

ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
ΓΙΑ ΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

ΠΕΔΙΟ
Επιστημονικές Εκδόσεις

Τίτλος πρωτοτύπου: *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*

Copyright © in the collection Linda Graham 2020
Copyright in individual chapters with their authors 2020

All Rights Reserved

Authorised translation from the English language edition published by Routledge,
a member of the Taylor & Francis Group.

© Μάρτιος 2023 Εκδόσεις Πεδίο
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Απαγορεύεται η αναδημοσίευση, η αποθήκευση σε κάποιο σύστημα διάσωσης
και γενικά η αναπαραγωγή του παρόντος έργου με οποιονδήποτε τρόπο ή μορφή,
τμηματικά ή περιληπτικά, στο πρωτότυπο ή σε μετάφραση ή άλλη διασκευή,
χωρίς γραπτή άδεια του εκδότη βάσει του Ν. 2121/93.

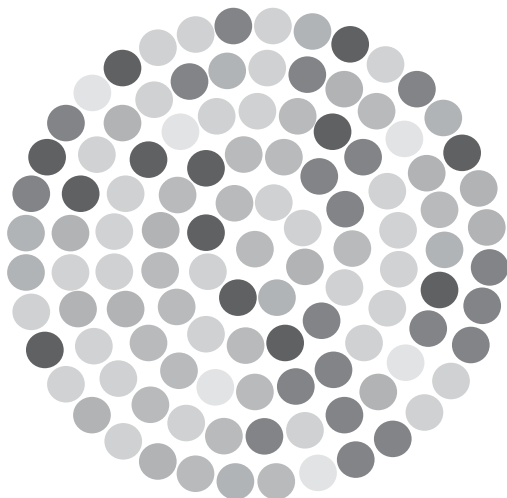
Γλωσσική επιμέλεια-διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη
Ηλεκτρ. επεξεργασία-εξώφυλλο: Παναγιώτα Δημοπούλου

Εκδόσεις Πεδίο Α.Ε.
Συνταγματάρχου Δαβάκη 10 & Μυλοποτάμου, 115 26, Αθήνα
Τηλ.: 210 3390204 • Fax: 210 3390209
e-mail: info@pediobooks.gr
http: //www.pediobooks.gr

Κεντρική διάθεση - Βιβλιοπωλείο
Λυκαβηττού 1 & Ακαδημίας, 10672, Αθήνα
Τηλ.: 210 3229620, 213 0887306

ISBN: 978-960-635-539-4

LINDA J. GRAHAM (Επιμέλεια)



ΕΝΤΑΞΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΟΝ 21ο ΑΙΩΝΑ

ΘΕΩΡΙΑ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΗ

Μετάφραση: Κατερίνα Γούλα

Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ

ΠΕΔΙΟ
ΑΘΗΝΑ 2023

Αυτό το βιβλίο έχει γραφτεί για τα εκατομμύρια των ανάπηρων μαθητών που έχουν δει το δικαίωμά τους για μια ενταξιακή εκπαίδευση να καταπατάται λόγω έλλειψης σαφήνειας ή/και απουσίας ξεκάθαρης καθοδήγησης σχετικά με το τι είναι η ένταξη και τι μπορούν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί για να την εφαρμόσουν με επιτυχία. Κάθε κεφάλαιο περιλαμβάνει τις θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις που βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν το αναφαίρετο δικαίωμα των μαθητών τους για μια ενταξιακή εκπαίδευση. Το βιβλίο αποτελεί μια διανοητική πρόκληση για όλους όσοι ισχυρίζονται ότι εφαρμόζουν την ενταξιακή εκπαίδευση αλλά και για όλους όσοι δεν το πράττουν. Η ενταξιακή εκπαίδευση έχει πλέον οριστεί, υπάρχουν σαφείς εννοιολογικές οριοθετήσεις και το νόημά της δεν συζητείται πια. Ο στόχος τώρα είναι να την εφαρμόσουμε.



Περιεχόμενα

Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης	11
Aναστασία Βλάχου	
Οι συγγραφείς του τόμου	27
Γλωσσάριο	37
ΠΡΩΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΕΙΣ ΕΝΝΟΙΕΣ	
Κεφάλαιο 1. Η ενταξιακή εκπαίδευση τον 21ο αιώνα	47
Linda J. Graham	
Κεφάλαιο 2. Θεμελιώδεις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης	75
Linda J. Graham, Marijne Medhurst, Haley Tancredi, Ilektra Spandagou & Elizabeth Walton	
Κεφάλαιο 3. Λειτουργεί τελικά η ένταξη;	106
Kate de Bruin	
ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΡΟΣ: ΟΙ ΥΠΟΧΡΕΩΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΗ ΔΙΕΘΝΗ ΚΑΙ ΕΘΝΙΚΗ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ	
Κεφάλαιο 4. Η ενταξιακή εκπαίδευση ως ανθρώπινο δικαίωμα	131
Juliet Davis, Jenna Gillett-Swan, Linda J. Graham, Cátia Malaquias	
ΤΡΙΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΒΑΣΙΣΜΕΝΕΣ ΣΕ ΚΑΘΟΛΙΚΑ ΤΕΚΜΗΡΙΩΜΕΝΕΣ ΕΝΔΕΙΞΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΕ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΑ ΚΑΙ ΑΣΦΑΛΗ ΕΝΤΑΞΙΑΚΑ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΑ	
Κεφάλαιο 5. Υποστήριξη της μαθησιακής διαδικασίας των μαθητών με τη χρήση δεδομένων αξιολόγησης	157
Nerida Spina	

Κεφάλαιο 6. Προσεγγίσεις καθολικού σχεδιασμού στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική και στην αξιολόγηση	180
Kathy Cologon & Carly Lassig	
Κεφάλαιο 7. Προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική και στην αξιολόγηση	214
Loren Swancutt, Marijne Medhurst, Shiralee Poed & Peter Walker	
ΤΕΤΑΡΤΟ ΜΕΡΟΣ: ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΕΣ ΣΧΟΛΙΚΕΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΕΣ ΜΕΣΩ ΕΝΤΑΞΙΑΚΩΝ ΚΑΙ ΗΘΙΚΩΝ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ	
Κεφάλαιο 8. Καλλιέργεια μιας ενταξιακής σχολικής κουλτούρας μέσω ηθικών πρακτικών	257
Jess Harris, Mel Ainscow, Suzanne Carrington & Megan Kimber	
Κεφάλαιο 9. Τοποθετώντας τους μαθητές στο επίκεντρο	277
Jenna Gillett-Swan, Haley Tancredi & Linda J. Graham	
Κεφάλαιο 10. Καλλιέργεια στενών σχέσεων μαθητή-εκπαιδευτικού	310
Penny Van Bergen, Kevin McGrath & Daniel Quin	
Κεφάλαιο 11. Προαγωγή της ευημερίας και της ψυχικής υγείας των μαθητών μέσω της κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης	332
Christine Grové & Stella Laletas	
Κεφάλαιο 12. Ανάπτυξη παραγωγικών συνεργασιών με τους γονείς και τους φροντιστές	354
Glenys Mann, Nick Hodge, Katherine Runswick-Cole, Linda Gilmore, Sofia Mavropoulou & Katarzyna Fleming	
Κεφάλαιο 13. Συνεργασία με συναδέλφους και άλλους επαγγελματίες	378
Haley Tancredi, Gaenor Dixon, Libby English & Jeanine Gallagher	
Κεφάλαιο 14. Επανεξέταση της αξιοποίησης των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης	405
Rob Webster & Peter Blatchford	
Ευρετήριο	427



Εισαγωγικό σημείωμα: Ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ ΒΛΑΧΟΥ

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι μια συνθήκη που βρίσκει εφαρμογή/εφαρμογές σε όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες που περιθωριοποιούνται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Αναφέρεται σε όλες τις μορφές ανθρωπίνης διαφορετικότητας, συμπεριλαμβανομένων της πολιτισμικής και της γλωσσικής. Αυτό σημαίνει ότι η ενταξιακή εκπαίδευση αφορά όλους τους μαθητές* ανεξαρτήτως φύλου, φυλής, χρώματος, εθνοτικής ή κοινωνικής καταγωγής, γενετικών χαρακτηριστικών, γλώσσας, θρησκείας ή πεποιθήσεων, πολιτικών ή οποιωνδήποτε άλλων απόψεων, υπαγωγής σε εθνική μειονότητα, περιουσίας, γέννησης, ηλικίας ή/και σεξουαλικού προσανατολισμού. Ουσιαστικά, όπως αναφέρει η Linda Graham στο παρόν βιβλίο, η αποδοχή και η αποκρισιμότητα σε όλες τις μορφές της ανθρωπίνης ποικιλομορφίας αποτελούν κεντρικά στοιχεία της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Παρότι όμως η ενταξιακή εκπαίδευση δεν περιορίζεται αποκλειστικά στους ανάπηρους μαθητές, επιμένω να επικεντρώνομαι στην ένταξη των ανάπηρων μαθητών επειδή: (α) οι πολιτικές και οι πρακτικές που καθιστούν τα σχολεία ενταξιακά για τους ανάπηρους μαθητές αποδεικνύονται τελικά ωφέλιμες για όλους τους μαθητές· και (β) σπάνια οι άνθρωποι που απασχολούνται στην εκπαίδευση είναι ενήμεροι για την ύπαρξη του «μισαναπηρισμού» (disablism). Ο μισαναπηρισμός αφορά όλες τις συμπεριφορές και τις πρακτικές που διαχωρίζουν, περιθωριοποιούν, καταπιέζουν ή κακοποιούν τους ανάπηρους ανθρώπους. Αποτελεί αποκύημα της εξιδανικευμένης κανονικότητας, καθώς θεμελιώνεται στην πεποίθηση ότι οι ανάπηροι άνθρωποι

* Σε όλο το βιβλίο γίνεται χρήση του όρου «μαθητής» και «εκπαιδευτικός» στο αρσενικό γένος αποκλειστικά για πρακτικούς λόγους.

είναι κατώτεροι. Κοινός παρονομαστής των μισαναπηρικών πράξεων είναι η καταπάτηση των δικαιωμάτων, των ελευθεριών και των ευκαιριών των ανάπηρων ανθρώπων, η οποία συμβαίνει με αφορμή το αναπηρικό τους στάτους, συμβαίνει δηλαδή ακριβώς επειδή είναι ανάπηροι. Έτσι, για παράδειγμα, ενώ η ένταξη των γυναικών/κοριτσιών στην εκπαίδευση προϋπέθετε και προϋποθέτει τη μείωση του σεξισμού, και αντίστοιχα η ένταξη των μεταναστών προϋπέθετε και προϋποθέτει τη μείωση του ρατσισμού, όταν αναφερόμαστε στην αναπηρία, κάθε *κοινωνική και εκπαιδευτική ανισότητα δικαιολογείται στη βάση της βιολογικής ανισότητας* – πολύ σπάνια αναγνωρίζεται ότι η ένταξη των αναπήρων στην εκπαίδευση απαιτεί τη μείωση του μισαναπηρισμού, δηλαδή των διακρίσεων εις βάρος των ανάπηρων ατόμων. Όσον αφορά την εκπαίδευση των αναπήρων, είναι πολύ πιο εύκολο να δικαιολογήσουμε την εκπαιδευτική ανισότητα (π.χ. φοίτηση σε ειδικές, διαχωρισμένες εκπαιδευτικές δομές) με βάση την υφιστάμενη βλάβη, αφού η κανονικοποίηση των ανθρώπων είναι ευκολότερη από την κανονικοποίηση των συστημάτων (π.χ. των εκπαιδευτικών συστημάτων).

Δίνουμε ιδιαίτερη βαρύτητα στις πρακτικές μισαναπηρισμού στην εκπαίδευση διότι η εκπαίδευση θεωρείται ένας καθοριστικής σημασίας παράγοντας για την αποκατάσταση του μειονεκτήματος που μπορεί να προκύψει από τις προσωπικές ή κοινωνικές συνθήκες ζωής ενός ατόμου. Ταυτόχρονα, έχει τη δύναμη να αλλάξει τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της ευρύτερης κοινότητας οι οποίες βασίζονται σε διακρίσεις. Γνωρίζουμε ότι η εκπαίδευση είναι ένα κοινωνικό πλαίσιο –αν όχι το κοινωνικό πλαίσιο– στο οποίο λαμβάνουν χώρα η ένταξη, ο διάλογος και η πολιτική του εαυτού και των άλλων. Γνωρίζουμε επίσης ότι η εκπαίδευση παίζει σπουδαίο ρόλο στην κοινωνικοποίηση, στη διαμόρφωση της ιδιότητας του πολίτη, στο να καταστεί διαθέσιμη η πνευματική, πολιτισμική και ψυχαγωγική κληρονομιά μιας κοινωνίας, στην παροχή των πόρων που είναι απαραίτητοι για την κοινωνική φαντασία και δημιουργικότητα, καθώς και στην ενίσχυση των επαγγελματικών ευκαιριών του ατόμου.

Όλα αυτά καταδεικνύουν τη σημασία της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση του εαυτού και της κοινωνίας. Στην πραγματικότητα, η εκπαίδευση είναι ένα *διευκολυντικό αγαθό*, με την έννοια ότι αποτελεί προαπαιτούμενο για την απόκτηση άλλων κοινωνικών αγαθών, όπως το εισόδημα, η απασχόληση και η αυτοεκτίμηση. Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι η Ποιοτική Εκπαίδευση είναι ένας από τους 17 βασικούς στόχους βιώσιμης ανάπτυξης στην «Ατζέντα 2030 για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη», που έχει συμφωνηθεί από τη Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών. Κατά κάποιον τρόπο, η ενταξιακή

εκπαίδευση υψηλής ποιότητας γίνεται αντιληπτή ως ένας υψίστης σημασίας κινητήριοι μοχλός στην προσπάθεια να επιτευχθούν βελτιώσεις στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και στην ποιότητα ζωής.

Με βάση τα παραπάνω, η ένταξη σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο έχει άμεσες επιδράσεις σε άλλα κοινωνικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένης της διαμόρφωσης της ταυτότητας, ενώ ο αποκλεισμός από την εκπαίδευση μπορεί να έχει επιζήμιες συνέπειες. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι, ήδη από τον προηγούμενο (20ό) αιώνα, υπήρχε ενδιαφέρον για τα ζητήματα των δικαιωμάτων, της ισότητας και της ένταξης από διάφορες κοινωνικές ομάδες και τις οργανώσεις που τις εκπροσωπούσαν. Η παρέμβαση πλήθους διεθνών οργανισμών είχε ως αποτέλεσμα τη δημιουργία πολυάριθμων διακηρύξεων και πολλαπλών οδηγιών σχετικά με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ένταξη (βλ. Πίνακα 1).

Διακήρυξη είναι μια δήλωση η οποία αναγνωρίζει μια αρχή με καθολική ισχύ. Οι διακηρύξεις δεν υπόκεινται σε διαδικασία επικύρωσης από τις χώρες και δεν απαιτούν από αυτές να υποβάλουν εκθέσεις σχετικά με τη συμμόρφωσή τους στις κείμενες διατάξεις. Σύμβαση είναι μια διμερής ή πολυμερής συμφωνία, με την οποία οι χώρες δεσμεύονται βάσει του διεθνούς δικαίου να συμμορφωθούν στις κείμενες διατάξεις. Οι συμβάσεις διαφέρουν από τις διακηρύξεις ως προς το ότι οι χώρες οφείλουν να δεσμευτούν μέσω μιας διαδικασίας επικύρωσης στη σύμβαση και υποχρεούνται να υποβάλουν εκθέσεις σχετικά με τη συμμόρφωσή τους στις κείμενες διατάξεις. Η έννοια της ένταξης αναγνωρίστηκε διεθνώς και διατυπώθηκε για πρώτη φορά με ουσιαστική ισχύ μέσω της Δήλωσης της Σαλαμάνκα το 1994.

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (UNCRPD), μάλιστα, στο Άρθρο 24 υποχρεώνει τα υπογράφοντα κράτη μέρη να «διασφαλίσουν ένα ενταξιακό εκπαιδευτικό σύστημα σε όλα τα επίπεδα», επιμένοντας ότι τα «άτομα με αναπηρία δεν πρέπει να αποκλείονται από το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα στη βάση της αναπηρίας τους» και ότι πρέπει να έχουν πλήρη πρόσβαση σε «μια ενταξιακή, ποιοτική και δωρεάν πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε ίση βάση με τους άλλους μέσα στις κοινότητες στις οποίες ζουν» (UNCRPD, 2016).

Τη συγκεκριμένη σύμβαση έχουν επικυρώσει 182 χώρες, ενώ είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι η Ελλάδα αποτελεί μέρος όλων των μεγάλων συμβάσεων για τα ανθρώπινα δικαιώματα και έχει επικυρώσει όλες τις διεθνείς συμβάσεις που αφορούν τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων.

Το γεγονός ότι οι διακηρύξεις για τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων είναι πολυάριθμες σημαίνει ότι έχει υπάρξει και εξακολουθεί να σημειώνεται

Πίνακας 1: Σημαντικά ιστορικά γεγονότα στην πορεία προς την ενταξιακή εκπαίδευση

Έτος	Τίτλος	Προέλευση
1948	Παγκόσμια Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (Universal Declaration of Human Rights)	Ηνωμένα Έθνη
1959	Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (Declaration of the Rights of the Child)	Ηνωμένα Έθνη
1965	Διεθνής Σύμβαση για την Εξάλειψη Κάθε Μορφής Φυλετικών Διακρίσεων (International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination)	Ηνωμένα Έθνη
1971	Διακήρυξη για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Νοητική Καθυστέρηση (Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons)	Ηνωμένα Έθνη
1975	Νόμος για την Εκπαίδευση Όλων των Μειονεκτούντων Παιδιών (Education for All Handicapped Children Act)	Ηνωμένες Πολιτείες
1975	Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Ανάπηρων Ατόμων (Declaration on the Rights of Disabled Persons)	Ηνωμένα Έθνη
1989	Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Convention on the Rights of the Child)	Ηνωμένα Έθνη
1990	Νόμος για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act)	Ηνωμένα Έθνη
1990	Παγκόσμια Διακήρυξη για την Εκπαίδευση για Όλους και Πλαίσιο Δράσης για την Κάλυψη Βασικών Μαθησιακών Αναγκών (Τζομτιέν, Ταϊλάνδη) [World Declaration on Education for All and Framework for Action to Meet Basic Learning Needs (Jomtien, Thailand)]	UNESCO
1994	Δήλωση της Σαλαμάνκα & Πλαίσιο Δράσης για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Σαλαμάνκα, Ισπανία) [(Salamanca Statement & Framework for Action on Special Needs Education (Salamanca, Spain)]	UNESCO
2006	Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία (Conventions on the Rights of Persons with Disabilities)	Ηνωμένα Έθνη
2012	Στόχος 4: Ποιοτική Εκπαίδευση, # Envision 2030: Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (Goal 4: Quality Education, #Envision 2030: Sustainable Development Goals)	Ηνωμένα Έθνη
2016	Γενικό Σχόλιο αρ. 4 επί του Άρθρου 24: Δικαίωμα στην Ενταξιακή Εκπαίδευση (General Comment No 4 on Article 24: Right to Inclusive Education)	Ηνωμένα Έθνη

Πηγή: Graham, L. J. (2020). *Inclusive Education for the 21st Century. Theory, Policy and Practice*. New York: Routledge, σελ. 20, με τροποποιήσεις.

παραβίαση των δικαιωμάτων συγκεκριμένων ομάδων ανθρώπων, στην προκειμένη περίπτωση παραβίαση των δικαιωμάτων των ανάπηρων ατόμων. Στην πραγματικότητα, η φαινομενικά υψηλή προτεραιότητα που έχει δοθεί στα «δικαιώματα» σε πολλές χώρες, τόσο σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο θεσμών, τα τελευταία 15 με 20 χρόνια έχει συγκαλύψει τις πραγματικές ανισότητες που εξακολουθούν να υφίστανται όσον αφορά την πρόσβαση στην εμπειρία, τις ευκαιρίες και την εξουσία.

Αυτό ισχύει ιδιαίτερα για τα δικαιώματα των ανάπηρων ατόμων, αν σκεφτούμε ότι, παρά τη σημαντική έρευνα που υποδεικνύει την έλλειψη επιτυχών αποτελεσμάτων σε σχέση με τις τρέχουσες πολιτικές και την αυξανόμενη ανησυχία που εκφράζεται από ανάπηρους ενήλικες και άλλους ανθρώπους για τις κοινωνικές και θεσμικές κατασκευές των καταπιεστικών πρακτικών, η περιθωριοποίηση και ο αποκλεισμός εξακολουθούν να αποτελούν ενεργές διαδικασίες σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια, συμπεριλαμβανομένου του πλαισίου της εκπαίδευσης.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, τα ανάπηρα παιδιά στερούνται την πρόσβαση στη δημόσια εκπαίδευση· ή, όταν τους δίνεται πρόσβαση, λαμβάνουν εκπαίδευση που δεν είναι ίση με αυτήν που παρέχεται στα άλλα παιδιά. Σε πολλά σχολεία, ανεξάρτητα από τις πολιτικές ένταξης που θα έπρεπε να εγγυώνται την πρόσβαση των μαθητών στο γενικό πρόγραμμα σπουδών, οι ανάπηροι μαθητές πρέπει να αποδείξουν ότι μπορούν να επωφεληθούν από τη γενική τάξη πριν τους δοθεί μια θέση σε μια τέτοια τάξη· με άλλα λόγια, πρέπει να αποδείξουν ότι πληρούν τα κανονιστικά κριτήρια. Τα ανάπηρα παιδιά διαχωρίζονται πλήρως ή μερικώς από τα υπόλοιπα παιδιά, με το πρόσχημα ότι πρέπει να προστατευτούν από τη σκληρή και βίαιη πραγματικότητα των γενικών σχολείων – όπως είναι οι εχθρικές συμπεριφορές του προσωπικού και των συνομηλίκων, η λεκτική ή σωματική κακοποίηση, η έλλειψη επαρκών πόρων, τα περιορισμένα και περιοριστικά αναλυτικά προγράμματα, οι αρχιτεκτονικοί σχεδιασμοί που τους στερούν την πρόσβαση σε έναν χώρο κ.λπ.

Φαίνεται ότι, ιστορικά, οι αποφάσεις σχετικά με την εκπαίδευση και την τοποθέτηση των ανάπηρων παιδιών σε ένα σχολικό πλαίσιο οδήγησαν στη διαμόρφωση ενός περιθωριοποιημένου πληθυσμού που έχει βιώσει ιδρυματοποίηση, διαχωρισμό, υποεκπαίδευση, κοινωνική απόρριψη, αποκλεισμό σε επίπεδο σωματικών ικανοτήτων και ανεργία. Ειδικά όσον αφορά την ανεργία, τα στατιστικά στοιχεία της Eurostat για τα ανάπηρα άτομα δείχνουν ότι το μέσο ποσοστό ανεργίας είναι διπλάσιο ή τριπλάσιο από εκείνο των μη ανάπηρων ατόμων. Τα ανάπηρα άτομα δείχνουν να είναι οι φτωχότεροι

των φτωχών, εφόσον είναι οι πρώτοι που απολύονται σε εποχές κρίσης και οι τελευταίοι που προσλαμβάνονται όταν οι συνθήκες βελτιώνονται. Ο αποκλεισμός υπάρχει παντού και υπάρχει εδώ και πάρα πολύ καιρό.

Ιστορική προσέγγιση της εκπαίδευσης των αναπήρων: από τον αποκλεισμό στην ένταξη

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, είναι φανερό ότι όταν θέλουμε να μιλήσουμε για την ένταξη, πρέπει αναπόφευκτα να αναφερθούμε και στον αποκλεισμό. Σε αυτό ακριβώς το πλαίσιο αποκλεισμού διεξάγεται ο αγώνας για ενταξιακές πολιτικές και πρακτικές. Φυσικά, μεταξύ του Αποκλεισμού (στο ένα άκρο) και της Ένταξης (στο άλλο άκρο) μπορεί κανείς να συναντήσει πολλές εκπαιδευτικές παραλλαγές και διαδικασίες.

Μια σύντομη ιστορική αναδρομή στην εκπαίδευση των αναπήρων είναι σημαντική διότι δίνει στους εκπαιδευτικούς (και όχι μόνον) τη δυνατότητα να γνωρίζουν πότε η παροχή εκπαίδευσης είναι πραγματικά ενταξιακή και πότε η παροχή ή/και η ισχύουσα πολιτική εκπαίδευσης ανήκουν περισσότερο σε ένα προηγούμενο εξελικτικό στάδιο.

Η ιστορία της ενταξιακής εκπαίδευσης στον δυτικό κόσμο, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο πραγματοποιείται ο διαχωρισμός μοιάζουν να ακολουθούν διαφορετικές τροχιές από το ένα μέρος του πλανήτη στο άλλο, μπορούν ωστόσο να εντοπιστούν ορισμένες σημαντικές ομοιότητες. Είδαμε παραπάνω, στην αρχή αυτού του άρθρου, ότι μερικές από τις βασικές διακηρύξεις, συμβάσεις και νομοθετικές πράξεις ήταν το αποτέλεσμα ή/και η κινητήρια δύναμη για περισσότερο ενταξιακές πολιτικές.

Από μια σύντομη ανασκόπηση της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών καταδεικνύεται ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές (διατάξεις και πρακτικές) πέρασαν από το μειονέκτημα της αρχικής μη παροχής τυπικής εκπαίδευσης στην ξεχωριστή παροχή εκπαίδευσης σε διαχωρισμένα προγράμματα ή σε σχολεία διοικούμενα από γονείς, υπαγόμενα σε φιλανθρωπικές οργανώσεις ή χρηματοδοτούμενα από την κυβέρνηση και, τέλος, στη φοίτηση σε γενικά σχολεία με ποικίλα επίπεδα ενσωμάτωσης ή ένταξης.

....-1920

Διαχωρισμός

1960-....

Ένταξη

Αποκλεισμός

1920-....

Ενσωμάτωση

1990-....

Μέχρι τα τέλη του 19ου αιώνα, τα περισσότερα ανάπηρα παιδιά δεν μετείχαν σε καμιάς μορφής τυπική φοίτηση/εκπαίδευση. Τα περισσότερα από αυτά παρέμεναν κλεισμένα είτε σε ιδρύματα είτε στο σπίτι τους. Αυτή ήταν, σε γενικές γραμμές, η εποχή του αποκλεισμού. Αποκλεισμός είναι η διαδικασία της άμεσης ή έμμεσης άρνησης ή παρεμπόδισης της πρόσβασης των ανάπηρων μαθητών σε οποιασδήποτε μορφής εκπαίδευση (CRPD, Γενικό Σχόλιο αρ. 4, Ηνωμένα Έθνη, 2016, παρ. 11).

Στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, τα ιδρύματα και τα λίγα ειδικά σχολεία –όπου υπήρχαν– λειτουργούσαν υπό την κηδεμονία είτε φιλανθρωπικών είτε θρησκευτικών ή/και ιδιωτικών οργανώσεων. Αργά αλλά σταθερά, και κυρίως γύρω στη δεκαετία του 1940, τα ειδικά σχολεία από την αρμοδιότητα των φιλανθρωπικών οργανώσεων πέρασαν στα χέρια των κυβερνήσεων, οι οποίες άρχισαν να ιδρύουν έναν ολοένα αυξανόμενο αριθμό ειδικών σχολείων. Στην αρχή τα ειδικά σχολεία προσεγγίστηκαν –από κάποιους– ως οι πρώτες απόπειρες παροχής κάποιου είδους εκπαίδευσης στα ανάπηρα παιδιά. Στην πραγματικότητα, τα ειδικά σχολεία σε εκείνη την αρχική φάση θεωρήθηκαν μια προσπάθεια ανταπόκρισης στα δικαιώματα των ανάπηρων μαθητών για εκπαίδευση. Ταυτόχρονα αναπτύχθηκε μια ολόκληρη βιομηχανία εξειδικευμένων υπηρεσιών και ειδικού προσωπικού, σε σημείο που ακόμη και παιδιά τα οποία παλαιότερα θα φοιτούσαν στο σχολείο της περιοχής τους άρχισαν να κατευθύνονται είτε σε ειδικά σχολεία είτε σε ειδικές τάξεις. Έτσι, αργά αλλά σταθερά, γύρω στις δεκαετίες του 1940-1960 η επέκταση και η ίδρυση ειδικών σχολείων και ειδικών τάξεων αποτελούσαν γεγονός. Όλη αυτή η επέκταση μάλιστα γινόταν κάτω από την *ομπρέλα των θεραπευτικών αποκρίσεων*. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίστηκαν ως «απροσάρμοστα» ή «κάτω του φυσιολογικού με εκπαιδευτικά κριτήρια» ή «ανεπαρκή», με το σκεπτικό για την παραπομπή τους να βασίζεται στην πεποίθηση ότι δεν μπορούσαν να εκπαιδευτούν στη γενική εκπαίδευση μαζί με τους συνομηλίκους τους λόγω των ελλειμμάτων τους.

Οι υπέρμαχοι των ειδικών σχολείων και των ειδικών τάξεων προσέγγισαν τέτοιες ρυθμίσεις ως μια εναλλακτική παροχή εκπαίδευσης στους ανάπηρους μαθητές, αλλά την ίδια στιγμή τα ειδικά σχολεία βρέθηκαν –για διάφορους λόγους– στο στόχαστρο έντονης κριτικής και κατηγορήθηκαν ότι οδηγούσαν σε μια διαφορετική μορφή αποκλεισμού, η οποία στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΣΗΕΔΑΑ, Γενικό Σχόλιο αρ. 4 του ΟΗΕ) χαρακτηρίστηκε ως «διαχωρισμός». Διαχωρισμός υφίσταται όταν η εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών παρέχεται σε ένα ξεχωριστό περιβάλλον σχεδιασμένο ή χρησιμοποιούμενο με γνώμονα την αντιμετώπιση

συγκεκριμένων ή διαφόρων οργανικών βλαβών, σε απομόνωση από τους μη ανάπηρους συνομηλίκους (ΟΗΕ, 2016, παρ. 11). Ανησυχίες εκφράστηκαν επίσης για το γεγονός ότι παιδιά από πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικά περιβάλλοντα καθώς και παιδιά από χαμηλές κοινωνικοοικονομικές τάξεις/φτωχά παιδιά υπερεκπροσωπούνταν (και εξακολουθούν να υπερεκπροσωπούνται) σε αυτά τα διαχωρισμένα ειδικά εκπαιδευτικά πλαίσια. Στην πορεία, διάφοροι κοινωνικοπολιτικοί, πολιτισμικοί και οικονομικοί παράγοντες συνδυάστηκαν για να δημιουργήσουν την απαιτούμενη ώθηση για ευρεία πολιτική, κοινωνική και εκπαιδευτική αλλαγή. Έτσι, η ιδέα της ενσωμάτωσης έγινε πιο ευκρινής.

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να τονίσουμε ότι όταν πρωτοεμφανίστηκε η ιδέα του διαχωρισμού, είχε ήδη θεσπιστεί ένα ισχυρό και ολοκληρωτικό σύστημα διαχωρισμένων εκπαιδευτικών πλαισίων για τα ανάπηρα άτομα. Ο διαχωρισμός επομένως είχε ήδη πίσω του μια ιστορία. Έχοντας αναγνωρίσει την ιστορία του διαχωρισμού, η ενσωμάτωση διατυπώθηκε ως προγραμματική αρχή για μια νέα πολιτική – για μια νέα κοινωνική πρακτική και για θεσμικές μεταρρυθμίσεις στις δυτικές κοινωνίες από τη δεκαετία του 1960 και μετά.

Είναι σημαντικό να τονίσουμε επίσης ότι στο πλαίσιο της εποχής της ενσωμάτωσης, τις δεκαετίες του 1960 και του 1970, υπήρχαν αιτήματα για αρκετά μεγάλη κλίμακας συστημικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες, συμπεριλαμβανομένων των ίδιων των πολιτικών, μιας νέας σχολικής νομοθεσίας, της οργανωτικής αναδιαμόρφωσης του σχολείου και του ειδικού εκπαιδευτικού συστήματος στο σύνολό του. Η ενσωμάτωση δεν έδινε ιδιαίτερη έμφαση στη διδασκαλία/μάθηση (αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική, αξιολόγηση ή διαδικασίες τάξης). Οι πολιτικές ενσωμάτωσης θεωρούσαν δεδομένο ότι οι μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο συστήματος θα είχαν επίδραση στη διδασκαλία και στη μάθηση ως πρακτικές τάξης.

Στην πραγματικότητα όμως δεν συνέβη ακριβώς αυτό. Ουσιαστικά, περισσότεροι ανάπηροι μαθητές έγιναν δεκτοί στη γενική εκπαίδευση, ενώ όλο και περισσότεροι μαθητές προσδιορίζονταν ως μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά οι περισσότερες πολιτικές και πρακτικές απέβλεπαν μάλλον στην αφομοίωση αυτών των μαθητών σε ένα προϋπάρχον σύστημα. Συνεπώς, ήταν ο μαθητής/το άτομο που έπρεπε να κανονικοποιηθεί/ομαλοποιηθεί, και όχι το σύστημα. Δεν αποκλείονταν φυσικά να υπάρχουν και επιτυχίες, στη βάση όμως του ότι ο μαθητής/το άτομο θα μπορούσε να ανταποκριθεί στο ήδη προκαθορισμένο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο παρέμενε σε μεγάλο βαθμό αμετάβλητο. Έτσι, η ενσωμάτωση αποτέλεσε μια

διαδικασία τοποθέτησης ανάπηρων ατόμων (ή ατόμων με ειδικές ανάγκες) σε υφιστάμενα και προκαθορισμένα εκπαιδευτικά πλαίσια γενικής εκπαίδευσης, υπό την προϋπόθεση ότι τα εν λόγω άτομα μπορούν να προσαρμοστούν στις τυποποιημένες απαιτήσεις αυτών των πλαισίων (Ηνωμένα Έθνη, 2016, παρ. 11).

Με δεδομένο ότι το σύστημα γενικής εκπαίδευσης παρέμενε ουσιαστικά αμετάβλητο, «ίσος», τόσο στις πολιτικές όσο και στις πρακτικές, σήμαινε «ίδιος». Η ισότητα και η ισονομία όμως δεν είναι ταυτόσημες έννοιες. Βεβαίως, οι δύο έννοιες είναι συμπληρωματικές και συγχρόνως εξίσου απαραίτητες για να επιτευχθεί η δίκαιη κατανομή των πόρων. Η *τυπική ισότητα* υποθέτει ότι η μεταχείριση όλων *με τον ίδιο τρόπο* επιτυγχάνει την ισότητα, αλλά η προσέγγιση αυτή επικεντρώνεται στην ισότητα στους παρεχόμενους πόρους και όχι στα αποτελέσματα, ενώ η *ισονομία* επικεντρώνεται στα άτομα και στην προσπάθεια ανταπόκρισης στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τις απαιτήσεις και τα συμφέροντά τους σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο.

Όταν η κοινωνική δικαιοσύνη δεν αποτελεί ακριβώς προτεραιότητα στο σχολικό πλαίσιο και οι πόροι είναι λιγοστοί, οι πολιτικές και οι πρακτικές επικεντρώνονται περισσότερο στην τυπική ισότητα παρά στην ισονομία. Με αυτόν τον τρόπο μπορούμε να καταλάβουμε ότι οι ανάπηροι μαθητές ή οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνταν/θεωρούνται ένας «πλεονάζων πληθυσμός», ένα «πρόβλημα προς διαχείριση» ή «προς διόρθωση». Οι αυξανόμενοι αριθμοί των μαθητών που λαμβάνουν ειδικές εκπαιδευτικές παροχές στις δυτικές χώρες ήταν/είναι μια συνέπεια της ενσωμάτωσης, αλλά και η ειδική εκπαίδευση ως επαγγελματικό πεδίο γνώρισε μια πραγματική επανάσταση και επέκταση την ίδια περίοδο.

Κατά τη διάρκεια της περιόδου της ενσωμάτωσης είχαμε (και ακόμη έχουμε) τη συνύπαρξη ενός συστήματος ειδικής αγωγής, το οποίο λειτουργούσε (και εξακολουθεί να λειτουργεί) εντός και παράλληλα με το γενικό σύστημα και στο οποίο μπορούσαν να κατευθυνθούν όσοι μαθητές δεν ταίριαζαν στο γενικό σύστημα (αυτόνομα ειδικά τμήματα, αίθουσες με ειδικά μέσα διδασκαλίας, ειδικά τμήματα μερικής φοίτησης).

Ταυτόχρονα με τις παραπάνω εξελίξεις, παρόλο που οι διακηρυγμένες και εγγράφως επισημοποιημένες κυβερνητικές πολιτικές αναφέρονται σε προσπάθειες προώθησης «ενός σχολείου για όλους», άλλες εξίσου σημαντικές πολιτικές αναφέρονται στον ανταγωνισμό, την ατομική αξιοκρατία, την αναβάθμιση των κριτηρίων, την αποτελεσματικότητα, τους πίνακες κορυφαίων αποδόσεων και τη γνώση ως εμπόρευμα, ενώ οι μη υποστηριζόμενοι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στην αδυναμία τους να αντεπεξέλθουν στις

απαιτήσεις που καλούνται να εκπληρώσουν στο καθημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Υποχρεωμένοι να τα βγάλουν πέρα με τους περιορισμούς που διέπουν τις χρηματοδοτήσεις, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αντιμετωπίσουν μια σειρά από πρακτικές αντιφάσεις και διλήμματα ως αποτέλεσμα αντικρουόμενων κατευθυντήριων οδηγιών εκπαιδευτικής πολιτικής του ανταγωνισμού και της επιλογής, από τη μία πλευρά, και της αντιφατικής –αρκετά συγκεχυμένης– ιδέας της ένταξης, από την άλλη.

Παρούσα κατάσταση

Σήμερα βρισκόμαστε στην εποχή της ένταξης (inclusion) και της ενταξιακής εκπαίδευσης (inclusive education). Όπως προαναφέρθηκε, η ενσωμάτωση διατυπώθηκε ως προγραμματική αρχή για μια νέα κοινωνική πρακτική και θεσμικές μεταρρυθμίσεις, χωρίς να επικεντρώνεται στη διδασκαλία/μάθηση ή στις διαδικασίες της τάξης. Η ένταξη εισήχθη με διαφορετική *εστίαση*: την ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, της υποστήριξης και των υποδομών (αναλυτικό πρόγραμμα, παιδαγωγική, διδακτικές στρατηγικές, αξιολόγηση, πόροι, στάσεις, αντιμετώπιση του διλήμματος της διαφοράς). Στην πράξη, όπως βλέπουμε στον Πίνακα 2, υψηλό ποσοστό ανά-

Πίνακας 2. Ποσοστό ανάπηρων μαθητών ή μαθητών με ε.ε.α. σε γενικά σχολεία υποχρεωτικών βαθμίδων με 80% χρόνο συνεκπαίδευσης με συνομήλικους συμμαθητές τους – αλλαγές μεταξύ 2010-2011 και 2016-2017

Χώρα	Συνολικό ποσοστό (%) στα γενικά σχολεία 2010-2011	Συνολικό ποσοστό (%) στα γενικά σχολεία 2016-2017	Διαφορά
Ιταλία	99,03	99,12	+0,09
Ιρλανδία	80,28	79,45	-0,83
Ελλάδα	n/a	71,75	/
Αυστρία	57,94	68,74	+10,80
Τσεχία	54,23	68,16	+13,93
Πολωνία	41,76	56,88	+15,12
Γερμανία	25,26	43,39	+17,83

Πηγή: Buchner, T. et al. (2020). Same progress for all? Inclusive education, the CRPD and students with ID in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1). <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>

πηρων μαθητών ή/και μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτά σε γενικά σχολεία. Όλο και περισσότεροι ανάπηροι μαθητές και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εγγράφονται στη γενική εκπαίδευση. Μπορούμε οπωσδήποτε να πούμε ότι έχουμε επιτύχει τη χωρική ενσωμάτωση των ανάπηρων μαθητών ή/και των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση, και αυτό είναι πολύ σημαντικό. Η χωρική ενσωμάτωση είναι το πρώτο και απαραίτητο βήμα που πρέπει να επιτευχθεί. Απαραίτητο όμως, αλλά όχι επαρκές για την επίτευξη της ένταξης.

Η σχετική βιβλιογραφία παρουσιάζει μια σειρά από εξαιρετικά παραδείγματα ενταξιακών σχολείων ή μια σειρά ενταξιακών πρακτικών ή σοβαρών προσπαθειών για τη δημιουργία ενταξιακών κοινοτήτων μάθησης. Τέτοιες προσπάθειες και πρακτικές και σχολεία μπορούν να βρεθούν σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα σε διάφορες χώρες. Τα ευρήματα ερευνών εντός και εκτός ευρωπαϊκών χωρών για τις επιπτώσεις από ενταξιακά σχολικά περιβάλλοντα καταδεικνύουν τα οφέλη της ενταξιακής εκπαίδευσης τόσο για τους ανάπηρους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς και τους μη ανάπηρους συμμαθητές (βλ. Πίνακα 3).

Παρά τα οφέλη που καταδεικνύουν οι έρευνες, στην κυρίαρχη πραγματικότητα τα γενικά σχολεία εξακολουθούν να μην είναι ενταξιακά ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, την παιδαγωγική και την αξιολόγηση. Ενώ είναι αλήθεια ότι ολοένα και περισσότεροι ανάπηροι μαθητές/μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν στα γενικά σχολεία, εντούτοις, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, μπορούμε να αναφερθούμε περισσότερο σε πρακτικές και δομές διαχείρισης της διαφορετικότητας και της αναπηρίας και λιγότερο σε ενταξιακές πρακτικές που περιλαμβάνουν αλλαγές και τροποποιήσεις στο περιεχόμενο, στις μεθόδους διδασκαλίας, στις προσεγγίσεις, στις δομές και στις στρατηγικές στην εκπαίδευση προκειμένου να ξεπεραστούν τα εμπόδια, με στόχο να παρέχονται σε όλους τους μαθητές της ίδιας ηλικιακής ομάδας μια ισότιμη και συμμετοχική μαθησιακή εμπειρία και ένα περιβάλλον που αντιστοιχεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις απαιτήσεις και στις προτιμήσεις τους (Ηνωμένα Έθνη, 2016, παρ. 11).

Τα τμήματα ένταξης είναι τα τμήματα που τα προηγούμενα χρόνια λειτουργούσαν ως ειδικές τάξεις. Οι ειδικές τάξεις σήμερα έχουν μετονομαστεί σε «τμήματα ένταξης». Το σκεπτικό πίσω από αυτό το είδος παροχής εκπαίδευσης είναι ότι οι μαθητές οι οποίοι μεταφέρονται σε αυτά τα τμήματα δεν κατάφεραν να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις των κανονικών/γενικών σχολείων και ότι αυτοί οι ίδιοι οι μαθητές είναι ανεπαρκείς, κι όχι το σύστημα που δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει τις ανάγκες τους. Στην πραγματικότητα,

Πίνακας 3. Τα οφέλη μιας ενταξιακής εκπαίδευσης

Οφέλη για ανάπηρους μαθητές	Οφέλη για μη ανάπηρους τους συμμαθητές	Οφέλη για εκπαιδευτικούς
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτιωμένα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στον γραμματισμό και στον αριθμητισμό, και ενισχυμένες δεξιότητες μνήμης 	<ul style="list-style-type: none"> • Υψηλότερη αποδοχή της διαφορετικότητας και μειωμένος φόβος απέναντι στη διαφορά, που οδηγούν σε υψηλότερο επίπεδο ηθικής και δεοντολογικής επίγνωσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Διδακτικές στρατηγικές ανώτερης ποιότητας, που βελτιώνονται ακόμη περισσότερο χάρη στη διδασκαλία που απευθύνεται σε διαφορετικών τύπων μαθητευόμενους
<ul style="list-style-type: none"> • Βελτιωμένη κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, που οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα εμπλοκής/ φιλικών σχέσεων με τους συνομήλικους συμμαθητές 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενισχυμένες δεξιότητες αλληλεπίδρασης με μαθητές που είναι διαφορετικοί από αυτούς μέσω πιο αποτελεσματικής επικοινωνίας και υψηλότερων επιπέδων ενσυναίσθησης και κατανόησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Πρόσβαση σε επαγγελματική κατάρτιση καθώς και σε πρόσθετους πόρους (οι οποίοι συνήθως χρησιμοποιούνται για την πρόσληψη προσωπικού) που μπορούν να προσφέρουν περαιτέρω υποστήριξη στην τάξη
<ul style="list-style-type: none"> • Αυξημένα ποσοστά σχολικής φοίτησης 	<ul style="list-style-type: none"> • Ενισχυμένη έννοια του εαυτού 	<ul style="list-style-type: none"> • Ευκαιρίες για συνεργασία με επαγγελματίες παραϊατρικών και άλλων κλάδων για ενίσχυση της πρακτικής τους
<ul style="list-style-type: none"> • Μειωμένες ανησυχητικές συμπεριφορές 	<ul style="list-style-type: none"> • Όφελος από την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό υλικό που έχει προσαρμοστεί για ανάπηρους μαθητές 	
<ul style="list-style-type: none"> • Αυξημένη πιθανότητα ολοκλήρωσης της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 	<ul style="list-style-type: none"> • Καμία αρνητική επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα, με ορισμένες μελέτες να επισημαίνουν θετική επίδραση 	
<ul style="list-style-type: none"> • Περισσότερες πιθανότητες «κέρδους ή μάθησης» μετά το σχολείο και ανεξάρτητης διαβίωσης 		

Σύνοψη των στοιχείων σχετικά με την ενταξιακή εκπαίδευση: Hehir, T., Grindal, T., Freeman, B., Lamoreau, R., Borquaye, Y., & Burke, S. (2016). A summary of the evidence on inclusive education. https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf

Πίνακας 4. Δεδομένα για ανάπηρους μαθητές/μαθητές με ε.ε.α. και είδος εκπαιδευτικής παροχής στην Ελλάδα

Είδος εκπαιδευτικής παροχής	2007-2008	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018
Υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης	-	35.687	40.632	43.761	45.770
Τμήματα ένταξης μερικής φοίτησης	18.155	27.061	29.506	36.870	38.317
Τμήματα ένταξης πλήρους φοίτησης (αυτοτελή ειδικά τμήματα)		849	803	870	1.095
«Σκιώδης διδασκαλία»/παράλληλη στήριξη	-	3.204	3.962	5.281	6.273
Ειδικός βοηθός	-	446	763	1.086	1.396
Κατ' οίκον διδασκαλία		262	290	348	332
Σύνολο		67.509	75.956	88.216	93.183

Πηγή: Υπουργείο Παιδείας, Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (27-11-2018) ΚΑΝΕΠ/ΓΕΣΕΕ

αυτού του είδους οι «ενταξιακές μονάδες», παρότι αναπαράγουν τις παλιές πρακτικές ενσωμάτωσης, και μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις (π.χ. τμήματα διευρυμένου ωραρίου) βρίσκονται πιο κοντά στον διαχωρισμό, θεωρούνται σήμερα μια στρατηγική (δομή) ένταξης.

Αυτό που βιώνουμε συχνά στις μέρες μας είναι ότι έχουμε μια αλλαγή στο γλωσσικό πλαίσιο –υπάρχει πράγματι μια μετατόπιση στο επίπεδο της γλώσσας– τόσο στις πολιτικές όσο και στις πρακτικές. Το πρόβλημα είναι ότι σήμερα χρησιμοποιούμε τη γλώσσα της ένταξης για να περιγράψουμε πολιτικές και πρακτικές διαχωρισμού (ή συγγενικές του διαχωρισμού) ή ενσωμάτωσης (ή συγγενικές της ενσωμάτωσης). Χρησιμοποιούμε τη γλώσσα της ένταξης για να περιγράψουμε πρακτικές διαχείρισης της διαφορετικότητας. Πολύ συχνά μάλιστα προκύπτουν εντάσεις λόγω των διαφορετικών τρόπων κατανόησης της διαδικασίας της ένταξης και λόγω των διαφορετικών συστημάτων αξιών. Η έννοια και η γλώσσα της ένταξης έχουν γίνει αντικείμενα παρανόησης και στρέβλωσης.

Η «παράλληλη στήριξη», για παράδειγμα, αποτελεί άλλη μία τεχνική διαχείρισης της διαφορετικότητας/αναπηρίας, η οποία όμως συχνά αντιμετωπίζεται ως μια στρατηγική ένταξης. Με βάση την εκπαιδευτική νομοθεσία, η παράλληλη στήριξη εισάγεται για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των ανάπηρων μαθητών στις γενικές τάξεις (Ν. 2817/2000, Ν. 3699/2008). Το Υπουργείο Παιδείας, υπεύθυνο για όλες τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες

στα ελληνικά σχολεία, ταύτισε την παράλληλη διδασκαλία/στήριξη με την ένταξη, αξιοποιώντας τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής για άμεση εργασία με τους ανάπηρους μαθητές σε πλήρες ωράριο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα στη γενική τάξη. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής παρέχονται από το Υπουργείο όχι στο σχολείο ή στην τάξη, αλλά ονομαστικά στον μαθητή με διάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών ή/και αναπηρίας. Γίνεται σαφές ότι ο νόμος είναι αντιφατικός και προκαλεί σύγχυση στην πράξη, διότι πρεσβεύει ότι προωθεί την ένταξη/συνεργασία μέσα από μια πρακτική ημι-διαχωρισμού. Μια τέτοια επιταγή, επιβαλλόμενη από το Υπουργείο Παιδείας, περιορίζει την εξέλιξη, σε βάθος χρόνου, οποιουδήποτε άλλου μοντέλου συνεργατικής διδασκαλίας (π.χ. συμπληρωματική διδασκαλία, εναλλακτική διδασκαλία, ομαδική διδασκαλία, σταθμοί μάθησης, διδασκαλία-υποστήριξη). Σε αυτό το πλαίσιο οι ρόλοι των δύο εκπαιδευτικών είναι ξεχωριστοί παρά συμπληρωματικοί, με ελάχιστη πραγματική πρακτική συνεργατικής διδασκαλίας. Στις περιπτώσεις όπου οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν συμπληρωματική ή άλλη συνεργατική μορφή διδασκαλίας, η πρακτική αυτή εξαρτάται από την ευελιξία της προσωπικότητάς τους και την ανάπτυξη μιας καλής διαπροσωπικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης. Παρόλο που ορισμένοι από τους εκπαιδευτικούς απορρίπτουν το μοντέλο της παράλληλης στήριξης, ελάχιστα μπορούν να κάνουν για να το υπερβούν, λόγω της ισχυρής νομοθετικής του βάσης.

Σε πρακτικό επίπεδο, η κατανομή ενός εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης σε έναν ανάπηρο μαθητή αυξάνει τον χρόνο της εξατομικευμένης διδασκαλίας στη γενική τάξη. Μέσα από το σύστημα της παράλληλης στήριξης παρέχεται εξατομικευμένη προσοχή στους ανάπηρους μαθητές. Έτσι οι μαθητές λαμβάνουν εξατομικευμένη διδασκαλία (1:1) σε μαθήματα που διδάσκονται στην τάξη και δείχνουν να βελτιώνουν τη συμπεριφορά τους. Η βοήθεια που παρέχεται από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης αυξάνει την προσοχή των ανάπηρων μαθητών, προσφέροντας καλύτερες ευκαιρίες συμμετοχής στο έργο επίτευξης. Ταυτόχρονα όμως στην εξατομικευμένη διδασκαλία δίδεται υπερβολική έμφαση στους ανάπηρους μαθητές, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου ένας μαθητής μπορεί να ολοκληρώσει αυτόνομα τις δραστηριότητες. Η εξατομικευμένη διδασκαλία στοχεύει περισσότερο στην ανάπτυξη βασικών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (π.χ. ανάγνωση, γραφή) και λιγότερο στην εμπλοκή του μαθητή στο αναλυτικό πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης διδάσκουν εξατομικευμένα τους ανάπηρους μαθητές, προβαίνοντας σε πολύ λίγες τροποποιήσεις/προσαρμογές του αναλυτικού προγράμματος.

Η εκτεταμένη χρήση της παράλληλης στήριξης δεν επιτρέπει την εφαρμογή άλλων αποτελεσματικών διδακτικών στρατηγικών (π.χ. διαφοροποιημένη διδασκαλία, συνεργατική μάθηση, διδασκαλία με τη διαμεσολάβηση συνομηλίκων). Η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού και τροποποιημένων διδακτικών πρακτικών παρεμποδίζει την πρόσβαση των ανάπηρων μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ οι εκπαιδευτικοί γενικής εκπαίδευσης δεν αναλαμβάνουν την ευθύνη για τη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών στη γενική τάξη όταν παρέχεται παράλληλη στήριξη.

Επομένως, η παράλληλη στήριξη σίγουρα προωθεί τη χωρική ένταξη και την εξατομικευμένη διδασκαλία/υποστήριξη. Ωστόσο, η αποτυχία να μεταφερθεί η «συνδιδασκαλία» σε ένα ενταξιακό περιβάλλον τάξης, όπου οι καθημερινές δραστηριότητες και τα εκπαιδευτικά καθήκοντα θα τροποποιούνται ή θα προσαρμόζονται, θέτει σε κίνδυνο την ακαδημαϊκή και κοινωνική ένταξη των ανάπηρων μαθητών.

Συν τοις άλλοις, οι εκπαιδευτικοί γενικής αγωγής και οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής διαφωνούν σχετικά με τις ευθύνες εκτός και εντός διδακτικού ωραρίου. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις που περιγράφονται από τους εκπαιδευτικούς σε τάξεις όπου παρέχεται παράλληλη στήριξη θα μπορούσαν να αποδοθούν σε τρία αλληλένδετα ζητήματα: (α) στην έλλειψη εξειδικευμένης κατάρτισης ως προς τα ζητήματα συνδιδασκαλίας· (β) στην απροθυμία των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής να μοιράζονται τον έλεγχο στην τάξη (ζητήματα ευθύνης και κυριότητας)· και (γ) στους αυτόνομους διδακτικούς ρόλους που επιβάλλει το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, η εκπαίδευση (ένταξη!) των ανάπηρων μαθητών θεωρήθηκε «πρόβλημα» που πρέπει να «επιλυθεί» μόνο από εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης, καθώς είναι αυτοί που αναλαμβάνουν το κύριο «βάρος» τού να επιτύχουν την ένταξη των ανάπηρων μαθητών. Η θέση των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης παραμένει αμετάβλητη, δεδομένου ότι οι ίδιοι πολύ λίγο άλλαξαν τον ρόλο τους προς όφελος των ανάπηρων μαθητών. Με αυτόν τον τρόπο οι ρόλοι και οι ευθύνες των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαχείριση της τάξης παρέμειναν άνισοι στην πορεία του χρόνου.

Εξαιτίας της αυξανόμενης εφαρμογής της παράλληλης στήριξης σε ολόκληρη τη χώρα, παρατηρήθηκε έλλειψη σοβαρά καταρτισμένων εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τις θέσεις αυτές. Σε αυτό το πλαίσιο, το Υπουργείο απασχολεί εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής που είτε έχουν 400 ώρες σεμιναριακής εκπαίδευσης στην ειδική αγωγή είτε δεν διαθέτουν καμία κατάρτιση (στην ενταξιακή εκπαίδευση ή στην ειδική αγωγή) για να καλύψουν αυτές τις θέσεις απασχόλησης. Η φτωχή κατάρτιση σε ζητήματα αναπηρίας

των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης και οι υποθέσεις των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής για τα κίνητρα των συναδέλφων τους να εργαστούν με τους ανάπηρους μαθητές προκειμένου να εξασφαλίσουν μια θέση εργασίας εμποδίζουν την ανάπτυξη ενός συστήματος αξιών που θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο συνεργατικές-ενταξιακές πρακτικές.

Όσον αφορά τον ρόλο των εκπαιδευτικών παράλληλης στήριξης, είναι προφανές ότι αυτός αντιστοιχεί στον ρόλο του βοηθού μάθησης. Πρόκειται για εκπαιδευτικούς νεαρής ή μη ηλικίας στο ξεκίνημα της σταδιοδρομίας τους και χωρίς πολλή πείρα, οι οποίοι αναλαμβάνουν ρόλους που βρίσκονται σε «υποδεέστερη» θέση από αυτούς των εκπαιδευτικών γενικής αγωγής.

Στο παραπάνω πλαίσιο, όπως πολύ εύστοχα αναφέρει η Graham στο παρόν βιβλίο, «εκπαιδευτικοί σε σύγχυση» εφαρμόζουν πρακτικές αποκλεισμού έχοντας την αυθεντική πεποίθηση ότι συμπεριφέρονται σύμφωνα με τις ενταξιακές αρχές, και αυτό είναι το αποτέλεσμα των επίσημων εγγράφων εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι, είναι εύκολο να πιστέψουμε ότι ένα σχολείο είναι ενταξιακό όταν απουσιάζει ένας κοινός ορισμός της ενταξιακής εκπαίδευσης, ενώ είναι αδύνατον το σχολείο αυτό να γίνει ενταξιακό αν υιοθετηθεί και εφαρμοστεί ένας προβληματικός, ελλιπής ή λανθασμένος ορισμός, καθώς με αυτόν τον τρόπο θα διαμορφωθεί η πεποίθηση ότι η ένταξη έχει ήδη επιτευχθεί.

Η ανάγκη να διευκρινιστούν οι παραπάνω διαδικασίες, τόσο θεωρητικά όσο και ερευνητικά αλλά και σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής, ήταν ένας από τους κύριους λόγους μετάφρασης και επιμέλειας του παρόντος βιβλίου. Η ένταξη δεν αποτελεί –ούτε αποτέλεσε– μια φτηνή εναλλακτική λύση της ειδικής αγωγής. Προϋποθέτει πολιτική βούληση, κατάλληλη νομοθεσία, πόρους, μέτρα, στρατηγικές, προγράμματα, πρακτικές και συστήματα υποστήριξης, αλλά και γνώσεις, δεξιότητες/τεχνογνωσία, αξίες, στάσεις και αντιλήψεις που είναι σε θέση να προωθήσουν τη δημιουργία πιο ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβανομένων των ανάπηρων μαθητών. Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι εμμένω στη χρήση του όρου «ένταξη», αντί του νεότερου όρου «συμπεριληψη», διότι: (α) ο όρος «ένταξη» έχει πορεία, ιστορική διαδρομή, θεωρητικό υπόβαθρο και μεθοδολογικά εργαλεία· και (β) η αλλαγή όρων ή η εισαγωγή νέων χωρίς θεωρητικό υπόβαθρο και περιεχόμενο μόνον περαιτέρω σύγχυση μπορεί να προκαλέσει σε ένα πεδίο το οποίο, εκ των πραγμάτων, είναι ήδη περιπεπλεγμένο.