

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.

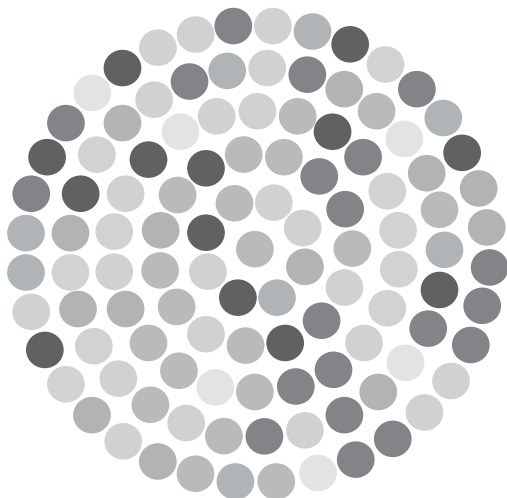
Γλωσσική επιμέλεια-διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη
Ηλεκτρ. επεξεργασία-εξώφυλλο: Παναγιώτα Δημοπούλου

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

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2



Θεμελιώδεις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης

LINDA J. GRAHAM, MARIJNE MEDHURST, HALEY TANCREDI,
ILEKTRA SPANDAGOU & ELIZABETH WALTON

Το πρώτο κεφάλαιο αυτού του βιβλίου όρισε την ενταξιακή εκπαίδευση παίρνοντας ως σημείο αναφοράς το Γενικό Σχόλιο αρ. 4 (ΓΣ4) (United Nations, 2016), ένα νομικό κείμενο στο οποίο διατυπώνεται το δικαίωμα των ανθρώπων στην ενταξιακή εκπαίδευση που παρέχεται μέσω του Άρθρου 24 της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΣΗΕΔΑΑ) (United Nations, 2008). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, και πριν από τον ορισμό της στο ΓΣ4, η έννοια της ένταξης είχε θεσπιστεί μέσω μιας υποτιθέμενης κοινής αντίληψης της φιλοσοφίας, των αρχών και των εννοιών που συγκροτούν τα θεμέλια της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ωστόσο, αυτή η παραδοχή επέτρεψε να γίνουν εσφαλμένες ερμηνείες και χρήσεις των νοημάτων, οδηγώντας σε μια μη βιώσιμη κατάσταση την οποία κλήθηκε να αντιμετωπίσει το ΓΣ4. Όπως σημειώνεται στο Κεφάλαιο 1, δεν έχει εξαλειφθεί ολοκληρωτικά ο κίνδυνος να παρερμηνευτεί κατά τον ίδιο τρόπο και ο ορισμός του ΓΣ4, δεδομένου ότι ορισμένες από τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιεί εμπεριέχουν έμμεσα νοήματα και είναι θεμελιωμένες πάνω σε έννοιες πολύ πιο σημαντικές από αυτές που υποδηλώνουν οι ίδιες οι λέξεις. Για αυτόν τον λόγο στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος βιβλίου αναπτύσσεται ο ορισμός του ΓΣ4 και εξηγούνται εν συντομία αυτές οι λέξεις και φράσεις που είναι εμποτισμένες με άρρητα νοήματα. Μεταξύ αυτών είναι και η φράση «να ξεπεραστούν τα εμπόδια» (United Nations, 2016, παρ. 11). Πρόκειται για φράση η οποία παραπέμπει στο κοινωνικό μοντέλο της

αναπηρίας. Ωστόσο, απαιτείται η γνώση του κοινωνικού μοντέλου για να γίνει κατανοητό το βαθύτερο νόημα αυτής της φράσης. Η γνώση του κοινωνικού μοντέλου είναι επίσης απαραίτητη για τον ορθό προσδιορισμό και την αποτελεσματική αντιμετώπιση αυτών των εμποδίων. Αν το κοινωνικό μοντέλο δεν είναι επαρκώς κατανοητό, τότε η διαδικασία του εντοπισμού και της υπέρβασης των εμποδίων –μια πρακτική που αποτελεί το θεμέλιο της ενταξιακής εκπαίδευσης– αλλοιώνεται και τελικά αποτυγχάνει. Επομένως, η κατανόηση των κεντρικών εννοιών που θεμελιώνουν την ενταξιακή πρακτική είναι ζωτικής σημασίας για όλους όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση, είτε είναι διευθυντές σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικοί ή μέλη του προσωπικού υποστήριξης, και για ένα χρονικό εύρος που εκτείνεται από την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, αφού το ανθρώπινο δικαίωμα σε μια ενταξιακή εκπαίδευση ισχύει για όλους τους μαθητές.

Τι πρέπει να γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί και τι πρέπει να είναι σε θέση να κάνουν για μια αποτελεσματική ενταξιακή εκπαίδευση

Για να υλοποιηθεί η ενταξιακή εκπαίδευση με επιτυχία, είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσει εις βάθος τόσο το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος όσο και τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το πλήθος των μαθητών και εκπαιδευόμενων. Αυτή η γνώση δίνει στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να προβλέπουν και να εξαλείφουν (δηλαδή «να ξεπερνούν») τα εμπόδια:

- στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκουν (στο αναλυτικό πρόγραμμα)·
- στους τρόπους με τους οποίους οργανώνουν τη διδασκαλία τους (παιδαγωγική)· και
- στον τρόπο με τον οποίο θα αποδεικνύεται η μάθηση (αξιολόγηση).

Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι σε θέση να εκπληρώσουν έναν τέτοιο στόχο αν πιστεύουν ότι τα εμπόδια έχουν την έδρα τους μέσα στον ίδιο τον μαθητή και ότι ο μαθητής είναι αυτός που οφείλει να ξεπεράσει αυτά τα εμπόδια. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν θα καταφέρουν να κερδίσουν το στοίχημα της ενταξιακής εκπαίδευσης αν πιστεύουν ότι ισονομία σημαίνει ότι όλοι οι μαθητές πρέπει να διδάσκονται με τον ίδιο τρόπο, να γίνονται αποδέκτες των ίδιων πόρων ή να υποβάλλονται στην ίδια αξιολόγηση. Ακόμη όμως και αφού αντιμετωπιστούν τα εμπόδια, ορισμένοι μαθητές εξακολουθούν να

βιώνουν ένα καθεστώς μη αυθεντικής ένταξης εάν στιγματίζονται από μια γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί και η οποία περιστρέφεται γύρω από την έννοια του ελλείμματος, ή εάν διαχωρίζονται από τους υπόλοιπους μαθητές προκειμένου να ενταχθούν σε ένα πρόγραμμα «ειδικής» μεταχείρισης. Στο σημείο αυτό κάνουν την είσοδό τους οι θεμελιώδεις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης και αποδεικνύουν για ποιο λόγο είναι τόσο σημαντικές. Η βαθιά κατανόηση των εννοιών αυτών επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν τη γνώση που τους είναι απαραίτητη για να εφαρμόσουν ενταξιακές πρακτικές με ευαισθησία, αυθεντικότητα και πιστότητα. Οι πέντε πιο σημαντικές έννοιες που αποτελούν τη βάση για την ενταξιακή εκπαίδευση είναι:

1. η εξιδανικευμένη κανονικότητα (ableism)·
2. το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας·
3. η έννοια της ισονομίας·
4. το δίλημμα της διαφοράς· και
5. η ενταξιακή γλώσσα/ορολογία.

Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει και εξηγεί καθεμία από τις πέντε έννοιες, ξεκινώντας από την εξιδανικευμένη κανονικότητα.

Εξιδανικευμένη κανονικότητα

Ο όρος «εξιδανικευμένη κανονικότητα» χρησιμοποιείται για να περιγράψει έναν τρόπο σκέψης τον οποίο διαμορφώνουν οι εμπειρίες των ατόμων που δεν έχουν κάποια βλάβη. Αν δεν τεθεί υπό εξέταση και υπό αμφισβήτηση, η εμπειρία των μη ανάπηρων ατόμων οδηγεί σε αντιλήψεις που μπορεί να καταλήξουν σε αθέμιτη έμμεση διάκριση. Με άλλα λόγια, παρότι η εξιδανικευμένη κανονικότητα έχει πραγματικές επιπτώσεις, περνά απαρατήρητη, και αυτό σημαίνει ότι η ύπαρξή της παραμένει συχνά αδιόρατη μέχρις ότου είναι πολύ αργά. Για παράδειγμα, οι αρχιτέκτονες που σχεδιάζουν δημόσια κτίρια χωρίς ράμπες ή με πολύ στενές εισόδους, που δεν επιτρέπουν την πρόσβαση σε αναπηρικά αμαξίδια, υιοθετούν ακούσια τη θέση της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Η πρόσφατη εμπειρία του Αυστραλού γεροισιαστή των Πρασίνων Jordon Steele-John αποτελεί ένα, βγαλμένο από την πραγματική ζωή, παράδειγμα των επιπτώσεων της εξιδανικευμένης κανονικότητας.

Το 2017, ο Jordon Steele-John έγραψε ιστορία καθώς έγινε ο νεότερος γεροισιαστής της Αυστραλίας (Worthington, 2018). Υπήρξε επίσης ο πρώτος χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου στο Κοινοβούλιο. Οι δυσκολίες που αντιμε-

τώπισε κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας του στο Κοινοβούλιο της Καμπέρα καταδεικνύουν περίτρανα τις επιπτώσεις της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Τα μέσα ενημέρωσης τον περιέγραψαν ως «τον γερουσιαστή με το πιο μοναχικό έδρανο στη Γερουσία» (Worthington, 2018, n.p.), επειδή το κάτω μέρος της αίθουσας της Γερουσίας ήταν προσβάσιμο μόνο μέσω κλιμακοστασίου. Αυτό όμως δεν ήταν σίγουρα το μόνο εμπόδιο που αντιμετώπιζε ο νέος γερουσιαστής. Μέχρι να διαπλατυνθούν οι διάδρομοι που οδηγούσαν από το γραφείο του στην αίθουσα της Γερουσίας, ο γερουσιαστής τραυματιζόταν καθημερινά καθώς οι αρθρώσεις των δαχτύλων του γδέρνονταν πάνω στα κουφώματα. Ούτε όμως αυτό ήταν το μοναδικό του πρόβλημα. Παρότι το γραφείο του βρισκόταν στο ισόγειο, ήταν το πιο απομακρυσμένο από την αίθουσα της Γερουσίας και η πρόσβαση στις πιο κοντινές τουαλέτες ήταν αδύνατη.

Το Κοινοβούλιο είχε εγκαινιαστεί σχεδόν 30 χρόνια πριν, το 1988, και προφανώς ο αρχιτέκτονας του δεν είχε ποτέ φανταστεί ότι σε αυτό θα μπορούσε να εργαστεί ένα άτομο με κινητικά προβλήματα. Η εξιδανικευμένη κανονικότητα έχει ευρύτατες επιπτώσεις, που υπερβαίνουν κατά πολύ τον σχεδιασμό των δημόσιων κτιρίων και χώρων. Επηρεάζει τις πεποιθήσεις για τα ανάπηρα άτομα και περιορίζει αυτό που οι άλλοι πιστεύουν ότι τα συγκεκριμένα άτομα μπορούν να επιτύχουν. Η καθημερινή επαφή του γερουσιαστή Jordan Steele-John με δομικά εμπόδια τα οποία απορρέουν από τη σκέψη της εξιδανικευμένης κανονικότητας, που χαρακτήριζε την αρχιτεκτονική του 20ού αιώνα, υπογραμμίζει τη σημασία των διαφορετικών *μοντέλων αναπηρίας*, καθώς αυτά τα μοντέλα προσεγγίζουν την έννοια των εμποδίων με καλύτερους και με χειρότερους τρόπους. Ένα από τα μοντέλα αυτά αποτελεί τη βάση για την ενταξιακή εκπαίδευση, δεδομένου ότι παρέχει την εννοιολογική κατανόηση που χρειάζονται οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να θέτουν σε εφαρμογή ενταξιακές πρακτικές. Η γνώση της διαφοράς ανάμεσα στο κοινωνικό και σε άλλα μοντέλα είναι ουσιαστική προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να αποφύγουν την εξιδανικευμένη κανονικότητα.

Μοντέλα αναπηρίας

Στην πορεία του χρόνου, τέσσερα μοντέλα αναπηρίας έχουν αναλυθεί εις βάθος στη σχετική βιβλιογραφία. Τα μοντέλα αυτά διαμόρφωσαν τη βάση του πολιτικού ακτιβισμού, της νομοθεσίας και της πολιτικής σε διαφορετικές ιστορικές στιγμές. Πρόκειται για το ιατρικό, το κοινωνικό, το βιοψυχοκοινωνικό και το μοντέλο των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στις ακόλουθες υποενό-

τητες αναλύουμε τα πλεονεκτήματα και τους περιορισμούς του καθενός από αυτά, καθώς και τις επιπτώσεις τους στην ενταξιακή πρακτική. Αμέσως μετά εξηγούμε για ποιο λόγο το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, παρά τους περιορισμούς του, είναι θεμελιώδες για την ενταξιακή εκπαίδευση.

Το ιατρικό μοντέλο

Το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας προέρχεται από τις βιοϊατρικές επιστήμες και θεωρεί ότι πηγή της αναπηρίας είναι οι βλάβες. Αυτές οι βλάβες γίνονται αντιληπτές ως «αποκλίσεις» από τη «νόρμα», που απαιτούν επιδιόρθωση μέσω παρέμβασης ή ιατρικής θεραπείας (Berghe et al., 2016). Η άποψη αυτή επηρεάζει την προσλαμβανόμενη εστία της αλλαγής ή το σημείο της παρέμβασης. Το ιατρικό μοντέλο πριμοδοτεί την ιατρική παρέμβαση και επικεντρώνεται στην προσαρμογή του ατόμου έτσι ώστε αυτό να εναρμονιστεί με ένα περιβάλλον διαμορφωμένο με πρότυπο την εμπειρία των αρτιμελών ατόμων, ενώ το ίδιο το περιβάλλον θεωρείται φυσικό. Τα ανάπηρα άτομα αναφέρονται σε αυτό ως το «ατομικό μοντέλο» (Oliver, 2013) και του ασκούν κριτική επειδή παραγνωρίζει τον πλούτο της ανθρώπινης διαφορετικότητας και παθολογικοποιεί την όποια διαφορά. Το ιατρικό μοντέλο διαιωνίζει την εξιδανικευμένη κανονικότητα επειδή αψηφά τις κοινωνικές δομές και τους περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορούν να εγείρουν εμπόδια στην πρόσβαση και στη συμμετοχή των ανάπηρων ατόμων (Oliver, 2013· Terzi, 2005).

Η άσκηση κριτικής στο ιατρικό μοντέλο δεν είναι το ίδιο με την άσκηση κριτικής στην ιατρική επιστήμη ή στις ιατρικές παρεμβάσεις. Για παράδειγμα, οι υποστηρικτικές τεχνολογίες, όπως τα ακουστικά βαρηκοΐας, τα γυαλιά οράσεως, οι στοχευμένες γλωσσικές παρεμβάσεις και, φυσικά, τα αναπηρικά αμαξίδια, αποτελούν σημαντικές συνεισφορές που διευκολύνουν τη ζωή των ανάπηρων ατόμων. Το πρόβλημα με το ιατρικό μοντέλο –ως τρόπος σύλληψης και αντίληψης της αναπηρίας– είναι ότι στρέφει την εστίαση αποκλειστικά στους περιορισμούς του ατόμου και αγνοεί το περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο αυτό είναι υποχρεωμένο να ζήσει. Ας επιστρέψουμε στο προηγούμενο παράδειγμά μας, το οποίο αναφέρεται λεπτομερώς στις πρόσφατες εμπειρίες του γερουσιαστή Jordon Steele-John στο Κοινοβούλιο. Ίδωμένη μέσα από τον φακό του ιατρικού μοντέλου, μια κινητική βλάβη μπορεί να είναι το μόνο «πρόβλημα» που αντιλαμβάνεται κάποιος. Μια λύση σε αυτό το πρόβλημα θα μπορούσε να είναι η δημιουργία ενός είδους υποστηρικτικού μηχανισμού, που θα επέτρεπε στον γερουσιαστή να μετακινείται από ένα σημείο σε κάποιο άλλο, ή η καθημερινή μεταφορά του από το

Κοινοβούλιο σε συνεδρίες φυσικοθεραπείας, με την ελπίδα ότι η θεραπεία αυτή θα μπορούσε να βελτιώσει την κινητικότητά του και να μη χρειαστεί να διευρυνθούν οι πόρτες του οικήματος. Μια τέτοια λύση αντιπροσωπεύει την εφαρμογή του ιατρικού μοντέλου στην πράξη, επειδή η θεώρηση της εξιδανικευμένης κανονικότητας τονίζει μόνο μία πτυχή του προβλήματος: το άτομο και το τι αυτό μπορεί και δεν μπορεί να κάνει σε ένα περιβάλλον το οποίο σχεδιάστηκε χωρίς ποτέ να λάβει υπόψη τις ανάγκες του.

Ακριβώς όπως το κτίριο του Κοινοβουλίου σχεδιάστηκε από αρτιμελείς αρχιτέκτονες που δεν είχαν προβλέψει την ανάγκη προσβασιμότητας στον χώρο από αναπηρικά αμαξίδια, έτσι και τα περιβάλλοντα σχολικής μάθησης σχεδιάζονται και διευθύνονται σε πολύ μεγάλο βαθμό από αρτιμελείς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι σε γενικές γραμμές αγαπούσαν το σχολείο και τα πήγαιναν καλά σε αυτό. Αν στα μαθησιακά περιβάλλοντα κυριαρχεί το ιατρικό μοντέλο, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να σκεφτούν μόνο πώς η βλάβη ενός μαθητή περιορίζει την πρόσβαση, τη συμμετοχή και τη μάθησή του, και όχι πώς ο σχεδιασμός και οι μέθοδοι παροχής του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος θέτουν αυτόν τον μαθητή σε κατάσταση αναπηρίας. Ανιχνεύουμε αυτή τη σκέψη σε παιδαγωγικές πρακτικές που ευθυγραμμίζονται με το ιατρικό μοντέλο της αναπηρίας, όπως συμβαίνει με την παροχή «ειδικής» αγωγής και εκπαίδευσης ή ενισχυτικής διδασκαλίας σε σαφώς διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Διαιωνίζεται έτσι η υπόθεση ότι «το πρόβλημα» είναι το παιδί, και όχι η ποιότητα ή η προσβασιμότητα του αναλυτικού προγράμματος, της παιδαγωγικής, της αξιολόγησης ή του περιβάλλοντος του σχολείου και της τάξης. Ο τρόπος σκέψης που αναπαράγεται στο διηνεκές από το ιατρικό μοντέλο είναι παρωχημένος και ασυνεπής με την ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία, αντίθετα, προσυπογράφει το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, παρόλο που και αυτό έχει τους περιορισμούς του.

Το κοινωνικό μοντέλο

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας είναι απόρροια τόσο της κριτικής που ασκήθηκε σε βάρος του ιατρικού μοντέλου όσο και του ακτιβισμού και της ακαδημαϊκής πορείας συγγραφέων όπως ο καθηγητής Michael (Mike) Oliver (1945-2019). Το κοινωνικό μοντέλο διακρίνει την αναπηρία από τη βλάβη. Η βλάβη θεωρείται ατομικό χαρακτηριστικό (π.χ. η παραπληγία), ενώ η αναπηρία είναι το μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας λόγω των εμποδίων που ορθώνει η κοινωνία στη συμμετοχή των ατόμων με βλάβες (Oliver, 2013). Υπό αυτή την έννοια, η αναπηρία θεωρείται «κοινωνικά κατασκευασμένη». Προκύπτει από την αλληλεπίδραση του ατόμου

με βλάβη (ή βλάβες) με τα εμπόδια που δεν του επιτρέπουν να ζήσει όπως θέλει τη ζωή του. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, εμπόδια ενδέχεται να προκύψουν από τις στάσεις και τις γνώσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ανάπηρων μαθητών, οι οποίες είναι πολύ πιθανό να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους σχεδιάζονται και διδάσκονται τα μαθήματα. Υπάρχουν και άλλα εμπόδια, τα οποία εκτείνονται από τον τρόπο οργάνωσης και προγραμματισμού της σχολικής ζωής έως τη θέση και τον σχεδιασμό των αιθουσών διδασκαλίας.

Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο, τα εμπόδια είναι αυτά που ευθύνονται για την αναπηρία, και όχι η βλάβη αυτή καθαυτήν. Επιστρέφοντας στο προηγούμενο παράδειγμα, ο γερούσιαστής Jordan Steele-John έχει μια βλάβη που επηρεάζει την κινητικότητά του, για την οποία χρησιμοποιεί αναπηρικό αμαξίδιο. Δεν είναι «ανάπηρος» μέχρι να συναντήσει μια σκάλα ή μια στενή πόρτα. Ένα μη απτό (όχι όμως και λιγότερο πραγματικό) εμπόδιο δημιουργείται από τις λανθάνουσες υποθέσεις για τη δυνατότητα (ή καλύτερα την αδυναμία) των ανάπηρων ατόμων να συμμετέχουν στην πολιτική ζωή. Αυτές οι υποθέσεις οδηγούν σε ένα απτό εμπόδιο: στον σχεδιασμό ενός δημόσιου κτιρίου που δεν είναι προσβάσιμο σε χρήστες αναπηρικών αμαξιδίων και το οποίο «θέτει σε κατάσταση αναπηρίας» άτομα με κινητικές βλάβες. Η αξία του κοινωνικού μοντέλου έγκειται στο ότι υπαγορεύει τον εντοπισμό και την εξάλειψη των εμποδίων στην πρόσβαση και στη συμμετοχή, σε αντίθεση με την αποκλειστική εστίαση στην αποκατάσταση του ατομικού ελλείμματος. Στο Ηνωμένο Βασίλειο, όπου το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας κέρδισε για πρώτη φορά πολιτική δημοτικότητα, ο όρος «ανάπηρο άτομο» χρησιμοποιείται για να δείξει ότι η αναπηρία είναι κάτι που έχει συμβεί σε ένα άτομο, και όχι κάτι που υπάρχει εντός του ατόμου. Αυτή η ορολογία δεν χρησιμοποιείται στην Αυστραλία, όπου πιο συνηθισμένη είναι η γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στο άτομο (π.χ. άτομα με αναπηρία). Εξηγούμε περισσότερα για την ενταξιακή γλώσσα πιο κάτω σε αυτό το κεφάλαιο.

Το κοινωνικό μοντέλο έχει ευρείες συνέπειες για τα ανάπηρα άτομα. Όπως σημειώσαμε παραπάνω αναφερόμενοι στη φράση «να ξεπεραστούν τα εμπόδια» στο ΓΣ4 (United Nations, 2016, παρ. 11), το κοινωνικό μοντέλο αποτελεί τη φιλοσοφική βάση της Σύμβασης των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρίες (ΣΗΕΔΑΑ) (United Nations, 2008), του πρώτου νομικά δεσμευτικού οργάνου που μιλά για το ανθρωπινό δικαίωμα στην ενταξιακή εκπαίδευση (βλ. Κεφάλαιο 4). Πολύ πριν από τη ΣΗΕΔΑΑ όμως, η θέσπιση του κοινωνικού μοντέλου είχε ωφελήσει όλους τους ανθρώπους, και όχι μόνο τα ανάπηρα άτομα. Για παράδειγμα,

το 1945, στο Καλαμαζού του Μίσιγκαν, διαμορφώθηκαν τα πρώτα «κεκλιμένα επίπεδα» στα πεζοδρόμια ή αυτά που άλλοι λαοί αποκαλούν «κατηφόρες» στα κράσπεδα των δρόμων. Καθώς οι υπάρχοντες δρόμοι της πόλης δεν ήταν προσβάσιμοι σε εκατοντάδες βετεράνους του Β΄ Παγκόσμιου Πολέμου που χρησιμοποιούσαν υποστηρικτικές συσκευές για να κινούνται (όπως αναπηρικά αμαξίδια ή πατερίτσες), η δημοτική αρχή τροποποίησε τα υπάρχοντα κράσπεδα προκειμένου όλοι οι βετεράνοι να έχουν ασφαλή πρόσβαση στα καταστήματα και στις υπηρεσίες της πόλης (Brown, 1999). Η επιτυχία αυτών των κεκλιμένων επιπέδων ήταν άμεση. Η πρόσβαση των ανάπηρων ατόμων βελτίωσε την πρόσβαση όλων των μελών της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των ηλικιωμένων, των μικρών παιδιών και των μητέρων που έσπρωχναν βρεφικά καρότσια. Η ύπαρξη κεκλιμένων επιπέδων (που είναι επίσης γνωστά ως «ράμπες») θεωρείται δεδομένη στη σύγχρονη κοινωνία, αντιπροσωπεύει όμως ένα πρώιμο παράδειγμα του αντίκτυπου του κοινωνικού μοντέλου. Έκτοτε αυτή η πρωτοποριακή πρωτοβουλία υιοθετήθηκε από την καθολική εφαρμογή υποστηρικτικών τεχνολογιών (π.χ. οπτικές, ακουστικές και αισθητηριακές ειδοποιήσεις κίνησης/στάσης) σε φωτεινούς σηματοδότες, μονοπάτια και εισόδους σε δημόσιους χώρους, καθώς και από την ενσωμάτωση κλειστών υποτίτλων σε βίντεο του YouTube και στην τηλεόραση. Σκεφτείτε πόσο συχνά βασιζέστε στο μικρό πράσινο σύμβολο ή/και στον ηχητικό βομβητή όταν βρίσκεστε μπροστά σε φωτεινούς σηματοδότες ή όταν «διαβάζετε» τα νέα στην τηλεόραση ενώ περιμένετε στην αίθουσα αναμονής ενός ιατρείου ή σε έναν τερματικό σταθμό του αεροδρομίου. Σκεφτείτε πόσο πιο εύκολο είναι να ανοίγετε πόρτες που έχουν μοχλούς, αντί για στρογγυλά πόμολα τα οποία πρέπει να στρίψετε τη στιγμή που μεταφέρετε ψώνια ή κρατάτε ένα μικρό παιδί. Αυτές είναι μόνο κάποιες από τις συνεισφορές του κοινωνικού μοντέλου στη ζωή όλων μας.

Παρά τον θετικό του αντίκτυπο, το κοινωνικό μοντέλο προέγχισης της αναπηρίας βρέθηκε επίσης στο στόχαστρο της κριτικής. Ο καθηγητής των Σπουδών για την Αναπηρία Tom Shakespeare επισήμανε, για παράδειγμα, αρκετούς περιορισμούς του κοινωνικού μοντέλου (Shakespeare, 2006). Η κύρια κριτική του εστιάζεται στο ότι το κοινωνικό μοντέλο αρνείται την πραγματικότητα της βλάβης. Τα ανάπηρα άτομα ωστόσο συχνά ζουν με περιορισμένη λειτουργικότητα, κόπωση, δυσφορία και ενίοτε πόνο. Ο Shakespeare και άλλοι επικριτές του κοινωνικού μοντέλου θεωρούν ότι, αν βασιστούμε σε αυτό, διατρέχουμε τον κίνδυνο να μη διακρίνουμε τον πραγματικό αντίκτυπο της βλάβης, με πιθανό αποτέλεσμα τα ανάπηρα άτομα να μην έχουν την υποστήριξη ή τις προσαρμογές που χρειάζονται ή επιθυμούν. Ορισμένοι

συγγραφείς έχουν επίσης τονίσει ότι οι βλάβες που επηρεάζουν τη νόηση και τη γλώσσα δεν περιγράφονται επαρκώς στο πλαίσιο του κοινωνικού μοντέλου, το οποίο έχει κριθεί για το ότι «πριμοδοτεί» τη σωματική βλάβη ως αποτέλεσμα (Shakespeare, 2006· Terzi, 2005).

Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο

Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας προσπαθεί να συνθέσει το ιατρικό και το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Αναφερόμενο για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία από τον Δρα George L. Engel (1977), το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο λαμβάνει υπόψη του βιολογικούς παράγοντες (όπως η γενετική προδιάθεση), ψυχολογικούς παράγοντες (όπως η προσωπικότητα) και κοινωνικούς παράγοντες (όπως το πολιτισμικό και οικογενειακό υπόβαθρο). Η αρχική περιγραφή του βιοψυχοκοινωνικού μοντέλου από τον Engel δεν υπήρξε πολύ ακριβής (Shakespeare et al., 2017). Ωστόσο, η έννοια της αναπηρίας ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης προβλημάτων που αφορούν την υγεία (όπως οι διαταραχές, οι ασθένειες ή οι τραυματισμοί) και περιβαλλοντικών και προσωπικών παραγόντων έχει έκτοτε επεκταθεί και έχει γίνει διεθνώς αποδεκτή μέσω της Διεθνούς Ταξινόμησης της Λειτουργικότητας, της Αναπηρίας και της Υγείας (International Classification of Functioning, Disability and Health – ICF), του πλαισίου για την υγεία και την αναπηρία που ανέπτυξε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (World Health Organization, 2001). Η πρωταρχική λειτουργία της ICF είναι η τυποποίηση της ορολογίας, της συλλογής και της αξιολόγησης δεδομένων, ιδίως όσον αφορά τα κριτήρια που ορίζουν το καθεστώς αναπηρίας και την παροχή χρηματοδότησης για την ενίσχυση της υγείας. Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο χρησιμοποιείται συχνότερα στους τομείς της ψυχολογίας, των παραϊατρικών επαγγελμάτων και της σύγχρονης ιατρικής, αλλά δεν έχει υιοθετηθεί ευρέως στην εκπαίδευση. Σημειωτέον ότι η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένη από το ιατρικό μοντέλο. Το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο έχει προωθηθεί στην εκπαίδευση (Cooper, 2008), δεν έχει όμως ωριμάσει ακόμη αρκετά για να φανεί χρήσιμο στην ενταξιακή εκπαίδευση, κυρίως επειδή εστιάζεται υπερβολικά στην ατομική βλάβη, και όχι τόσο στα δομικά εμπόδια που μπορούν να αρθούν μέσω των κατάλληλων προσαρμογών.

Το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων

Το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων για την αναπηρία αποτελεί μια σχετικά νέα εξέλιξη. Περιγράφεται ως εργαλείο για την εφαρμογή της

ΣΗΕΔΑΑ (Degener, 2017). Κύριο στοιχείο του μοντέλου είναι η ανθρώπινη αξιοπρέπεια και η κεντρική θέση που κατέχει το ανάπηρο άτομο στη λήψη αποφάσεων. Όπως σημειώνουν οι Quinn και Degener (2002, σελ. 14):

Η ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι η νόρμα πάνω στην οποία θεμελιώνονται τα ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε άτομο έχει ανυπολόγιστη αξία και κανένα δεν είναι ασήμαντο. Οι άνθρωποι πρέπει να εκτιμώνται όχι μόνο επειδή είναι οικονομικά ή με κάποιον άλλο τρόπο χρήσιμοι, αλλά επειδή έχουν εγγενή αυτοαξία [...]. Το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων επικεντρώνεται στην έμφυτη αξιοπρέπεια του ανθρώπινου όντος, και δευτερογενώς, μόνο όμως εφόσον είναι απαραίτητο, στα ιατρικά χαρακτηριστικά του ατόμου. Τοποθετεί το άτομο στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για όλες τις αποφάσεις που το επηρεάζουν και, το πιο σημαντικό, εντοπίζει το κύριο «πρόβλημα» έξω από το άτομο και μέσα στην κοινωνία.

Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου, η βλάβη εκτιμάται ως μέρος της ανθρώπινης διαφορετικότητας, ενώ αναγνωρίζεται ρητά η πολιτική της αναπηρικής ταυτότητας. Για παράδειγμα, το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων αναγνωρίζει και χαιρετίζει τη μοναδική συμβολή της κουλτούρας των Κωφών ως αναπόσπαστο κομμάτι του πλούτου της ανθρώπινης ποικιλομορφίας. Την πιο εξέχουσα σημασία από όλα τα στοιχεία έχει η κεντρική θέση της κοινωνικής δικαιοσύνης, που είναι εγγενής στο μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων (Degener, 2017). Το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων είναι ένα σημαντικό εννοιολογικό πλαίσιο που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς και τα εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν πραγματική υπόσταση στο ανθρώπινο δικαίωμα για μια ενταξιακή εκπαίδευση (United Nations, 2016): χρειάζεται ωστόσο περαιτέρω ανάπτυξη για να μπορέσει να αποκτήσει πρακτική αξία στην εκπαίδευση.

Ποιο μοντέλο είναι πιο χρήσιμο με εκπαιδευτικούς όρους;

Τα τέσσερα μοντέλα που παρουσιάστηκαν έχουν το καθένα τις αρετές και τους περιορισμούς τους. Η θεώρηση της αναπηρίας βάσει του ιατρικού μοντέλου είναι εκτεθειμένη στον κίνδυνο του στιγματισμού και του διαχωρισμού, διαδικασίες οι οποίες σε καμία περίπτωση δεν συνάδουν με την ενταξιακή εκπαίδευση. Από την άλλη πλευρά, μια ακραία υιοθέτηση του κοινωνικού μοντέλου μπορεί να δυσχεράνει την αξιολόγηση του αντίκτυπου της βλάβης και της αναπηρίας στα άτομα (Terzi, 2005). Ενώ το βιοψυχοκοινωνικό μοντέλο επιχειρεί να δρέψει τα οφέλη τόσο του ιατρικού όσο και του κοινωνικού μοντέλου, η κύρια λειτουργία του είναι να ταξινομεί την υγεία και

την αναπηρία, μια λειτουργία που δεν συμβάλλει στο καθημερινό έργο των εκπαιδευτικών. Ομοίως, το μοντέλο των ανθρώπινων δικαιωμάτων διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εφαρμογή της ΣΗΕΔΑΑ, αλλά δεν προσφέρει στους εκπαιδευτικούς πρακτικές εφαρμογές για τον σχεδιασμό ενταξιακών πρακτικών διδασκαλίας και αξιολόγησης.

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας παρέχει ένα πλαίσιο με πρακτικές εφαρμογές για την ανάπτυξη ενταξιακών σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν το κοινωνικό μοντέλο ως πλαίσιο για να εξετάσουν τα εμπόδια που:

- αντιμετωπίζουν οι μαθητές ως αποτέλεσμα του περιβάλλοντος (π.χ. θορυβώδεις, ακατάστατες και οπτικά υπερφορτωμένες αίθουσες, στενοί διάδρομοι και πόρτες, σκάλες)·
- περιορίζουν την πρόσβαση των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα (π.χ. όταν δεν αξιοποιούνται υποστηρικτικές τεχνολογίες ή όταν οι μαθητές δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά βιβλία)·
- υπάρχουν στις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (π.χ. όταν οι εκπαιδευτικοί μιλούν υπερβολικά γρήγορα, όταν χρησιμοποιούν πολύπλοκες προτάσεις και δίνουν πολυμερείς οδηγίες)·
- υπονομεύουν την ικανότητα ενός μαθητή να επιδείξει το επίπεδο μάθησής του μέσω αξιολόγησης (π.χ. όταν οι μαθητές υποχρεούνται να δείξουν τι έχουν μάθει μέσω περιοριστικών μεθόδων, όπως οι προφορικές παρουσιάσεις).

Όλα αυτά αποτελούν εμπόδια που μπορούν να λάβουν υπόψη, και ως εκ τούτου να επιφέρουν τις κατάλληλες προσαρμογές, οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές σχολείων που κατανοούν και εφαρμόζουν το κοινωνικό μοντέλο προκειμένου να αναστοχαστούν σε σχέση με την πρακτική τους. Για να το πετύχουν αυτό, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πάψουν να σκέφτονται πώς η βλάβη ενός μαθητή περιορίζει την πρόσβαση και τη συμμετοχή του (η οπτική του ιατρικού μοντέλου) και αντ' αυτού να αρχίσουν να εξετάζουν τα εμπόδια που περιβάλλουν τον μαθητή (η οπτική του κοινωνικού μοντέλου). Μόνο αφού εντοπιστούν αυτά τα εμπόδια, θα μπορέσουν να αρθούν. Ιδανικά, αυτό συμβαίνει προδραστικά στη φάση του προγραμματισμού και του σχεδιασμού, χρησιμοποιώντας ενταξιακές πρακτικές βασισμένες σε αρχές καθολικού σχεδιασμού (βλ. Κεφάλαιο 6), μολονότι ορισμένοι μαθητές θα χρειαστούν περαιτέρω προσαρμογές στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην αξιολόγηση και στην παιδαγωγική (όπως θα δούμε στο Κεφάλαιο 7). Το κοινωνικό μοντέλο παρέχει ένα σαφές εννοιολογικό πλαίσιο ικανό να βοηθήσει τους

εκπαιδευτικούς στη διαδικασία εντοπισμού των εμποδίων και σχεδιασμού/εφαρμογής εύλογων προσαρμογών για τους ανάπηρους μαθητές.

Ισονομία έναντι ισότητας

Σε ένα πλαίσιο στο οποίο τα ανθρώπινα δικαιώματα κατέχουν κεντρική θέση, η εκπαίδευση αυτή καθαυτήν είναι ένα δικαίωμα το οποίο παρέχει ταυτόχρονα ευκαιρίες πρόσβασης σε άλλα δικαιώματα (για παράδειγμα, το δικαίωμα στην εργασία και στην απασχόληση). Η πρόσβαση και η συμμετοχή στην εκπαίδευση είναι απαραίτητες για την ανεξαρτησία του ατόμου στην ενήλικη ζωή του· ωστόσο, δεν παρέχουν όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα επαρκείς προϋποθέσεις για την υλοποίηση αυτών των δικαιωμάτων, ούτε εξασφαλίζουν τα πλήρη οφέλη του δικαιώματος στην εκπαίδευση. Για τον λόγο αυτό, και όπως περιγράφεται στη ΣΗΕΔΑΑ (United Nations, 2008), η εκπαίδευση πρέπει να είναι ενταξιακή. Η συζήτηση περί ισονομίας που ακολουθεί στη συνέχεια βασίζεται σε αυτή την αρχή, καθώς είναι σημαντικό, όταν αναλύουμε ζητήματα δικαιοσύνης και αμεροληψίας, να διατυπώνουμε με σαφήνεια τον σκοπό της εκπαίδευσης για την οποία αγωνιζόμαστε ως κοινωνία. Σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (όπως είναι τα σχολεία), οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι μαθητές συντάσσονται με αυτό που είναι «αμερόληπτο» και κατάλληλο να προσφερθεί στον καθένα και στην καθεμιά «ως νόμιμα οφειλόμενο»· πρόκειται για πλαίσια στα οποία οι έννοιες της δικαιοσύνης και της αμεροληψίας τίθενται υπό διαπραγμάτευση και σε εφαρμογή. Ποιες αρχές πρέπει να διέπουν αυτές τις αποφάσεις, ειδικά όταν οι πόροι είναι λιγοστοί και οι πιθανές απώλειες ή τα κέρδη υψηλά; Η βασική αρχή της διανεμητικής δικαιοσύνης, που χρονολογείται από την εποχή του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου Αριστοτέλη (πάνω από 2.000 χρόνια) και αποδίδεται σε αυτόν, υποστηρίζει ότι πρέπει να «μεταχειριζόμαστε τους ίσους ίσα και τους άνισους άνισα» (Graham, 2007, σελ. 535). Ο Nicholas Burbules και οι συνεργάτες του (1982) υποστηρίζουν ότι το πρώτο σκέλος –η ίση μεταχείριση των ίσων– αναφέρεται στην αρχή της ισότητας, ενώ το δεύτερο σκέλος –η άνιση μεταχείριση των άνισων– αναφέρεται στην αρχή της αμεροληψίας. Αυτές οι δύο αρχές είναι συμπληρωματικές και η συνάφειά τους εξαρτάται πάντοτε από το πλαίσιο. Η ίδια αρχή σημαίνει επίσης ότι τόσο η ισότητα όσο και η ισονομία είναι απαραίτητες για την επίτευξη της δίκαιης κατανομής των πόρων. Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των δύο εννοιών δεν είναι πάντα ξεκάθαρη και υπάρχει μεγάλη σύγχυση ως προς το πώς κατανοούνται και χρησιμοποιούνται η ισότητα και η ισονομία.

Κατανόηση της ισότητας

Η ισότητα βασίζεται σε μια ισότιμη κατανόηση των κοινών χαρακτηριστικών μεταξύ των ανθρώπων. Ως αρχή των ανθρώπινων δικαιωμάτων, η ισότητα επιβεβαιώνει ότι όλοι οι άνθρωποι γεννιούνται ελεύθεροι και ίσοι, και ότι δεν πρέπει να υφίστανται διακρίσεις λόγω των προσωπικών χαρακτηριστικών τους. Μια στενή αντίληψη της ισότητας, η οποία έχει ονομαστεί «καθολική ομοιότητα» (Arnardottir, 2009), ή αλλιώς *τυπική ισότητα*, πρεσβεύει ότι η μεταχείριση όλων των ανθρώπων με τον ίδιο τρόπο επιτυγχάνει την ισότητα, αλλά αυτή η προσέγγιση εστιάζεται στην ισότητα όσον αφορά τα εισερχόμενα στοιχεία και όχι τα αποτελέσματα. Από τη δεκαετία του 1950 έως τη δεκαετία του 1970, η νομοθεσία και η πολιτική βασίστηκαν στην ιδέα της τυπικής ισότητας προκειμένου, για παράδειγμα, να διευρυνθεί η πρόσβαση των ατόμων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς ωστόσο να προβλεφθεί καμιά διάταξη που να διασφαλίζει την ίση συμμετοχή τους σε αυτήν. Όπως περιγράφει ο καθηγητής Michael Oliver σε ένα βίντεο στο YouTube με τίτλο “Kicking Down the Doors: From Borstal Boy to University Professor” (University of Kent, 2018), οι ανάπηροι μαθητές έπρεπε να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις των μη προσβάσιμων κτιρίων και των άκαμπτων συνθηκών διεξαγωγής εξετάσεων και να αποδείξουν την «αξία» τους. Η χρήση οποιασδήποτε μορφής υποστηρικτικής τεχνολογίας κατά τη διάρκεια των εξετάσεων θεωρούνταν «αθέμιτο πλεονέκτημα», μια αντίληψη που εξακολουθεί να υπάρχει και σήμερα (Osborne, 2019). Η αιτιολόγηση μιας τέτοιας προσέγγισης για την ισότητα έχει ενισχυθεί από εσωτερικευμένες αντιλήψεις περί εξιδανικευμένης κανονικότητας και από την αδυναμία πρόσληψης των κοινών γνωρισμάτων των διαφορετικών τεχνολογικών εργαλείων που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή πληροφοριών, ανεξάρτητα από το αν πρόκειται για μολύβι ή στυλό, γραφομηχανή, υπολογιστή, λογισμικό μετατροπής της ομιλίας σε κείμενο ή συσκευή γραφής μπράιγ. Όπως σημειώθηκε πιο πάνω στις ενότητες για την εξιδανικευμένη κανονικότητα και για το ιατρικό μοντέλο, οι πρακτικές και οι υποστηρικτικές τεχνολογίες που χρησιμοποιούν τα μη άπληρα άτομα γίνονταν αντιληπτές ως νόρμα και οτιδήποτε άλλο θεωρούνταν απόκλιση. Μέσα σε ένα πλαίσιο ισότητας το οποίο παρέχει απλώς τη «δυνατότητα» συμμετοχής, ορισμένα άτομα «διαπρέπουν» – αλλά η συγκριτική προσπάθεια για την υπέρβαση των εμποδίων αποτελεί μια αδικαιολόγητη και επιπρόσθετη επιβάρυνση που οδηγεί πολλά άλλα άτομα στην αποτυχία.

Ο Burbules και οι συνεργάτες του (1982) επιλέγουν τη χρήσιμη μεταφορά ενός αγώνα ταχύτητας για να αναδείξουν αυτό το πρόβλημα. Ας δούμε το ακόλουθο σενάριο: μια ομάδα δρομέων, οι οποίοι ανταγωνίζονται στην

ταχύτητα σε έναν λόφο με διαβόητα απότομη κλίση, χωρίζεται σε δύο μικρότερες ομάδες. Και οι δύο ομάδες κάνουν τον ίδιο χρονομετρημένο αγώνα και στο ίδιο βουνό, αλλά η διαδρομή κάθε ομάδας είναι διαφορετική. Για να μην υπάρξει κυκλοφοριακή συμφόρηση, η μία ομάδα αναλαμβάνει να τρέξει στον ασφαλοστρωμένο δρόμο που ανεβαίνει στο βουνό. Η άλλη ομάδα πρέπει να περιηγηθεί στον φυσικό τοπογραφικό χώρο και να διέλθει μέσα από πολύ παλιές περιφράξεις που είχαν στηθεί για να διαχωρίζουν τις καλλιέργειες. Ο πρώτος δρομέας που θα καταφέρει να φτάσει στο σημείο τερματισμού θα είναι ο νικητής. Οι περισσότεροι άνθρωποι θα συμφωνούσαν ότι αυτό δεν είναι δίκαιη μεταχείριση. Ούτε και ίση μεταχείριση. Ας επεκτείνουμε λοιπόν αυτή τη μεταφορά κάπως περισσότερο. Τι θα συνέβαινε αν η αρχική ομάδα δεν είχε χωριστεί και όλοι οι δρομείς είχαν την ευκαιρία να τρέξουν την ασφαλοστρωμένη διαδρομή; Θα ήταν κάτι τέτοιο δίκαιο; Με πιο απλά λόγια, σε αυτή την περίπτωση έχουν όλοι ίσες πιθανότητες να νικήσουν; Βάσει της τυπικής ισότητας, η απάντηση θα ήταν «ναι». Τι γίνεται όμως αν ένα άτομο έχει κινητικά προβλήματα; Όπως επισήμαναν ο Burbules και οι συνεργάτες του, ένα τέτοιο άτομο θα είχε μεν την ευκαιρία να αγωνιστεί, αλλά δεν θα είχε καμιά πιθανότητα να κερδίσει τον αγώνα. Στην προκειμένη περίπτωση η προσέγγιση της τυπικής ισότητας διαιωνίζει το μειονέκτημα.

Περιγράψαμε την προσέγγιση της τυπικής ισότητας ως κάτι που ανήκει στο παρελθόν από τη σκοπιά της ισχύουσας πολιτικής, η αλήθεια είναι όμως ότι εξακολουθεί να αποτελεί τη βάση πάνω στην οποία διαμορφώνονται οι πεποιθήσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Ας αναλογιστούμε, για παράδειγμα, τις τρέχουσες στάσεις πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στην παροχή προσαρμογών που αφορούν την αξιολόγηση στις τελευταίες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σε πολλές πολιτείες της Αυστραλίας, οι ανάπηροι μαθητές στα δύο τελευταία χρόνια του λυκείου βλέπουν κατά κανόνα τις αιτήσεις τους για προσαρμογές να απορρίπτονται στη βάση της εσφαλμένης πεποίθησης ότι πρέπει να ανταγωνίζονται «επί ίσοις όροις» με τους μη ανάπηρους μαθητές. Αυτή η μεταχείριση δεν διαφέρει καθόλου από το να αναγκάζει κάποιος τους αθλητές με οργανική κινητική βλάβη να τρέχουν υπό τις ίδιες συνθήκες με τους αθλητές χωρίς αναπηρία, όπως περιγράφεται στον μεταφορικό αγώνα δρόμου στο βουνό. Σε ορισμένα σχολεία, η έννοια του ανταγωνισμού με ίσους όρους σημαίνει ότι κάθε μαθητής οφείλει να ολοκληρώσει το ίδιο έργο αξιολόγησης, συνήθως υπό τις ίδιες συνθήκες. Όταν πραγματοποιείται μια προσαρμογή, αυτή συνήθως έχει τη μορφή της παροχής πρόσθετου χρόνου (Cumming et al., 2013). Ο πρόσθετος χρό-

νος όμως δεν έχει καμία αξία όταν η ίδια η αξιολόγηση είναι μη προσβάσιμη (Graham et al., 2018) ή όταν το εμπόδιο δεν είναι ο χρόνος.

Οι *προσαρμογές* αποτελούν μέτρα που λαμβάνονται για να εξισωθούν οι πιθανότητες επιτυχίας όλων των συμμετεχόντων μέσω της κατάρτησης των εμποδίων στην πρόσβαση και στη συμμετοχή. Ο φόβος που αποτρέπει ορισμένους εκπαιδευτικούς από την υλοποίηση προσαρμογών έχει να κάνει με το γεγονός ότι κάτι τέτοιο θα διευκολύνει με κάποιον τρόπο μερικούς μαθητές σε έναν διαγωνισμό με ιδιαίτερα υψηλή διακύβευση, ενώ θα βάλει κάποιους άλλους σε μειονεκτική θέση (Poed, 2015). Αυτό ωστόσο θα συνέβαινε μόνο αν επηρεαζόταν η ακαδημαϊκή ακεραιότητα της αξιολόγησης, αν η αντιμετώπιση της αδυναμίας πρόσβασης αποτελούσε στοιχείο της αξιολόγησης ή αν η προσβάσιμη εκδοχή παρεχόταν αποκλειστικά σε ορισμένους μαθητές και όχι σε άλλους. Παρόλο που συνήθως δεν υπάρχει κανένα επιχείρημα κατά της παροχής έργων αξιολόγησης τυπωμένων με το σύστημα μπράιγ, η κατανόηση είναι πολύ λιγότερη όταν συζητούνται άλλες πτυχές της προσβασιμότητας, όπως η οπτική, γλωσσική και διαδικαστική συνθετότητα της περιγραφής του έργου (Graham et al., 2018). Το κλειδί για την επίλυση αυτού του προβλήματος είναι ο καθορισμός τού κατά πόσο το προσλαμβανόμενο εμπόδιο αποτελεί αναπόσπαστο μέρος του έργου. Με άλλα λόγια, είναι η ικανότητα των μαθητών να αποκρυπτογραφήσουν την περιγραφή ενός έργου ο στόχος της αξιολόγησης; Συνήθως δεν είναι. Ο προδραστικός σχεδιασμός της αξιολόγησης προκειμένου να διασφαλιστεί η προσβασιμότητα σε αυτήν με τη χρήση αρχών καθολικού σχεδιασμού είναι ένας τρόπος για να διασφαλιστούν η αμεροληψία, η προσβασιμότητα και η ακαδημαϊκή ακεραιότητα, επειδή το ίδιο σαφώς διατυπωμένο, λογικά παρουσιαζόμενο έργο αξιολόγησης διατίθεται σε όλους.

Επίτευξη της «ισονομίας» μέσω ουσιαστικής ισότητας

Η έννοια της ισότητας επομένως εξελίχθηκε και επεκτάθηκε για να ενσωματώσει την έννοια της ισονομίας. Η *ουσιαστική ισότητα* αναγνωρίζει την ανάγκη άρσης των εμποδίων μέσω θετικής δράσης. Αυτό συνεπάγεται πολιτικές που αποσκοπούν στην αύξηση της συμμετοχής ορισμένων ομάδων μέσα από την παροχή εύλογων προσαρμογών, απαιτεί δηλαδή αλλαγές σε αυτό που είναι συνήθως διαθέσιμο, προκειμένου να παρέχονται ίσες ευκαιρίες συμμετοχής. Η ουσιαστική ισότητα απαιτεί διαφορετική μεταχείριση των ομάδων. Ορισμένες από αυτές τις αλλαγές σχεδιάζονται και εφαρμόζονται σε ομαδικό επίπεδο και γίνονται πρότυπα παροχής, όπως στο παράδειγμα του προδραστικού σχεδιασμού αξιολόγησης που αναφέρθηκε προηγουμένως.

νωσ. Και παρόλο που το αυστραλιανό Κοινοβούλιο δεν αποτελεί καλό παράδειγμα, η αρχιτεκτονική έδειξε τον δρόμο στη σχεδιαστική σκέψη (design thinking): οι αρχές του καθολικού σχεδιασμού είναι πλέον ενσωματωμένες στη νομοθεσία και στους κώδικες δόμησης. Σήμερα αντιπροσωπεύουν βασικές αρχές που ισχύουν για κάθε δημόσιο κτίριο, ανεξάρτητα από το ποιος θα το χρησιμοποιήσει σύμφωνα με τη φαντασία του αρχιτέκτονα. Για παράδειγμα, η προσβασιμότητα των σχολικών κτιρίων βασίζεται σε συγκεκριμένα πρότυπα δόμησης, ανεξάρτητα από το αν θα υπάρξει κάποια στιγμή ένας μαθητής, ένας γονέας ή ένα μέλος του προσωπικού με περιορισμούς κινητικότητας που θα χρησιμοποιήσει ένα τέτοιο κτίριο.

Η έννοια των εύλογων προσαρμογών [Δείκτες για την Εκπαίδευση των Αναπήρων 2005 (DSE· Cth)] ή των εύλογων διευκολύνσεων [(ΣΗΕΔΑΑ) (United Nations, 2008)] εμπίπτει τόσο στην έννοια της ισότητας όσο και σε αυτήν της ισονομίας. Ενώ η ισότητα επικεντρώνεται κυρίως σε ομάδες, η ισονομία εστιάζεται σε άτομα και ανταποκρίνεται στα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, στις απαιτήσεις και στα συμφέροντά τους μέσα σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο. Η ισονομία μπορεί να επιτευχθεί μέσω της παροχής εύλογων προσαρμογών, αλλά σε μια τέτοια περίπτωση αυτές θα πρέπει να είναι σχεδιασμένες κατά τρόπο ώστε να ταιριάζουν ειδικά στο άτομο. Χρησιμοποιώντας το παραπάνω παράδειγμα αξιολόγησης, η ουσιαστική ισότητα αντανακλάται στον σχεδιασμό και στην παροχή προσβάσιμης αξιολόγησης με τη χρήση αρχών καθολικού σχεδιασμού σε όλους τους μαθητές. Η ισονομία συνεπάγεται την παροχή ενός έργου αξιολόγησης τυπωμένου με το σύστημα μπράιγ –ως ένα παράδειγμα εκπαιδευτικής προσαρμογής– σε έναν *μεμονωμένο* μαθητή. Καταλαβαίνουμε λοιπόν ότι η ισονομία αφορά τις ατομικές διαφορές και ότι η άνιση μεταχείριση σε συγκεκριμένες περιστάσεις είναι απαραίτητη για να διασφαλιστεί η ισότητα ευκαιριών. Ως εκ τούτου, μπορεί να υπάρξουν επιπτώσεις πέραν του ατόμου που απαιτεί τη μη ίση μεταχείριση, και αυτό είναι που προβληματίζει τα ενδιαφερόμενα μέρη στα σχολεία όσον αφορά τη διασφάλιση της «αμεροληψίας».

Ισονομία: ο καθένας λαμβάνει το «σωστό επιδόρησιο»

Η Deborah Stone (2002) χρησιμοποιεί την αναλογία ενός κέικ σοκολάτας για να εξετάσει το ζήτημα της κατανομής με βάση την αρχή της ισονομίας. Αναφέρει ότι έχει ένα υπέροχο κέικ σοκολάτας, το οποίο πρέπει να μοιραστεί με μία από τις τάξεις στις οποίες διδάσκει το μάθημα της δημόσιας πολιτικής. Επεξεργάζεται τις διαφορετικές δυσκολίες που συνεπάγεται η μοιρασιά του κέικ με ίσο τρόπο: σε κάποιους μαθητές στην τάξη δεν αρέσει η σοκολάτα,

ενώ άλλοι είναι αλλεργικοί σε αυτήν ή δεν έχουν το γονίδιο που καθιστά επιφκτική την πέψη της. Οι ίδιοι αυτοί μαθητές προτείνουν να πάρουν πολύ λεπτές φέτες από το κέικ (για να φανούν ευγενικοί και να το δοκιμάσουν) και οι υπόλοιποι μαθητές να πάρουν μεγαλύτερες φέτες, με αποτέλεσμα το κέικ να μοιραστεί σε άνισα κομμάτια τα οποία είναι όμως ίσης αξίας για τους αποδέκτες τους. Σε όλα τα σενάρια της Stone, η ουσία του κέικ παραμένει η ίδια, ακόμη και σε ένα σενάριο όπου το μείγμα αρκεί μόνο για ένα μικροσκοπικό σε μέγεθος κέικ το οποίο θα πρέπει έπειτα να μοιραστούν. Η Stone εξετάζει τις διαφορετικές διαστάσεις που εγείρουν προκλήσεις στην ισονομία: ποιος θα πάρει το κέικ (αποδέκτες), τι είναι το πραγματικό κέικ (αντικείμενο) και πώς αυτό θα μοιραστεί (διαδικασία). Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ένα κομβικό ζήτημα είναι ο προσδιορισμός της πραγματικής εμπειρίας που έχει σημασία: Χρησιμοποιώντας την αναλογία του κέικ, γιατί τρώμε κέικ; Έχει να κάνει με την απόλαυση της γεύσης της σοκολάτας, με την εξοικείωση με την υφή του κέικ, με το μοίρασμα ενός εορταστικού εδέσματος ή με την εμπλοκή στην κοινωνική εμπειρία μιας χαλαρής, άτυπης συζήτησης; Ανάλογα με το ποια στοιχεία αυτής της εμπειρίας είναι ουσιώδη για την ίση συμμετοχή μας σε αυτήν, μπορούμε στη συνέχεια να επανασχεδιάσουμε την εμπειρία, να παρέχουμε διευκολύνσεις για την πρόσβαση στο κέικ, να προσφέρουμε επίσης εναλλακτικά εδέσματα και, αν δεν έχει σημασία, ακόμη και να αντικαταστήσουμε το κέικ σοκολάτας με άλλες επιλογές. Ένα ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί είναι το κατά πόσο αυτές οι αλλαγές στην εμπειρία είναι «δίκαιες» για τους «άλλους» μαθητές εάν αυτοί πρέπει να βγουν χαμένοι από τη μοιρασιά του λαχταριστού κέικ. Αν όμως η μαθησιακή εμπειρία είναι, για παράδειγμα, η διδασκαλία των κλασμάτων, τότε η αντικατάσταση του κέικ με μια χορτοφαγική πίτσα δεν αλλοιώνει καθόλου τον μαθησιακό στόχο.

Η αναλογία του κέικ χρησιμοποιείται για να περιγράψει την ισονομία από την εποχή που ο πολιτικός φιλόσοφος και οικονομολόγος John Rawls δημοσίευσε τη θεωρία του για τη δικαιοσύνη το 1971 (Coleman, 1976). Οι θεωρίες του Rawls, όπως εκείνες άλλων πολιτικών φιλοσόφων (π.χ. του βραβευμένου με Νόμπελ Οικονομίας Amartya Sen), έχουν όλες ασκήσει σημαντική επιρροή στη δημόσια πολιτική, ιδιαίτερα στην πολιτική για τη φορολογία. Το ερώτημα όμως του πόσο ή τι αναλογεί στον καθένα δεν λαμβάνει απαραίτητα υπόψη άλλα σημαντικά ζητήματα ή αυτά που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε «μεταγενέστερα θέματα» (downstream issues). Ένα πολύ σημαντικό από αυτά τα μεταγενέστερα θέματα, τα οποία αναμένεται να ανακύψουν στην πορεία του χρόνου σε σχέση με την εκπαίδευση, είναι γνωστό ως το «δίλημμα της διαφοράς».

Το δίλημμα της διαφοράς

Η υποχρέωση της υλοποίησης εύλογων προσαρμογών για τους ανάπηρους μαθητές απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς να κάνουν κάτι διαφορετικό ή/και να προσφέρουν κάτι παραπάνω σε ορισμένους μαθητές, όχι όμως και στους άλλους. Κάποιοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται άγχος με αυτή την προοπτική, επειδή έχουν γαλουχηθεί με την πεποίθηση ότι «δίκαιο» σημαίνει ίσα μερίδια· όπως όμως προαναφέρθηκε, η αμεροληψία ή «ισονομία» διασφαλίζεται όταν κάθε μαθητής λαμβάνει αυτό που χρειάζεται. Ωστόσο, η παροχή ενός διαφορετικού ή πρόσθετου πράγματος δημιουργεί ένα πρόβλημα, καθώς τα ανάπηρα άτομα κινδυνεύουν να διαχωριστούν από την υπόλοιπη ομάδα ως διαφορετικά. Η κατάσταση αυτή μπορεί να οδηγήσει σε στιγματισμό, και η απειλή του στιγματισμού αποθαρρύνει πολλούς εκπαιδευτικούς, γονείς ή και μαθητές από τη διεκδίκηση των σχετικών προσαρμογών. Χωρίς προσαρμογές όμως, τα εμπόδια παραμένουν ακλόνητα. Η ακαδημαϊκός νομικών θεμάτων Martha Minow περιγράφει αυτή τη συνθήκη ως «δίλημμα της διαφοράς». Για να αποσαφηνίσει τη φύση αυτού του διλήμματος, που θα μπορούσε να συνοψιστεί με τη φράση «ζημιώνεσαι αν το κάνεις και ζημιώνεσαι αν δεν το κάνεις», η Minow (1990, σελ. 20· τα πλάγια στο πρωτότυπο) θέτει δύο ερωτήματα:

1. Πότε η διαφορετική μεταχείριση των ανθρώπων τονίζει τις διαφορές τους και τους στιγματίζει ή τους δημιουργεί εμπόδια σε αυτή τη βάση;
2. Πότε η μεταχείριση των ανθρώπων με τον ίδιο τρόπο δεν δείχνει ευαισθησία στη διαφορετικότητά τους και είναι πιθανό να τους στιγματίζει ή να τους δημιουργεί εμπόδια σε αυτή τη βάση;

Για να εξηγήσει αυτό το δίλημμα στην πράξη, η Minow (1985) παρουσιάζει τις νομικές υποθέσεις που ξεκίνησαν από δύο διαφορετικές ομάδες γονέων στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970. Μία ομάδα γονέων διεκδίκησε ξεχωριστή (δίγλωσση) εκπαίδευση, ενώ μια άλλη ομάδα αντιτάχθηκε στην ξεχωριστή (ειδική) εκπαίδευση. Η πρώτη νομική υπόθεση έχει τις ρίζες της στο γεγονός ότι η γλώσσα διδασκαλίας στις Ηνωμένες Πολιτείες κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 ήταν η αγγλική. Αυτό αποτελούσε σημαντικό εμπόδιο για τους μετανάστες μαθητές που δεν ήταν σε θέση να καταλάβουν τι διδασκόνταν, με αποτέλεσμα η ακαδημαϊκή τους επίτευξη και η μελλοντική τους απασχόληση να επηρεάζονται αρνητικά. Η Minow παραθέτει τη συγκεκριμένη υπόθεση θέλοντας να παρουσιάσει μια συνέπεια αυτού που αποκαλεί «το δίλημμα της διαφοράς»,

ότι δηλαδή η μεταχείριση των ανθρώπων με τον ίδιο τρόπο μπορεί να οδηγήσει σε διακρίσεις και σε άρνηση της διαφοράς (οι αναγνώστες θα αναγνωρίσουν σε αυτή την έκβαση ένα αποτέλεσμα της τυπικής ισότητας). Για να αναδείξει την άλλη πλευρά του διλήμματος, η Minow περιγράφει κατόπιν την υπόθεση που ξεκίνησαν οι γονείς ανάπηρων παιδιών τα οποία λάμβαναν «ειδική» αγωγή και εκπαίδευση σε σαφώς διαχωρισμένα περιβάλλοντα. Οι γονείς υποστήριζαν ότι τα παιδιά τους υφίσταντο διακρίσεις επειδή αντιμετωπιζόνταν με διαφορετικό τρόπο και ότι αυτή η διαφορετική μεταχείριση είχε ως αποτέλεσμα τον στιγματισμό τους και την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων κατώτερου επιπέδου. Μεταφράζοντας αυτό το δίλημμα στα σημερινά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, το πρόβλημα παραμένει το ίδιο: «Αν κάνω κάτι διαφορετικό για κάποια παιδιά και όχι για κάποια άλλα, διατρέχω και πάλι τον κίνδυνο να στιγματίσω τα παιδιά που θεωρούνται “διαφορετικά”» (Graham & Tancredi, 2019, σελ. 2· τα πλάγια στοιχεία δικά μας). Η πρόκληση επομένως για τους εκπαιδευτικούς είναι πώς θα εντοπίσουν και θα αντιμετωπίσουν τα εμπόδια, έτσι ώστε να επιτρέψουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή σε μεμονωμένους μαθητές, χωρίς όμως να τους στιγματίσουν κατά τη διαδικασία.

Ο στιγματισμός είναι απόρροια της χρήσης της κατηγοριοποίησης από την κοινωνία. Η Minow (1990) υποστηρίζει ότι όταν τα άτομα κατηγοριοποιούνται σε μια συγκεκριμένη ομάδα, τότε η συμμετοχή τους στην κοινωνία (συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης) καθίσταται εφικτή ή αντίθετα περιορίζεται ανάλογα με την κατηγορία στην οποία έχουν τοποθετηθεί. Στο τρέχον εκπαιδευτικό κλίμα, ο εντοπισμός των μαθητών που χρειάζονται πρόσθετη υποστήριξη –μια μορφή διαγνωστικής κατηγοριοποίησης– είναι απαραίτητος για να αποφασιστούν οι προσαρμογές που πρέπει να γίνουν, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η δίκαιη πρόσβαση και συμμετοχή τους στην εκπαίδευση (Graham & Tancredi, 2019). Το δίλημμα της διαφοράς εμφανίζεται και σε αυτή τη διαδικασία: μήπως τονίζουμε και πιθανώς στιγματίζουμε τις βλάβες των μαθητών στην προσπάθειά μας να τους προσφέρουμε πρόσβαση στην εκπαίδευση; Όπως δήλωσε η Minow (1985, σελ. 169), «ανάγοντας τη διαφορά σε μέλημα, αναδημιουργούμε τη διαφορά και τη συσχετιζόμενη με αυτήν καθεστηκυία τάξη». Ισχύει όμως και το αντίθετο, διότι αν δεν λάβουμε υπόψη τις διαφορές των μαθητών, τότε αυτές οι διαφορές δεν αναδεικνύονται και δεν θα υπάρξουν ποτέ προσαρμογές, επιτρέποντας να παραμένουν τα εμπόδια στην πρόσβαση και στη συμμετοχή. Πρόκειται για μια κατάσταση που ο Norwich (2008) ονόμασε «δίλημμα της ταύτισης», όπου τόσο η ταύτιση όσο και η μη ταύτιση των μαθητών με την αναπηρία είναι

εξίσου προβληματικές. Αν όμως η απόδοση ετικετών στους μαθητές οδηγεί σε στιγματισμό, γιατί το φαινόμενο αυτό είναι τόσο συνηθισμένο;

Χρησιμοποιούμε ετικέτες με στόχο να κατανοήσουμε όλοι κάτι με τον ίδιο τρόπο. Έτσι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν «ειδικές λέξεις, όρους και κατηγορίες» (Graham & Macartney, 2012, σελ. 190) προκειμένου να μεταφέρουν ένα συγκεκριμένο νόημα σε σχέση με τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών. Οι ετικέτες, εκτός του ότι συνιστούν μια μορφή επικοινωνίας, είναι και ένα σημείο αφετηρίας από το οποίο μπορούμε να ξεκινήσουμε για να σχεδιάσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα, τις παιδαγωγικές μεθόδους και την αξιολόγηση, έτσι ώστε οι ανάπηροι μαθητές να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και να συμμετέχουν στην ίδια βάση με τους συνομηλίκους τους. Για παράδειγμα, εξετάζοντας τους κινδύνους και τις προσφερόμενες δυνατότητες που αφορούν τη διάγνωση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητας – ΔΕΠ-Υ (ADHD) και της Αναπτυξιακής Γλωσσικής Διαταραχής – ΑΓΔ (DLD), οι Graham και Tancredi (2019) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διαγνωστικές ετικέτες παρέχουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες αρχικές πληροφορίες που τους βοηθούν να προβλέψουν και να αποτρέψουν διάφορα εμπόδια στο αναλυτικό πρόγραμμα, στην παιδαγωγική και στην αξιολόγηση των μαθητών που ανήκουν σε αυτές τις δύο ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες για να προσδιορίσουν πτυχές ενός έργου το οποίο οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ ή ΑΓΔ ενδέχεται να δυσκολευτούν να ολοκληρώσουν, και στη συνέχεια να διασφαλίσουν την πρόσβαση και τη συμμετοχή τους στο έργο αφαιρώντας αυτή την πτυχή, όπου είναι δυνατόν. Οι ίδιοι συγγραφείς σημειώνουν ότι η εργαζόμενη μνήμη είναι αρκετά αδύναμη στους μαθητές και των δύο αυτών ομάδων, και ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές αφενός αποφεύγοντας τη χρήση σύνθετων προτάσεων και οδηγιών αποτελούμενων από πολλαπλά σκέλη, και αφετέρου παρέχοντας οπτικές υποστηρίξεις ως ένα στοιχείο του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση (π.χ. πολλαπλά μέσα αναπαράστασης· βλ. Κεφάλαιο 6).

Παρόλο που οι ετικέτες μπορούν να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς χρήσιμες πληροφορίες, δεν πρέπει να αποτελούν καταληκτικό σημείο ή αυτοσκοπό (Graham & Macartney, 2012). Όπως σημειώνει ο Wenger (1998), οι λέξεις είναι χρήσιμες όταν οι άνθρωποι αναγνωρίζουν το νόημά τους, έχοντας προηγουμένως ασχοληθεί με αυτές σε παρόμοιες καταστάσεις, συγχρόνως όμως είναι και διφορούμενες. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν διαφορετικά σε διαφορετικές καταστάσεις για να μεταφέρουν διαφορετικά νοήματα και σκοπούς. Επομένως, είναι σημαντικό η χρήση της γλώσσας στην ενταξιακή εκπαίδευση να υπηρετεί τον σκοπό για τον οποίο σχεδιάστηκε.

Ενταξιακή γλώσσα

Η γλώσσα παίζει καθοριστικό ρόλο. Είναι ιδιαίτερα σημαντική στην ενταξιακή εκπαίδευση, η οποία μεριμνά για την έκφραση και την εφαρμογή στην πράξη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, της αξιοπρέπειας και της έλλειψης διακρίσεων. Η γλώσσα κληροδοτείται σε εμάς από το παρελθόν μας και μεταβάλλεται στην πορεία του χρόνου, σπάνια όμως αναδιαμορφώνεται τόσο γρήγορα ώστε να αποφεύγεται η υπολειπόμενη βλάβη. Αυτό δεν είναι τόσο εμφανές σε κανένα πεδίο όσο είναι στην αναπηρία. Πολλές λέξεις που έχουν χρησιμοποιηθεί για να περιγράψουν τα ανάπηρα άτομα κατά το παρελθόν εγκαταλείφθηκαν επειδή προσέλαβαν μειωτικές σημασίες. Ενώ πολλοί άνθρωποι γνωρίζουν ότι είναι εσφαλμένο να χρησιμοποιούν ορισμένες λέξεις και να εφαρμόζουν στην πράξη αυτόν τον περιορισμό, οι ίδιες αυτές λέξεις μπορούν κάλλιστα να διατηρούνται αμετάβλητες ακόμη και σε επίσημα έγγραφα και νόμους. Σε τέτοιες περιπτώσεις απαιτούνται οι ενεργές πρωτοβουλίες των πολιτών, των ομάδων και της πολιτικής ηγεσίας για να επέλθει μια αλλαγή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο αμερικανικός νόμος της Ρόζας (Rosa's law), ο οποίος θεσπίστηκε το 2010 από τον τότε πρόεδρο των Ηνωμένων Πολιτειών Barack Obama. Ο νόμος, ο οποίος πήρε το όνομά του από τη Ρόζα, μια νεαρή γυναίκα με σύνδρομο Down, αφαίρεσε τον όρο «νοητικά καθυστερημένος» από τον κώδικα υγείας και εκπαίδευσης στην πολιτεία του Μέριλαντ. Στην ομιλία του ο Obama παρέθεσε τα λόγια του αδελφού της Ρόζας, Νικ, ο οποίος είπε: «Ο τρόπος με τον οποίο κατονομάζουμε τους ανθρώπους ισοδυναμεί με τον τρόπο που τους αντιμετωπίζουμε. Αν αλλάξουμε τις λέξεις, ίσως κάνουμε την αρχή για τη διαμόρφωση μιας νέας στάσης απέναντι στα άτομα με αναπηρίες» (The White House, 2010). Ο Obama αναγνώρισε τη δύναμη της γλώσσας να εδραιώνει ή να αλλάζει τις στάσεις σχετικά με τα ανάπηρα άτομα, και προχώρησε στις απαραίτητες ενέργειες προκειμένου να επιτευχθεί μια πραγματική αλλαγή για τους ανθρώπους με νοητική αναπηρία.

Η ενταξιακή γλώσσα είναι σημαντική. Η γλώσσα δεν αντικατοπτρίζει μόνο τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις στάσεις, αλλά παίζει επίσης ρόλο στην κατασκευή του κόσμου. Η ταξινόμηση είναι μια φυσική γνωστική λειτουργία που επιτρέπει στους ανθρώπους να επεξεργάζονται γρήγορα πληροφορίες και να κατανοούν τον κόσμο. Το πρόβλημα ανακύπτει όταν οι κατηγορίες ταξινόμησης δεν είναι χρήσιμες ή έγκυρες, ή όταν είναι επιζήμιες. Αυτό γίνεται ιδιαίτερα εμφανές από τη χρήση ετικετών σε άτομα που θεωρούνται διαφορετικά. Όπως επισημάναμε πιο πάνω, ορισμένες ετικέτες αντιπροσωπεύουν διαγνωστικές κατηγορίες και μπορούν να φανούν χρήσιμες για την

κατανόηση ορισμένων καταστάσεων, την αύξηση της ευαισθητοποίησης και τη διασφάλιση της κατάλληλης εκπαιδευτικής και άλλου είδους υποστήριξης (Graham & Tancredi, 2019). Μπορεί επίσης να προσφέρουν μια κοινωνική ταυτότητα μέσω της υπαγωγής σε μια ομάδα ατόμων με παρόμοια διαγνωστική ετικέτα. Συχνά ωστόσο οι ετικέτες οδηγούν σε στιγματισμό, εκφοβισμό και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι ετικέτες μπορούν να ενισχύσουν έναν εξατομικευμένο, βασισμένο στην έννοια του ελλείμματος τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών και των νέων σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, οδηγώντας τελικά σε μειωμένες προσδοκίες (Lauchlan & Boyle, 2007). Είναι ζωτικής σημασίας όλοι όσοι εργάζονται σε εκπαιδευτικά πλαίσια να έχουν επίγνωση των επιπτώσεων της γλώσσας που χρησιμοποιούν (Walton, 2016) και να αποφεύγουν ορολογία που θεωρείται προσβλητική από τα ανάπηρα άτομα.

Πολλοί όροι από αυτούς που χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να αναφερθούν στην αναπηρία είναι αρνητικοί και προσβλητικοί. Αποκαλύπτουν ιστορικές και στερεοτυπικές πεποιθήσεις για τη μη φυσιολογικότητα και την κατωτερότητα των ανάπηρων ατόμων, και είναι μη αποδεκτοί. Σε αυτούς περιλαμβάνονται λέξεις όπως «καθυστερημένος» (την οποία ο νόμος της Ρόζας επιδίωξε να εξαλείψει), «βλαμμένος», «βλάκας» και «ηλίθιος». Παρότι αυτές οι λέξεις ήταν κάποτε ιατρικοί όροι, η χρήση τους διακόπηκε και είναι πλέον απίθανο να βρεθούν σε σύγχρονα ιατρικά και εκπαιδευτικά κείμενα. Συχνά ωστόσο εμφανίζονται στον καθημερινό λόγο ως προσβολές. Περάστε λίγο χρόνο σε οποιοδήποτε γυμνάσιο (και σε κάποια δημοτικά σχολεία) και θα ακούσετε τους μαθητές να φωνάζουν ο ένας τον άλλο «καθυστερημένο». Διαβάστε μια εφημερίδα, παρακολουθήστε μια αθλητική εκδήλωση ή μπειτέ στο Twitter και δεν θα περάσει πολλή ώρα μέχρι να εμφανιστεί η λέξη «ηλίθιος». Αυτές οι λέξεις είναι τόσο πανταχού παρούσες που οι χρήστες μπορεί να μη γνωρίζουν πλήρως την προέλευσή τους· ή, ακόμη και αν τη γνωρίζουν, μπορεί να μη συνειδητοποιούν την επίδρασή τους ή ποιον πραγματικά προσβάλλουν. Όταν κάποιος επικρίνει μια ιδέα ως «κουφή» ή «παρανοϊκή», ουσιαστικά χρησιμοποιεί έναν αρνητικό τρόπο θέασης της αναπηρίας για να εκφράσει αποδοκιμασία. Ομοίως, όταν κάποιος επικρίνει τις απόψεις ενός πολιτικού χρησιμοποιώντας όρους όπως «τυφλές» ή «βλακώδεις», ουσιαστικά ενισχύει μια αρνητική άποψη για την αναπηρία. Αυτή η γλώσσα θεωρείται ότι χαρακτηρίζει τη νοοτροπία της εξιδανικευμένης κανονικότητας· είναι μια γλώσσα που υποτιμά τα ανάπηρα άτομα. Οι άνθρωποι μπορεί να μην έχουν επίγνωση της σκέψης που χαρακτηρίζει την εξιδανικευμένη κανονικότητα (Broderick & Lalvani, 2017) και χρησιμοποιούν αυτούς τους όρους μη συνειδητά. Ωστόσο, όπως η ρατσιστική και η σεξιστική γλώσσα, η

γλώσσα της εξιδανικευμένης κανονικότητας πρέπει και αυτή να αναγνωρίζεται και να αποφεύγεται.

Επιπλέον, η γλώσσα έχει λεπτές αποχρώσεις. Μερικές φορές οι λέξεις που χρησιμοποιούμε περιγράφουν με στερεοτυπικό τρόπο τα ανάπηρα άτομα ως ανεπαρκή, απαιτητικά ή αξιοθρήνητα, η δε αναπηρία συχνά σκιαγραφείται ως τραγωδία. Παράδειγμα αποτελεί η έκφραση ότι «κάποιος “υποφέρει από” μια αναπηρία». Αυτή η φράση προέρχεται από μια παρωχημένη και ιατροκοιτημένη «φιλανθρωπική άποψη» για την αναπηρία, που υποκρύπτει συγκαταβατικότητα και διακρίσεις επειδή υποθέτει ότι η βλάβη πρέπει να οδηγεί σε πόνο και ότι η ζωή των ανάπηρων ατόμων πρέπει να είναι φριχτή. Με άλλα λόγια, η συγκεκριμένη γλωσσική έκφραση πριμοδοτεί την αρτιμελή εμπειρία και κατηγοριοποιεί τα ανάπηρα άτομα ως ελλειμματικά. Άλλοι όροι που σηματοδοτούν το έλλειμμα είναι πιο δύσκολο να εντοπιστούν και να αποφευχθούν, επειδή συναντώνται στην επίσημη πολιτική και παράλληλα είναι ενσωματωμένοι στη γλώσσα υποστήριξης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι ο όρος «ειδικές ανάγκες», ο οποίος έχει μια ενδιαφέρουσα γλωσσική ιστορία. Επινοήθηκε από τη βαρόνη Warnock στην Αγγλία το 1978, σε μια προσπάθεια η έμφαση των δυσκολιών στη μάθηση να μετατοπιστεί από το ατομικό έλλειμμα στις ανεπάρκειες του σχολικού συστήματος (Thomas & Vaughan, 2004). Το σύστημα όχι μόνο δεν άλλαξε, αλλά οι «ειδικές ανάγκες» εξελίχθηκαν σε άλλη μία ετικέτα που σηματοδοτεί έλλειμμα και νομιμοποιεί τον διαχωρισμό ως «ειδική» παροχή. Η Cátia Malaquias είναι η μητέρα ενός νεαρού άνδρα με σύνδρομο Down που ονομάζεται Julius και μία από τις συγγραφείς του Κεφαλαίου 4 σε αυτό το βιβλίο. Σε ένα μπλογκ για την οργάνωση της προάσπισης Starting with Julius με τίτλο «Δεν είναι ειδικός άνθρωπος, είναι ο αδερφός μου» (“He ain’t special, he’s my brother”), η Cátia λέει ότι θα ήθελε να δει «αυτή την ολέθρια φράση [ειδικές ανάγκες] και τη νοοτροπία που συμβαδίζει με αυτήν... στον κάδο των απορριμμάτων» (Malaquias, n.d.). Όπως εξηγεί στη συνέχεια:

Η ετικέτα των «ειδικών αναγκών», που εξ ορισμού υπηρετεί τον διαχωρισμό των ανάπηρων ατόμων ή την ανάδειξή τους ως εξαίρεση στον κανόνα, δεν συνάδει με την αναγνώριση της αναπηρίας ως μέρους της ανθρώπινης διαφορετικότητας. Σε αυτό το κοινωνικό πλαίσιο, κανένας από εμάς δεν είναι «ειδικός», αφού όλοι είμαστε ίσα αδέρφια στην τόσο πλούσια σε διαφορετικότητα οικογένειά μας που είναι η ανθρωπότητα.

Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι οι άνθρωποι τείνουν να εξετάζονται υπό ένα πιο αρνητικό πρίσμα όταν περιγράφονται ως άτομα με «ειδικές ανάγκες»

παρά όταν περιγράφονται ως ανάπηρα άτομα (Gernsbacher et al., 2016). Τα ανάπηρα άτομα το γνωρίζουν αυτό, και κάποια διεξάγουν εκστρατεία για την εξάλειψη του όρου. Κάθε χρόνο, η εθνική ένωση των ατόμων με σύνδρομο Down στην Ιταλία δημοσιεύει ένα βίντεο σχετικό με την Παγκόσμια Ημέρα για το σύνδρομο Down προκειμένου να συμβάλει στη διαμόρφωση της γνώσης και της κατανόησης από το ευρύτερο κοινό. Το βίντεό τους για το 2017 είχε τίτλο «Χωρίς Ειδικές Ανάγκες» και έδειχνε νέους με σύνδρομο Down να σατιρίζουν την έννοια των ειδικών αναγκών. Οι πρωταγωνιστές έδειχναν πόσο ακατάλληλος είναι στην πραγματικότητα ο όρος, μιλώντας για ανάγκες που θα ήταν «ειδικές» αν ήταν αληθινές, όπως ότι τα άτομα με σύνδρομο Down έχουν ανάγκη από γάτες που να τους κάνουν μασάζ ή ότι χρειάζεται να τρέφονται με αβγά δεινοσαύρων! Αυτό που ήθελαν να τονίσουν ήταν ότι τα ανάπηρα άτομα έχουν τις ίδιες «ανάγκες» με οποιοδήποτε άλλο άτομο, και ότι ο όρος «ειδικές ανάγκες» τα προσδιορίζει ως κάτι το περίεργο με ακατάλληλους και προσβλητικούς τρόπους. Ίσως είναι δύσκολο για τα μη ανάπηρα άτομα να καταλάβουν γιατί αυτός ο όρος βρίσκεται στο στόχαστρο τόσο δριμειάς κριτικής, από τη στιγμή που η παρουσία του είναι εξαιρετικά διαδεδομένη, ειδικά στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση. Το ζήτημα είναι αρκετά σύνθετο, αλλά ουσιαστικά η λέξη «ανάγκες» σκιαγραφεί τα ανάπηρα άτομα ως εξαρτώμενα από τη γενναιοδωρία των άλλων για να λάβουν την υποστήριξη και τις προσαρμογές που «έχουν ανάγκη». Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται η αντίληψη ότι τα ανάπηρα άτομα επιβαρύνουν τους άλλους. Αυτή η αντίληψη είχε καταστροφικές συνέπειες, όπως ήταν η εξόντωση, η στέρωση και η ιδρυματοποίηση των ανάπηρων παιδιών (βλ. Κεφάλαιο 4). Η γλώσσα των «αναγκών» αποκρύπτει επίσης το γεγονός ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ανθρώπινο δικαίωμα και ότι οι πάροχοι εκπαίδευσης υποχρεούνται βάσει της νομοθεσίας να μεριμνούν για τις απαραίτητες προσαρμογές.

Και άλλοι όροι μεταφέρουν παρόμοια αρνητικούς συνειρμούς, ενισχύοντας τις αντιλήψεις περί ατομικού ελλείμματος και την πεποίθηση ότι τα εμπόδια εδρεύουν μέσα στα ίδια τα άτομα. Κάτι τέτοιο συμβαίνει, για παράδειγμα, όταν οι ταυτότητες των μαθητών ενσωματώνονται σε επίσημες διαδικασίες κατηγοριοποίησης ή παροχής υποστήριξης, όπως αυτό αντικατοπτρίζεται στη χρήση κάποιων όρων, για παράδειγμα «μαθητής EHSCP»¹

1. Στην Αγγλία, έχει καταρτιστεί ένα Σχέδιο Εκπαίδευσης, Υγείας και Κοινωνικής Φροντίδας (Education, Health and Social Care Plan) το οποίο περιγράφει τις «ειδικές» ανάγκες που έχει ένα παιδί ή ένας νέος, και ορίζει την υποστήριξη που θα δοθεί για την κάλυψη αυτών

ή «κορίτσι με αναπηρικό αμαξίδιο». Σε ορισμένες περιπτώσεις το άτομο γίνεται η κατηγορία, με τα παιδιά να αναφέρονται ως «IMs», «IOs» ή «ISs», αντανakλώντας τα τρία επίπεδα ταξινόμησης² της νοητικής αναπηρίας στη Νέα Νότια Ουαλία στην Αυστραλία: ήπια (IM), μέτρια (IO) ή σοβαρή (IS) (Graham & Macartney, 2012). Επίσης, παρόλο που το ακρωνύμιο «ATSI» (Aboriginal and Torres Strait Islander peoples) χρησιμοποιείται ακόμη για να δηλώσει τους Αβορίγινες και τους λαούς των νησιών του Πορθμού Τόρες σε πολλά δημόσια έγγραφα, οι αυτόχθονες Αυστραλοί το θεωρούν προσβλητικό. Το πρόβλημα με αυτούς και άλλους όρους είναι ότι αρνούνται την ανθρώπινη υπόσταση μέσα στα άτομα, εξαλείφουν τη διαφορετικότητα μεταξύ των ομάδων, αντικατοπτρίζουν εξατομικευμένες κατασκευές για την αναπηρία και τη διαφορά γύρω από τον άξονα της έννοιας του ελλείμματος, και μαρτυρούν βαθύτατη έλλειψη σεβασμού.

Ποια γλώσσα πρέπει να χρησιμοποιούμε;

Οι εκπαιδευτικοί ζητούν συχνά να μάθουν ποια γλώσσα είναι αποδεκτή όταν μιλούν για την αναπηρία και τη διαφορά στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης. Παρότι υπάρχει γενική συναίνεση γύρω από το ποια είναι η προσβλητική γλώσσα, όπως φαίνεται από τα πολλά παραδείγματα που προαναφέρθηκαν, εκφράζονται διαφορετικές απόψεις σχετικά με την ενδεδειγμένη ορολογία. Το βασικό ζήτημα είναι ότι τα ανάπηρα άτομα (ή τα άτομα με αναπηρία) είναι αυτά που θα αποφασίσουν για τη γλώσσα που προτιμούν ως άτομα ή ως ομάδες. Σε γενικές γραμμές, το άτομο ή η ομάδα ατόμων πρέπει να είναι παρόντα στην ορολογία, για να μη γίνεται αναφορά σε μια ομάδα ατόμων με τη χρήση μιας κατηγορίας αναπηρίας. Όροι όπως «οι τυφλοί», «οι ανάπηροι» και «οι επιληπτικοί» δεν πρέπει να χρησιμοποιούνται. Έχοντας διασφαλίσει τη θέση του ατόμου στην ορολογία, υπάρχουν δύο απόψεις: η καθεμία από αυτές έχει υποστηρικτές και αντιπάλους.

Γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στο άτομο. Η γλώσσα η οποία δίνει προτεραιότητα στο άτομο χρησιμοποιείται συχνά για να θέσει σε πρώτο πλάνο το άτομο και για να δηλώσει ότι το άτομο είναι κάτι περισσότερο από την ταυτότητα που διαμορφώνει γι' αυτό η αναπηρία του. Αυτή η γλώσσα μπορεί να εισηγηθεί όρους όπως «άτομο με αναπηρία», «μαθητής με επι-

των αναγκών. Υποτίθεται ότι κατοχυρώνει την πρόσβαση σε μια υποστήριξη που υπό κανονικές συνθήκες δεν παρέχεται στα «γενικά» σχολεία.

2. Πρόκειται για την ταξινόμηση της νοητικής αναπηρίας που ισχύει στη Νέα Νότια Ουαλία.

ληψία» ή «παιδί με οπτική βλάβη». Οι εν λόγω όροι επικεντρώνονται στο άτομο ή στον μαθητή και αποτελούν μια υπενθύμιση ότι δεν πρέπει να ουσιοποιούμε κάποιον με όρους αναπηρίας ή να φανταζόμαστε ότι επειδή γνωρίζουμε την αναπηρία, γνωρίζουμε και το άτομο που την έχει. Οι όροι αυτοί αναγνωρίζουν επίσης τη διαθεματικότητα της ταυτότητας, υπό την έννοια ότι οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες που τους προσδίδονται από το φύλο, τον σεξουαλικό προσανατολισμό, την εθνική καταγωγή, την εθνικότητα και τους επαγγελματικούς/σχεσιακούς ρόλους τους. Η γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στο άτομο αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο που μας επιτρέπει να αντισταθούμε στην τάση των σχολείων να κρίνουν εκ των προτέρων, να ταξινομούν και να διαχωρίζουν τους μαθητές με βάση τις χαμηλές προσδοκίες που σχετίζονται με ορισμένες ετικέτες αναπηρίας. Παρά τις προσφερόμενες δυνατότητες αυτής της γλώσσας στην οποία προέχει το άτομο, πολλοί άνθρωποι στην κοινότητα των αναπήρων απορρίπτουν αυτή την κατασκευή υποστηρίζοντας ότι η αναπηρία δεν είναι κάτι δευτερεύουσας σημασίας ή ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό στην ταυτότητα. Για αυτούς η αναπηρία είναι εγγενής στον τρόπο με τον οποίο ορίζεται η ταυτότητα. Κάποιοι πιστεύουν ότι η γλώσσα που προτάσσει το άτομο διαχωρίζει την αναπηρία από την ταυτότητα, και αυτό γίνεται μόνο επειδή η αναπηρία εξακολουθεί να παρουσιάζεται αρνητικά. Οι επικριτές της γλώσσας που δίνει προτεραιότητα στο άτομο σημειώνουν ότι άλλες πτυχές της ταυτότητας, όπως η φυλή, το φύλο, ο σεξουαλικός προσανατολισμός και η εθνική καταγωγή, δεν εκφράζονται ποτέ με τη μορφή «ένα άτομο με κάτι», όπως ένα άτομο με «ομοφυλοφιλία» ή ένα άτομο με «θηλυκότητα». Για αυτούς τους λόγους ορισμένοι προτιμούν μια γλώσσα η οποία δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα.

Γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα³. Η γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα προτάσσει την αναπηρία ή όποια άλλη πτυχή διαφορετικότητας έναντι του ατόμου και θεωρείται ένας τρόπος επιβεβαίωσης της ταυτότητας της αναπηρίας και της απόρριψης των αρνητικών συνδηλώσεων. Η γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα κάνει λόγο για «ανάπηρα άτομα», «αυτιστικούς μαθητές» ή «κωφά παιδιά». Η Αυτιστική Κοινότητα (Autistic Community) έχει υπάρξει ιδιαίτερα δραστήρια στην προώθηση μιας γλώσσας που θέτει σε πρώτο πλάνο την ταυτότητα, διεκδικώντας το #AutisticPride και τιμώντας τη συμβολή της νευροδιαφορε-

3. Στη μεταφρασμένη έκδοση του βιβλίου χρησιμοποιείται η γλώσσα που δίνει προτεραιότητα στην ταυτότητα.

τικότητας στον κόσμο. Μια κριτική στο επιχείρημα υπέρ της γλώσσας που προτάσσει την ταυτότητα είναι ότι κατασκευάζεται από άτομα που μπορούν να μιλήσουν, σε αντίθεση με τη σιωπή στην οποία είναι καταδικασμένες οι φωνές των ατόμων με σύνθετα μαθησιακά προφίλ, τα οποία ενδεχομένως να μην μπορούν να μιλήσουν (εναλλακτικά περιγραφόμενα ως «μη λεκτικά άτομα»). Γι' αυτόν τον λόγο είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συμβουλεύονται τους μαθητές (ή τα άτομα με τα οποία συναναστρέφονται) προκειμένου να καταλάβουν αν προτιμούν τη γλώσσα που προτάσσει το άτομο ή αυτήν που προτάσσει την ταυτότητα, και οι προτιμήσεις των ατόμων πρέπει να γίνονται σεβαστές. Τέλος, η άρνηση να αναγνωρίσουμε την αναπηρία ενός ατόμου λέγοντάς του «Δεν σε βλέπω ως ανάπηρο» φανερώνει εξιδανικευμένη κανονικότητα. Η κίνηση αυτή μπορεί να είναι καλοπροαίρετη και να σημαίνει «Δεν σε βλέπω με αρνητικό τρόπο». Ωστόσο, δεν αποτελεί φιλοφρόνηση και συγχρόνως αρνείται την αναπηρία ως αναπόσπαστο κομμάτι της ταυτότητας του ανάπηρου ατόμου. Εγείρει επίσης τον κίνδυνο οι βλάβες των ανθρώπων να αναγνωριστούν εσφαλμένα ή και καθόλου, συνθήκη που μπορεί να οδηγήσει σε έλλειψη της απαραίτητης υποστήριξης ή των απαιτούμενων προσαρμογών.

Η γλώσσα θα αλλάξει. Όροι που επί του παρόντος είναι αποδεκτοί δεν αποκλείεται να πέσουν σε δυσμένεια. Λέξεις που παλαιότερα αποτελούσαν ταμπού –όπως η λέξη *cripple* (παράλυτος, σακάτης)– θα συνεχίσουν να διεκδικούνται από ορισμένους μελετητές και ακτιβιστές, όπως στο παράγωγο *crip*. Νέοι όροι θα αρχίσουν να χρησιμοποιούνται. Οι μελετητές, οι επαγγελματίες και οι φοιτητές στο πεδίο της ενταξιακής εκπαίδευσης θα πρέπει να αποδεχτούν ότι θα βρίσκονται μόνιμα σε επιφυλακή (Walton, 2016, σελ. 155), διατηρώντας μια κριτική επίγνωση της ισχύος και των επιδράσεων της γλώσσας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν σε τρεις απαιτήσεις. Η πρώτη είναι η προθυμία τους να εμπλακούν σε κριτικό αυτοαναστοχασμό, προκειμένου να μπορέσουν να εντοπίσουν και να απορρίψουν τη σκέψη, τις πεποιθήσεις και τη γλώσσα που απορρέουν από τη νοοτροπία της εξιδανικευμένης κανονικότητας. Δεύτερον, πρέπει να έχουν την ευαισθησία και το κουράγιο να στηλιτεύσουν τη γλώσσα που υποκρύπτει νοοτροπία εξιδανικευμένης κανονικότητας, είναι προσβλητική ή/και υποτιμά καθ' οιονδήποτε τρόπο ένα ανάπηρο άτομο, είτε χρησιμοποιείται σε ιδιωτικούς είτε σε δημόσιους χώρους. Τέλος, πρέπει να εμπλακούν σε διάλογο που να χαρακτηρίζεται από σεβασμό, προκειμένου να κατανοήσουν και να επικυρώσουν το δικαίωμα των άλλων να κατονομάζουν και να προσδιορίζουν τον εαυτό τους.

Συμπέρασμα

Προκειμένου να διασφαλίσουν ότι η ενταξιακή εκπαίδευση εφαρμόζεται με πιστότητα, οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό υποστήριξης σε όλα τα επίπεδα της εκπαίδευσης οφείλουν να κατανοήσουν τις θεμελιώδεις έννοιες πάνω στις οποίες βασίζεται η ένταξη. Η έννοια της εξιδανικευμένης κανονικότητας και το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας αποσαφηνίζουν την εξωτερική φύση των εμποδίων· πρόκειται για εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι μαθητές, και όχι για ατομικά ελλείμματα που εναπόκειται στους ίδιους να ξεπεράσουν. Οι εκπαιδευτικοί και όσοι δραστηριοποιούνται στο πεδίο της εκπαίδευσης πρέπει να συνεργαστούν με τους μαθητές για να εντοπίσουν και να αντιμετωπίσουν αυτά τα εμπόδια. Μόνο τότε τα εμπόδια αυτά θα είναι δυνατόν να καταργηθούν, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να εξασφαλίσουν πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση σε μια βάση ισονομίας. Όταν το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας γίνει κατανοητό σε συνδυασμό με τις έννοιες της ισονομίας και του διλήμματος της διαφοράς, οι εκπαιδευτικοί θα πάψουν να σκέπτονται πώς μπορούν να επιτύχουν την ισότητα με τη μορφή εφαρμοζόμενων εξωτερικών μέτρων και θα επικεντρωθούν σε αυτό που πρέπει να γίνει για να επιτευχθεί ισονομία στα αποτελέσματα. Η ενασχόληση με αυτές τις θεμελιώδεις έννοιες, ένας νέος τρόπος σύλληψης της αναπηρίας και η επακόλουθη επανευθυγράμμιση της πρακτικής με τη νέα σκέψη είναι απαραίτητα για μια αποτελεσματική και αυθεντική ενταξιακή εκπαίδευση. Αυτή η αλλαγή στη σκέψη πρέπει να συνοδεύεται από τη μετάβαση σε μια ενταξιακή γλώσσα, προκειμένου να αποφεύγεται το δίλημμα της διαφοράς και να υποστηρίζεται η ενταξιακή πρακτική. Από κοινού, οι έννοιες αυτές καλούν τους εκπαιδευτικούς να αναστοχαστούν πάνω στις πεποιθήσεις, στη γλώσσα και στις πρακτικές τους. Κάποιες φορές η διαδικασία του αναστοχασμού δεν αποκλείεται να είναι δυσάρεστη. Αυτή είναι μια φυσική συνέπεια του αναστοχασμού και της μάθησης που όλοι έχουν ως σημεία εκκίνησης. Όταν γνωρίζουν εις βάθος τις θεμελιώδεις έννοιες της ενταξιακής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί θα έχουν όλα τα εφόδια για να εφαρμόσουν στην πράξη αυθεντικές ενταξιακές πρακτικές.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnardottir, O.M. (2009). "A future of multidimensional disadvantage equality?". In O.M. Arnardottir & G. Quinn (Eds), *The UN Convention on the Rights of Persons*

- with Disabilities: European and Scandinavian perspectives* (pp. 41-66). Leiden: Martinus Nijhoff Publisher.
- Berghs, M.J., Atkin, K.M., Graham, H.M., Hatton, C., & Thomas, C. (2016). "Implications for public health research of models and theories of disabilities: A scoping study and evidence synthesis". *Public Health Research*, 4(8), 23-40.
- Broderick, A., & Lalvani, P. (2017). "Dysconscious ableism: Toward a liberatory praxis in teacher education". *International Journal of Inclusive Education*, 21(9), 894-905.
- Brown, S.E. (1999). "The curb ramps of Kalamazoo: Discovering our unrecorded history". https://kb.osu.edu/dspace/bitstream/handle/1811/85717/DSQ_v19n3_1999_203.pdf
- Burbules, N.C., Lord, B.T., & Sherman, A.L. (1982). "Equity, equal opportunity, and education". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 4(2), 169-87.
- Coleman, J.S. (1976). "Rawls, Nozick, and educational equality". *The Public Interest*, 43, 121-8.
- Cooper, P. (2008). "Like alligators bobbing for poodles? A critical discussion of education, ADHD and the biopsychosocial perspective". *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 457-74.
- Cumming, J., Dickson, E., & Webster, A. (2013). "Reasonable adjustments in assessment: Putting law and policy into practice in Australia". *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(4), 295-311.
- Degener, T. (2017). "A new human rights model of disability". In V. Della Fina, R. Cera & G. Palmisano (Eds), *The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities: A commentary* (pp. 41-59). Cham: Springer International Publishing.
- Disability Standards for Education. (2005) DSE; Cth. www.comlaw.gov.au/Details/F2005L00767
- Engel, G.L. (1977). "The need for a new medical model: A challenge for biomedicine". *Science*, 196, (4286), 129-36.
- Gernsbacher, M.A., Raimond, A.R., Balinghasay, M.T., & Boston, J.S. (2016) "'Special needs' is an ineffective euphemism". *Cognitive Research: Principles and Implications*, 1(1), 1-13.
- Graham, L.J. (2007). "Towards equity in the futures market: Curriculum as a condition of access". *Policy Futures in Education*, 5(4), 535-55.
- Graham, L.J., & Macartney, B. (2012). "Naming or creating a problem? The mis/use of labels in schools". In S. Carrington & J. MacArthur (Eds), *Teaching in Inclusive School Communities* (pp. 187-208). Brisbane: Wiley.
- Graham, L.J., & Tancredi, H. (2019). "In search of a middle ground: The dangers and affordances of diagnosis in relation to Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Developmental Language Disorder". *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24(3), 287-300.
- Graham, L.J., Tancredi, H., Willis, J., & McGraw, K. (2018). "Designing out barriers to student access and participation in secondary school assessment". *The Australian Educational Researcher*, 45(1), 103-24.

- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2007). "Is the use of labels in special education helpful?". *Support for Learning*, 22(1), 36-42.
- Malaquias, C. (n.d.). "'He ain't special, he's my brother' – Time to ditch the phrase 'special needs'". Starting with Julius. www.startingwithjulius.org.au/he-aint-special-hes-my-brother-time-to-ditch-the-phrase-special-needs/
- Minow, M. (1985). "Learning to live with the dilemma of difference: Bilingual and special education". *Law and Contemporary Problems*, 48(2), 157-211.
- Minow, M. (1990). *Making All the Difference: Inclusion, exclusion, and American law*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Norwich, B. (2008). *Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International perspectives and future directions*. London: Routledge.
- Oliver, M. (2013). "The social model of disability: Thirty years on". *Disability & Society*, 28(7), 1024-6.
- Osborne, T. (2019). "Not lazy, not faking: Teaching and learning experiences of university students with disabilities". *Disability & Society*, 34(2), 228-52.
- Poed, S. (2015). *Adjustments to curriculum for Australian school-aged students with disabilities: What's reasonable?* Doctoral dissertation, Griffith University.
- Quinn, G., & Degener, T. (2002). *Human Rights and Disability*. Geneva: United Nations Publications.
- Shakespeare, T. (2006). "The social model of disability". In L.J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader*, 2nd edn (pp. 197-204). New York, NY: Routledge.
- Shakespeare, T., Watson, N., & Alghaib, O.A. (2017). "Blaming the victim, all over again: Waddell and Aylward's biopsychosocial (BPS) model of disability". *Critical Social Policy*, 37(1), 22-41.
- Stone, D. (2002). *Policy Paradox: The art of political decision making*, rev. edn. New York, NY: W.W. Norton & Company.
- Terzi, L. (2005). "A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education". *Theory and Research in Education*, 3(2), 197-223.
- The White House. (2010). Remarks by the President at the Signing of the 21st Century Communications and Video Accessibility Act of 2010. <https://obamawhitehouse.archives.gov/the-press-office/2010/10/08/remarks-president-signing-21st-century-communications-and-video-accessib>
- Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive Education: Readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
- United Nations. (2008). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*. www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html
- United Nations. (2016). *General Comment No. 4, Article 24: Right to Inclusive Education*. www.refworld.org/docid/57c977e34.html
- University of Kent. (2018). *Professor Mike Oliver | Kicking Down the Doors: From Borstal Boy to University Professor*. www.youtube.com/watch?v=NMfvoh-j9qw

-
- Walton, E. (2016). *The Language of Inclusive Education*. Abingdon: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- World Health Organization. (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva: World Health Organization.
- Worthington, B. (2018). "Jordon Steele-John has the loneliest seat in the Senate, and it's locking him out of the parliamentary process". ABC News, 2 April 2018. www.abc.net.au/news/2018-04-02/senator-jordon-steele-john-disability-access-parliament-house/9587308