθητης προσέγγισης των ενταξιακών αναγκών των παιδιών, αφού σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών καταβάλλεται συγκεκριμένη προσπάθεια «...η συνεκπαίδευση απαιτεί μεγάλο κόπο και από το δάσκαλο της γενικής, πρέπει να διαμορφώσει τεστ, να κάνει ειδικές ερωτήσεις...» (Y6γ) και εφαρμόζει έστω και περιορισμένα μια άτυπη μορφή συνεκπαίδευσης. Ωστόσο με μια δεύτερη πιο προσεκτική ανάγνωση εμφανίζει σημαντικά κενά και αντιφάσεις ως προς την εκπλήρωση των αναγκών αυτών. Συγκεκριμένα, τα παιδιά βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς μετάβασης από το ένα πλαίσιο στο άλλο και διαρκών εναλλαγών σχολικού περιβάλλοντος με συνέπεια να μην μπορούν να βιώσουν μια σταθερότητα. Ταυτόχρονα θα πρέπει να εμφανίσουν ικανοποιητικούς δείκτες συμμόρφωσης και στα δύο περιβάλλοντα αφενός για να μη χάσουν το προνόμιο της συνεκπαίδευσης, «...αν δεν είσαι καλό παιδί δε θα ξαναπάς από κει, του λέω για να προσέχει τη συμπεριφορά του...» (Y4γ), αφετέρου για να γίνουν αποδεκτά από την άλλη πλευρά και να μη διακοπεί το πρόγραμμα «...απαράβατος όρος για τη συνέχιση του προγράμματος είναι η ασφάλεια των μαθητών του σχολείου μας και η εύρυθμη λειτουργία του...» (Y11γ). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί μπαίνει σε μια αμφίπλευρη καθημερινή δοκιμασία κρίσεων και αξιολογήσεων με αμφίρροπο το τελικό

αποτέλεσμα. Το ίδιο το παιδί, ως τελικός αποδέκτης αυτών των ενεργειών, κινείται διαρκώς σε ένα μεταίχμιο, ενώ η ποιοτική διάσταση του εσωτερικού πλαισίου αναφοράς του παιδιού φαίνεται να είναι απύσχα από όλη αυτή τη διαδικασία.

Το βέβαιο είναι πως η έλλειψη νομοθεσίας και η απουσία διοικητικής ευθύνης για τη λειτουργία του θεσμού της συνεκπαίδευσης αντικατοπτρίζεται στη δυστοκία συνεργασίας, συνεννόησης και συντονισμού μεταξύ των δύο δομών, στο κέντρο της οποίας βρίσκεται το παιδί και μένει μετέωρο «...μπορεί μερικές φορές να διαφοροποιείται το πρόγραμμα και να μην ενημερώνεσαι. Και το πρόγραμμα του άλλου του σχολείου και το δικό μας πρόγραμμα, και επειδή έγιναν και κάποιες αλλαγές φέτος, με την διευθύντρια και τον υποδιευθυντή και στα δύο σχολεία, υπήρξαν και κάποιες αλλαγές στο πρόγραμμα γενικότερα καθ' όλη τη διάρκεια. Και τώρα δηλαδή τελευταία πήγαινε και δύο-τρεις φορές είχαν αγγλικά και γύριζε πίσω...» (Υγ4). Η απουσία επαρκούς ενδοεπικοινωνίας μεταξύ των δύο δομών επανέρχεται συχνά στις αφηγήσεις με διάφορες αφορμές «...σήμερα πήγαν εκδρομή και δεν το ξέραμε, το παιδί πήγε εκεί και τους έψαχνε...» (Υ3γ). Η απορία του παιδιού για τη ματαίωση του προγράμματος αντιμετωπίστηκε χωρίς πολλές εξηγήσεις «...δεν πειράζει θα πας την επόμενη φορά...» (Υ3γ). Το παιδί παρέμεινε στην «τάξη που ανήκει» για το υπόλοιπο του μαθήματος και το περιστατικό ξεπεράστηκε, ως περιστατικό μιας συνηθισμένης μέρας.

Από τη γενική εικόνα των απαντήσεων που αναλύθηκαν σε αυτή την κατηγορία διαφαίνεται πως παρά τις «κοπιώδεις προσπάθειες» και των δύο πλευρών η συνεκπαίδευση τελείται με μια μάλλον αποστασιοποιημένη φόρμα από το εσωτερικό πλαίσιο των προσμονών του παιδιού. Η παρεμβολή του χαρακτηριστικού της αναπηρίας λειτουργεί ενισχυτικά στην παγίωση αυτού του φορμαλισμού, ως όρος που στη γενική αντίληψη και στάση των υποκειμένων μειώνει την «ικανότητα» διάδρασης και εγγύτερης επικοινωνίας του ανάπηρου παιδιού και επιδρά επομένως στην ποιοτική διάσταση της ενσυναίσθητης επαφής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ενώ δευτερογενώς φαίνεται να επιδρά και στην ποιοτική διάσταση της ενταξιακής προοπτικής.

7.2.3 Ο εκπαιδευτικός ως διαμορφωτής του ενταξιακού πλαισίου

Σε ερώτηση που ζητάει από τα υποκείμενα να κατατάξουν το θεσμό της συνεκπαίδευσης σε μια από τις κατηγορίες παροχή-προνόμιο-δικαίωμα, στο σύνολό τους απαντούν απερίφραστα *δικαίωμα*, παίρνοντας την ομολογουμένως «πολιτικώς

ορθή» θέση για το θέμα. Στη συνέχεια όμως οι απαντήσεις τους συνδηλώνουν μια σαφή οπισθοχώρηση από την προηγούμενη θέση: «...όλοι οι μαθητές να μπορούν να πηγαίνουν, τους αφορά όλους, όσους το χρειάζονται δηλαδή και μπορούν να ανταπεξέλθουν...» (Υ9γ). Η αρχική οριστική κρίση «τους αφορά όλους», αμέσως μετά μεταστρέφεται σε πλάγια κατηγορική κρίση «όσοι το χρειάζονται δηλαδή και μπορούν να ανταπεξέλθουν», συνδηλώνοντας τη διαίρεση του αρχικού γενικού συνόλου «όλοι οι μαθητές» σε περισσότερα υποσύνολα με βάση την ανάγκη «όσοι το χρειάζονται» και ακόμη μικρότερα υποσύνολα με βάση την ικανότητα «και μπορούν να ανταπεξέλθουν». Η κατηγορική διαίρεση των μαθητών σε υποσύνολα που «μπορούν» ή «δεν μπορούν» να απολαύσουν το δικαίωμα της συνεκπαίδευσης είναι η επικρατούσα τάση στις δηλώσεις των υποκειμένων: «...Για τις πολύ βαριές περιπτώσεις δεν μπορώ να πω ότι μπορεί να πάει στη συνεκπαίδευση, ή παιδιά που είναι στο φάσμα του αυτισμού...» (Υ10α). Όπως άλλωστε ισχυρίζονται με κατηγορηματικό τρόπο οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, τα παιδιά που προτείνονται για συνεκπαίδευση είναι αυτά που οι ίδιοι αξιολογούν ότι μπορούν να ανταποκριθούν στοιχειωδώς στο αναλυτικό πρόγραμμα του γενικού πλαισίου: «...αλλά με μέτρια νοητική υστέρηση, ή κάποια παιδιά που μπορεί να έχουν μέτριες μαθησιακές δυσκολίες και μπορούν να καταλάβουν έστω τα πιο απλά μαθήματα αυτά ναι...» (Υ6γ).

Σημείο που χρήζει ιδιαίτερης προσοχής και ανάλυσης επίσης, είναι η ιδιαίτερη έμφαση που προσδίδουν τα υποκείμενα στις αφηγήσεις τους, όταν αναφέρονται στην ικανότητα προσαρμογής των παιδιών που προωθούνται προς τη συνεκπαίδευση από άποψη συμπεριφοράς. Το ζήτημα «συμπεριφορά» είναι μια αναφορά που εμφανίζεται με έντονη συχνότητα στο λόγο των εκπαιδευτικών και φαίνεται να διαμορφώνει μαζί με την ικανότητα επίδοσης το βασικό κριτήριο επιλογής που θα ανοίξει στους μαθητές τη διάβαση προς το πρόγραμμα συνεκπαίδευσης και θα διαμορφώσει τις ενταξιακές στρατηγικές «...Μπορώ να στείλω και μια άλλη μαθήτρια, μαθησιακά στέκεται να μπει σε γενική τάξη, αλλά για όλη τη συμπεριφορά δεν είναι έτοιμη να πάει μόνη της...» (Υ3γ). Ακόμα πιο emphaticά και προφανώς ανεπίγνωστα συνδηλώνεται, σε άλλη συνομιλία, ένα είδος λανθάνουσας σωφρονιστικής λειτουργίας του ειδικού σχολείου «...Υπάρχουν και μαθητές που δεν έχουν κάποιο θέμα νοητικό, αλλά μόνο από τη συμπεριφορά ή και το οικογενειακό περιβάλλον επειδή δεν βοηθάει καθόλου, μπορεί να έχουν βρεθεί σ' ένα ειδικό σχολείο ή οπουδήποτε αλλού ή μπορεί να έχουν έρθει από άλλη χώρα...» (Υ5γ).

Από τις συνδηλώσεις επομένως των εκπαιδευτικών, η έννοια του δικαιώματος υποχωρεί και η ενταξιακή στρατηγική λαμβάνει μια δευτερεύουσα, αλλά ενισχυμένη ποιοτική διάσταση καθώς μετασχηματίζεται σε μια επιλεκτική απονομή προνομίου, με πολύ αυστηρά κριτήρια μάλιστα, ενώ ταυτόχρονα αποκτά και μια εργαλειακή χρήση ως μέσο συμμόρφωσης για το μαθητή «...θεωρώ ότι σε πολλές περιπτώσεις και οι ίδιοι οι συνάδελφοι του ειδικού χρησιμοποιούν με λάθος τρόπο το θεσμό της συνεκπαίδευσης. Ακούω δηλαδή να λένε στα παιδιά, ότι αν δεν κάνουν τις εργασίες τους και δεν είναι καλά παιδιά, δε θα ξαναπάνε δίπλα, νομίζω ότι αυτό είναι λάθος γιατί δεν είναι αυτό το νόημα του θεσμού...» (Y11γ). Ο προηγούμενος ισχυρισμός υποδηλώνει πως ο θεσμός της συνεκπαίδευσης, μέσα ενδεχομένως από την τριβή της καθημερινότητας, τείνει να διαμορφώνεται από τα υποκείμενα, τα οποία μέσα στο κανονιστικό ιεραρχημένο σύστημα του σχολικού θεσμού κατέχουν μια θέση εξουσίας απέναντι στην κοινωνική ομάδα των μαθητών τους (Μιχαλακόπουλος, 2000), ως μέσο πίεσης για τροποποίηση συμπεριφοράς και υπακοής, παρά ως μέσο άρσης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού αποκλεισμού και αποκατάστασης της ισότητας.

Σύμφωνα με τη θεωρία των κοινωνικών αναπαραστάσεων κάθε εξουσία έχει στη διάθεσή της θεσμούς που διευθετούν την κοινωνική παρέκκλιση. Η εξουσία αναπαράγει κοινωνικές αναπαραστάσεις με σκοπό τη συγκάλυψη των σχέσεων καταπίεσης και καταναγκασμού. Με αυτή την έννοια η «φυσικοποίηση» αποτελεί έναν ασφαλή μηχανισμό, που ενεργοποιείται ως τρόπος συγκάλυψης, των άνισων σχέσεων στη δυναμική που διαμορφώνει η εξουσία. Ο μηχανισμός της «φυσικοποίησης» συνίσταται στην ακύρωση της κοινωνικής υπόστασης, που πιθανώς μπορεί να έχουν τα μέλη μιας μειονότητας, η ομάδα των ανάπηρων εν προκειμένω, ερμηνεύοντας και εξηγώντας τη σταθερή της συμπεριφορά με βάση τα φυσικά («φυσικοποιημένα») χαρακτηριστικά που της έχουν αποδοθεί. Η φυσικοποίηση μπορεί να λάβει τη μορφή βιολογικοποίησης, όταν οι εκδηλώσεις της συμπεριφοράς ανάγονται σε εγγενείς βιολογικές καταβολές (Παπαστάμου, Μιούνι, 2001: 90). Από δήλωση υποκειμένου καταγράφουμε χαρακτηριστικά: «... βέβαια εγώ το συζήτησα εξαρχής με το συνάδελφο, ότι το παιδί το συγκεκριμένο έχει αρχίσει και έχει μια ανάρμοστη συμπεριφορά. Συζητάω βέβαια εγώ με το παιδί γιατί είναι μεγάλο, δεν είναι παιδί, είναι έφηβος πλέον, για να δούμε πώς μπορούμε να το λύσουμε, να ξέρει και το παιδί ότι και εγώ είμαι ενήμερη και ότι και ο άλλος ο δάσκαλος είναι ενήμερος και ότι δεν μπορεί να κρυφτεί, γιατί προσπαθεί και να κρυφτεί, είναι λίγο κρυψίνους...» (Y4γ). Αυτό δηλαδή που ερμηνεύει τη συμπεριφορά από πλευράς υποκειμένου, το οποίο

κατέχει τη θέση κυριαρχίας στη δυαδική σχέση δασκάλου - μαθητή δεν είναι η ευάλωτη θέση στην οποία περιέρχεται η κυριαρχούμενη πλευρά, σε έναν ιεραρχημένο συσχετισμό δυνάμεων (Parsons, 1985: 266), αλλά το σταθερό και αμετάβλητο χαρακτηριστικό της ιδιοσυγκρασίας.

Η ανάπτυξη του μηχανισμού φυσικοποίησης των χαρακτηριστικών των παιδιών συνδέεται με την επιλεκτική κατανομητική λειτουργία του σχολείου η οποία προϋποθέτει τη φυσικοποίηση της διανοητικής νοημοσύνης και γενικότερα των ατομικών χαρακτηριστικών των παιδιών και ιδεολογικά παραπέμπει στη φιλελεύθερη προσέγγιση περί «ισότητας εκπαιδευτικών ευκαιριών», σύμφωνα με την οποία αυτοί που έχουν καλύτερες επιδόσεις και προσαρμόζονται καλύτερα στο κυρίαρχο σύστημα αξιών θα πρέπει να επιβραβεύονται (Parsons, 1985: 266). Η επιλεκτικότητα σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά αποτυπώνεται ευκρινώς στην άποψη των εκπαιδευτικών σύμφωνα με την οποία απορρίπτεται σχεδόν καθολικά το ενδεχόμενο πρόσβασης στη συνεκπαίδευση για όλα τα παιδιά *«...Οι περιπτώσεις της συνεκπαίδευσης είναι συγκεκριμένες, δεν μπορείς ας πούμε ένα παιδί με χαμηλή νοητική υστέρηση να βρεθεί με κάποιο άλλο σύνδρομο...» (Y10α)* και μιλούν για «δύσκολες περιπτώσεις παιδιών» που δεν μπορούν να έχουν πρόσβαση στη συνεκπαίδευση, όπως *«...οι αισθητηριακές αναπηρίες όπως είναι η τύφλωση και η κώφωση θέλουν ειδικό πλαίσιο, γενικότερα στις αισθητηριακές αναπηρίες δεν βοηθάει η συνεκπαίδευση. Στην κώφωση συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί ότι η συνεκπαίδευση δεν έχει βοηθήσει γιατί τα παιδιά έχουν έναν πολύ διαφορετικό τρόπο εκπαίδευσης. Ο καλύτερος αναγνώστης κωφός είναι ο χειρότερος μαθητής χωρίς αισθητηριακή αναπηρία, αυτό έχει αποδειχθεί...» (Y7γ)* ή από άλλη συνομιλία *«...ένα παιδί που είναι στο φάσμα του αυτισμού και πολύ χαμηλό και συνδυάζεται και άλλη αναπηρία ίσως και νοητική, εκεί δεν μπορεί να μπει η συνεκπαίδευση...» (Y9γ)*. Πιο ελαφριές περιπτώσεις όμως κατά τη γνώμη τους μπορούν με την κατάλληλη υποστήριξη να ενταχθούν στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης και να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα γενικής αγωγής *«...ένα παιδί που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού αλλά είναι υψηλής λειτουργικότητας, αυτό ναι μπορεί να το βάλεις στη συνεκπαίδευση...» (Y5γ)*.

Από τη συνολική αξιολόγηση των απαντήσεων σε αυτή την κατηγορία αναδεικνύεται πως η κατηγορική ταξινόμηση των αναπηριών, που ιδεολογικά εντάσσεται στο ιατρικό μοντέλο, αποτελεί το βασικό μεθοδολογικό εργαλείο του τρόπου με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το ενταξιακό πλαίσιο και

φαίνεται να συγκροτεί τον κύριο προσδιοριστικό παράγοντα στη νοηματοδότηση της διαδραστικής σχέσης μεταξύ της αναπηρίας και της ενταξιακής εκπαίδευσης.

7.2.4 Στάσεις, αντιλήψεις, αξίες-οι συνιστώσες: κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα

Η παρούσα έρευνα υιοθετεί την παραδοχή ότι η εκπαίδευση είναι πράξη πολιτική και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν οργανικό μέρος αυτής της πολιτικής πράξης. Οι αντιλήψεις και οι αποφάσεις που σχετίζονται με την εκπαίδευση είναι κατά κανόνα και κατ'ουσία πολιτικές, επειδή είναι απόρροια συγκεκριμένων σχεδιασμών, όπου εμπλέκονται κυβερνητικές επιλογές και πολιτικά κέντρα εξουσίας, που επεξεργάζονται προγράμματα και επιβάλλουν δεσμευτικά μέτρα για την κατανομή των εκπαιδευτικών πόρων, και των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και προβλέπουν με συγκεκριμένες δράσεις την προσβασιμότητα των αποδεκτών αυτών των παροχών. Ο τρόπος με το οποίο οι αποφάσεις αυτές επιχειρούν να ενδυναμώσουν έννοιες όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα ή να συντηρήσουν τις υπάρχουσες κοινωνικές ανισότητες στην πρόσβαση και την ποιότητα της εκπαιδευτικής εμπειρίας αποτελεί ζήτημα κρίσιμης πολιτικής σημασίας (Barton, 2011: 49). Η εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική συνεπώς δεν αποτελούν ουδέτερες και αυτόνομες δραστηριότητες, αλλά σχετίζονται με ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές σχέσεις και δυναμικές.

Η ενταξιακή εκπαίδευση, με όρους ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και πλήρους συμμετοχής σε όλους τους πόρους και τα αγαθά, σύμφωνα με τις διεθνείς συμβάσεις, προϋποθέτει ριζικές πολιτικές και δομικές αλλαγές σε όλο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτικών δραστηριοτήτων. Προϋποθέτει ακόμη αλλαγή εδραιωμένων αντιλήψεων και πρακτικών, που το χρονικό βάθος της παγίωσής τους, μπορεί να προκαλέσει αναπόφευκτες ρήξεις με τα υφιστάμενα πρότυπα του εγκαθιδρυμένου ιατρικού παραδείγματος.

Το αξιακό φορτίο της ένταξης με τις αρχές που περιλαμβάνει, πριν από εκπαιδευτική οργάνωση είναι στάση, αντίληψη και δράση ζωής (Sherbrock, 2011: 77).

Οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής εφαρμογής. Οι δεσμεύσεις τους, η συμπεριφορά τους, και ο τρόπος δουλειάς τους αποτελούν κρίσιμους παράγοντες στη διαδικασία κάθε αλλαγής. Οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί οργανώνουν το έργο τους, παίρνουν αποφάσεις, ορίζουν τη σχέση τους με τους μαθητές τους, υιοθετούν συγκεκριμένες ιδεολογικές προσεγγίσεις αποτελούν

παράγοντες που μπορούν να υποστηρίξουν τη διαδικασία της ένταξης ή να την υπονομεύσουν στηρίζοντας τον αποκλεισμό των παιδιών (Barton, 2011: 55).

Αν οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίσουν το ζήτημα της ενταξιακής εκπαίδευσης στην κοινωνικοπολιτική του διάσταση, πρόκειται για απαραίτητη πραγμάτωση και στήριξη των ιδεολογικών αρχών της ένταξης που συσχετίζεται με την προσωπική τους στάση απέναντι στο ιδεολογικό πλαίσιο που θεσπίζει η ένταξη και την προσωπική τους αντίληψη για τη διαμόρφωση των απαιτούμενων όρων για την εκπλήρωσή της.

Έχει σημασία επομένως να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί νοηματοδοτούν τις θεμελιακές αξίες της ένταξης και πώς αντιλαμβάνονται τη δική τους εμπλοκή στο πλαίσιο των επιγενόμενων αλλαγών.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος συνδέουν και νοηματοδοτούν την κοινωνική δικαιοσύνη με τις έννοιες δίκαιο, ισότητα, ευνομούμενη κοινωνία. Θεωρούν, ωστόσο, ότι αυτές οι αξίες εντάσσονται στη σφαίρα του ιδεατού και δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν στο επίπεδο της πραγματικής κοινωνίας, η οποία είναι άνηση και άδικη γιατί «...*ανέκαθεν επικρατούσε ο νόμος του ισχυρού...*» (Y10α).

Από την ανάλυση των απαντήσεων, αυτή φαίνεται να είναι μια γενική παραδοχή μεταξύ των υποκειμένων που τοποθετεί το αξιακό-ιδεολογικό φορτίο των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, σε ένα πλαίσιο προσωπικής ερμηνείας εσωτερικών νοημάτων, που δεν βρίσκουν έκφραση εξωτερίκευσης στο δοσμένο κοινωνικό, εκπαιδευτικό πλαίσιο. Με δεδομένη αυτή την απόκλιση μεταξύ εσωτερικού νοήματος και εξωτερικής πραγματικότητας, οι εκπαιδευτικοί εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και ενδεχομένως στο ευρύτερο κοινωνικό με όρους σύμβασης και πιθανής σιωπηρής συναίνεσης με την υφιστάμενη συνθήκη. Στην αφήγησή τους δεν υπάρχει κανένα σημείο που να δημιουργεί υπόνοια ρήξης ή έστω εναντίωσης με τις υπάρχουσες θεσμικές δομές. Η επικρατούσα τάση δείχνει να ενσωματώνεται χωρίς δυσκολία στον εκπαιδευτικό θεσμό και αποτελεί ισχυρή αντανάκλαση της έκτασης και της επίδρασης της παραδοσιακής ιδεολογίας, η οποία σε μεγάλο βαθμό καθορίζει τη στάση και τη συμπεριφορά των υποκειμένων. Βασικό συστατικό της ιδεολογίας αυτής είναι η τάση να θεωρείται φυσικό και ως εκ τούτου δεδομένο και ανυπέρβλητο, οτιδήποτε είναι συνδεδεμένο με τις κοινωνικές συνθήκες, οι οποίες ορίζονται από τις εκάστοτε κοινωνικές και πολιτικές εξουσιαστικές ιεραρχικές δομές (Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη, 1991). Έτσι αν και τα υποκείμενα αναγνωρίζουν στο σύνολό τους ότι το «σχολείο ίσων ευκαιριών»,

όπως αποκαλείται στο νέο νόμο της ειδικής αγωγής (Ν. 3699/2008) δεν υπάρχει «...δεν υφίσταται, τα λόγια αυτά στην πραγματικότητα και στην εφαρμογή, δεν υπάρχουν αυτή τη στιγμή. Σε κανένα πλαίσιο στην ειδική αγωγή δεν υπάρχουν ίσες ευκαιρίες...» (Υ3γ), επισημαίνουν επιπλέον στην πράξη τις διακρίσεις εις βάρος των μαθητών τους «...αν αναλογιστούμε πόσα παιδιά είναι εκτός πλαισίου, μιλάμε για το πρόβλημα το δικό μας της ειδικής αγωγής, πόσα παιδιά δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε πάρα πολλά πράγματα, άρα δεν υπάρχει...» (Υ5γ) και προχωρούν μάλιστα σε αμφισβήτηση της πολιτικής και νομοθετικής ρητορείας περί ισότητας «...Συμβολίζει κάτι το οποίο δεν υπάρχει. Σχολείο ίσων ευκαιριών, όταν λέμε, εννοούμε ένα σχολείο το αντίθετο απ' αυτό που έχουμε σήμερα. Ένα σχολείο στο οποίο πραγματοποιείται κοινωνική δικαιοσύνη, και δίνονται πραγματικά ίσες ευκαιρίες...» (Υ7γ) ωστόσο η αμφισβήτηση δε φαίνεται να είναι τόσο ισχυρή, ώστε να ενεργοποιεί τάσεις εναλλακτικής παρέμβασης στο υφιστάμενο εκπαιδευτικό πρότυπο. Αυτό το εύρημα εμφανίζεται με χαρακτηριστική επανάληψη, όπως θα φανεί στη συνέχεια της ανάλυσης, από τις συνδηλώσεις των υποκειμένων.

Οι αποκλίσεις που εντοπίζουν τα υποκείμενα μεταξύ πολιτικής ρητορείας και πρακτικής εφαρμογής αναφέρονται με συγκεκριμένα βιωμένα παραδείγματα από τη σχολική ζωή στα οποία επισημαίνονται αδικίες και αποκλεισμοί εις βάρος των παιδιών «...έχουν πεταχτεί πολλά παιδιά έξω και γενικά έχουν αποκλειστεί πολλές κοινωνικές ομάδες. Όπως στο σχολείο το δικό μας, πολλά παιδιά έχουν φυσιολογική νοημοσύνη έως και έξυπνα και λόγω του ότι δεν έχουν μία οικογένεια που να μπορεί να τα στηρίξει, βρίσκονται σε ένα ειδικό σχολείο το οποίο δεν βοηθάει καθόλου, επιτείνει το πρόβλημα...» (Υ8γ). Περιορίζονται ωστόσο στην επισήμανση και δεν φαίνονται προσανατολισμένοι στην ανάληψη πρωτοβουλιών και στην προσωπική ενεργοποίηση για παρέμβαση με σκοπό το μετασχηματισμό της εκπαιδευτικής πράξης. Η διαπίστωση αυτή, που έχει ήδη διαφανεί, ενισχύεται στην ανάλυση των απαντήσεων που αφορούν τις απόψεις τους ως προς την προσωπική τους συμβολή για την υλοποίηση των αρχών της ισότιμης εκπαίδευσης, όπου συνολικά υποστηρίζουν ότι μόνοι τους δεν μπορούν να συμβάλλουν σε κάτι «...Μεμονωμένα είναι δύσκολα τα πράγματα, όχι, μόνος τι μπορείς να κάνεις;...» (Υ9γ) και μετατοπίζουν το κέντρο βάρους των σχετικών πρωτοβουλιών στην κεντρική πολιτική εξουσία «...από το δικό μας το χέρι δεν περνάει τίποτα, άλλοι αποφασίζουν...» (Υ10α), η οποία σύμφωνα με τις δηλώσεις τους δείχνει παντελή αδιαφορία για τα ειδικά σχολεία και τους μεταχειρίζεται σαν εκπαιδευτικούς «δεύτερης κατηγορίας» «...εγώ δεν το έχω δει το

σχολείο των ίσων ευκαιριών έτσι όπως το λένε, στα χαρτιά τα λένε μια χαρά, αλλά εγώ δεν βλέπω ίσες ευκαιρίες όταν δεν έχεις βάσεις και υποδομές για κάτι τέτοιο και μας αφήνεις εδώ μέσα, να τα βγάλουμε πέρα μόνοι μας. Εντάξει λένε, άστους, δάσκαλοι ειδικής είναι, δεν πειράζει...».

Η ανάλυση και η αξιολόγηση του συνόλου των απαντήσεων έδειξε ότι ενώ ιδεολογικά είναι δεκτικοί στην προοπτική εκπαιδευτικών διορθωτικών αλλαγών, προκειμένου να αντισταθμιστούν οι τρέχουσες αδυναμίες «πρέπει να γίνουν σοβαρές αλλαγές στην εκπαίδευση για να μιλήσουμε για ισότητα και ίσες ευκαιρίες των δικών μας παιδιών...» (Y9γ) τις οποίες μάλιστα θεωρούν καίριες για το μέλλον των μαθητών τους «δεν μπορεί η πολιτεία να αφήνει τα παιδιά στην τύχη τους, είναι πολύ άδικο για αυτά τα παιδιά...» (Y5γ) και φαίνεται να ανησυχούν ιδιαίτερα για την έλλειψη προοπτικών των παιδιών «...Ακόμα και όταν τελειώσουν το ειδικό γυμνάσιο ή μια τεχνική επαγγελματική σχολή που πάνε αυτά τα παιδιά;...» (Y4γ), «...Μέχρι τα δεκαοχτώ υπάρχουν, μετά χάνονται. Που πάνε; Δεν ξέρεις...» (Y7γ), «...Για το κράτος, για το υπουργείο υπάρχουν μέχρι τα δεκαοχτώ, από κει και ύστερα; Τα εξαφανίζουν, μένουν κλεισμένα στο σπίτι ή τα κλείνουν σε ιδρύματα...» (Y3γ), ωστόσο, αυτό αποτελεί έκφραση ενός γενικού παιδαγωγικού ουμανισμού που παραμένει εσωτερικευμένος στο προσωπικό αξιακό τους σύστημα, καθώς δεν εκφράζεται δραστικά ως ενεργή συμπεριφορά με στόχο το μετασχηματισμό των υφιστάμενων προτύπων των ανισοτήτων, των διακρίσεων και του αποκλεισμού, φαινόμενα τα οποία λεκτικά καταγγέλλουν.

Στη συντριπτική τους πλειοψηφία υποστηρίζουν το διαχωρισμένο πλαίσιο στην εκπαίδευση - τάση που έχει ήδη διαφανεί από την προηγούμενη ανάλυση - γιατί όπως χαρακτηριστικά δηλώνουν είναι απαραίτητο για κάποια παιδιά που δεν μπορούν να ενταχτούν «...σαφώς και δεν μπορεί να υπάρχει το ίδιο πλαίσιο για όλα τα παιδιά, γιατί δεν έχουν και τις ίδιες ανάγκες. Άρα λοιπόν, υπάρχουν παιδιά που μπορούν μέσα από το σύστημα της συνεκπαίδευσης να φοιτήσουν άνετα σε γενικό σχολείο μέσα από συγκεκριμένα προγράμματα και υπάρχουν παιδιά που μπορούν να φοιτήσουν σε ειδικό σχολείο. Αυτός δεν είναι διαχωρισμός απλά η δομή αλλάζει...» (Y10α). Ενσωματώνουν μάλιστα ιδεολογικά το διαχωρισμό ως ειδική αποστολή της ειδικής αγωγής, που εξειδικεύει, όπου κρίνει απαραίτητο και αναγκαίο τις υπηρεσίες της «...δεν πρόκειται για διαφορετικό είδος υπηρεσιών...» (Y1α).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση του συνόλου σχεδόν των τοποθετήσεων των υποκειμένων, η αντίληψη και η στάση των εκπαιδευτικών στην πραγμάτωση του

θεσμού της συνεκπαίδευσης, φαίνεται να απομακρύνεται από το πλαίσιο των αρχών της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας που θεσπίζει η ένταξη και περιστελλεται σε μια μονοδιάστατη λειτουργία διεκπεραίωσης του υπηρεσιακού καθήκοντος.

7.2.5 Ο εκπαιδευτικός, το σχολικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό έργο

Πριν διερευνήσουμε το ρόλο του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολικό πλαίσιο και τη διαχείριση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε στο ιδεολογικό πλαίσιο, στις λειτουργίες και τους σκοπούς που επιτελεί το σημερινό σχολείο ως κοινωνικός και παιδαγωγικός οργανισμός.

Το σχολείο στις αναπτυγμένες κοινωνίες αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο της κοινωνικής οργάνωσης. Η σχέση των δύο αυτών οργανικών θεσμών, δηλαδή του σχολείου και της κοινωνίας, όσον αφορά τις αμοιβαίες επιδράσεις που συντελούνται μεταξύ τους, είναι καθοριστικής σημασίας για την υπόστασή τους. Το σχολείο εκτός από τη διαδικασία μάθησης που αποτελεί το βασικό του σκοπό, επιτελεί μια ιδεολογική-κοινωνικοποιητική λειτουργία, μεταβιβάζοντας κυρίως κανονιστικά, πολιτισμικά στοιχεία στους μαθητές, όπως τρόπους σκέψης και βασικούς προσανατολισμούς, καθώς επίσης και αντίστοιχα ιδεολογικά πρότυπα, κίνητρα και αντιλήψεις περί δικαίου και ηθικής (Κωνσταντίνου, 1994). Σύμφωνα μάλιστα με μια αναλυτική θεωρητική οπτική, με μονάδα ανάλυσης τη σχολική τάξη, ο βασικός σκοπός του σχολικού μηχανισμού, είναι η κοινωνικοποίηση, προσανατολισμένη στη συναίνεση των παιδιών στην άσκηση των ενήλικων ρόλων, με βάση: α) τα συστατικά στοιχεία των ατομικών ικανοτήτων των παιδιών β) την ενσωμάτωση και εσωτερίκευση των κυρίαρχων προτύπων και αξιών (Parsons, 1985: 252).

Η διαδικασία μάθησης και η κοινωνική ζωή στο σχολείο συνδέονται μεταξύ τους με ειδικές ρυθμίσεις και ειδικούς κανόνες. Τα περιεχόμενα μάθησης συστηματοποιούνται και οργανώνονται δεσμευτικά για τον εκπαιδευτικό και το μαθητή και το εκπαιδευτικό έργο διενεργείται βάσει προκαθορισμένων, ιεραρχημένων ρόλων, σύμφωνα με το γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης και καταμερισμού του σχολικού συστήματος, ενώ οι τρόποι συμπεριφοράς και οι σχέσεις μεταξύ των μετεχόντων σε αυτό ρυθμίζονται με κανονιστικού χαρακτήρα διατάξεις. Η παιδαγωγική δραστηριότητα του εκπαιδευτικού επικεντρώνεται κατεξοχήν στη διαδικασία της διδασκαλίας που επιτελείται μέσα στη σχολική τάξη. Έτσι η σχολική αίθουσα ορίζεται από τη λειτουργία της ως αποκλειστικός χώρος, στον οποίο

παρέχεται γνώση, με αποτέλεσμα να υπερτερούν οι γνωσιακές διαδικασίες και να περιθωριοποιείται ο «βιωματικός» κόσμος των μαθητών. Ο προσδιορισμός της εκπαιδευτικής πράξης ως απλής γνωσιακής λειτουργίας συνυφαίνεται με την αντίληψη, ότι αγωγή και εκπαίδευση είναι θέμα απλής μετάδοσης της γνώσης. Αυτή η αντίληψη και πρακτική δεν παράγεται από τη γραφειοκρατική κουλτούρα του σχολικού θεσμού, φαίνεται ωστόσο να την ενισχύει και να την παγιώνει (Μιχαλακόπουλος, 2000).

Ο ρόλος¹⁶ του εκπαιδευτικού ως κατόχου μιας «ορισμένης θέσης» στο σύστημα του σχολείου συνίσταται σε εκείνη τη συμπεριφορά που οφείλει να αναπτύξει μέσα στις συγκεκριμένες προσδοκίες του εκπαιδευτικού θεσμού. Τα τυπικά χαρακτηριστικά του ρόλου του εκπαιδευτικού ως προς την περιγραφή των καθηκόντων του, αλλά και εν γένει της προσωπικότητάς του, προσδιορίζονται επακριβώς στο Σύνταγμα¹⁷ και στο Ν. 1566/85. Ωστόσο, από τη γενική επιταγή του Συντάγματος και του Νόμου μέχρι την αίθουσα διδασκαλίας μεσολαβεί μια μακριά διαδρομή από νομοθετικά διατάγματα, προεδρικά διατάγματα, υπουργικές αποφάσεις και εγκυκλίους, που θεμελιώνουν, οικοδομούν και παγιώνουν τα ιδεολογικά στερεότυπα, διαιωνίζουν τον επιλεκτικό χαρακτήρα του σχολείου και ορίζουν ρητά τις αρμοδιότητες του δασκάλου αναφορικά με την οργάνωση και τη διεκπεραίωση της καθημερινής σχολικής ρουτίνας. Η σχολική νομοθεσία δεν περιορίζεται μόνο στην υπόδειξη των αρμοδιοτήτων και των καθηκόντων των εκπαιδευτικών, αλλά με υποβολιμαίο πλην όμως ευκρινή τρόπο υπαγορεύει μέσω του πειθαρχικού κώδικα και τις ιδιωτικές του σχέσεις (Υπαλληλικός Κώδικας, Π.Δ. 611/1977 άρθρο 205). Επιπλέον ο κρατικός έλεγχος στο χώρο του σχολείου ασκείται και κατοχυρώνεται έμμεσα από τη γενικότερη οργάνωση του σχολείου, την κανονιστική δομή των αναλυτικών προγραμμάτων, τη μορφή και το περιεχόμενο της διδακτέας ύλης καθώς και από τη συμπεριφορά του δασκάλου μέσα στην τάξη. Η μορφή αυτή του

¹⁶ Ρόλος ορίζεται το σύνολο των προσδοκιών και των συμπεριφορών που συνδέονται με τον κάτοχο μιας ορισμένης «θέσης» μέσα στους θεσμούς. Ο ρόλος είναι εκείνη η συμπεριφορά η οποία μορφοποιείται από τις συγκεκριμένες προσδοκίες του κοινωνικού συνόλου και προδιαγράφει τα καθήκοντα και τα δικαιώματα του κάθε ανθρώπου ανάλογα με αυτές. Σε κάθε θέση αντιστοιχεί ένας κοινωνικός ρόλος. Οι ρόλοι μπορεί να είναι τυπικοί ή αυστηροί, άτυποι ή χαλαροί. Οι ρόλοι των δημοσίων υπαλλήλων π.χ., είναι αυστηροί και τυπικοί και καθορίζονται λεπτομερώς από το δημοσιοϋπαλληλικό κώδικα. Ο τυπικός ρόλος χαρακτηρίζεται από τη σταθερότητα της δράσης του υποκειμένου και τον υποχρεωτικό του χαρακτήρα (Merton, 1951: 369 στο Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη, 1991: 80).

¹⁷ Το Σύνταγμα των Ελλήνων άρθ. 16, παρ. 2.

κοινωνικού ελέγχου αναφέρεται συχνά ως άδηλο πρόγραμμα. Το άδηλο πρόγραμμα ενισχύει και ολοκληρώνει την υποταγή των μαθητών σε κανόνες εργασίας, υπακοής πειθαρχίας και συνέπειας (Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη, 1991: 83).

Το άδηλο πρόγραμμα είναι η άτυπη μάθηση που δε διδάσκεται ως επίσημη γνώση, δε συνειδητοποιείται από το δάσκαλο και αναφέρεται σε υπονοούμενες θεσμικές απαιτήσεις για την κοινωνική οργάνωση. Ασυνείδητα εσωτερικεύεται από τους μαθητές, γιατί συνοψίζει όλες εκείνες τις εμπειρίες που αποκτά το παιδί στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Το άδηλο πρόγραμμα συντηρείται επειδή οι μαθητές, ζώντας με τους κανόνες του σχολείου και εσωτερικεύοντας τη σχολική ρουτίνα καθημερινά και για πολλά χρόνια, μαθαίνουν στο τέλος να συμμορφώνονται με τις θεσμικές προσδοκίες του συστήματος και να υποτάσσονται στην καθεστηκία τάξη (Jackson, 1968 στο Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη, 1991). Αυτό το παραδοσιακό πλαίσιο καθιστά τον εκπαιδευτικό κρίσιμο φορέα και μεταδότη της κυρίαρχης ιδεολογίας και των κυρίαρχων ηθικών, κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Επιπλέον καθιστά φανερό το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, σε όλο το φάσμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, ως την έσχατη λεπτομέρεια (Μαυρογιώργος, 1985).

Οι νεότερες παιδαγωγικές αντιλήψεις επιχειρούν να ορίσουν την παιδαγωγική-εκπαιδευτική πράξη ως ενεργητική διαδικασία, ως οργάνωση των εμπειριών, ως οικοδόμηση της γνώσης κλπ. Οι αντιλήψεις αυτές προωθούνται και μέσω της νομοθεσίας της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 1566/85 αρθ. 1,3,4,5), ωστόσο η γραφειοκρατική οργάνωση του σχολικού συστήματος δεν παρέχει μεγάλες δυνατότητες για εναλλακτικές πρακτικές. Αντίθετα μέσω του ιεραρχικού ελέγχου και της τυποποίησης των δραστηριοτήτων μπορεί να ακυρώνει τέτοιες δυνατότητες (Φρειδερίκου, Φολερού-Τσερούλη, 1991: 82).

Στη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση οι υφιστάμενοι θεσμοί της εκπαίδευσης, προσεγγίζονται μέσα από το πλαίσιο της μετανεωτερικής αντίληψης. Η μετανεωτερική αντίληψη εξατομικεύει τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού, χωρίς όμως να συγκροτεί ένα ενιαίο θεωρητικό ερμηνευτικό πλαίσιο για το σχολικό θεσμό (Κοσσυβάκη, 2003), ενώ οι παιδαγωγικές πρακτικές και τα γνωστικά αντικείμενα κατακερματίζονται ανάμεσα στους επιμέρους επιστημονικούς κλάδους που συναρθρώνουν τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών (ΑΠΣ) και τα διαθεματικά ενιαία πλαίσια προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Σύμφωνα με τη διαθεματικότητα το κάθε γνωστικό αντικείμενο καθορίζει τα θέματα

με τα οποία θα ασχοληθούν οι μαθητές και όχι το αντίστροφο. Η δομή του πλαισίου δεν αφήνει κανένα περιθώριο αυτενέργειας σε εκπαιδευτικούς και μαθητές και επιβάλλει μια προκατασκευασμένη γνώση που δεν μπορεί να μετασχηματιστεί σε μαθησιακή εμπειρία, σχετιζόμενη με το «βιωματικό» κόσμο των μαθητών». (Γρόλλιος, 2003 στο Λιάμπας, Κάσκαρης, 2007).

Έχει επομένως σημασία να διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί βιώνουν αυτή τη συνθήκη, τι νοήματα δίνουν στο ρόλο τους και στο έργο τους και πώς αυτά τα νοήματα τα μετασχηματίζουν σε πράξη μέσα στην εργασιακή τους καθημερινότητα, καθώς και πώς όλες αυτές οι παράμετροι επιδρούν στην ενταξιακή διάσταση και προοπτική.

Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, όπως αναπαριστώνται μέσα από τις συνδηλώσεις τους σχηματοποιούν μια αντίληψη, που φαίνεται να είναι η επικρατέστερη ως προς τη συχνότητα που εμφανίζεται. Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο κεντρικού ρυθμιστή μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία και θέτει ως κεντρικό στόχο στη διδασκαλία του την αφομοίωση της ύλης από τους μαθητές. Αυτό το παιδαγωγικό μοντέλο που είναι το επικρατέστερο στα ευρήματα της έρευνας, παραπέμπει ευθέως στο παραδοσιακό, αυταρχικό μοντέλο εκπαίδευσης, που είναι δασκαλοκεντρικά προσανατολισμένο, στηρίζεται σε μια εξουσιαστική σχέση μεταξύ παιδαγωγού και παιδαγωγούμενου και οι διαπροσωπικοί συσχετισμοί οικοδομούνται πάνω σε αυστηρές αρχές ιεραρχήσεων και διακρίσεων (Μαυρογιώργος, 1984: 176).

Στην αφήγηση των εκπαιδευτικών η γνώση ταυτίζεται με τη διδακτέα ύλη και νοηματοδοτείται ως μια έννοια στατική, προκατασκευασμένη, αυστηρά δομημένη, ανεξάρτητη από τις εμπειρίες του κοινωνικού κόσμου «...*Θέλω να πω, ότι όταν είμαι δάσκαλος σε μία γενική τάξη και συμφωνώ με τον συνάδελφο εκπαιδευτικό της ειδικής αγωγής, να έχω ένα μαθητή της τάξης του στην τάξη μου, σ' ένα πρόγραμμα συνεκπαίδευσης στη γλώσσα ή στα μαθηματικά, θα πρέπει να γνωρίζω ότι πρέπει να βοηθήσω το παιδί για το μάθημα το συγκεκριμένο, για όλα τα στοιχεία που θα δώσει το αντικείμενο, για όσα τουλάχιστον μπορεί να κατανοήσει, για το κάθε μάθημα σαν γνώση...*» (Y7γ). Ο βαθμός ικανότητας αναπαραγωγής της ύλης καθορίζει το δείκτη επίδοσης των μαθητών, επομένως συνδέεται ευθέως με την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και επηρεάζει άμεσα τη σχέση δασκάλου και μαθητή (Τσιπλητάρης, 1996: 149). Αυτή η ιδεολογική τάση, ωστόσο, προσανατολίζεται σε ένα ομογενοποιημένο σύνολο μαθητών, ικανών να προσλάβουν ανεπεξέργαστη τη

μεταφερόμενη γνώση και παραπέμπει σε μια «τυποποίηση», η οποία προϋποθέτει μια αδιατάρακτη εργασιακή ρουτίνα, που διεξάγεται με τη χρήση μαθημένων διδακτικών εργαλείων. Οποιοδήποτε χαρακτηριστικό διαφοροποίησης απειλεί με διατάραξη τη μαθημένη ισορροπία του «τυποποιημένου» εκπαιδευτικού έργου, προκαλεί φόβο, επιφύλαξη που εκδηλώνεται ως αντίσταση. Από τη συνομιλία με τη διευθύντρια της σχολικής μονάδας γενικής αγωγής που συστεγάζεται με το ειδικό σχολείο και συνεργάζεται στα προγράμματα συνεκπαίδευσης, όπου πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα, καταγράφουμε: «...όταν πρόπερσι δεν είχαμε βιβλία τον Σεπτέμβρη να ξεκινήσουμε, θυμάμαι ότι σε μεγαλύτερο πανικό ήταν οι δάσκαλοι συνεκπαίδευσης, οι οποίοι μέσα στις τάξεις τους, είχαν μαθητές με αυτισμό, δηλαδή, δεν έχω βιβλία δεν μπορώ να κάνω τη δουλειά μου ...» (Y11γ).

Παρά τη ρητορεία περί διαφοροποιημένης διδασκαλίας και ΔΕΠΠΣ, οι εκπαιδευτικοί μεταφέρουν στην τάξη τη βιωμένη μαθησιακή τους εμπειρία από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας με τον οποίο οι ίδιοι έχουν διδαχτεί «...όταν περιστέλλεις την δουλειά σου, στα εργαλεία που σου παρέχει το πλαίσιο, δηλαδή στον πίνακα, στο βιβλίο, στο τετράδιο και δεν αισθάνεσαι ελεύθερος στο να αυτενεργήσεις και το δέχεσαι εκ των προτέρων ότι - εγώ χωρίς βιβλίο χάθηκα, πώς θα σταθώ στην τάξη- θεωρώ ότι το παιχνίδι έχει χαθεί από την αρχή, πόσο μάλλον για την συνεκπαίδευση...» (Y11γ). Επιπλέον η ενεργή εμπλοκή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και η οποιαδήποτε προοπτική εναλλακτικής διδακτικής πρακτικής δεν αποτελεί πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να μετατοπιστούν από τη μαθημένη διδακτική πρακτική και να πειραματιστούν με νέους τρόπους και νέα μοντέλα διδασκαλίας «...ο κάθε μαθητής είναι σε μια διαφορετική ετοιμότητα, δεν έχουν όλοι την ίδια ετοιμότητα, επίσης μαθαίνει με διαφορετικό τρόπο, δεν βλέπω κανέναν μέχρι στιγμής να είναι έτοιμος να αξιοποιήσει την συναισθηματική νοημοσύνη του μαθητή του, την ακουστική του νοημοσύνη, την οπτική του νοημοσύνη. Δεν βλέπω κανέναν δηλαδή να διαφοροποιεί την διδασκαλία του - δεν μπαίνω μέσα στην τάξη, δεν ελέγχω - αλλά αυτό το εισπράττω και από τις μεταξύ τους συζητήσεις μέσα στην καθημερινότητα και εν γένει από την επαγγελματική τους συμπεριφορά, δηλαδή περιστέλλονται στο να διορθώσουν τα γραπτά, να παραδώσουν το μάθημα να ετοιμάσουν τις ασκήσεις...» (Y11γ).

Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, αν και αρχικά εμφανίζονται πιο ευέλικτοι ως προς τη στερεοτυπία της διδασκαλίας, φαίνεται, ωστόσο, σύμφωνα με τις δηλώσεις τους να ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό αυτά τα χαρακτηριστικά. Χρησιμοποιούν

συστηματικά βιβλία και τετράδια «...τα τετράδια τους, εγώ τα γράφω όλα τα τετράδια, έξι τετράδια τα γράφω εγώ καθημερινά...» (Y3γ), επιμένουν ιδιαίτερα στη γραφή και στην ανάγνωση «...ασχολούμαι όλη την ώρα κυρίως με τα μαθησιακά, γλώσσα και ασκήσεις, δε μένει πολύς χρόνος για άλλες δραστηριότητες...» (Y5γ), «...έχω τώρα ένα μήνα που προσπαθώ να τους μάθω $1+1$, $2+2$, $5+5$ και τίποτα...» (Y3γ) και επιχειρούν με ιδιαίτερη επιμονή να εφαρμόσουν στην τάξη τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι διαφοροποιημένες στρατηγικές που χρησιμοποιούν δεν αφορούν την εναλλακτική προσέγγιση της διδασκαλίας, «...ο δάσκαλος οφείλει να θέσει τους στόχους τους μαθησιακούς, τους στόχους της συμπεριφοράς του παιδιού, μέχρι που μπορεί να φτάσει, ποια μαθήματα μπορεί να παρακολουθήσει και να συνεργαστεί και με το δάσκαλο της γενικής τάξης, ώστε και η γενική τάξη να δεχθεί το παιδί, χωρίς να υπάρχουν προβλήματα...» (Y4γ) αλλά την εναλλακτική προσέγγιση των μαθητών για τη διενέργεια της αδιαφοροποίητης διδασκαλίας «... από τις πέντε-έξι απαντήσεις που θα πρέπει να μου γράψουν όλοι, αν μου γράψει τρεις θα είμαι ευχαριστημένος...» (Y10α) και ο βαθμός συμμετοχής των υποκειμένων στη διαχείριση του εκπαιδευτικού αντικειμένου εξαντλείται στην υπεραπλούστευσή του σε ευθεία αντιστοιχία με το απαραβίαστο σύνορο που χαράζει η ικανότητα «...από το σίτι δεν μπορούν να βοηθηθούν στα μαθήματα, οπότε δυσκολεύεται η επαφή τους με το γενικό σχολείο και είναι πολύ βασικό ο δάσκαλος, να απλοποιήσει κάποια πράγματα. Να τα κατεβάσει δηλαδή στο επίπεδο του κάθε παιδιού...» (Y2γ).

Ως προς τη στάθμιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε μια τάξη συνεκπαίδευσης διακρίνεται στις απαντήσεις μια αμφισημία: «...Εξαρτάται από το παιδί και εξαρτάται το μάθημα. Αν το μάθημα είναι τα θρησκευτικά που είναι απλά μια ιστορία και τη λέει όχι, μπορεί να μη ρίξει τα στάνταρ του μαθήματος ο εκπαιδευτικός. Αλλά φυσική, εξερευνώ και ανακαλύπτω που έχει δύσκολες ορολογίες, εκεί μάλλον θα πρέπει να χαμηλώσει τον πήχη, γιατί θα υπάρχει πρόβλημα...» (Y10α). Ωστόσο, σύμφωνα με τη γενική εικόνα των απαντήσεων δε θεωρείται απαραίτητο να «χαμηλώσει η ποιότητα» του εκπαιδευτικού έργου, αλλά να εξατομικευτεί το πρόγραμμα και να περιοριστεί, συγκριτικά με τα άλλα παιδιά, η παρεχόμενη ύλη «...μπορεί να βάζει μικρότερο κείμενο ή πιο απλές ασκήσεις στο ειδικό παιδί...» (Y7γ). Σε κάθε περίπτωση αυτό που γίνεται φανερό από τις συνδηλώσεις των υποκειμένων είναι ότι το σχολικό πλαίσιο, με όλες τις παραμέτρους που περιλαμβάνει (αναλυτικό πρόγραμμα, διδακτέα ύλη, διδακτικές στρατηγικές κλπ), θεωρείται κάτι δοσμένο, άκαμπτο, αδιαπραγμάτευτο και οι προσαρμογές πρέπει

να υλοποιηθούν εντός του δοσμένου πλαισίου, σύμφωνα με τα ατομικά χαρακτηριστικά. *«...Να μπορέσουν λοιπόν και οι δύο πλευρές να αποδεχτούν τα παιδιά αυτά μέσα στις τάξεις, να μπορέσουν να προσαρμοστούν, με όσες δυνατότητες έχουν αυτά τα παιδιά μην απαιτώντας πράγματα που απαιτείς από το μέσον όρο της τάξης...» (Y2γ).* Αυτό που οφείλει να προσαρμοστεί είναι το άτομο στο πλαίσιο, ενώ δεν υπάρχει κανένας υπαινιγμός στο λόγο των εκπαιδευτικών για δυνατότητα αλλαγής και ευελιξίας πλαισίου, ώστε να ανταποκρίνεται σε πολλών και διαφορετικών ειδών ανάγκες. *«...Δηλαδή, δεν γίνεται αυτό συνέχεια για όλα τα παιδιά. Παρόλο που μιλάμε για το θεσμό της συνεκπαίδευσης, σε μια άτυπη μορφή, αφορά μόνο το γενικό σχολείο και είναι για συγκεκριμένες περιπτώσεις...» (Y1α).*

Τα παιδιά με βάση κυρίως το νοητικό τους δυναμικό και τη συμπεριφορική τους εικόνα αντιμετωπίζονται ως ομοιογενής μάζα και μαθαίνουν μέσα από ομογενοποιημένες αδιαφοροποίητες διαδικασίες. Το «διαφορετικό» παιδί οφείλει να ενσωματωθεί ή τουλάχιστον να προσεταιριστεί την ομοιογένεια για να μη μείνει «εκτός». Το «εντός» και το «εκτός» ορίζονται από στεγανοποιημένες, περικλειστές εκπαιδευτικές περιοχές, όπου η είσοδος επιτρέπεται μόνο σε όσα παιδιά πληρούν αυστηρά τις προϋποθέσεις που θεσμίζει ad hoc μια ομάδα ειδικών επαγγελματιών *«...ο εκπαιδευτικός με τη βοήθεια επαγγελματιών, ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών, είναι αυτός που καθορίζει το πρόγραμμα της συνεκπαίδευσης...» (Y1α).*

Στις συνδηλώσεις των εκπαιδευτικών ο κοινωνικοποιητικός και ενταξιακός χαρακτήρας της συνεκπαίδευσης στο σχολικό πλαίσιο υποχωρεί και υπερτερεί ο περιοριστικός διδακτικός χαρακτήρας, που προτάσσει διαρκώς ένα αυστηρό, άκαμπτο, διοικητικό πλαίσιο *«...στις εκδρομές που πραγματοποιεί το άλλο το σχολείο δεν συμμετέχει, δεν προβλέπεται από το πλαίσιο... όταν η τάξη του συμμετείχε σε κάποιες γιορτές και έκαναν πρόβες, ούτε σε αυτό συμμετείχε, δεν υπάρχει κανείς να αναλάβει την ευθύνη, το πλαίσιο δε μας καλύπτει...» (Y4γ).* Βασικές εκπαιδευτικές διεργασίες για την κοινωνικοποίηση, την ισόρροπη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και τη συναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών ματαιώνονται εξαιτίας της γραφειοκρατικής οργάνωσης και αντίληψης του σχολικού πλαισίου.

Από τη γενική αξιολόγηση των απαντήσεων σε αυτή την κατηγορία διαπιστώνεται πως η διαχείριση των εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών είναι προσανατολισμένη στην εξατομίκευση της μαθησιακής ετοιμότητας των παιδιών, στο βαθμό που μπορούν με ένα απλουστευμένο παραδοσιακό σχολικό πρόγραμμα να προσαρμοστούν στη νόρμα της κυρίαρχης ομάδας. Το κεντρικό ιδεολογικό μήνυμα,

που εμφανίζεται ως προς το ρόλο και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο των καθημερινών εκπαιδευτικών δράσεων, αντικατοπτρίζει την αναπαράσταση ενός συγκεντρωτικού, αυταρχικού, εκπαιδευτικού συστήματος, που μέσα από το μηχανισμό του ελέγχου και της ιεραρχίας ορίζει και ενσωματώνει τα υποκείμενα που υπάγονται στις δομές του και ταυτόχρονα ακυρώνει κάθε διάσταση ενταξιακής προοπτικής.

7.2.6 Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η θεσμική υποστήριξη

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναγνωρίζεται διεθνώς τις τελευταίες δεκαετίες ως επιτακτική ανάγκη. Παγκόσμιες οργανώσεις και φορείς (Ο.Η.Ε, UNESCO) σε συνεργασία με κρατικές κυβερνήσεις έχουν πραγματοποιήσει διασκέψεις για την προώθηση θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής και έχουν διακηρύξει αρχές, οι οποίες εγκαθιδρύουν νέες εκπαιδευτικές στρατηγικές που εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2009).

Στην Ευρώπη τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών κυβερνήσεων μεταβαίνει σε μια νέα πραγματικότητα. Ιδιαίτερη ώθηση προς αυτή τη μετάβαση αποτέλεσε η Στρατηγική της Λισαβόνας (2000-2010), η οποία επιτάχυνε τις εξελίξεις στο χώρο της Ευρωπαϊκής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, καθώς έστρεψε τον ευρωπαϊκό αναπτυξιακό προσανατολισμό στους πόρους της εκπαίδευσης και έθεσε ως κεντρική κατευθυντήρια αρχή την Ευρώπη ως «Κοινωνία της Γνώσης». Η οργάνωση της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και αποτελεί μέχρι σήμερα αιχμή των νέων πολιτικών, ως μοχλός για την αναβάθμιση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών και συγχρηματοδοτείται από εθνικούς πόρους και τα Κοινοτικά Πλαίσια Στήριξης.

Σε εθνικό επίπεδο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με τη μορφή κυβερνητικής πολιτικής εκφράζεται με μια σειρά από νόμους, προεδρικά διατάγματα και υπουργικές αποφάσεις. Οι εθνικές κυβερνήσεις αναγνωρίζοντας έμπρακτα τη σημασία της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών θεσμοθετούν και θέτουν σε λειτουργία φορείς επιμόρφωσης όπως τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα Επιχειρησιακά Προγράμματα Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ), τα οποία προσφέρουν επιμορφωτικά προγράμματα σύμφωνα με τις προβλεπόμενες επιμορφωτικές ανάγκες. Η ανάγκη για επιμόρφωση έχει επίσης αναγνωριστεί έμπρακτα από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καθώς κάθε χρόνο αυξάνεται ο

αριθμός των ενδιαφερομένων που επιθυμούν να συμμετέχουν στα εν λόγω επιμορφωτικά προγράμματα (Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000).

Το αίτημα της επιμόρφωσης, επίσης, προβάλλεται έντονα και από τις επαγγελματικές ενώσεις των εκπαιδευτικών (ΔΟΕ, ΟΛΜΕ), ως πάγιο αίτημα χρόνιων διεκδικήσεων, στοχευμένο στην κοινωνική κυρίως διάσταση του εκπαιδευτικού έργου και όχι στην τεχνοκρατική όπως προβλέπει η πολιτεία. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί, μέσα από τις συνδικαλιστικές τους οργανώσεις, διεκδικούν διαρκή επιμόρφωση σε όλη τη διάρκεια της υπηρεσίας τους, ώστε να ενημερώνονται για την εξέλιξη στο χώρο της παιδαγωγικής επιστήμης και να μπορούν, με πλήρη παιδαγωγική κατάρτιση, να εξασφαλίσουν στα παιδιά όλων των κοινωνικών ομάδων ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Κίτσου, 1983 στο Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000).

Η σημασία της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και η αποφασιστική συμβολή της σε κάθε προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποδεικνύεται και από ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία η επιμόρφωση είναι η κρίσιμη παράμετρος για την τροποποίηση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών προς νέες παιδαγωγικές αρχές και τη διασύνδεση της εκπαιδευτικής πράξης με την εκπαιδευτική έρευνα (Παπακωνσταντίνου, 1984).

Σύμφωνα με τον ορισμό της διαρκούς επιμόρφωσης των ενηλίκων, ο όρος αναφέρεται στην «εκπαίδευση κάθε ανθρώπου σε όλες του τις διαστάσεις, σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, σε όλες τις ψυχικές επενδύσεις του. Περιλαμβάνει το σύνολο των σχολικών και εξωσχολικών μέσων, που είναι προορισμένα να αναπτύξουν τις ικανότητες και επιδεξιότητές του. Αποβαίνει, έτσι, η συμφιλίωση των συνολικών στόχων της κοινωνίας και της εκπαίδευσης με τις επιθυμίες του καθενός να οικειοποιηθεί τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες και να τις επενδύσει σε συνδυασμό με τις ικανότητες του ατόμου, στο επίπεδο της καθημερινής ζωής, όπως η εργασία, ο ελεύθερος χρόνος, η οικογένεια κλπ. (Chancerel, 1986 στο Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000: 18).

Εστιάζοντας στη επαγγελματική κατηγορία των εκπαιδευτικών η επιμόρφωση και η δια βίου εκπαίδευση αποκτά πιο εξειδικευμένο χαρακτήρα. Σε αυτή την περίπτωση η επιμόρφωση αναφέρεται στο σύνολο των μέτρων και των δραστηριοτήτων που υιοθετούνται και εφαρμόζονται με πρωταρχικό σκοπό τη βελτίωση και την παραπέρα ανάπτυξη των ακαδημαϊκών ή πρακτικών και προσωπικών ή επαγγελματικών γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και

ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους (Henderson, 1978 στο Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000: 19).

Ως κύριος στόχος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών προβάλλεται η τροποποίηση της εκπαιδευτικής συμπεριφοράς, αν και εμφανίζει ιδιαίτερη δυσκολία να επιτευχθεί, λόγω της αντίστασης των εκπαιδευτικών να αλλάξουν τις παγιωμένες στάσεις τους. Μελέτες έχουν καταδείξει ότι οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αναπαράγουν μέσα στην επαγγελματική τους πρακτική τη μέθοδο με την οποία μορφώθηκαν οι ίδιοι και ότι η απλή ενημέρωσή τους για νέες μεθόδους δεν αρκεί για να τροποποιήσει την παιδαγωγική συμπεριφορά τους (Τρούλης, 1985 στο Παντελιάδου, Πατσιοδήμου, 2000).

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η εξειδίκευση των εκπαιδευτικών στη Ειδική Αγωγή μετρά μόλις λίγες δεκαετίες, καθώς δεν αναγνωρίζεται από το ελληνικό κράτος ως επιστημονική περιοχή της παιδαγωγικής και δεν περιλαμβάνεται στα μαθήματα επιμόρφωσης. Μέχρι το ακαδημαϊκό έτος 1969-1970 που λειτούργησε το Μαράσλειο Διδασκαλείο και πρόσφερε διετείς σπουδές επιστημονικής εξειδίκευσης στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν τη δυνατότητα να εξειδικευτούν στην ειδική εκπαίδευση. Ακόμα και σήμερα, σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής, δεν είναι υποχρεωτικό να κατέχουν τίτλο εξειδίκευσης, αν προκύπτουν λειτουργικά κενά σε μονάδες ειδικής αγωγής που δεν μπορούν να καλυφθούν με άλλο τρόπο. Διαπιστώνεται δηλαδή πως ο νομοθέτης δεν θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την επιστημονική εξειδίκευση για την επαγγελματική ένταξη στο ειδικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Η ελάχιστη προπτυχιακή εκπαίδευση των δασκάλων σε μαθήματα ειδικής αγωγής σε συνδυασμό με την απουσία ή την ελάχιστη προσφορά μαθημάτων ειδικής αγωγής σε προγράμματα επιμόρφωσης έχουν ως αποτέλεσμα ελάχιστοι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται σιγουριά για το εκπαιδευτικό τους έργο, όταν αυτό σχετίζεται με την εκπαίδευση μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ωστόσο η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεωρείται εξαιρετικά κρίσιμος παράγοντας για την υποστήριξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης. Για να εργαστούν όλοι οι εκπαιδευτικοί αποτελεσματικά στο πλαίσιο της συνεκπαίδευσης, χρειάζονται τις κατάλληλες αξίες και στάσεις, εμπειρίες και ικανότητες γνώση και κατανόηση. Αυτό σημαίνει ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προετοιμάζονται για να εργαστούν σε συνεκπαιδευτικά πλαίσια κατά τη διάρκεια της αρχικής τους εκπαίδευσης και

κατόπιν να έχουν πρόσβαση σε περαιτέρω κατάρτιση, στο πλαίσιο της υπηρεσίας τους, ώστε να αναπτύξουν γνώσεις και ικανότητες που θα εμπλουτίσουν τις πρακτικές της ένταξης στα συνεκπαιδευτικά πλαίσια (Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής, 2009: 18).

Από την άλλη πλευρά διεθνείς μελέτες αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά με ειδικές και συμπεριφορικές δυσκολίες ανησυχούν ιδιαίτερα τους δασκάλους, καθώς απειλούν το διδακτικό τους κύρος. Η αντιμετώπισή τους θεωρείται δύσκολο έργο από τους εκπαιδευτικούς και τους δημιουργεί αισθήματα αβοηθησίας και ανικανότητας (Πούλου, 2000). Άλλες έρευνες διαπιστώνουν ότι οι ειδικές δυσκολίες των παιδιών προβληματίζουν ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς, καθώς είναι πηγή άγχους και απαιτούν ειδικότερους χειρισμούς (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Σχετικά με τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωσή τους σε θέματα ειδικής αγωγής, σε έρευνα των Παντελιάδου και Πατσιοδήμου (2000) που εξέτασε δείγμα 2.428 εκπαιδευτικών και από τις δύο βαθμίδες, σχετικά με τις στάσεις τους και τις απόψεις τους, για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί του γενικού πλαισίου στηρίζουν μια πολυκατηγορική επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής προκρίνουν ιδιαίτερα την εξειδίκευση.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της παρούσας έρευνας, αν και έχουν όλοι ειδική εκπαίδευση, φαίνεται να ενσωματώνουν σε μεγάλο βαθμό τα παραπάνω χαρακτηριστικά. Από τη γενική εικόνα των απαντήσεων και της συναισθηματικής έντασης που συνόδευε το λόγο τους θα επισημαίναμε ότι το βασικό αίσθημα που βιώνουν στην εργασιακή τους καθημερινότητα είναι το αίσθημα του ιδιαίτερου επαγγελματικού άγχους, καθώς ενώ αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο που φαίνεται να τους καταπονεί «...η καθημερινότητά μου είναι να ψάχνω στο ίντερνετ υλικό τι θα μπορούσα να κάνω, κάτι καλύτερο...» (Y2γ), «...Να διαβάζω καθημερινά είτε από τα βιβλία της γενικής για υλικό είτε από διάφορα βοηθήματα για το τι θα κάνω, γιατί δεν υπάρχει κάτι συγκεκριμένο...» (Y7γ), «... Τώρα παράδειγμα έχω ένα μήνα παλεύω να τους μάθω τα ευρώ. η καθημερινότητά μου είναι ένα τρέξιμο...» (Y8γ). Η ανταπόδοση που θεωρούν ότι λαμβάνουν είναι η απουσία των θεσμών και η έλλειψη βοήθειας «...δεν υπάρχει κανείς να μας βοηθήσει, μόνοι μας προσπαθούμε...» (Y10α), έως την πλήρη εγκατάλειψη «...δεν έχουμε υλικά να δουλέψουμε, παρακαλέσαμε να μας φέρουν υλικά, φτάσαμε να ζητιανέψουμε υλικά και πάλι τίποτα...» (Y5γ) πράγμα που δημιουργεί έντονα αισθήματα αβεβαιότητας και

επαγγελματικής ανασφάλειας «...η καθημερινότητά μου είναι να διαβάζω, να ψάχνω και μονίμως να νοιώθω ανεπαρκής...» (Y9γ).

Ως επακόλουθο των παραπάνω δηλούμενων έντονων ψυχικών διεργασιών με τις οποίες βιώνουν την εργασιακή τους καθημερινότητα τα υποκείμενα έρχεται ένα διαρκές και επίμονο αίτημα για υποστήριξη, το οποίο στις αφηγήσεις παίρνει διάφορες μορφές, φαίνεται, ωστόσο, πως ακολουθεί μια κοινή συνισταμένη, δηλαδή τη διασύνδεση της ποιότητας του εκπαιδευτικού τους έργου με περισσότερη επιμόρφωση, καθοδήγηση και ενίσχυση από την πολιτεία «...Να υπάρχει επιμόρφωση, συνεργασία, να υπάρχουν προγράμματα, να βελτιωθούμε όπου μπορούμε...» (Y4γ), «...να υπάρχει μια υποστήριξη, ένα πλαίσιο δομημένο και νομοθετικά και εκπαιδευτικά, το πως λειτουργεί το σύστημα, πώς να κάνουμε καλύτερα τη δουλειά μας...» (Y8γ) «...Δεν υπάρχει στην Ελλάδα κάτι τέτοιο, είναι όλα θεωρητικά και όλα στον αέρα. Ωραία! ο ρόλος του ειδικού παιδαγωγού, του γενικού παιδαγωγού, χρειαζόμαστε σεμινάρια, επιμόρφωση, μια υποστήριξη, πώς να δουλέψουμε καθημερινά, πώς να λειτουργήσουμε καλύτερα κι εμείς και τα παιδιά...» (Y10α).

Προβληματίζονται για τα επαγγελματικά τους εφόδια και δίνουν έμφαση στην ενίσχυση με εξειδικευμένες γνώσεις «...χρειάζεσαι βοήθεια και να ενημερώνεσαι για το τι τρέχει, πώς είναι οι εξελίξεις στο χώρο. Εγώ μόνη μου έχω πεθάνει να πηγαίνω σε σεμινάρια και να πληρώνω, γιατί χρειάζεται εξειδίκευση, άλλη δουλειά χρειάζεται ο αυτισμός π.χ άλλη το ΔΕΠ-Υ...» (Y7γ) Η λεγόμενη εξειδίκευση είναι μια έννοια που φαίνεται να κατέχει πολύ υψηλή θέση στο σύστημα αξιών των εκπαιδευτικών του δείγματος, καθώς μέσα από τις συνδηλώσεις τους συνάγεται ότι είναι ένα μέσο, που συντελεί στην ενίσχυση του επαγγελματικού τους «status».

Σε ορισμένες περιπτώσεις δηλώνουν αβεβαιότητα για τα κριτήρια των επιλογών τους «...Όταν ήρθε η ώρα και είδα ότι ένα παιδί προχωράει ήμουν λίγο σε αμφιβολία, έλεγα τώρα αυτό το παιδί να το στείλω στη συνεκπαίδευση ή να μην το στείλω; κρίνω σωστά ή δεν κρίνω σωστά;...», η οποία ανακύπτει ενδεχομένως από την έλλειψη θεωρητικού ή ερμηνευτικού πλαισίου του θεσμού «...δηλαδή ήμουν λίγο μπερδεμένη, έπρεπε μόνη μου να αποφασίσω...» (Y3γ). Ταυτόχρονα, στις περιπτώσεις που πρέπει να ληφθούν αποφάσεις που εμπεριέχουν ένα βαθμό ευθύνης, η αβεβαιότητα μετατρέπεται σε άγχος και αγωνία για τις ενδεχόμενες επιπτώσεις και την ορθότητα της απόφασης «...ήθελα να στείλω το παιδί από τη μια, αλλά από την άλλη σκεφτόμουν, θα το δεχθεί ο συνάδελφος; είναι ήσυχο το παιδί; Θα ανταποκριθεί;

Αυτό ήταν δύσκολο... ξέρεις τώρα, να έχεις το άγχος, πώς θα το χειριστώ; Το έκανα σωστά; Δεν υπάρχει κανείς να σου πει...» (Υ3γ).

Δηλώνουν με έμφαση ότι η πολιτεία πρέπει να τους παρέχει μέσα γιατί χωρίς αυτά δεν μπορούν να είναι επαρκείς και αποδοτικοί στο έργο τους «...Κατ' αρχήν σε ένα σχολείο όπως το ειδικό χρειαζόμαστε οπωσδήποτε υλικά, εργαλεία. Δηλαδή δεν μπορείς να μάθεις εσύ στο παιδί να χρησιμοποιεί τη λεπτή κινητικότητα και να μην έχεις ένα εργαλείο...» (Υ6γ), «...Υλικά χρειάζονται πολλά, από παιδαγωγικής άποψης εννοώ...» (Υ7γ), «...παιδαγωγικό υλικό χρειάζεται πολύ, τα παιδιά αυτά, βαριούνται, θέλουν κάτι διαφορετικό...» (Υ5γ), «...Χρειάζεται υλικό πλούσιο. Χρειάζεται και τεχνολογικής φύσης υλικό μέσα από τον υπολογιστή και επειδή αυτά τα παιδιά έχουν πολύ μεγάλη δυσκολία στο να κατανοούν αυτό που ακούν, είναι καλό να το βλέπουν...» (Υ2γ). «...Να υπάρχει τέτοια βοήθεια, να υπάρχουν τέτοιες υποδομές και κτιριακές και εργαλεία αλλά και προσωπικό, λογοθεραπευτές, βοηθούς. Να μπορούμε να δουλέψουμε καλύτερα με τα παιδιά...» (Υ8γ). Παρά το γεγονός ότι το αίτημα της υποστήριξης σε όλα τα επίπεδα - θεσμικό και υλικοτεχνικό - παραμένει ψηλά στις αφηγήσεις των υποκειμένων, η έμφαση στην διεκδίκηση των μέσων, σημασιολογικά, όπως διαφαίνεται από την ανάλυση, αποκτά μια διάσταση εφικτότητας σε ικανό χρόνο και σε κοντινό ορίζοντα, αντίθετα από ό,τι η νομοθετημένη οργανωτική υποστήριξη και η ενεργοποίηση του θεσμικού παράγοντα, από την οποία φαίνεται οι προσμονές να είναι εξαιρετικά χαμηλές. Αναφέρουμε χαρακτηριστικά ότι στο συγκεκριμένο πεδίο της συζήτησης, οι αναφορές στο πρόσωπο του σχολικού συμβούλου, ο οποίος είναι ο άμεσος θεσμικός αρμόδιος για υποστήριξη και καθοδήγηση είναι ελάχιστες και αξιολογήθηκαν ως μη σημαντικές.

Από τη συνολική αξιολόγηση των απαντήσεων σε αυτή την κατηγορία διακρίνεται, πως το ζήτημα της επιμόρφωσης έχει συχνές αναφορές στο λόγο ως «χρήσιμη συνθήκη». Ωστόσο από τη βαθύτερη ανάλυση και τη διεξοδική μελέτη του υλικού, σε συνδυασμό με μη λεκτικές παραμέτρους, που περιγράφηκαν ήδη, το αίτημα της υποστήριξης αποκτά μάλλον έναν πιο διακριτό και αυτόνομο χαρακτήρα και φαίνεται να υπερτερεί ως «αναγκαία συνθήκη», καθώς συνδέεται με μια βαθύτερη ανάγκη από ένα είδος οργανωμένης συστηματικής και υπεύθυνης θεσμοθετημένης στήριξης, όχι με χαρακτήρα εποπτείας και ελέγχου, αλλά με χαρακτήρα εμπνέωσης, συμβουλευτικής και ανατροφοδότησης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

8.1. Η αναπηρία ως παρεμβάλλουσα και «μη εξαιρετέα» συνθήκη

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το χαρακτηριστικό της αναπηρίας, παρεμβάλλεται σε όλες τις κρίσεις και τις ενέργειες των εκπαιδευτικών του δείγματος,, που αναφέρονται στις αξιολογήσεις και στις δράσεις που προβαίνουν για τους μαθητές τους. Η διαμεσολάβηση του συστατικού του «ελλείμματος» στις νοηματοδοτήσεις των υποκειμένων είναι τόσο εδραιωμένη, ώστε το παιδί γίνεται αντιληπτό όχι μέσα από την ολική συγκρότηση της προσωπικότητάς του αλλά μέσα από τη χαρακτηρισμένη αναπηρία του. Αυτό το συμπέρασμα ενισχύεται από το γεγονός, ότι στην εκπαιδευτική τους αντίληψη και πρακτική, η κατηγοριοποίηση και η ταξινόμηση των μαθητών, ανάλογα με το είδος και το βαθμό της αναπηρίας, αποτελεί το βασικό, αν όχι το μοναδικό κριτήριο της ομαδοποίησης των παιδιών και είναι ο κεντρικός δείκτης που καθορίζει την ενταξιακή προοπτική και διαμορφώνει στη συνέχεια το βαθμό, την έκταση και το περιεχόμενο των ενταξιακών στρατηγικών.

Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής είναι προσανατολισμένοι στο ιατρικό παράδειγμα, το οποίο κυριαρχεί στην εκπαιδευτική, την κοινωνική αλλά και την πολιτική πρακτική. Οι παραδοχές τους βασίζονται στη δυνατότητα ένταξης της περιπτώσιολογίας των «ειδικών αναγκών σε υποκατηγορίες, ανάλογα με την ορατή και διαγνωσμένη μορφή μειονεξίας. Με αυτό τον τρόπο εδραιώνουν, ενδεχομένως και παρά τις προθέσεις τους, μια κουλτούρα εκτεταμένου διαχωρισμού και αποκλεισμού μεταξύ ανάπηρων και μη μαθητών.

Ωστόσο, αυτό που αποτελεί ιδιαίτερης σημασίας συμπέρασμα, μετά τη μελέτη των αντιλήψεων και των πρακτικών της συνεκπαίδευσης, είναι ότι αυτή η κουλτούρα διεμβολίζει και το εσωτερικό πλαίσιο του ειδικού σχολείου, δημιουργώντας δευτερογενείς αποκλεισμούς και διακρίσεις μεταξύ των ανάπηρων μαθητών, καθώς κάποιοι μαθητές, έστω και ελεγχόμενα, απολαμβάνουν το «προνόμιο» της συνεκπαίδευσης, ενώ κάποιοι άλλοι έχουν για πάντα κλειστά τα σύνορα. Η κουλτούρα του διαχωρισμού ενισχύεται και ανατροφοδοτείται με τη θεμελίωση και συντήρηση του διχοτομημένου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θεσπίζει τα κριτήρια κανονικότητας και διοχετεύει όσους δεν συγκαταλέγονται στο κυρίαρχο ρεύμα, σε ειδικές εκπαιδευτικές δομές, στη βάση του διαγνωσμένου ελλείμματος, με τη μορφή εκπαιδευτικής πρόνοιας. Αυτή η συστημική εκτροπή εξοστρακίζει

ταυτόχρονα στο κενό το αναγνωρισμένο και θεσμισμένο δικαίωμα των ανάπηρων μαθητών στην παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών.

8.2. Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στη σχολική πρακτική και την κοινωνική προοπτική

Αποτιμώντας τα συμπεράσματά μας από τη μελέτη των ευρημάτων της έρευνας, θα λέγαμε ότι συνοψίζονται σε μια και μοναδική λέξη, απουσία, με συνοδευτικά τα συνώνυμά της, έλλειψη και πιο λογοτεχνικά, έρημος.

Θα ξεκινήσουμε από την ειδικότερη απουσία, που αναφέρεται στο υποκείμενο εκπαιδευτικός, για να φτάσουμε σπειροειδώς στη γενικότερη ισχυρή απουσία, που αναφέρεται στην πολιτική δομή εκπαιδευτικό σύστημα, όπως συγκροτείται και θεσπίζεται από την κεντρική πολιτική εξουσία, καθώς είναι δύο δυναμικές διαστάσεις που η μία περιλαμβάνει την άλλη και συνεπώς αλληλεπιδρούν.

Πρώτο και βασικό συμπέρασμα, η απουσία εφαρμογής προγραμμάτων και στρατηγικών προσανατολισμένων σε μια ενταξιακή προοπτική. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος εργάζονται χωρίς καμιά στοχοθεσία, οπότε εύλογα συμπεραίνει κανείς, ότι η απουσία στόχου σηματοδοτεί και την απουσία στρατηγικού σκοπού. Αυτή η έλλειψη αποδυναμώνει κάθε ελπίδα για ενταξιακή προοπτική και υποβαθμίζει το καθημερινό εγχείρημα της λεγόμενης συνεκπαίδευσης σε μια αλυσιτελή διαδικασία εντός ελεγχόμενων περιχαρακωμένων συνθηκών. Αν και οι εκπαιδευτικοί θέτουν τους εαυτούς τους και το ρόλο τους στη διάθεση της ενταξιακής διαδικασίας, ωστόσο δεν αντιμετωπίζουν την πρόκληση μέχρι το τέλος. Παραμένουν σε μια επιφανειακή διεκπεραίωση διδακτικού χαρακτήρα, αποσπασματική, ασυνεχή και σε ορισμένες περιπτώσεις ανακόλουθη.

Οι παρεμβάσεις τους έχουν μικρό και περιορισμένο εύρος και η διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος περιορίζεται σε τυπικές, φορμαλιστικές ενέργειες, που δεν είναι προσανατολισμένες και συγκροτημένες, ώστε να παρουσιάσουν αποτελέσματα στο γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό πεδίο. Επιπλέον η παραδοχή, ότι η ένταξη είναι αδιαίρετη, δεν αξιοποιείται ως εργαλείο στα χέρια τους, αλλά με έναν στρεβλωτικό τρόπο, χρησιμοποιείται ως μέσο διαίρεσης και διακρίσεων των παιδιών και των δικαιωμάτων τους. Αυτό βεβαίως είναι ένα εύλογο συμπέρασμα, που υπάγεται στην παθογένεια ενός εκπαιδευτικού συστήματος, όπου υπερτερούν ως αυτονόητες οι εξουσιαστικές πρακτικές του διαχωρισμού. Οι εκπαιδευτικοί ως μονάδες αυτού του συστήματος εγκλωβίζονται στις πρακτικές της εξουσίας τις οποίες

ενσωματώνουν και αναπαράγουν και δε συνειδητοποιούν τις λεπτές διεργασίες της προσωπικής τους επιλογής, οι οποίες διαπερνούν και συνάμα υπερβαίνουν το τυπικό διδακτικό καθήκον και εκτείνονται σε περιοχές, όπου ο παιδαγωγικός ρόλος αποκτά κοινωνική και πολιτική διάσταση.

Συμπερασματικά δεν κάνουν το βήμα να υπερβούν το διαχωρισμό μεταξύ ειδικών και μη ειδικών παιδιών, μεταξύ ειδικών και μη ειδικών εκπαιδευτικών. Ιδεολογικοποιούν μάλιστα το διαχωρισμό θεωρώντας την ένταξη ανεφάρμοστη και ακατάλληλη για κάποιες «κατηγορίες» παιδιών.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε ότι η απόκλιση μεταξύ της προσωπικής θεώρησης και πρακτικής των εκπαιδευτικών και του σκοπού της ένταξης οφείλεται σε δύο βασικές παραδοχές. Η πρώτη αναφέρεται στη σύγκρουση μεταξύ ενός πραγματικά δημοκρατικού σχολείου που θεσπίζει η ένταξη και του σύγχρονου, ανταγωνιστικού, αντιδημοκρατικού σχολείου που αναπαράγει και συντηρεί την επιλεκτικότητα και το διαχωρισμό. Η δεύτερη παραδοχή αναφέρεται σε μια πραγματική στρέβλωση των αρχών της ένταξης που διατρέχει όλο το φάσμα του συστήματος, πράγμα που εντοπίσαμε κατά τη διεξαγωγή της ερευνητικής μας προσπάθειας. Συγκεκριμένα, η ένταξη δεν αποσκοπεί στην προσαρμογή των ανάπηρων παιδιών στο κανονικό σχολείο, με τον τρόπο δηλαδή που διαπιστώσαμε ότι υλοποιείται κατά την έρευνά μας, αλλά στο συνολικό μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, ώστε να μπορεί να συμπεριλάβει ισότιμα όλα τα παιδιά και να απαντήσει ισοδύναμα στις ανάγκες τους είτε πρόκειται για παιδιά με αναπηρίες είτε πρόκειται για άλλες ομάδες παιδιών, που απειλούνται ή πλήττονται ήδη με εκπαιδευτικό αποκλεισμό, βιώνουν εκπαιδευτικές ανισότητες και προσβάλλονται τα δικαιώματά τους.

Αυτό το συμπέρασμα οδηγεί με τη σειρά του στη διαπίστωση της απουσίας συνδυασμένων και συντονισμένων ενεργειών, όλων των εμπλεκόμενων φορέων, ώστε να διασφαλίζεται η ενεργοποίηση του θεσμού της συνεκπαίδευσης με τις θεμελιώδεις αρχές που προβλέπει. Ωστόσο η διασφάλιση του εν λόγω πλαισίου, προϋποθέτει την ύπαρξη νομοθετικού και ερμηνευτικού πλαισίου, που να εξειδικεύει και να ρυθμίζει τον τρόπο εφαρμογής της ένταξης, το οποίο όμως απουσιάζει.

Καταλήγουμε επομένως στη μεγάλη και ισχυρή απουσία της πολιτείας, που νομοθετεί και εξουσιάζει, υπογράφει διεθνείς συνθήκες και δεσμεύεται, αλλά μέσα σε αυτή τη δαιδαλώδη διαδρομή μεταξύ εθνικών νομοσχεδίων και διεθνών συμβάσεων χάνει τον προορισμό της και δε φτάνει σε ένα τέλος, με την έννοια του σκοπού, κυρίως όταν οφείλει να αναλάβει ρόλο και ευθύνη, για την πραγμάτωση

αναγνωρισμένων και κατοχυρωμένων δικαιωμάτων, όπως εν προκειμένω των μαθητών με αναπηρίες. Ταυτόχρονα επιχειρεί να υποκαταστήσει την απουσία με προσχηματικές νομοθεσίες που είναι διάτρητες από κενά και αντιφάσεις Αναφέρουμε ενδεικτικά δύο σημεία από τον ισχύοντα νόμο 3699/2008 περί «Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης για τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών σε άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», που τεκμηριώνουν τις διαπιστώσεις μας. Σύμφωνα με τις διατάξεις του νόμου (Άρθρο 6, πργρ. 2) «οι μαθητές που δεν αυτοεξυπηρετούνται», αποκλείονται στην πραγματικότητα από το γενικό σχολείο και παραπέμπονται «σε αυτοτελείς Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με κατάλληλη υποδομή και προσωπικό». Αυτή η διάταξη αποκλείει ακόμη και ένα μεγάλο κομμάτι των μαθητών με κινητική αναπηρία που δεν έχουν συνοδό τη νοητική υστέρηση, οι οποίοι σε συνθήκες προσβασιμότητας και άλλων σχολικών προσαρμογών (χωροταξική προσβασιμότητα, Η/Υ, βιβλία σε ηλεκτρονικά επεξεργάσιμη μορφή κλπ.) θα μπορούσαν να φοιτήσουν στο γενικό σχολείο. Αυτές οι στοιχειώδεις υποδομές σήμερα δεν υπάρχουν και δε διαφαίνεται προοπτική πολιτικής βούλησης να υλοποιηθούν. Επιπλέον η προαναφερόμενη διάταξη αναιρεί προηγούμενη της διάταξη του ίδιου νομοσχεδίου σύμφωνα με την οποία: «Η εφαρμογή των αρχών του «Σχεδιασμού για Όλους (Design for All)» για τη διασφάλιση της προσβασιμότητας των ατόμων με αναπηρία είναι υποχρεωτική τόσο κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού όσο και κατά την επιλογή του πάσης φύσεως εξοπλισμού (συμβατικού και ηλεκτρονικού), των κτιριακών υποδομών αλλά και κατά την ανάπτυξη όλων των πολιτικών και διαδικασιών των ΣΜΕΑΕ» (άρθρο 2, παρ. 1δ).

Συμπερασματικά οι διάσπαρτες διατάξεις για την αγωγή, εκπαίδευση και επαγγελματική κατάρτιση των ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι ασύνδετες με τη φιλοσοφία της ένταξης μέσα στα «σχολεία για όλους» όπως περιγράφονται με σαφήνεια στο Πλαίσιο Δράσης για την Ειδική Αγωγή στη Διεθνή Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994), σε πλήθος άλλων διεθνών συμβάσεων, καθώς και στη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Ν. 2101/1992, ΦΕΚ 192/2.12.92), Αυτή είναι κεντρική κοινωνική και πολιτική διάσταση και από την έρευνά μας, ένα γενικό συμπέρασμα που μπορούμε να διατυπώσουμε, είναι ότι σε επίπεδο εξουσίας, το χάσμα ανάμεσα στην πολιτική ρητορεία και στις εφαρμογές, σε πολιτικό επίπεδο, θεμελιώνεται στην υπαρκτή απόκλιση μεταξύ του ιδεολογικού πλαισίου περί κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας ευκαιριών που θεσπίζει η ένταξη και της

επικράτησης του κυρίαρχου νεοφιλελεύθερου δόγματος που επικαλείται την «ποιότητα» στην εκπαίδευση με όρους ανταγωνισμού, εξατομίκευσης και επιλεκτικότητας.

8.3 Η ενταξιακή προοπτική

Το σχολείο ως βασικός κοινωνικοποιητικός μηχανισμός αναγνωρίζεται ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη και διατήρηση ή στην επίλυση των προβλημάτων του παιδιού. Το ιατρικό παράδειγμα που επικρατεί και διατρέχει όλη την Ειδική Αγωγή οφείλει σταδιακά να αποσυρθεί και να αντικατασταθεί με κοινωνικές παρεμβάσεις.. Η ανάπτυξη και προώθηση της αποδοχής και της ενσυναίσθησης απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες προϋποθέτει τη διαμόρφωση θετικών στάσεων για τη σχολική και κοινωνική ένταξη η οποία θα αναδεικνύεται στα πλαίσια παιδαγωγικών προσεγγίσεων στις σχολικές δομές, ώστε να επιχειρούνται ανατροπές και να αμφισβητούνται οι παγιωμένες απόψεις που συντηρούν τα κοινωνικά στερεότυπα, τις διακρίσεις και το πρόταγμα του ιατρικού μοντέλου, που κατηγοριοποιεί σύμφωνα με την κυρίαρχη νόρμα των «ατομικών ικανοτήτων» του μαθητή.

Υπάρχουν δυνατότητες, ακόμα και μέσα στα σχολεία, όπου επιχειρείται η ένταξη, εφαρμογής εναλλακτικών παρεμβατικών στρατηγικών. Αυτές οι στρατηγικές συνδέονται με την ανάπτυξη ψυχοκοινωνικών προσεγγίσεων που ενδυναμώνουν και ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, αλλά κυρίως υιοθετούν μία ολιστική προσέγγιση και για το παιδί και για το σχολικό πλαίσιο στο οποίο αυτό εντάσσεται. Η συστηματική και στοχευμένη επιστημονική ανάλυση όλων των παραμέτρων που θεωρούνται ότι διευκολύνουν ή αντίθετα παρεμποδίζουν την ένταξη και γενικότερα την εξέλιξη των παιδιών με αναπηρίες αποτελεί χαρακτηριστικό των νέων προσεγγίσεων.

Η υποστήριξη των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη και την εφαρμογή παρόμοιων προσεγγίσεων, όπως έδειξαν και τα ευρήματα της έρευνας, είναι κρίσιμη παράμετρος. Με στρατηγικό στόχο την ένταξη μπορούν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν δέσμες μέτρων που να εξειδικεύονται στους τομείς οι οποίοι περιβάλλουν την ένταξη. Συγκεκριμένα προτείνεται:

1) Ανάπτυξη δομών ολοκληρωμένης υποστήριξης των μαθητών και παρέμβασης με ενταξιακό προσανατολισμό, στη θέση των υφιστάμενων διαγνωστικών δομών ιατροπαιδαγωγικού χαρακτήρα, των οποίων το περιεχόμενο, η

δράση και η λειτουργία θα θεμελιώνεται και θα ανατροφοδοτείται από ερευνητικά δεδομένα.

2) Καλλιέργεια ενταξιακής κουλτούρας με δράσεις ευαισθητοποίησης που θα εμπλέκουν ισότιμα όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας εκπαιδευτικούς γονείς και μαθητές μέσα από παρεμβάσεις, συζητήσεις, δραστηριότητες, για την κάμψη των κοινωνικών αντιστάσεων και των επιφυλάξεων με απώτερο σκοπό τη σταδιακή υποχώρηση των κυρίαρχων προτύπων.

3) Έμφαση στη διαρκή επιμόρφωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με βασική αρχή ότι η παιδαγωγική γνώση πρέπει να συμβάλλει στο ξεπέραςμα των κοινωνικά κατασκευασμένων μειονεκτημάτων των μαθητών.

4) Θεσμική και επιστημονική αναβάθμιση των δομών υποστήριξης των εκπαιδευτικών που εργάζονται στο ενταξιακό πλαίσιο, με σκοπό την εμπύχωση, τη συμβουλευτική και την επιστημονική καθοδήγηση σε ζητήματα εκπαιδευτικού και παιδαγωγικού χαρακτήρα.

5) Ανάπτυξη κουλτούρας συνεργασιών και ενδυνάμωση στη σχέση μεταξύ των εκπαιδευτικών με έμφαση στην ανάπτυξη συνεργατικών δραστηριοτήτων στην ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών στον κοινό σχεδιασμό και στην επεξεργασία στρατηγικών με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας και της συνέχειας των ενταξιακών υπηρεσιών.

Είναι ενδεχομένως ουτοπικό να ισχυριστούμε ότι τα σχολεία μπορούν να κάνουν τις μεγάλες ανατροπές μέσα στο άνυδρο τοπίο της νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Μπορούν, ωστόσο, μέσα από τις εφαρμογές τους, να αμφισβητήσουν τις ουδέτερες επιστημονικές θεωρήσεις, που παίρνουν αποστάσεις από την κοινωνική πραγματικότητα μεταφέροντας τον μαθητή και τον εκπαιδευτικό σε ιδανικά τυποποιημένα εκπαιδευτικά-κοινωνικά περιβάλλοντα, όσο και το περιεχόμενο των ισχυρών εκπαιδευτικών ταξινομήσεων και των κοινωνικών περιχαρικών, που εξακολουθούν να κυριαρχούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι εκπαιδευτικοί, που εκθέτουν τους εαυτούς τους και διαθέτουν τις δυνάμεις τους στο ενταξιακό εγχείρημα, κάνουν έστω την αρχή για μια συνέχεια και μας δίνουν ταυτόχρονα τη δυνατότητα να το μελετήσουμε, ώστε να διαγνώσουμε τις απαραίτητες αλλαγές ή τις αναγκαίες βελτιώσεις, που ενδεχομένως χρειάζονται. Οι όποιες αδυναμίες, ελλείψεις ή παραλείψεις, μπορούν να ξεπεραστούν και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενδυναμωθούν, να ενισχυθούν, να καθοδηγηθούν, ώστε να το στηρίξουν και να το χτίσουν σε σωστά θεμέλια.

Τα σχολεία της γειτονιάς μπορούν να γίνουν μικρές νησίδες, ελεύθεροι χώροι, στην επικράτεια των οποίων δε θα υπάρχουν φραγμοί, εμπόδια, κλειστά σύνορα και παιδιά, που η ζωή τους γύρισε την πλάτη, χωρίς καν να τα γνωρίσει. Είναι ίσως ένα μικρό βήμα, που δεν αναχαιτίζει ισχυρότερους κοινωνικούς και πολιτικούς φραγμούς, ωστόσο θα σημάνει μια μεγάλη νίκη, γιατί κάπως πρέπει να ξεκινήσουμε.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Σε ένα περιβάλλον κοινωνικής πίεσης οικονομικής επισφάλειας, συρρίκνωσης των κοινωνικών δομών, ασφυκτικού ιδεολογικού ελέγχου και αναδίπλωσης σε συντηρητικά παραδοσιακά ιδεώδη περί ατομικής αξίας και αριστείας, οι προοπτικές για την ένταξη με όρους ισότητας, αλληλεγγύης και κοινωνικής δικαιοσύνης δε διαγράφονται ευοίωνες. Ταυτόχρονα όμως αποτελούν και μια μεγάλη πρόκληση για διαρκή διαπάλη, στο πλαίσιο μιας κοινωνικής και πολιτικής αντίληψης, σύμφωνα με την οποία όσο μεγαλώνει η πίεση από τις εξουσιαστικές πρακτικές χειραγώγησης και ελέγχου, πρέπει από την άλλη πλευρά να δυναμώνουν και οι αντιστάσεις, όλων των κοινωνικών δυνάμεων που στρατεύονται στην πάλη για τα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα, τη δικαιοσύνη και την αυτονομία.

Ανατρέχοντας στον Καστοριάδη ως αναστοχαστούμε: «πως οι ιδέες-οι κοινωνικές φανταστικές σημασίες - της ελευθερίας και της δικαιοσύνης, έτσι και η ιδέα της ισότητας εμπνυχώνει από αιώνες τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες. Η κορύφωση αυτής της διαδικασίας είναι το πρόταγμα εγκαθίδρυσης μιας αυτόνομης κοινωνίας: δηλαδή, μιας κοινωνίας ικανής να αυτοθεσμιζεται ρητά, συνεπώς να θέτει υπό αμφισβήτηση τους ήδη δεδομένους θεσμούς της, την ήδη κατεστημένη παράστασή της του κόσμου. Αυτό συνεπάγεται προφανώς, την εμφάνιση ενός νέου τύπου ιστορικού όντος σε ατομικό επίπεδο, ενός αυτόνομου ατόμου, το οποίο μπορεί να διερωτάται-και να ρωτά μεγαλόφωνα: «είναι δίκαιος αυτός ο νόμος;» Με άλλα λόγια, μια κοινωνία που, αν και ζει υπό νόμους και ξέρει ότι δεν μπορεί να ζήσει δίχως νόμο, δεν υποδουλώνεται στους ίδιους της τους νόμους, μιας κοινωνίας επομένως, στην οποία το ερώτημα: «ποιος είναι ο δίκαιος νόμος;» παραμένει πάντοτε πραγματικά ανοικτό. Αυτός είναι ένας αγώνας εναντίον των παλιών ετερόνομων τάξεων, ένας αγώνας, ο οποίος απέχει πολύ, από του να πούμε ότι έχει τελειώσει» (Καστοριάδης, 1995: 130).

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. Πηγές

- Αντωνιάδη, Κ. (2010), «Τα παιδιά ενός κατώτερου σχολείου» εφ. ΕΛΕΥΘΕΡΟΤΥΠΙΑ 4/9/10.
- Διεθνής Αμνηστία (2013), Έκθεση Διεθνούς Αμνηστίας 2013. Μαρτυρίες, τεύχος 2. Απρίλιος-Ιούνιος 2013. Διαθέσιμο στο www.amnesty.org.gr
- Ε.Σ.Α.μεΑ (2009), Η Πρόταση της Ε.Σ.Α.μεΑ. για ένα «Εθνικό Πρόγραμμα Δημόσιων Πολιτικών για την Αναπηρία» Αθήνα. Δεκέμβριος 2009
- Επιτροπή Πολιτικής και Ασφάλειας Ε.Ε (2010), Ανθρώπινα δικαιώματα και δημοκρατία ανά τον κόσμο: Έκθεση σχετικά με τη δράση της ΕΕ - Ιούλιος 2008 έως Δεκέμβριο 2009. 9597/10
- ΕΣΑΕΑ (2004), «Αναπηρία και Κοινωνικός Αποκλεισμός στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ώρα για αλλαγή, εργαλεία για την αλλαγή». Τελική Έκθεση Μελέτης, Υπό την αιγίδα του Ευρωπαϊκού Φόρουμ Ατόμων με Αναπηρία, Πλαίσιο Προπαρασκευαστικών Δράσεων για την Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού
- ΕΣΑΕΑ (2006), «Σχέδιο Προγραμματισμού Δράσης της ΕΣΑΕΑ για τη Χρονική Περίοδο 2006-2008» 10-11 Φεβρουαρίου 2006
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2003), Η Ειδική Αγωγή στην Ευρώπη. Δίκτυο πληροφόρησης για την εκπαίδευση στην Ευρώπη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2005), Συνεκπαίδευση και πρακτικές στην τάξη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση Διαθέσιμο στο www.european-agency.org
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2009), Βασικές Αρχές για την Προαγωγή της Ποιότητας στη Συνεκπαίδευση. Προτάσεις για τους Διαμορφωτές Πολιτικής. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2010), «Συνεκπαίδευση: Ένας Τρόπος να Προάγουμε την Κοινωνική Συνοχή» Συμπεράσματα από το Διεθνές Συνέδριο 11-12 Μαρτίου 2010, Μαδρίτη. Διαθέσιμο στο www.european-agency.org
- Ευρωπαϊκός Φορέας Ειδικής Αγωγής (2011), Βασικές αρχές για την προώθηση ποιοτικής ενταξιακής εκπαίδευσης Διαθέσιμο στο www.european-agency.org
- Καταστατικός Χάρτης των Ηνωμένων Εθνών (1945), [όπως κυρώθηκε με τον Α.Ν. 585 της 27/29 Σεπτεμβρίου 1945 : περί κυρώσεως του εν Αγίω Φραγκίσκω υπογραφέντος Χάρτου των Ηνωμένων Εθνών (ΦΕΚ Α΄ 242)]

- Νόμος 1143/1981 «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής αποκαταστάσεως, απασχολήσεως και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων», ΦΕΚ 80 Α, 31 Μαρτίου 1981.
- Νόμος 1566/1985 «Δομή και λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ΦΕΚ 167 Α, 30 Σεπτεμβρίου 1985.
- Νόμος 1771/1988 «Τροποποίηση και συμπλήρωση του συστήματος εισαγωγής σπουδαστών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση» ΦΕΚ 71 Α' 19 Απριλίου 1988
- Νόμος 2817/2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις», ΦΕΚ 78 Α', 14 Μαρτίου 2000.
- Νόμος 3699/2008: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ΦΕΚ 199/Α'/2 Οκτωβρίου 2008
- Νόμος 4397/1929 «Περί στοιχειώδους εκπαιδεύσεως», 16/24 Αυγούστου 1929.
- ΟΗΕ (1989), Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. ΦΕΚ 192/2-12-1992
- Π.Δ. 149/1991 «Συγκρότηση και αρμοδιότητες του υπηρεσιακού και πειθαρχικού συμβουλίου ειδικού προσωπικού ειδικής αγωγής», ΦΕΚ 60 Α', 30 Απριλίου 1991.
- Π.Δ. 301/1996 «Πλαίσιο αναλυτικού προγράμματος ειδικής αγωγής», ΦΕΚ 208 Α', 28-8-1996.
- Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (1989) Ψήφισμα 89/C277/ΕΟΚ του Συμβουλίου της 29^{ης} Σεπτεμβρίου 1989 σχετικά με την Καταπολέμηση του Κοινωνικού Αποκλεισμού, ΕΕ C277 της 02.08.1989

- European Commission (1988), Social Dimension of the Internal Market, Brussels
- European Commission (2012), EDUCATION AND DISABILITY/SPECIAL NEEDS policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU Διαθέσιμο στο http://ec.europa.eu/ellada/presscenter/news/archives/news_20120710_ekpaideusi_xoris_apokleismous_el.htm 10/7/2012 (Πρόσβαση στις 13/1/2013)
- European Union (1990), Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting with the Council of 31 May 1990 concerning Integration of children and young people with disabilities into ordinary systems of education, Official Journal C162, 03/07/1990
- European Union (1996), Communication of the Commission on equality of opportunity for people with disabilities, COM (96)406 final of 30 July 1996

- European Union (1996), Resolution on the human rights of disabled people, Official Journal C 17, 22/10/1996
- European Union (2001), European Parliament Resolution on the Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions – Towards a barrier-free Europe for people with disabilities, adopted on 4 March 2001, (COM (2000) 284 – C5-0632/2000-2000/2296 (COS))
- European Union (2003), Council Resolution of 15 July 2003 on promoting the employment and social integration of people with disabilities, (2003/C 175/01)
- European Union (2003), Council Resolution of 5 May 2003 on Equal opportunities for pupils and students with disabilities in education and training, 2003/C 134/04, Official Journal C 134, 07/06/2003
- European Union (2003), European Parliament Resolution on the Communication from the Commission to the Council and the European Parliament – Towards a United Nations legally binding instrument to promote and protect the rights and dignity of persons with disabilities, (COM(2003) 16 – 2003/2100 (INI)
- Eurostat (1995), Statistics in Focus 1995/10 Disabled Persons Statistical Data
- Eurostat (2001), E. Camboias, Disability and Social Participation in Europe, based on the ECHP data, Wave III, 1996
- OECD (2004), Lifelong Learning. Policy Brief. Observer, February, 2004
- UNESCO (1994), The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, Paris: UNESCO
- UNESCO (2005), Children out of school: Measuring exclusion from primary education. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO (2008), ‘Inclusive Education: The Way of the Future’, International Conference on Education, 48th session, Final Report, Geneva: UNESCO
- UNESCO (2009), Policy Guidelines on Inclusion in Education, Paris: UNESCO
- UNESCO (2012), “Youth and Skills: Putting Education to work” EFA Global Monitoring Report:
- UNESCO, (1988), “Review of the present situation of Special Education”, ED – 88/WS/38, Paris.
- UNICEF (2000), Dakar Framework for Action: Education for all: Meeting our collective commitments. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

- United Nations (1948), Universal Declaration of Human Rights, available online: <http://www.un.org/en/documents/udhr/>
- United Nations (1959), Declaration on the Rights of the Child, Geneva, available online: <http://www.unicef.org/crc/>
- United Nations (1960), Convention against Discrimination in Education, available online: <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm>
- United Nations (1989), Convention on the Rights of the Child, available online: <http://www.unicef.org/crc/>
- United Nations (1993), Standard Rules on the Equalisation of Opportunities for Persons with Disabilities, available online: <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissre00.htm>
- United Nations (1995), Copenhagen Declaration on Social Development and Programme of Action of the World Summit for Social Development. A/CONF.166/9
- United Nations (2005), Convention on the Protection and Promotion of Diversity in Cultural Expression, available online: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=31038&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- United Nations (2006), Convention on Rights of People with Disabilities, available online: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>
- United Nations (2006), Social Justice in an Open World: The Role of the United Nations. The International Forum for Social Development, New York: DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS. ST/ESA/305
- UNRIC (2013), Τα ανθρώπινα δικαιώματα. Περιφερειακό Κέντρο Πληροφόρησης των Ηνωμένων Εθνών. Διαθέσιμο στο <http://www.unric.org> (Πρόσβαση στις 2/7/2013)
- WHO (2001α), The world health report 2001 - Mental Health: New Understanding, New Hope. WHO Press, Geneva.
- WHO (2001β), World Report on Disability. WHO Press, Geneva

B. Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Α., κά, (2011), *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Πρόγραμμα Εισαγωγικής Επιμόρφωσης. Εκπαιδευτικών Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Σελ. 233-234

- Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2011), «Εισαγωγή: Πολυπολιτισμικότητα, Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση», στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (επιμ), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο
- Άντλερ, Α. (1978), *Η αγωγή του παιδιού*. Αθήνα. Επίκουρος
- Βασιλείου, Γ.Ε. (1998), *Τα εκπαιδεύσιμα νοητικά καθυστερημένα παιδιά και έφηβοι*, Σειρά Ειδική Αγωγή, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Βενιέρης, Δ. (2006), «Ευρωπαϊκή κοινωνική πολιτική και κοινωνική ενσωμάτωση. Ο ρόλος του Συμβουλίου της Ευρώπης», στο: Οικονόμου, Χ. Φερόνας, Α. (επιμ), *Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες*, Αθήνα, Διόνικος.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997), «Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες», στο: Γεωργογιάννης, Π., *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα. Gutenberg, σσ. 45-56
- Δαφέρμος, Μ. (2002), *Η πολιτισμική – ιστορική θεωρία του L. Vygotsky*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δουζίνας, Κ. (2006), *Το Τέλος των ανθρωπίνων δικαιωμάτων*, Αθήνα, Παπαζήση.
- Δουζίνας, Κ. (2011), «Τα παράδοξα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (επιμ), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*, Αθήνα, Μεταίχμιο, σελ. 102-124.
- Δραγώνα, Θ. (2004), Ταυτότητα και Εκπαίδευση. Κλειδιά και αντικλειδιά, Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kleidiakaiantikleidia.net/book19/i3.html> (Πρόσβαση 5/6/2013).
- Ευσταθίου, Μ. (2010), *«Εκπαιδευτικές Πολιτικές και Αναλυτικά Προγράμματα για τα ΑμΕΕΑ.»* Ιωάννινα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α.(2000), *«Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα; Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης των μαθητών με ειδικές ανάγκες»*, Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1998), «Εκπαιδευτική πολιτική και ένταξη των ανάπηρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση, προβληματισμοί-προϋποθέσεις-προοπτικές», στο: Ε. Τάφα (επιμ.), *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004α), «Η εξέλιξη της ειδικής αγωγής: από το ειδικό στο γενικό σχολείο». Στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Τομ. Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004β), «Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές», στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις τ. Α΄*, Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, σελ. 29-53.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011), *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους*. Αθήνα Πεδίο.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2012), *Ενταξιακή Εκπαίδευση & Κοινωνική Δικαιοσύνη στη Σύγχρονη Εποχή: Ερωτήματα και Προβληματισμοί*. 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. 8-9 Ιουνίου, Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., κ.ά. (2004), «Χαρτογράφηση της σχέσης εκπαιδευτικού και αναλυτικού προγράμματος» ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003), *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα. Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008), *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα Κριτική.
- Καγκιλέμ, Ζ. (2007), *Το κανονικό και το Παθολογικό*. Νήσος. Αθήνα
- Καραγιάννη, Γ. (2008), *Αναπηρία, Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*.
- Καραγιάννη, Γ. (2009), «Μ. Oliver: Αναπηρία και Σπουδές περί Αναπηρίας». Εισαγωγή στο Μ.Οliver (2009), *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα Επίκεντρο.
- Καραγιάννη, Π., Σιδέρη-Ζώνιου, Α. (2006), «Το κοινωνικό μοντέλο της Αναπηρίας. Θεωρία και Ερευνητική Πρακτική. Αντιφάσεις και ερωτήματα». *Μακεδόν*, 15, 223-231.
- Καραμεσίνη, Μ. (2005), «Ευρωπαϊκή Στρατηγική για την Απασχόληση: Από την καταπολέμηση της ανεργίας στην αύξηση του ποσοστού απασχόλησης», στο: Μ. Καραμεσίνη, Γ.Κουζής (επιμ.), *Πολιτική Απασχόλησης*, Αθήνα, Gutenberg
- Καραμεσίνη, Μ. (2006), *Σημειώσεις για το μάθημα: Οικονομικές θεωρίες της κοινωνικής πολιτικής*. Πάντειο Πανεπιστήμιο. Τμήμα Κοινωνικής Πολιτικής
- Καστοριάδης, Κ. (1995), *Χώροι του ανθρώπου*, Αθήνα, Ύψιλον
- Κολιάδης, Ε. (1997), *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική Πράξη*. τομ. γ΄ Γνωστικές Θεωρίες. Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ. (2003), *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο: προσδοκίες, προοπτικές, όρια*, Αθήνα, Gutenberg.

- Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, (2001), «Η Ανάπτυξη Προγραμμάτων σε Μικροεπίπεδο ως Διαδικασία Παιδαγωγικής Αυτονόμησης του Εκπαιδευτικού», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, τ. 32, σελ. 26-38
- Κυπριωτάκης, Α. (1997), «Νέες αντιλήψεις και τάσεις στην αγωγή των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη», στο: Μ. Βάμβουκας, Α. Χουρδάκης, (επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*, Α έκδοση, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001), *Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριαζή, Ν. (1999), *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
- Κωνσταντίνου, Χ. (1994), *Το Σχολείο ως γραφειοκρατικός οργανισμός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτόν*. Αθήνα. Συμυρνωτάκης
- Λαμπροπούλου, Β. (2004), «*Χαρτογράφηση-Αναλυτικά Προγράμματα Ειδικής Αγωγής*» ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
- Λαμπροπούλου, Β. (2008), «Η Ιατρικοποίηση της Ειδικής Αγωγής και η απομάκρυνσή της από τη Γενική Εκπαίδευση με σχέδιο Νόμου», *Αναπηρία Τώρα*. Διαθέσιμο στο www.disabled.gr (Πρόσβαση στις 20/5/2013)
- Λαμπροπούλου, Β., Παντελιάδου, Σ. (2000), «Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα: Κριτική Θεώρηση», στο: Κυπριωτάκης, Α. (επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής «Τάσεις και προοπτικές αγωγής και εκπαίδευσης των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα». Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης
- Λιάμπας, Α., Κάσκαρης, Ι. (2007), «Κριτικός μεταμοντερνισμός, κριτική παιδαγωγική», *Θέσεις*, Τεύχος 99, περίοδος: Απρίλιος - Ιούνιος 2007
- Λιοδάκης, Δ. (2000), *Εκπαιδευτικά προγράμματα για τυφλούς*. Ατραπός. Αθήνα
- Μακρυνιώτη, Δ. (2004), *Τα όρια του σώματος. Διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2001), *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στην Εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην Πράξη* Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα
- Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ. (2003), «Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση», *Ψυχολογία*, 10 (2 και 3) σελ. 295-309
- Μαυρογιώργος, Γ. (1984), «Σχολικός χώρος και αυταρχική εκπαίδευση», *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γιάννενα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 175-189

- Μαυρογιώργος, Γ. (1985), «Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, τεχνοκρατία και τεχνικός έλεγχος», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 21 Μάρτης-Απρίλης 1985
- Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000), *Κοινωνιολογία της Παιδείας*. Αθήνα. Κυριακίδη
- Μολύβας, Γ. (2004), *Δικαιώματα και Θεωρίες Δικαιοσύνης*. Αθήνα. Πόλις
- Μπεζεβέγκης, Η., Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1994), «Απόψεις και στάσεις γονέων φυσιολογικών παιδιών απέναντι σε παιδιά με ειδικές ανάγκες», στο: Μ Καίλα, Ν. Πολεμικός, Γ. Φιλίππου (επιμ), *Άτομα με ειδικές ανάγκες*, τομ Β', Αθήνα Ελληνικά Γράμματα, σελ. 706-711
- Νικολακάκη, Μ. (2011α), «Εισαγωγή», στο: Μ. Νικολακάκη (επιμ), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα, Σιδέρης.
- Νικολακάκη, Μ. (2011β), «Η Κριτική Παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα: Προκλήσεις και Δυνατότητες», στο: Μ. Νικολακάκη (επιμ), *Η κριτική παιδαγωγική στο νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα, Σιδέρης, σελ. 29-70
- Οικονόμου, Χ., Φερόνας, Α. (2006), «Οι εκτός των τειχών. Φτώχεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός στις σύγχρονες κοινωνίες», Εισαγωγή στο συλλογικό τόμο: Οικονόμου, Χ. Φερόνας, Α. (επιμ), Αθήνα, Διόνικος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2003), *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ(Α.Π.Σ.) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ* Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr> (Πρόσβαση στις 10/2/2013)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2006), «*Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ)*» Αθήνα, ΥΠΕΠΘ.
- Πανελλήνιος Επιστημονικός Σύλλογος Ειδικής Αγωγής (2008), «ο Νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή. Προβλήματα και Αδιέξοδα», *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, Συντακτική Επιτροπή. τχ. 42, σελ. 1-4, Αύγουστος – Οκτώβριος 2008
- Πανταζής, Β. (2009), «*Ανθρώπινα δικαιώματα του παιδιού και εκπαίδευση*» Αθήνα, Ατραπός.
- Παντελιάδου, Σ. (2007), «Πολιτική της αναπηρίας και εκπαιδευτική ένταξη», στο: Σ. Μαυροπούλου (επιμ.), *Η κοινωνική ένταξη σε σχολείο και η μετάβαση σε χώρο εργασίας για τα άτομα στο χώρο του αυτισμού: Θεωρητικά ζητήματα και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις*, Θεσσαλονίκη, Γράφημα, σελ. 5-18.
- Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α. (2000), *Στάσεις και Απόψεις των Εκπαιδευτικών για την Επιμόρφωση στην Ειδική Αγωγή*. ΕΠΕΑΕΚ. Θεσσαλονίκη

- Παπακωνσταντίνου, Π. (1984), «Η επιμόρφωση ως θεσμός σύνδεσης της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη», *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γιάννενα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, σελ. 73-85
- Παπαστάμου, Στ., Μιούνυ, Γκ. (2001), *Μειονότητες και Εξουσία*. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα
- Πατσίδου, Μ. (2010), *Ένταξη παιδιών με ή χωρίς ειδικές ανάγκες: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
- Πελεγρίνης, Θ. (2005), *Το Λεξικό της Φιλοσοφίας*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (1999), «Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική του Υπ. Παιδείας για την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής σε παιδιά με ειδικές ανάγκες. Προτάσεις για την Εφαρμογή της Σχολικής Ενσωμάτωσης», *Νέα Παιδεία*, 90, 87-103.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001), *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Αθήνα. Ατραπός,
- Πούλου, Μ. (2000), *Πώς σκέφτονται αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες*. Αθήνα. Γρηγόρη
- Σούλης, Σ. (2002), *Παιδαγωγική της Ένταξης*. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε «ένα σχολείο για όλους». τ Α'. Αθήνα Τυπωθήτω
- Σταμέλος, Γ. (2002), «*Παγκοσμιοποίηση και Εκπαίδευση: ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός σήμερα*». 2^ο Διεθνές Συνέδριο: Η Παιδεία στην αυγή του 21^{ου} αιώνα. Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Πανεπιστήμιο Πατρών, 4-6 Οκτωβρίου 2002
- Στασινός Δ. (1991), *Η Ειδική Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, Αθήνα. Gutenberg,
- Τζουριάδου, Μ. (1995), *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική θεώρηση*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.
- Τρέσσου, Ε. (1998), «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση σε συνθήκες σχολικής διαφοροποίησης και σε συνθήκες σχολικής συνύπαρξης». Στον τόμο εισηγήσεων του 6^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου: *Κοινωνικές Ανισότητες και Κοινωνικός Αποκλεισμός*, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 27-30 Νοεμβρίου 1996, Αθήνα 1998, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, 639-655.
- Τσάκαλος, Γ. (2000), «Από την Ειδική Αγωγή στην Παιδαγωγική για ένα Δημοκρατικό και Ανθρώπινο Σχολείο» στο: Ευσταθίου, Μ., Κλειδοπούλου, Α.Ν., Βούρβουλης, Γ. (επιμ), *Προγράμματα Σπουδών στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής*, Πρακτικά 3^{ου} Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, του ΠΕΣΕΑ, Αθήνα, Ατραπός.

- Τσιναρέλης, Γ. (1993), «Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μύθοι και πραγματικότητα», *Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα*, τχ. 46-47, σελ.18-29.
- Τσιπλητάρης, Α. (1996), *Ψυχοκοινωνιολογία σχολικής τάξης*. Αθήνα. Περιβολάκι
- Φραγκουδάκη, Α. (1985), «*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*» Αθήνα Παπαζήση.
- Φραγκουδάκη, Α. (1987), *Γλώσσα και Ιδεολογία. Κοινωνιολογική Προσέγγιση της Γλώσσας*. Αθήνα. Οδυσσέας
- Φρειδερίκου, Α., Φολερού-Τσερούλη, Φ. (1991), *Οι Δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Ύψιλον
- Χρηστάκης, Κ. (2004), *Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα
- Χριστόπουλος, Δ. (2013), *Στο ρίσκο της κρίσης, Στρατηγικές της Αριστεράς των Δικαιωμάτων*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια

- Abberley, P. (1987), «The concept of oppression and the development of social theory of disability», *Disability, Handicap and Society*, v.2, n, 1, pp. 5-19.
- Ainscow, M. (1997), «Towards inclusive schooling», *British Journal of Special Education*, 24 (1), 3 – 6
- Ainscow, M. (2004), *Developing inclusive education systems: what are the levers for change?*, University of Manchester.
- Apple, W. M. (2001), *Εκσυγχρονισμός και Συντηρητισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Apple, M. (2010), «Υποστηρίζοντας τη Δημοκρατία στην Εκπαίδευση: Εκπαιδύοντας τους Παιδαγωγούς», στο: Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα Gutenberg (σελ. 221-251)
- Armstong, Ch. A., Armstong, D., Spandagou, I. (2010), *Inclusive Education: International Policy and Practice*. Sage Publications
- Aronowitz, S., Giroux, H. (2010), «Θεωρία του Αναλυτικού Προγράμματος. Εξουσία και Πολιτισμική Πολιτική», στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος. (επιμ.) *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα Gutenberg, σελ. 189-220.
- Ballard, K. & MacDonald, T. (1998), «New Zealand: Inclusive School, Inclusive Philosophy?», In T. Booth & M. Ainscow (eds). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge, pp 68-94.
- Bankston III, L. C. (2010), «Social Justice: Cultural Origins of a Perspective and a Theory», *The Independent Review*, v. 15, n. 2, The Independent Institute

- Barnes, C. & Mercer, G. (2004), *“Implementing the social model of disability: Theory and Research”*, The Disability Press Leeds
- Barton, L. (2011), «Η πολιτική της ένταξης (inclusion)», στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.), *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα. Πεδίο, σελ.49 -74.
- Barton, L., Armstrong, F. (2007), «Policy, Experience and Change and the Challenge of Inclusive Education; The case of England», in: Barton, L., and F. Armstrong, (eds.), *Policy, experience and change: Cross-cultural reflections on inclusive education*, Dordrecht: Springer.
- Batsiou, S., Bebetos, E., Panteli, R., Antoniou, P. (2008), «Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools», *International Journal of Special Education*, vol 42, issue 2, pp 201-219.
- Blanco, R. (2008), Inclusive Education: An issue of human rights and social justice. International Conference on Education, *“Inclusive Education: the Way of the Future”*. UNESCO, Santiago, 25-28 November 2008
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2008), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Douglas, M. (2006), *Καθαρότητα και κίνδυνος: Μια ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και του ταμπού* (μτφ) Χατζούλη, Α. Αθήνα. Πολύτροπον
- Dyson, A. (1999), «Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education», in: Daniels, H., Garner, Ph. (eds) *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems*. New York. Routledge (pp. 36-54)
- Dyson, A. & Millward, A. (2000), *Schools and special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Farrell, P., Ainscow, M. (2002), *Making Special Education Inclusive*. eds. P. Farrell., M. Ainscow. David Fulton Publishers.
- Finkelstein, V. (1980), *Attitudes and Disabled People*. New York: World Rehabilitation Fund
- Finkelstein, V. and French, S. (1993), «Towards a psychology of disability», in: J. Swain, V. Finkelstein, S. French and M. Oliver (eds) *Disabling Barriers-Enabling Environments*. London: Sage and Open University Press
- Foucault, M. (2007), «Ζορζ Κανγκιλέμ: ο φιλόσοφος του σφάλματος», εισαγωγή στο: Ζορζ Κανγκιλέμ (2007) *«Το Κανονικό και το Παθολογικό»* (μτφρ. επιμ). Γ. Φουρτούνης. Αθήνα Νήσος.

- Fox, S., Farrell, P., Davis, P. (2004), «Factors Associated with the Effective Inclusion of Primary Aged Pupils with Down's Syndrome». *British Journal of Education*, vol. 31, issue 4, pp 184-190
- Fraser, N. (1995), «From redistribution to recognition: Dilemmas of justice in a postsocialist society». *New Left Review*, July-August, 68-93.
- Fraser, N. (1997), *Justice Interruptus: Critical Reflections on the Postsocialist Condition*. New York. Routledge
- Fraser, N. (1998), *Social justice in the age of identity politics: redistribution, recognition, participation*, Discussion Paper. Social Science Research Center Berlin (WZB)
- Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. (μτφ) Θ. Γέρου. Αθήνα. Κέδρος
- Gamarnikow, E. (2011), «Το δικαίωμα στην εκπαίδευση σε εθνικά/πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά συστήματα: διερευνώντας εντάσεις και αμφισημίες». Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (επιμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Giroux, H. (2010), «Συνοριακή Παιδαγωγική στην εποχή του Μεταμοντερνισμού». στο Π. Γούναρη & Γ. Γρόλλιος. (επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική*. Αθήνα Gutenberg, σελ. 252-278.
- Goggin, G. Newell, C. (2005), *"Disability in Australia: exposing a social apartheid"*. University of South Wales. Press LTD.
- Harnecker, M. (2007), *Πραγματοποιώντας το Αδύνατο*. (μτφ) Δ. Κουφοντίνας. Αθήνα. Οδυσσέας.
- Harris, A. (1971), *Handicapped and Impaired in Great Britain* London HMSO
- Hodapp, M. R. (2003), *Αναπτυξιακές θεωρίες και Αναπηρία*. Αθήνα. Μεταίχμιο
- Hughes, B., Paterson, K. (1997), «The social model of Disability and the Disappearing Body: towards sociology of impairment», *Disability and Society*, Vol.12, no.3, pp.325-340.
- Johnson, Jr. B.L. (2008), «Exploring multiple meanings of social justice: Comparing modern, interpretive and post-modern perspectives». *Teacher Development*, 12(4): 301-318.
- Kalyva, E., Georgiadi, M., Tsakiris, V., (2007), «The attitudes of Greek parents of typically developing primary school children towards inclusion». *European Journal of Special Education*, 22, 295-395

- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996), «Rationale for inclusive schooling», in: Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.), *Inclusion: a guide for educators*, Baltimore: P.H. Brookes Pub, pp. 3-15.
- Kincheloe, L. J. (2011), «Η Κριτική Παιδαγωγική στον 21^ο αιώνα: εξέλιξη για επιβίωση», στο Μ. Νικολακάκη (επιμ), *Η κριτική παιδαγωγική στο Νέο Μεσαίωνα*, Αθήνα. Σιδέρης, σελ. 227-278.
- Liasidou, A. (2012), «Inclusive education and critical pedagogy at the intersections of disability, race, gender and class», *Journal for Critical Education Policy Studies*. 10 (1)
- Lindsay, G. (1997), «Values, rights and dilemmas», *British Journal of Special Education*, 24 (2), 55-59
- Luk, F.Y.Y, P. (2005), «Managing change in an integrated school - a Hong Kong hybrid experience», *International Journal of Inclusive Education*, 9, 89-103
- Marks, D. (1999), *The Social Construction of Disability, Disability: Controversial debates and Psychosocial Perspectives*, London. New York: Routledge
- Mason, J. (2011), *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, (επιμ). Κυριαζή, Ν. Αθήνα. Πεδίο
- Murphy, T. (2010), «Conversations on engaged pedagogies, independent thinking skills and active citizenship», *Issues in Educational Research*, 20(1), Special edition on service learning
- Oliver, M. (1990), *The individual and social model of disability*. Διαθέσιμο στο: <http://disability-studies.leeds.ac.uk/files/library/Oliver-in-soc-dis.pdf> (Πρόσβαση στις 15/1/2013)
- Oliver, M. (1996), *Understanding Disability: From Theory to Practice*, Palgrave Macmillan
- Oliver, M. (2009), *Αναπηρία και Πολιτική*. Αθήνα. Επίκεντρο
- Pandeliadu, S, & Lampropoulou, V. (1997), «Attitudes of special and regular education teachers towards school integration», *European Journal of Special Education*, vol. 12, No. 3, pp. 173-183.
- Parsons, T. (1985), «Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: Μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία», στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήση, σσ 251-278.

- Patsalis, C. (1994), «The inclusion of children with special needs in the general school», *Educational Community*, 26, 22-33
- Porter, G. (1997), «What we know about school inclusion, in Centre for Educational Research and Innovation», *Implementing inclusive education*, pp. 55-66. Paris: OECD Publications.
- Priestley, M. (1998), «Constructions and Creations: idealism, materialism and disability theory», *Disability and Society*, Vol.13, No. 1, pp. 75-94.
- Rawls, J. (2010), *Θεωρία της Δικαιοσύνης*, Αθήνα. Πόλις
- Reeve, D. (2004), «“Am I a real Disabled Person or Someone with a Dodgy Arm?”: a Discussion of Psycho-Emotional Disablism and it’s Contribution to Identity. Constructions», *British Disability Studies Association*
- Robson, C. (2007), *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα. Gutenberg.
- Rouse, M. (2008), «Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?», *Education in the North*, 16 (1)
- Salend, S. (1990), *Effective mainstreaming*, Macmillan Publishing Company, New York.
- Sebba, J. & Ainscow, M. (1996), «International developments in inclusive schooling: Mapping the issues», *Cambridge Journal of Education*, 26 (1), 5-18.
- Shakespeare, T. (1996), *Disability, Identity and Difference* - Centre for Disability Studies; disability-studies.leeds.ac.uk/archiveuk/Shakespeare/Chap6.pdf (Πρόσβαση στις 12/6/2013)
- Sherbrock, P (2011), «Ενσωμάτωση (integration) και Ένταξη (inclusion): δύο όψεις του ίδιου νομίσματος», στο: Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ), Α. *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*, Αθήνα, Πεδίο, σελ 75-89.
- Slee, R., (2001), «Social Justice and the changing directions in educational research: the case of inclusive education», *International Journal of Inclusive Education*, v. 5, issue 2-3, pp. 167-177
- Smith, T., Polloway, E., Patton J. & C. Dowdy (1998), *Teaching students with special needs in inclusive setting*, Boston: Allyn and Bacon
- Soler, M. (1996), «Ενιαία εκπαίδευση, αποτελέσματα της Συνδιάσκεψης της Σαλαμάνκα», στο Ευρωπαϊκό Σεμινάριο HELIOS. *Η νομοθεσία της σχολικής ενσωμάτωσης στην Ευρώπη: Τάσεις και Αλλαγές*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σελ. 57-62.
- Stainback, W., & Stainback, S. (1990), *Support networks for inclusive schooling: Interdependent integrated education*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Tafa, E., Manolitsis, G., (2003), «Attitudes of Greek parents of typically development children towards inclusion», *European Journal of Special Education*, 18, 155-171
- Thomas, D., Woods, H. (2008), *Νοητική καθυστέρηση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Τόπος.
- Ustun, T. B. Chatterji, S. Bickenbach, J. Trotter, R. T. Saxena, S. (2001), *Disability and culture: universalism and diversity*. Hogrefe & Huber Publishers
- Vlachou, A. (2006), «Role of special/support teachers on Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices», *International Journal of Inclusive Education*, vol. 10, No.1, pp.39-58.
- Vlachou-Balafouti, A. & Zoniou-Sideri, A. (2000), «Greek Policy Practices in the area of Special/Inclusion Education», in: Armstrong, F. Armstrong, D, Barton, L. (eds), *Inclusive Education*, London: David Fulton Publishers.
- Waddell, G. & Burton, K. (2004), *Concepts Of Rehabilitation For The Management Of Common Health Problems*. Published by TSO
- Watson, N. (2004), *Implementing the Social Model of Disability: Theory and Research*. Leeds: The Disability Press.
- Wood, P. (1981), *International Classification of Impairments Disability and Handicaps*, Geneva: World Health Organisation
- Young, I. M. (1990), *Justice and the Politics of Difference*, Princeton University Press
- Zoniou-Sideri, A., & Vlachou, A. (2006), «Greek teachers’ belief systems about disability and inclusive, education», *International Journal of Inclusive Education*, 10(4), pp 379-394