

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

- Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης 11
Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Πολιτική και Αναπηρία

1. Αναπηρία και κοινωνική δικαιοσύνη: ορισμένες παρατηρήσεις 31
Len Barton
2. Πολιτική, αναπηρία και ο αγώνας για ενταξιακή εκπαίδευση
στην Αγγλία σε έναν παγκοσμιοποιημένο κόσμο 49
Felicity Armstrong
3. Εννοιολογικές προσεγγίσεις της αναπηρίας και οι επιπτώσεις τους
στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία 65
Βλάχου Αναστασία, Διδασκάλου Ελένη, Παπανάνου Ιωάννα

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Πολιτική και Ειδική Αγωγή

1. «Βαθιές Δομές» στην ειδική αγωγή 93
Patrick McDonnell
2. Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια
μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή
στην Ελλάδα 123
Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου
3. Η κουλτούρα της παραδοσιακής Ειδικής Αγωγής: Ένα μέσο
για τη διατήρηση των εκπαιδευτικών εμποδίων; 153
Persson Bengt

ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Πολιτική και Ενταξιακή Εκπαίδευση

1. Επανεξετάζοντας την ένταξη και τον αποκλεισμό 179
Roger Slee
2. Από την πολιτική έως την πράξη: Ένταξη μέσω της εκπαίδευσης
στο Ηνωμένο Βασίλειο 189
Cristina Tilstone, Richard Rose
3. Ανακτώντας την ελπίδα για την Παιδαγωγική της Ένταξης 213
*Γεωργία Παπασταυρινίδου, Παναγιώτα Καραγιάννη,
Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη*
4. Πολιτικές στρατηγικές και ενσωμάτωση 239
Gillian Fulcher
5. Αφήγηση διαπολιτισμικών ιστοριών ένταξης: μια άποψη
προβληματισμού για τη ζωή των παιδιών με αναπηρίες
στη Σάντα Λουτσία 259
Michele Moore
6. Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση
των παιδιών με ειδικές ανάγκες; Διλήμματα για την ανάπτυξη
επιμορφωτικών προγραμμάτων για την ένταξη 275
Σιμώνη Συμεωνίδου, Ελένη Φτιάκα

Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης

Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου

Εισαγωγή

Μια από τις σημαντικότερες προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες είναι η εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία με σκοπό την ένταξη και την ενεργητική τους συμμετοχή στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή.

Η παρέμβαση των διεθνών οργανισμών σε συνδυασμό με την ανάπτυξη των ευρωπαϊκών και διεθνών κινημάτων ατόμων με αναπηρία έχουν μετατρέψει την ένταξη σε κεντρικό ζήτημα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής διαφορετικών κρατών. Φαίνεται ότι η ένταξη αποτελεί παγκόσμιο ζήτημα, εφόσον σε διαφορετικές χώρες εντοπίζουμε μια σειρά από δηλωθείσες προθέσεις και γραπτές πολιτικές που κατευθύνονται προς την επίτευξή της (Booth & Ainscow, 1998). Όπως αναφέρουν οι Tilstone και Rose (2000), σε κάθε ευρωπαϊκή αλλά και μη ευρωπαϊκή χώρα συναντούμε έναν αριθμό νομοθετικών πράξεων οι οποίες προωθούν ένα ενταξιακό μαθησιακό περιβάλλον για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με αναπηρίες.

Σε ευρύτερο πλαίσιο προκύπτει ότι τα δικαιώματα, τα προνόμια και οι ευθύνες των πολιτών επεκτείνονται σε όλα τα μέλη της κοινότητας, αποτελώντας θέμα αυξανόμενης εθνικής και διεθνούς σημασίας. Παράλληλα ωστόσο παρατηρούμε ότι στο ίδιο αυτό χρονικό διάστημα στο οποίο σημειώνεται αυξανόμενο ενδιαφέρον για ζητήματα που αφορούν τη διαδικασία της ένταξης εμφανίζονται και στοιχεία πρακτικών περιθωριοποίησης και αποκλεισμού των ανάπηρων ατόμων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (Armstrong et al.,

2000). Στην πραγματικότητα, η έμφαση που αποδίδεται στα «δικαιώματα» και στις «ίσες ευκαιρίες» σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, τόσο στο επίπεδο της κυβερνητικής πολιτικής όσο και στο επίπεδο της νομοθεσίας, αποκρύπτει τις πραγματικές ανισότητες που βιώνουν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες ως προς την πρόσβασή τους στις ευκαιρίες και στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αναπηρία και ένταξη: Μερικές παρατηρήσεις

Ενώ διάφορες δηλωθείσες και γραπτές νομοθετικές πολιτικές της ένταξης φαίνονται να προωθούν τους στόχους της ένταξης, τα παραδείγματα που παρατίθενται στη συνέχεια περιγράφουν την παρούσα κατάσταση των ανάπηρων ατόμων σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια.

Κατ' αρχάς, όσον αφορά *το πλαίσιο της εκπαίδευσης*:

- α. Η πρόσβαση των παιδιών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση είτε αποτρέπεται είτε, ακόμα και όταν παρέχεται, θεωρείται ότι δεν είναι ισότιμη με την εκπαίδευση που προσφέρεται στους υπόλοιπους μαθητές (Fulcher, 1989).
- β. Σε πολλά σχολεία οι ανάπηροι μαθητές καλούνται να «αποδείξουν» εκ των προτέρων ότι μπορούν να ωφεληθούν από την παρούσα τους στις γενικές τάξεις, προτού ακόμα τοποθετηθούν σε αυτές (Biklen, 2000).
- γ. Οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική τοποθέτηση των ανάπηρων παιδιών έχουν οδηγήσει στη δημιουργία ενός περιθωριοποιημένου πληθυσμού, ο οποίος έχει γνωρίσει την ιδρυματοποίηση, την απομόνωση, την ελλιπή μόρφωση, την κοινωνική απόρριψη, το χωρικό αποκλεισμό και την ανεργία (Carrington, 1999· Oliver, 1996· Vlachou, 1997).
- δ. Τα ανάπηρα παιδιά βιώνουν ολική ή μερική απομόνωση ή και απόρριψη σε μια προσπάθεια να «προστατευθούν» από τη σκληρή πραγματικότητα των παραδοσιακών σχολείων: αρνητικές στάσεις του προσωπικού και των μαθητών, λεκτική και σωματική βία, έλλειψη επαρκών πηγών μάθησης, περιορισμένα και περιοριστικά αναλυτικά προγράμματα, εμποδιζόμενη αρχιτεκτονική υποδομή κ.ά. (Welsh & Brassart, 2002).

Όσον αφορά το *πλαίσιο της έρευνας*, υπάρχουν ελάχιστες μελέτες στο χώρο της παιδαγωγικής που υιοθετούν μια προσέγγιση υπέρ της παιδαγωγικής της ένταξης, στην οποία τα κοινωνικο-πολιτισμικά στοιχεία και η ακαδημαϊκή επίδοση λαμβάνονται σοβαρά υπόψη και η διαφορετικότητα δεν περιορίζεται σε λίγα μόνο και συγκεκριμένα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών (Leeman & Volman, 2001). Ακόμη και στο χώρο της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, παρατηρείται μέχρι στιγμής η τάση μεταξύ των κοινωνιολόγων να περιορίζουν τις θεωρητικές τους αναλύσεις περί διαφορετικότητας και αποκλεισμού χωρίς να επεκτείνονται στην εξέταση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων που βιώνουν οι ανάπηροι μαθητές (Slee, 2001).

Όσον αφορά το ευρύτερο *κοινωνικό πλαίσιο*, ακόμη και στις μέρες μας οι καθημερινές αντιλήψεις περί αναπηρίας στηρίζονται είτε σε ατομικές, κλινικές, ελλειμματικές προσεγγίσεις, είτε σε έναν φιλανθρωπικό ηθικό κώδικα προκαταλήψεων, οίκτου, ανοχής και άγνοιας που πηγάζει από καταπιεστικές τάσεις «προστασίας» και «ομαλοποίησης» (Morris, 1991· Biklen, 2000). Οι ιδέες αυτές αντανακλώνται και επηρεάζουν την κοινωνική συμπεριφορά και την εκπαιδευτική πολιτική. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να θεωρηθεί πολύ χρήσιμη η διατύπωση μιας άμεσης ερώτησης του Slee (2001, σελ. 171), που αναφέρει χαρακτηριστικά:

Πώς πληροφορούμαστε για την αναπηρία; Η απάντηση για τους περισσότερους από εμάς σε αυτή την ερώτηση είναι «από απόσταση».

Όσον αφορά το *πλαίσιο των κοινωνικών υποστηρικτικών υπηρεσιών και των υπηρεσιών υγείας*, το παιδί και η οικογένειά του θεωρούνται «ασθενείς» και η υποστήριξη είναι εστιασμένη κυρίως στην ατομική διάσταση της αναπηρίας. Το επαγγελματικό προσωπικό στην καλύτερη περίπτωση είναι εκπαιδευμένο και εξειδικευμένο να εργάζεται με συγκεκριμένες «κατηγορίες» αναπήριων. Κάθε αναφορά στα κοινωνικά ζητήματα των αναπήρων συνδέεται συχνά με την επιδοματική πολιτική και την πρόνοια.

Στο ίδιο πλαίσιο, ο ρόλος των ειδικών βασίζεται σε ένα συγκεκριμένο είδος κοινωνικής *εξουσίας* που αναπτύσσεται γύρω από ατομικά *προβλήματα*. Οι ειδικοί εστιάζουν την προσοχή τους σε συ-

γκεκριμένες *διαγνώσεις*, σε μια προσπάθεια να ανακαλύψουν την *αλήθεια*, υποστηριζόμενοι από συγκεκριμένες τεχνικές τις οποίες πλαισιώνουν με *ανθρώπινες*, ηθικού τύπου, αρετές (Rose, 1999). Αυτή η υπόθεση εξουσίας είναι που δεν δίνει στα ανάπηρα άτομα την ευκαιρία να ελέγχουν ή να κρίνουν πλευρές αυτών των υπηρεσιών που επηρεάζουν τη ζωή τους, ενώ η αυθεντία του ειδικού τούς αφήνει πολύ λίγα περιθώρια να ασκήσουν έλεγχο στη ζωή τους και να διαμορφώσουν την κοινωνική τους ταυτότητα.

Όσον αφορά το *πλαίσιο εργασίας*, σύμφωνα με στοιχεία του έτους 2002, στην Ευρωπαϊκή Ένωση απασχολείται το 40% των αναπήρων που βρίσκονται σε ηλικία εργασίας, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό των εργαζόμενων μη αναπήρων ανέρχεται στο 64,2%. Σε ό,τι αφορά το φύλο, το 49% είναι εργαζόμενες ανάπηρες γυναίκες έναντι του 64% των εργαζόμενων μη ανάπηρων γυναικών, ενώ το ποσοστό των εργαζόμενων ανάπηρων ανδρών ανέρχεται στο 61% έναντι του 89% των αντίστοιχων εργαζόμενων μη ανάπηρων ανδρών (Πηγή: Eurostat, 2002).

Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης

Τα παραδείγματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω είναι ενδεικτικά του πολύ μεγάλου χάσματος που υπάρχει ανάμεσα στις δηλωθείσες πολιτικές για την προώθηση της ένταξης και στην πραγματικότητα. Το χάσμα ανάμεσα στις δηλωθείσες και ισχύουσες πολιτικές-πρακτικές σχετίζεται με το γεγονός ότι στην υπάρχουσα εκπαιδευτική πολιτική για την ένταξη οι έννοιες των «ανθρώπινων δικαιωμάτων» και των «ίσων ευκαιριών» παρουσιάζονται ως αφηρημένες αρχές. Αποστασιοποιημένες από τα πραγματικά κοινωνικά πλαίσια, οι εκθέσεις περί δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών περιορίζονται στο πλαίσιο μιας ηθικής κριτικής του αποκλεισμού, χωρίς να προσφέρουν συγκεκριμένες στρατηγικές για αλλαγή. Με αυτό τον τρόπο υπάρχει κίνδυνος να παραμείνουν στο επίπεδο της πολιτικής ρητορικής (Armstrong et al., 2000).

Αν υποθέσουμε ότι οι νομοθετικές πράξεις αλλά και οι διακηρύξεις περί ανθρώπινων και κοινωνικών δικαιωμάτων έχουν μεγάλη σημασία, τότε υπάρχουν *τρία* σημαντικά ζητήματα που θα πρέπει

να εξεταστούν σοβαρά στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ένταξης:

- α. Τα δικαιώματα και η δημιουργία ίσων ευκαιριών πρέπει να στηρίζονται στην ανάλυση συγκεκριμένων καταστάσεων, πρακτικών και σχέσεων που διαχωρίζουν και αποκλείουν συγκεκριμένες ομάδες ανθρώπων σε διαφορετικά πλαίσια.
- β. Οι δηλώσεις περί κοινωνικών δικαιωμάτων πρέπει να συνδέονται με την ανάπτυξη συγκεκριμένων στρατηγικών για αλλαγή όσον αφορά τη δημιουργία αυτών των συγκεκριμένων καταστάσεων, σχέσεων και πρακτικών που είναι απαραίτητες για την παραγωγή μιας περισσότερο ενταξιακής κοινωνίας.
- γ. Οι προτάσεις για αλλαγή πρέπει να συνοδεύονται από ανάλογες κυρώσεις στην περίπτωση κατά την οποία παραβιάζονται.

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα της υπάρχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη είναι η επικέντρωση σε μια ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας και της κατασκευής των ειδικών αναγκών. Αυτή η προσέγγιση τοποθετεί την πηγή των προβλημάτων στο άτομο και δικαιολογεί τις κοινωνικές ανισότητες με βάση τις βιολογικές διαφορές. Επειδή επικεντρώνεται στην αδυναμία του ατόμου, οι παρεμβάσεις εστιάζονται κυρίως σε τεχνικά θέματα, όπως αυτά που αφορούν ατομικές διαγνώσεις, ατομικές θεραπείες και αποκατάσταση. Έτσι παραβλέπουμε ή αγνοούμε εντελώς τα εμπόδια που σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο μια οργανωμένη κοινωνία ανταποκρίνεται ή δεν ανταποκρίνεται στα αιτήματα των ανάπηρων ατόμων. Τα εμπόδια αυτά μπορεί να είναι δομικά, θεσμικά, ιδεολογικά, υλικοτεχνικά κ.ά. Παραγνωρίζουμε επίσης ότι τα ζητήματα που αφορούν τα κοινωνικά δικαιώματα και την κοινωνική δικαιοσύνη, στο πλαίσιο της εργασίας, της υγείας και της εκπαίδευσης, είναι κυρίως πολιτικά ζητήματα. Περιλαμβάνουν μια σειρά από αποφάσεις, κυβερνητικές επιλογές και προτεραιότητες που σχετίζονται με τη διάθεση των μέσων και των οικονομικών πόρων.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όταν εντοπίζουμε την πηγή των προβλημάτων στο ίδιο το άτομο, χάνουμε την ευκαιρία να διερευνήσουμε με ποιους τρόπους θα αντιμετωπίσουμε τα στοιχεία εκείνα που καθιστούν τα σχολεία δυσλειτουργικά και αναποτελεσματικά όχι μόνο για τα παιδιά με αναπηρίες, αλλά και για τα παιδιά χωρίς αναπηρίες. Δεν πρέπει επιπλέον να ξεχνάμε ότι οι δυσκολίες που

αντιμετωπίζει η συντριπτική πλειονότητα των παιδιών με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», τα οποία είναι μερικώς ή ολοκληρωτικά αποκλεισμένα από την παραδοσιακή γενική εκπαίδευση, δεν φέρουν οργανικές διαταραχές. Οι μαθητές που μεταφέρονται σε «ειδικές» τάξεις, όπως είναι για παράδειγμα τα τμήματα ένταξης (πρώην ειδικές τάξεις), μπορούν να περιγραφούν ως μαθητές που μαθαίνουν αργά, ως παιδιά δίγλωσσα, ως παιδιά άλλων εθνικοτήτων, ως μαθητές που είναι «άτακτοι» στην τάξη, ως παιδιά που απουσιάζουν πιο συχνά ή μετακινούνται από σχολείο σε σχολείο, ή ως «αδύναμοι» μαθητές σχολικών συστημάτων με μονοδιάστατες εκπαιδευτικές απαιτήσεις και άκαμπτα αναλυτικά προγράμματα (Gatner & Lipsky, 1987).

Η αποτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος να εμπλέξει ουσιαστικά όλους τους μαθητές στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές δραστηριότητες της σχολικής ζωής και η διαιώνιση της περιθωριοποίησης αποτελούν μια ισχυρή ένδειξη ότι πρέπει να αλλάξουμε την ελλειμματική-ατομική προσέγγιση της αναπηρίας.

Όπως αναφέρει λοιπόν ο Barton (1999), μερικά από τα σημαντικότερα ερωτήματα που πρέπει να καθοδηγούν την προσπάθεια σχεδιασμού μιας ουσιαστικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την προώθηση της ένταξης συνοψίζονται στα παρακάτω:

- α. Ποιοι είναι αυτοί που αποτυγχάνουν;
- β. Ποιος λαμβάνει, τι είδους εκπαίδευση και γιατί;
- γ. Ανταποκρίνεται το σχολείο στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες όλων των μαθητών;
- δ. Πώς αντιμετωπίζουμε τη διαφορετικότητα μέσα σε ένα σχολικό πλαίσιο το οποίο στηρίζεται στην αρχή της ομοιογένειας;
- ε. Με ποιους τρόπους αντιμετωπίζουν τα σχολεία τις μαθησιακές ανισότητες;

Αυτά τα ερωτήματα είναι πολύ σημαντικά στο χώρο της έρευνας, καθώς μας βοηθούν να κατανοήσουμε πώς οι αντιλήψεις περί ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ίσων ευκαιριών μεταφράζονται στο επίπεδο της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής.

Η μελέτη αυτών των ζητημάτων γίνεται ακόμα πιο επιτακτική, και ίσως πιο πολύπλοκη, επειδή στις μέρες μας αντιμετωπίζουμε μια αυξανόμενη τάση να επηρεάζονται και να διαμορφώνονται οι εκπαιδευτικές αρχές, αξίες και πρακτικές από τους νόμους της αγοράς, οι οποίοι θεωρούνται πλέον καθοριστικοί στο σχεδιασμό των ανα-

λυτικών προγραμμάτων και στη διάθεση των οικονομικών πόρων για την εκπαίδευση (Ball, 1994). Σε μια εποχή όπου η εκπαίδευση καθοδηγείται από τους νόμους της ελεύθερης αγοράς, κάθε δέσμευση απέναντι στις προτεραιότητες που θέτει η ένταξη θα θεωρηθεί ένα επιπλέον «φορτίο» από τα σχολεία και τους δασκάλους. Έχει ήδη τονιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία ότι η εκτενής έμφαση στον ανταγωνισμό, στις διαδικασίες επιλογής, στις γνωστικές δυνατότητες και στις εκπαιδευτικές πολιτικές που διέπονται από τους νόμους της αγοράς και τον ατομικό αξιοκρατισμό (meritocratic individualism) θα θέσουν σε κίνδυνο μεγαλύτερο αριθμό μαθητών με ή χωρίς αναπηρίες (Astin, 1992· Evans & Vincet, 1997· Gewirtz et al., 1995· Lauder & Hughes, 1999· Levan & Jason, 1999· Whitty, 1997· Evans & Lunt, 2002· Welsh & Brassart, 2002). Δεν έχουμε συνεπώς πλέον την πολυτέλεια να αποφεύγουμε την αντιμετώπιση των αντιφατικών τάσεων που δημιουργήθηκαν ή δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης και στις διαχρόνιες πρακτικές της οικονομικής παγκοσμιοποίησης.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η ένταξη δεν περιορίζεται στην επίλυση τεχνικών ζητημάτων. Αντίθετα, η ένταξη είναι μια σύνθετη διαδικασία η οποία εμπλέκει κοινωνικοοικονομικούς, πολιτισμικούς, θεσμικούς και ατομικούς παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν τη δυνατότητα του ατόμου να συμμετέχει πλήρως στις εκπαιδευτικές, εργασιακές, καταναλωτικές, ψυχαγωγικές, κοινωνικές και οικιακές δραστηριότητες που χαρακτηρίζουν την κοινωνία (Parsons, 1999· Barton, 2001).

Ενταξιακή εκπαίδευση: Διλήμματα και αντιφάσεις

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ένταξη είναι μια πορεία για την κατάρτιση της ουσιαστικής συμμετοχής όλων των μαθητών στις δραστηριότητες της γενικής τάξης. Όπως χαρακτηριστικά υποστηρίζει ο Barton (2000, σελ. 4):

Ένταξη δεν σημαίνει να παρατάμε τα παιδιά σε ένα άκαμπτο, με ελάχιστους πόρους, σχολικό πλαίσιο, αν και αυτό συμβαίνει συχνά κάτω από το πρίσμα του σχεδιασμού της ενταξιακής πολιτικής [...]

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνεχόμενη δύσκολη διαδικασία που έχει στόχο την αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εμπλέκεται στον προσδιορισμό, την πρόκληση και την αλλαγή των παραδοχών και πρακτικών κάθε μορφής αποκλεισμού.

Από τη στιγμή που η κυρίαρχη τάση των σημερινών μορφών εκπαίδευσης είναι να περιθωριοποιούν ή ακόμα και να αποκλείουν μαθητές λόγω εθνικότητας, φυλής, γένους, αναπηρίας και κοινωνικοοικονομικής τάξης, η ενταξιακή εκπαίδευση προϋποθέτει τον επαναπροσδιορισμό της δομής, των στόχων αλλά και των τρόπων λειτουργίας του σημερινού σχολείου (Slee, 2001).

Το θέμα είναι εξαιρετικά δύσκολο γιατί ως δάσκαλοι και ως ερευνητές αντιμετωπίζουμε μια σειρά από σοβαρούς προβληματισμούς και σύνθετα διλήμματα στην προσπάθειά μας να διαμορφώσουμε μια περισσότερο ενταξιακή σχολική κοινότητα. Οι Clark και συνεργάτες (1997) συνοψίζουν αυτούς τους προβληματισμούς υπό τη μορφή ορισμένων ερωτημάτων:

- α. Πώς μπορούμε να ανταποκριθούμε στις αυξανόμενες πιέσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που προωθεί υψηλότερα επίπεδα ανταγωνισμού, επιλογής και αποκλεισμού μαθητικού πληθυσμού, και ταυτόχρονα να προσπαθούμε να εφαρμόσουμε, σε επίπεδο πρακτικής, τις δεσμεύσεις του ενταξιακού λόγου;
- β. Πώς μπορούμε να προωθήσουμε και να διασφαλίσουμε την αυτονομία του ατόμου σε ένα πλαίσιο κοινών κοινωνικών αξιών και σταθερών;
- γ. Πώς μπορούμε να εφαρμόσουμε τις πρακτικές που σέβονται τη διαφορά σε ένα σύστημα όπως το σχολείο, το οποίο βασίζεται σε μια περιορισμένη και περιοριστική αντίληψη περί ομοιογένειας;
- δ. Πώς μπορούμε να ανταποκριθούμε αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα των μαθητών σε ένα πλαίσιο όπου η απαίτηση για υποστήριξη είναι επιτακτική, αλλά η διαθεσιμότητα υποστήριξης αρκετά περιορισμένη;

Φαίνεται ότι πρέπει να αρχίσουμε να προσεγγίζουμε την ένταξη ως μια προσπάθεια επίλυσης αυτών των διλημάτων, τα οποία εκτείνονται πολύ πιο πέρα από τα όρια της παραδοσιακής ειδικής εκπαίδευσης και αποτελούν ενδημικά στοιχεία της γενικής εκπαίδευ-

σης. Ο εννοιολογικός εγκλωβισμός της ένταξης σε ένα θέμα που σχετίζεται αποκλειστικά με την αναπηρία αποτελεί μια ατελέσφορη διαδικασία αντιμετώπισης αυτών των διλημμάτων. Τα διλήμματα αυτά αμφισβητούν θεμελιώδη ζητήματα αξιών και σκοπών των εκπαιδευτικών συστημάτων.

Επομένως, η μελλοντική έρευνα για τη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προωθεί την ένταξη πρέπει να σχετίζεται σοβαρά με την προσπάθεια διερεύνησης αλλά και αντιμετώπισης των παραπάνω διλημματικών καταστάσεων και αντιθέσεων. Για το σκοπό αυτό μπορούμε να ξεκινήσουμε προσδιορίζοντας και αμβλύνοντας τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή τα οποία ενυπάρχουν και στα πέντε επίπεδα της εκπαίδευσης: στο προθεσιακό επίπεδο, στο επίπεδο δομής, στο επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος, στο επίπεδο της παιδαγωγικής αλλά και στο επίπεδο της αξιολόγησης.

Τα παραπάνω αλληλεπηρεαζόμενα επίπεδα συνιστούν ένα είδος οικολογίας του σχολείου. Η αλληλεπιδραστική σχέση αυτών των επιπέδων θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε κάθε πρωτοβουλία εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ή ριζικών αλλαγών που προωθούνται σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Σύμφωνα με τον Eisner (1999), «μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, για να μην είναι επιφανειακή και μικρής διάρκειας, απαιτεί προσοχή σε όλα τα επίπεδα» (σελ. 414).

Αναζητώντας την εκπαιδευτική οικολογία της ένταξης

Το πολιτικό και κυβερνητικό όραμα για το σχεδιασμό, τις κατευθύνσεις και τους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής εντάσσεται στο *προθεσιακό επίπεδο* (Φλουρής, 2000). Σε αυτό το σημείο αναδύονται δύο βασικοί προβληματισμοί: (α) εάν η ενταξιακή εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται σε αυτό το πολιτικό όραμα και (β) ποιο είναι το εννοιολογικό περιεχόμενο που αποδίδεται στην ενταξιακή εκπαιδευτική πολιτική τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

Το *επίπεδο της δομής* αναφέρεται στο σχεδιασμό, την οργάνωση, τη διοίκηση αλλά και τη δημιουργία μιας οργανωτικής κουλτούρας που θα έχει απώτερο στόχο να ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σε ένα ευρύ φάσμα αναγκών και δυνατοτήτων (Φλουρής,

2000). Ερευνητές που προσεγγίζουν την ένταξη ως το αποτέλεσμα της εξέλιξης και της βελτίωσης του γενικού σχολείου θεωρούν ότι τα σχολεία ως οργανισμοί είναι (σχετικά) σταθερές οντότητες με (σχεδόν) μόνιμα χαρακτηριστικά, τα οποία είτε προωθούν είτε εμποδίζουν την εφαρμογή πρακτικών ένταξης (Ainscow, 1995· Ainscow, Hargreaves, & Hopkins, 1995· Hopkins, West, Ainscow, Harris, & Beresford, 1997).

Αυτή η προσέγγιση βασίζεται στην υπόθεση ότι, αν η ειδική εκπαίδευση λειτουργεί αρνητικά για τα παιδιά που έχουν τοποθετηθεί σε αυτήν, τότε ίσως υπάρχει κάποιος τρόπος σύστασης ενός κοινού σχολείου για όλους τους μαθητές, έτσι ώστε η αναδομημένη μορφή του γενικού σχολείου να ανταποκρίνεται αποτελεσματικότερα στη διαφορετικότητα όλων των μαθητών απαγκιστρωμένου από τις διαχωριστικές δομές εκπαίδευσης. Σε αυτή την οπτική, η ενταξιακή εκπαίδευση δύναται να (απ)ελευθερώσει τα σχολεία από την αναίτια στερεοτυπική αναπαραγωγή διακρίσεων που πηγάζουν από την ελλειμματική προσέγγιση της αναπηρίας, προωθώντας τον ενταξιακό λόγο και την ενταξιακή πρακτική. Ο Clark και οι συνεργάτες του (1997), σε επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, αναδεικνύουν διάφορα μοντέλα επίτευξης ενός τέτοιου αναδομημένου σχολείου. Σύμφωνα με την ανάλυσή τους, ορισμένα από τα μοντέλα που έχουν προκύψει μέσα από αυτή την προσέγγιση είναι το «αποτελεσματικό σχολείο για όλους» (Ainscow, 1995), το «adhocratic σχολείο»¹ (Skrtic, 1991), το «ετερογενές σχολείο» (Villa et al., 2004) και το «ενταξιακό σχολείο» (Clark et al., 1997, σελ. 39) που υποστηρίζεται ιδιαίτερα δυναμικά από τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα (1994).

Οι προαναφερόμενες προσεγγίσεις πραγματεύονται ζητήματα οργάνωσης και αποτελεσματικής προώθησης της συμμετοχής και μάθησης όλων των μαθητών, τις στρατηγικές μάθησης, τις δομές υποστήριξης των εκπαιδευτικών και την προώθηση ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών.

1. Πρόκειται για ένα μη γραφειοκρατικό σύστημα οργάνωσης και διοίκησης των σχολικών δομών, το οποίο δίνει έμφαση στις ενταξιακές αξίες, και ειδικότερα στις σχέσεις συνεργασίας και άτυπης επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών στη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων με στόχο την προώθηση των συμφερόντων μιας δημοκρατικά οργανωμένης κοινότητας.

Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, η ένταξη δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί σε σχολικές δομές και συνθήκες οι οποίες: (α) εμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασιών· (β) δεν παρέχουν ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών· και (γ) δεν προωθούν την αποδοχή μεγαλύτερης υπευθυνότητας από όλα τα μέλη του προσωπικού για την εκπαίδευση όλων των μαθητών (Ainscow, Hargreaves, & Hopkins, 1995· Hopkins, West, Ainscow, Harris, & Beresford, 1997). Έχει επίσης τονιστεί ότι η κίνηση για τη δημιουργία ενταξιακών σχολείων είναι πιο πιθανό να επιτευχθεί σε πλαίσια στα οποία η βελτίωση γίνεται αντιληπτή ως μια διαδικασία ανάπτυξης που περιλαμβάνει:

- Την αξιοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εμπειρίας ως σημείων εκκίνησης για την εξέλιξη.
- Τη θεώρηση της διαφοράς ως ευκαιρία για μάθηση και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί.
- Τη λεπτομερή εξέταση των εμποδίων για την ουσιαστική συμμετοχή όλων των μαθητών.
- Την ανάπτυξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πρακτικών.
- Τη δημιουργία προϋποθέσεων που ενθαρρύνουν τη λήψη ρίσκων και πειραματισμού.

Η προώθηση των παραπάνω συνθηκών προϋποθέτει αφενός τη διερεύνηση των αντιφάσεων και των διλημμάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις προσπάθειές τους να προωθήσουν ενταξιακές προτεραιότητες και αφετέρου τη διερεύνηση των μέτρων που έχουν ληφθεί και των υποστηρικτικών συστημάτων που έχουν αναπτυχθεί με στόχο τη δέσμευση των εκπαιδευτικών στην ένταξη.

Το *επίπεδο του αναλυτικού προγράμματος* αναφέρεται στον τρόπο σχεδιασμού, επιλογής, οργάνωσης και ανάπτυξης γνώσεων, δραστηριοτήτων, εμπειριών μάθησης, συναισθημάτων, στάσεων, αξιών που απευθύνονται στους μαθητές αλλά και στις μορφές ανάλυσης της σχολικής ζωής, οι οποίες θα συμβάλουν στην όσο το δυνατόν πληρέστερη υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων (Φλουρής, 2000).

Σημαντικά στοιχεία του προγράμματος είναι βέβαια το περιεχόμενο, ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζεται η γνώση (π.χ. ως πληροφορία, ως κατανόηση, ως διαδικασία, ως προϊόν κ.λπ.), το είδος των κριτηρίων που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση του πε-

ριεχομένου (π.χ. κριτήριο κατανόησης, δράσης, αναστοχασμού, πρακτικότητας κ.λπ.) και άλλα συναφή. Στο επίπεδο αυτό, ένα σημαντικό και επίκαιρο ερώτημα το οποίο αναδύεται αφορά τα μέτρα που έχουν ληφθεί για τη διατήρηση της ισορροπίας ανάμεσα στις δυνάμεις της αγοράς και στα αιτήματα ενός αναλυτικού προγράμματος προσανατολισμένου στη διαφοροποιημένη μάθηση.

Το *επίπεδο της παιδαγωγικής* αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι διάφορες ομάδες ενδιαφερόντων οι οποίες δραστηριοποιούνται στο χώρο της εκπαίδευσης είναι έτοιμες να ανταποκριθούν στις νέες εκπαιδευτικές προκλήσεις που αναδύονται από την ενταξιακή εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να τονιστεί ότι η παιδαγωγική δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία, αλλά επεκτείνεται στην ηθική διάσταση της διδασκαλίας και της μάθησης, η οποία πραγματώνεται μέσα από την πράξη, την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, τη σχολική κουλτούρα, τη γλώσσα και το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τους τύπους γνώσης που προωθούνται, τον εκπαιδευτικό εξοπλισμό, την αρχιτεκτονική της μάθησης κ.ο.κ. (Hamilton, 2001). Σύμφωνα με τον Hamilton (2001), όταν κάποιος μιλά για την παιδαγωγική διάσταση του σχολείου, αναφέρεται ουσιαστικά σε αξίες και συστήματα πεποιθήσεων. Η σημασία των δύο αυτών στοιχείων, στο πλαίσιο του σχολείου, φαίνεται και από την ανάλυση των Sergiovanni και Starratt (1988), που υποστηρίζουν ότι το κεντρικό στοιχείο, ο πυρήνας που επηρεάζει το επίπεδο της παιδαγωγικής σκέψης και πράξης είναι το σύστημα των πεποιθήσεων, το οποίο με τη σειρά του επηρεάζει το σύστημα των αξιών, και αυτό πάλι επηρεάζει τις σταθερές (νόρμες) και τους κανόνες που θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη κοινών προτύπων συμπεριφοράς. Τα συστήματα των πεποιθήσεων βρίσκονται στο βαθύτερο επίπεδο και συγκροτούνται από παραδοχές και αντιλήψεις που έχουν τα άτομα στο πλαίσιο. Τα συστήματα των πεποιθήσεων επηρεάζουν τα συστήματα των αξιών, αφού είναι το σύστημα των πεποιθήσεων που υποστηρίζει τα συστήματα αξιών. Παρομοίως, τα συστήματα αξιών, δηλαδή όσα θεωρούνται σημαντικά και εκτιμούνται από τις ομάδες ενδιαφερόντων, θα επηρεάσουν τις σταθερές και τους κανόνες, που με τη σειρά τους θα επηρεάσουν τα πρότυπα συμπεριφοράς.

Έτσι, στο παιδαγωγικό επίπεδο κρίνεται σημαντικό να διερευνήσουμε ποια είναι τα συστήματα πεποιθήσεων και αξιών που αφο-

ρούν τη φύση της διδασκαλίας και της μάθησης, όπως επίσης τη φύση της επιτυχίας και της αποτυχίας. Η Carrington (1999) αποδεικνύει ότι, αν κάθε παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα άτομο που μαθαίνει, τότε η αντίληψη της αποτυχίας δεν θα είναι πια σχετική, αφού προτεραιότητα θα είναι η κάλυψη των αναγκών του εκπαιδευόμενου και όχι η επίτευξη μιας προκαθορισμένης αντίδρασης σε ένα προκαθορισμένο ερέθισμα. Η σχολική αποτυχία θα συνιστά πάντα μια πραγματικότητα, με εξαίρεση την περίπτωση κατά την οποία ο μαθητής θεωρηθεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας, εκτιμηθεί ως ενεργός συνεργάτης και αναγνωριστεί ως εμπλεκόμενος σε όλες τις αλληλεπιδράσεις, σε μια μοναδική σειρά προηγούμενων εμπειριών που διαμορφώνουν τις αντιλήψεις του. Σύμφωνα με το επιχείρημά της, αν οι στόχοι είναι η συμμετοχή και η επιτυχία, ο μαθητής πρέπει να γίνεται αντιληπτός ως ο οδηγός της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Επειδή όμως η παραδοσιακή εκπαίδευση δεν έχει σχεδιαστεί έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στη διαφορετικότητα και την ετερογένεια, η ανάγκη να διασφαλιστούν η κοινωνική δικαιοσύνη και οι στόχοι της ισότιμης συμμετοχής για κάθε μαθητή αποτελεί μια πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα.

Φαίνεται ότι το δύσκολο εγχείρημα σε αυτό το επίπεδο είναι να διερευνήσουμε πώς η κοινωνική δικαιοσύνη για όλους τους μαθητές μπορεί να δομηθεί μέσα από τις αξίες που αφορούν το σχεδιασμό και την παράδοση των αναλυτικών προγραμμάτων (επιδιωκόμενο και εφαρμοσμένο, έκδηλο και άδηλο αναλυτικό πρόγραμμα), λαμβάνοντας υπόψη τις δυνάμεις των καθοδηγούμενων από την αγορά πολιτικών στο πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας της γνώσης.

Το *επίπεδο της αξιολόγησης* είναι το πέμπτο επίπεδο που χρειάζεται προσοχή στην προώθηση ενταξιακών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Όπως έχει δυναμικά υποστηρίξει ο Eisner (1999), δεν έχει κανένα νόημα να σχεδιάζονται πολιτικές για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να προετοιμάζονται προγράμματα και οδηγοί αναλυτικών προγραμμάτων που υποστηρίζουν μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική, ενώ τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης συνεχίζονται να αξιολογούνται με μεθόδους που αντανakλούν παλαιότερες, πιο παραδοσιακές απόψεις. Με άλλα λόγια, δεν γίνεται τα σχολεία να αξιολογούν εκπαιδευτικούς και μαθητές με διαδικασίες που αντιπροσωπεύουν αξίες άλλων κατευθύνσεων. Παρά-

δειγμα αποτελούν οι προφανείς αντιθέσεις στην κυβερνητική πολιτική αρκετών ευρωπαϊκών χωρών. Ενώ δηλαδή λαμβάνονται μέτρα για την προώθηση ενταξιακών πρακτικών, οι μέθοδοι αξιολόγησης δεν ακολουθούν τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης, καθώς συνδέονται με συγκεκριμένα κριτήρια ανταγωνισμού που διασφαλίζουν τη χρηματοδότηση και την οικονομική βιωσιμότητα των σχολικών μονάδων, καθιστώντας ανέφικτη την εφαρμογή της ένταξης (Evans & Lunt, 2002).

Είναι σημαντικό να αναγνωρίσουμε ότι ο τύπος των αποτελεσμάτων και το πώς αυτά αξιολογούνται είναι ένας καίριος παράγοντας που επηρεάζει το τι είδους ευκαιρίες δίνονται (ή δεν δίνονται) στους μαθητές προκειμένου να αναπτύξουν όσα έχουν μάθει. Επιπλέον, η υπερβολική έμφαση στην αξιολόγηση των αποτελεσμάτων δεν δίνει αρκετή προσοχή στο γεγονός ότι η αξιολόγηση είναι –ή θα έπρεπε να είναι– ένα εκπαιδευτικό μέσο που οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να βελτιώσουν την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου. Από αυτή την άποψη, η αξιολόγηση οφείλει να είναι μια συνεχιζόμενη διαδικασία της εκπαιδευτικής πράξης που θα συνεισφέρει στη βελτίωσή της και δεν θα λειτουργεί ως ένα μέσο βαθμολόγησης μαθητών και εκπαιδευτικών (Eisner, 1999).

Αντί επιλόγου

Όλα τα ερωτήματα που παρουσιάστηκαν σε αυτή την ανάλυση αποτελούν μέρος της ευρύτερης αναζήτησης του πώς τα σχολεία μπορούν να συμβάλουν στην ανάπτυξη μιας κοινωνικά δίκαιης και ικανής κοινωνίας. Σε αυτή την αναζήτηση, οι διαπολιτισμικοί/διακρατικοί διάλογοι και η κριτική ενημέρωση μπορούν να προσφέρουν νέες δυνατότητες για τη δημιουργία μιας περισσότερο ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η θεώρηση του παραπάνω εγχειρήματος όχι απλώς ως μιας ακαδημαϊκής δραστηριότητας, αλλά ως μιας δραστηριότητας που θα οδηγήσει στη δημιουργία ενός πλαισίου δράσης, αντιπροσωπεύει τη σκληρή δοκιμασία των προσπαθειών για μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα έχει στόχο τη μείωση της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των ανάπηρων μα-

θητών. Το εγχείρημα αυτό συνιστά μια νέα πρόκληση για όλους όσοι εμπλέκονται στη οργάνωση, τη διοίκηση και τη λειτουργία των γενικών σχολείων.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1995). Special needs through school improvement; school improvement through special needs. In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds), *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Ainscow, M., Hargreaves, D. H., & Hopkins, D. (1995). Mapping the process of change in schools: The development of six new research techniques. *Evaluation and Research in Education*, 9 (1), 75-90.
- Armstrong, F., Armstrong, D., & Barton, L. (Eds.) (2000). *Inclusive Education - Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton Publishers. Ltd.
- Astin, A. W. (1992). Education "choice": its appeal may be illusory. *Sociology of Education*, 65, 255-260.
- Ball, S. J. (1994). *Education Reform. A Critical and Post Structural Approach* Buckingham: Open University Press.
- Barton, L. (1999). Struggle, Support and the Politics of Possibility. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1 (1), 13-22.
- Barton, L. (2000). Η πολιτική της Inclusion. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα: Η εκπαιδευτική και πολιτική διάσταση της ένταξης μαθητών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 57-70). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Barton, L. (2001). Disability, Struggle and the Politics of Hope. In L. Barton (Ed.), *Disability, Politics and the Struggle for Change*. London: David Fulton Publisher.
- Biklen, D. (2000). Constructing inclusion lesson from critical, disability narratives. *International Journal of Inclusive Education*, 4 (4), 337-353.
- Booth, T. & Ainscow, M. (1998). *From Them to Us: An International Study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- Carrington, S. (1999). Inclusion needs a different school culture. *International Journal of Inclusive Education*, 3, 257-268.
- Clark, C., Dyson, A., & Millward, A. (1997). *New Directions in Mainstream Schools*. London: Cassell Publications.
- Eisner, E. W. (1999). Educational reform and the ecology of schooling. In A. C. Ornstein & L. S. Behar-Horenstein (Eds), *Contemporary Issues in Curriculum* (pp. 403-415). Boston: Allyn & Bacon.