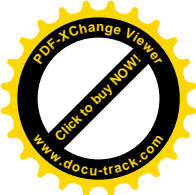


Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική
Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης



ΠΕΔΙΟ

Επιστημονικές Εκδόσεις

Σειρά: ΣΠΟΥΔΕΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

(Ειδική Αγωγή, Ενταξιακή Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική)

Διεύθυνση: Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη

Μετάφραση ξενόγλωσσων κειμένων: Χαρά Λυμπεροπούλου

Διόρθωση: Χρύσα Ξενάκη

Ηλεκτρονική επεξεργασία: Παναγιώτα Δημοπούλου

Εξώφυλλο: Riccardo Isolabella

ISBN 978-960-546-100-3

© 2012 Εκδόσεις Πεδίο & Α. Ζώνιου-Σιδέρη,
Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη
για την ελληνική γλώσσα σε όλο τον κόσμο

Η πνευματική ιδιοκτησία αποκτάται χωρίς καμία διατύπωση και χωρίς την ανάγκη ρήτρας απαγορευτικής των προσβολών της. Κατά το Ν. 2387/20 (όπως έχει τροποποιηθεί με το Ν. 2121/93 και ισχύει σήμερα) και κατά τη Διεθνή Σύμβαση της Βέρνης (που έχει κυρωθεί με το Ν. 100/1975) 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.

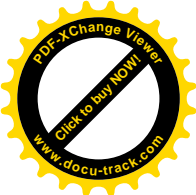
Πεδίο

Μεθώνης 4 & Ιπποκράτους, 106 80, Αθήνα

Τηλ.: 210 3390204-5-6 • Fax: 210 3390209

e-mail: info@pediobooks.gr

<http://www.pediobooks.gr/>

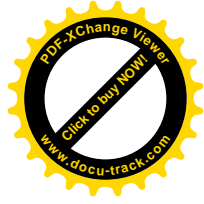
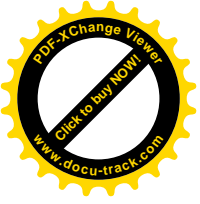


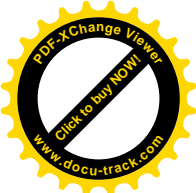
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ

Κριτική προσέγγιση της ειδικής
και ενταξιακής εκπαίδευσης

Επιστημονική επιμέλεια
Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη
Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου
Αναστασία Βλάχου-Μπαλαφούτη

Πεδίο
Αθήνα 2012





Περιεχόμενα

Εισαγωγή

| | |
|---|----|
| Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης | 11 |
| <i>Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη, Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου</i> | |

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

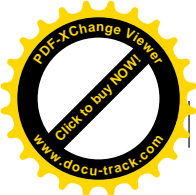
Πολιτική και Αναπηρία

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

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Πολιτική και Ειδική Αγωγή

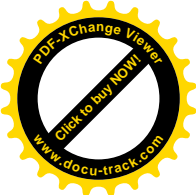
| | |
|---|-----|
| 1. «Βαθιές Δομές» στην ειδική αγωγή | 93 |
| <i>Patrick McDonnell</i> | |
| 2. Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα | 123 |
| <i>Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου</i> | |
| 3. Η κουλτούρα της παραδοσιακής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



ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

Πολιτική και Ενταξιακή Εκπαίδευση

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



Κατάλογος συγγραφέων

Felicity Armstrong Καθηγήτρια στο Institute of Education, University of London, UK

Len Barton Ομότιμος καθηγητής Ενταξιακής Εκπαίδευσης, University of London, UK

Persson Bengt Καθηγητής στο Department of Education, Division of Special Education, Göteborg University, Göteborg, Sweden

Αναστασία Βλάχου Αναπληρώτρια καθηγήτρια του Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Ελένη Διδασκάλου Επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Αθηνά Ζώνιου-Σιδέρη Καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

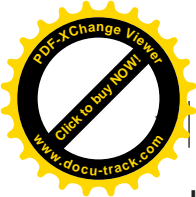
Gillian Fulcher Ανεξάρτητη Σύμβουλος Εκπαιδευτικών, Αυστραλία

Παναγιώτα Καραγιάννη Επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Patrick McDonnell Καθηγητής στο Educational Department, Equality Studies Center University College, Dublin, Ireland

Michele Moore Καθηγήτρια στο School of Education, University of Sheffield, UK

Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου Λέκτορας του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών



Ιωάννα Παπανάνου Moray House School of Education, University of Edinburgh, Scotland

Γεωργία Παπασταυρινίδου Υπ. Διδάκτωρ του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

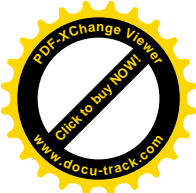
Richard Rose Διευθυντής του Centre for Education and Research at the University of Northampton, Καθηγητής του University of Nene, Northampton, UK

Roger Slee Καθηγητής στο Victoria Institute for Education, Diversity and Lifelong Learning, Victoria University, Melbourne, Australia

Σιμώνη Συμεωνίδου Λέκτορας του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου

Cristina Tilstone Καθηγήτρια στο School of Education, University of Birmingham, UK

Ελένη Φτιάκα Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Επιστημών της Αγωγής του Πανεπιστημίου Κύπρου



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

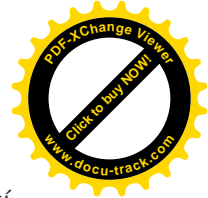
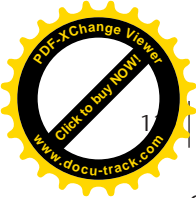
Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα

Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου

Εισαγωγή

Κατά την πορεία των 30 χρόνων από την ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή, βασική πρόθεση των νομοθετών ήταν να επιφέρουν αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο ρύθμισης των ζητημάτων εκπαίδευσης των μαθητών με αναπηρίες. Σημείο ενδιαφέροντος αποτελούν η διερεύνηση και η ανάλυση του εννοιολογικού περιεχομένου της αλλαγής, καθώς δύναται να της αποδοθούν διαφορετικές εννοιολογικές προεκτάσεις. Η αποτίμηση των αλλαγών στο παρόν κείμενο υιοθετεί την αρχή του δομικού μετασχηματισμού του σκοπού και των προτεραιοτήτων της ειδικής αγωγής, συμπεριλαμβανομένης της αλλαγής που επέφεραν οι νομοθέτες στους κυρίαρχους ορισμούς της αναπηρίας (Barton, 2008· Whitty, 2002· Gillborn & Youdell, 2000).

Στο πλαίσιο της αποτίμησης των αλλαγών θα εξεταστούν η διατύπωση των σκοπών της ειδικής αγωγής και η νομική προσέγγιση της αναπηρίας έτσι όπως αποτυπώνεται από τους συντάκτες των νόμων. Απώτερος στόχος της συγκριτικής ανάλυσης των προαναφερθέντων σημείων είναι ο εντοπισμός και η καταγραφή των αλλαγών που επέφεραν οι νόμοι ειδικής αγωγής και η οριοθέτηση του εννοιολογικού πλαισίου που αποδίδεται στην έννοια της αλλαγής από τους νομοθέτες. Ο βασικός προβληματισμός που προκύπτει από την πορεία των αλλαγών συσχετίζεται με το ερώτημα εάν η έννοια της αλλαγής αφορά δομικούς μετασχηματισμούς στους σκοπούς της εκπαίδευσης αναπήρων ή περιορίζεται στο πλαίσιο μιας



φορμαλιστικής αντίληψης της αλλαγής. Ειδικότερα στο παρόν κείμενο διερευνάται το ερώτημα εάν το αίτημα για αλλαγή αναδύεται από την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων της εκπαίδευσης αναπήρων και του ορισμού της αναπηρίας υπό το σκεπτικό της προάσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, ή αποτελεί πράξη μιας επαναλαμβανόμενης σταθερής προσέγγισης του ζητήματος, η οποία δεν αμφισβητεί προηγούμενες πολιτικές θέσεις και νομοθετικές αποφάσεις εναλλασσόμενων κυβερνητικών σχημάτων που διαμορφώνουν και ασκούν εκπαιδευτική πολιτική.

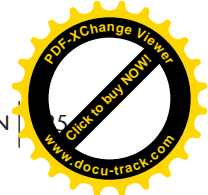
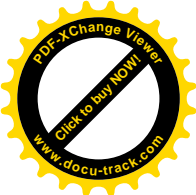
Αναλύοντας τους σκοπούς των νόμων της ειδικής αγωγής

Τα τελευταία 30 χρόνια ψηφίστηκαν στην Ελλάδα συνολικά τέσσερις νόμοι για την ειδική αγωγή¹.

1. Ο πρώτος Νόμος 1143/1981 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 31 Μαρτίου 1981 (αριθμός φύλλου 80) με τίτλο *Περί Ειδικής Αγωγής, Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαιδύσεως, Απασχολήσεως και Κοινωνικής Μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τινών εκπαιδευτικών διατάξεων*. Υπογράφεται από τον πρόεδρο της Δημοκρατίας Κ. Γ. Καραμανλή και από τους υπουργούς Προεδρίας της Κυβερνήσεως Κ. Στεφανόπουλο, Δικαιοσύνης Γ. Σταμάτη, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Α. Ταλιαδούρο, Οικονομικών Μ. Έβερτ, Εργασίας Κ. Λάσκαρη και Κοινωνικών Υπηρεσιών Σ. Δοξιάδη.

Ο δεύτερος Νόμος 1566/1985 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 30 Σεπτεμβρίου 1985 (αριθμός φύλλου 167) με τίτλο *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Η Ειδική Αγωγή συμπεριλαμβάνεται στο Ι' Κεφάλαιο του παρόντος νόμου και αποτελεί μέρος του νόμου που ορίζει ευρύτερα ζητήματα δομής και λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης. Θεωρήθηκε και υπογράφηκε από τον πρόεδρο της Δημοκρατίας Χ. Α. Σαρτζετάκη και τους υπουργούς Προεδρίας της Κυβέρνησης Α. Τσοχατζόπουλο, Εσωτερικών και Δημόσιας Τάξης Α. Κουτσόγιωργα, τον αναπληρωτή υπουργό Εξωτερικών Θ. Πάγκαλο, Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων Γ. Γεννηματά, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Α. Κακλαμάνη, τον υφυπουργό Πολιτισμού Γ. Παπανδρέου, Οικονομικών Δ. Τσοβόλα, Γεωργίας Ι. Ποττάκη, Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων Ε. Κουλουμπή και Εργασίας Ε. Γιαννόπουλο.

Ο τρίτος Νόμος 2817/2000 ακολουθεί πέντε χρόνια αργότερα και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 14 Μαρτίου 2000 (αριθμός



Οι προθέσεις της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, οι αρχές σύστασης των δομών φοίτησης και ο καθορισμός του μαθητικού πληθυσμού αποτυπώνονται στο περιεχόμενο των σκοπών των νόμων. Η αποδιδόμενη εννοιολογική βαρύτητα του βασικού σκοπού γεννά κίνητρα ερευνητικού ενδιαφέροντος για ερμηνευτική ανάλυση του γλωσσικού ύφους και του περιεχομένου του.

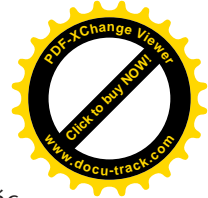
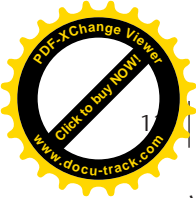
Ο πρώτος Νόμος 1143/1981 στο πρώτο άρθρο του ορίζει με σαφήνεια το σκοπό του:

Σκοπός του παρόντος νόμου είναι η παροχή ειδικής αγωγής και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης εις αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα, η λήψις μέτρων κοινωνικής μερίμνης και η αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν και την επαγγελματικήν δραστηριότητα, διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα (άρθρο 1).

Το περιεχόμενο της ειδικής αγωγής οριοθετείται σε ένα περιοριστικό πλαίσιο τόσο ως προς την ερευνητική της διάσταση, καθώς τοποθετείται στο επίπεδο της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσο και ως προς το βαθμό αυτονομίας της επιστημονικής της διάστασης, καθώς καλείται να αποδεχθεί τους κανόνες της ιατρικής επιστήμης και να λάβει υπόψη της μέτρα κοι-

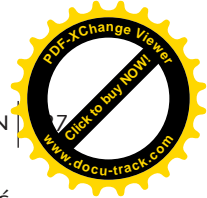
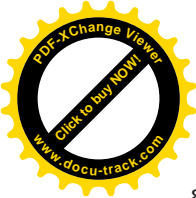
φύλλου 78) με τίτλο *Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις*. Αποτελεί ξεχωριστό νόμο και επικυρώνεται από τον πρόεδρο της Δημοκρατίας Κ. Στεφανόπουλο και τους υπουργούς Εσωτερικών, Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης Β. Παπανδρέου, Εξωτερικών Γ. Α. Παπανδρέου, Εθνικής Οικονομίας και Οικονομικών Γ. Παπαντωνίου, Περιβάλλοντος, Χωροταξίας και Δημοσίων Έργων Κ. Λαλιώτη, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Γ. Αρσένη, Υγείας και Πρόνοιας Λ. Παπαδήμα, Δικαιοσύνης Ε. Γιαννόπουλο, Τύπου και Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης Δ. Ρέππια.

Ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στις 2 Οκτωβρίου 2008 (αριθμός φύλλου 199) με τίτλο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αποτελεί ξεχωριστό νόμο και φέρει τις υπογραφές του προέδρου της Δημοκρατίας Κ. Παπούλια και των υπουργών Εσωτερικών Π. Παυλόπουλου, Οικονομίας και Οικονομικών Γ. Αλογοσκούφη, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ε. Στυλιανίδη, Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης Δ. Αβραμόπουλου.



ωνικής μέριμνας. Η απισχνούμενη εννοιολογική εικόνα της ειδικής αγωγής, με την αξίωση της εξουσίας του ιατρικού κανόνα (Φουκώ, 2010), εμφανίζεται συνακόλουθη με τον αφοπλιστικής απλοϊκότητας ορισμό του «φυσιολογικού» και της *απόκλισης εκ του φυσιολογικού*². Η ειδική αγωγή θεσμοθετείται ως μια εφαρμοσμένη πρακτική με αποστολή να εντάξει ανάλογα με τις δυνατότητές τους τα *αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. Η υπόλογος στην ιατρική επιστήμη ειδική αγωγή³ εγκαινιάει να δεχθεί δύο αξιώσεις: (α) τον ορισμό της *απόκλισης εκ του φυσιολογικού*⁴, και (β) την προώθηση μιας αδιαπραγμάτευτης αναγκαιότητας για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη των *αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων* σε προκαθορισμένο ιατρικό και προνοιακό τόπο (εκπαιδευτήρια, μονάδες ειδικής αγωγής⁵) και χρόνο (χρονική διάρκεια της παρεχόμενης εκπαίδευσης⁶). Με βάση τις δύο παραπάνω αξιώσεις, η ει-

-
2. Για τον παρόντα νόμο, *αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα* «θεωρούνται πρόσωπα τα οποία, λόγω οργανικών, ψυχικών ή κοινωνικών αιτιών, παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίας ή διαταραχάς εις την εν γένει ψυχοσωματικήν δομήν ή εις τας επιμέρους λειτουργίας και εις βαθμόν μη επιτρέποντα, δυσχεραίνοντα ή παρακωλύοντα σοβαρώς την υπ' αυτών παρακολούθησιν της παρεχόμενης εις τα κανονικά άτομα γενικής ή επαγγελματικής εκπαίδευσως, ως και την επαγγελματικήν αποκατάστασιν και την αυτοδύναμον κοινωνικήν των ένταξιν» (ΦΕΚ 1143/1981, άρθρο 2, παράγραφος 1).
 3. ΦΕΚ 1143/1981 «...διά της εφαρμογής ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων εν συνδυασμώ προς ιατρικά και άλλα κοινωνικά μέτρα» (άρθρο 1).
 4. ΦΕΚ 1143/1981 «Η μορφή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσως προσδιορίζεται από το είδος και τον βαθμό της αποκλίσεως και τας συνέπειας τούτων ειδικάς ανάγκας έκαστου ατόμου» (παράγραφος 2, άρθρο 3).
 5. ΦΕΚ 1143/1981 «Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευσιν των αποκλινόντων ατόμων παρέχονται εις εκπαιδευτήρια ή ετέρας μονάδας ειδικής αγωγής...» (παράγραφος 3, άρθρο 3).
 6. ΦΕΚ 1143/1981 «Η φοίτησις των αποκλινόντων ατόμων εις τα εκπαιδευτήρια και τας λοιπάς μονάδας της ειδικής αγωγής δύναται να καταστή υποχρεωτική από του βου μέχρι και του 17ου έτους της ηλικίας...» (παράγραφος 1, άρθρο 4). «Εις εξαιρετικές περιπτώσεις επιτρέπεται η εγγραφή ή η παράτασις της φοιτήσεως των αποκλινόντων ατόμων εις τα εκπαιδευτήρια και ετέρας μονάδας ειδικής αγωγής και εις τα σχολεία Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσως πέραν του 17ου έτους της ηλικίας των» (παράγραφος 2, άρθρο 4).

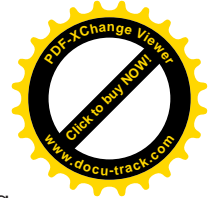
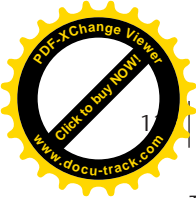


δική αγωγή εμφανίζεται ως κατασκευή ενός αυστηρά οριοθετημένου χώρου, στον οποίο οι αποδέκτες των παροχών της και η δράση της καθορίζονται από την ιατρική επιστήμη. Το γεγονός αυτό την οδηγεί να αναπτύξει έναν *ιατρικά κατευθυνόμενο* εκπαιδευτικό λόγο και μια *εκπαιδευτικά κατευθυνόμενη* ιατρική-θεραπευτική πρακτική (Φουκώ, 2010).

Η ειδική αγωγή με το ιατρικά αποδιδόμενο εννοιολογικό πλαίσιο προτάσσεται ως πρακτική αυθεντίας για την αντιμετώπιση των *αποκλινόντων*. Η κατηγορηματική προσέγγιση της *απόκλισης* και των μεθόδων αντιμετώπισής της προκάλεσε –αντίθετα με το αρχικό επιθυμητό αποτέλεσμα– την εμφάνιση σειράς ερωτημάτων που αμφισβητούσαν την αυθεντία της. Ο βασικός προβληματισμός συγκρούεται με το θεσμοθετημένο εννοιολογικό περιεχόμενο της ειδικής αγωγής και προκύπτει από την αντίφαση της σκοπιμότητας για κατηγοριοποίηση *αποκλινουσών* ομάδων πληθυσμού και της αναγκαιότητας για επαγγελματική και κοινωνική ένταξη⁷.

Μελετώντας τις δομές της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης στο άρθρο 3 του Νόμου 1143/1981, παρατηρείται η θεσμοθέτηση ειδικών πλαισίων φοίτησης είτε σε αυτοτελή ειδικά σχολεία είτε σε παράλληλες τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν «εντός των κανονικών σχολείων δημοτικής, μέσης ή επαγγελματικής εκπαίδευσης». Ο σκοπός της ένταξης επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από τη σύσταση ειδικών δομών στις οποίες φοιτούν οι *αποκλινόντες*. Έτσι, *οι αποκλίνουσες εκ του φυσιολογικού* ομάδες εντάσσονται σε ειδικές δομές με το χαρακτηρισμό του «μη φυσιολογικού», χωρίς να υφίσταται προοπτική άρσης του χαρακτηρισμού αυτού ή της συμμετοχής φοίτησης στα γενικά σχολεία. Η ένταξη στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα

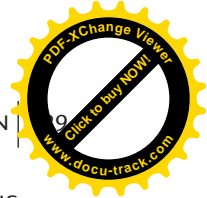
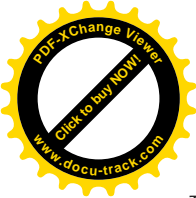
-
7. Χαρακτηριστικά είναι τα ερωτήματα: (α) Για ποιο λόγο αυτούς που αποκλείω από την ομάδα των *φυσιολογικών* επιθυμώ έπειτα να τους εντάξω στο πλαίσιο δραστηριοποίησης των *φυσιολογικών*; (β) Γιατί συστήνω δομές εκπαίδευσης που στοχεύουν στην επαναφορά των *αποκλινόντων* στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα; (γ) Στη διαδικασία αποκλεισμού και ένταξης οι *αποκλίνουσες εκ του φυσιολογικού* ομάδες επιστρέφουν με το χαρακτηρισμό του *φυσιολογικού* στην ομάδα των *μη αποκλινόντων* ή εντάσσονται σε άλλες ειδικές δομές με το χαρακτηρισμό του *μη φυσιολογικού*;



τα, που περιλαμβάνεται στους σκοπούς του παρόντος νόμου, παρουσιάζεται διακηρυκτικά⁸ και με προσήλωση στην ατομική προσέγγιση της αναπηρίας⁹, ανάγοντας τον αγώνα για κοινωνική ένταξη σε μια άνιση μάχη προσώπου ενάντια στις θεσμοθετημένες δομές του εκπαιδευτικού συστήματος. Η στατική προσέγγιση¹⁰ του αποκλίνοντος εκ του φυσιολογικού ατόμου δίνει τη δυνατότητα στην εκπαιδευτική πολιτική, μέσω της σύνταξης και της ψήφισης του Νόμου 1143/1981, να εξασφαλίσει έναν σταθερό και μακροχρόνιο έλεγχο των διακρινόμενων ατόμων έτσι ώστε να διατηρήσει την τάξη στον παραδοσιακό τρόπο λειτουργίας των εκπαιδευτικών δομών των *μη αποκλινόντων*. Η παρεχόμενη ειδική αγωγή φαίνεται να λειτουργεί ως προληπτικό μέτρο στον ελλοχεύοντα κίνδυνο διατάραξης της τάξης και ως αμυντικό εργαλείο διαφύλαξης των υπάρχουσών δομών. Ο άμεσος αποδέκτης των μέτρων του νόμου –ο διακρινόμενος από τους *φυσιολογικούς* πληθυσμός– εμφανίζεται να μην είναι ο ευνοούμενος του νόμου, αλλά ο μη αποδέκτης αυτού – η *μη αποκλίνουσα* πλειονότητα.

Ο Νόμος 1143/1981, με το διακριτό γλωσσικό ύφος της καθαρεύουσας και τη χαρακτηριστική κλινική ορολογία, εμφανίζεται να είναι ο πιο «αδικημένος» νόμος της ειδικής αγωγής. Μολονότι έχει δεχθεί τη σφοδρότερη κριτική (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004), χρησιμοποιείται ως σταθερή πηγή άντλησης αρχών, περιεχομένου και αξιών από τους επόμενους νόμους, οι οποίοι διακήρυξαν την πρόθεσή

-
8. Πολλοί από τους υποστηρικτές της ενταξιακής εκπαίδευσης εξέφρασαν την άποψη ότι η ενταξιακή εκπαίδευση είναι ισοδύναμη με τη διακήρυξη και τη θριαμβευτική αποδοχή της διαφορετικότητας, κάτι που στην πραγματικότητα ευσταθεί. Αλλά η ειρωνεία μιας τέτοιας ιδεαλιστικής θέσης είναι ότι συχνά συγχέει τη διακήρυξη και την παρουσίαση ενός ζητήματος με την πολιτική δράση. Η αμφισβήτηση της ιδεολογίας της εξουσίας δεν είναι συνώνυμη με την αλλαγή των σχέσεων εξουσίας οι οποίες γεννούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες (Armstrong, 2004).
 9. Η ατομική προσέγγιση δίνει έμφαση στην προσωπική τραγωδία, στην ατομική αντιμετώπιση της κατάστασης, στην ιατρική προσέγγιση και στην κανονικοποίηση της αναπηρίας. Ενισχύει την ιεραρχική σχέση του επαίοντα ειδικού επαγγελματία (που είναι συνήθως άτομο χωρίς αναπηρία) και διαμορφώνει την ατομική ταυτότητα (Oliver, 1996).
 10. Η απόκλιση, προσηλωμένη στην κλινική διαγνωστική εικόνα, αντιμετωπίζεται ως σταθερή και αμετάβλητη κατάσταση (Oliver, 1996).

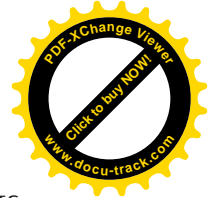
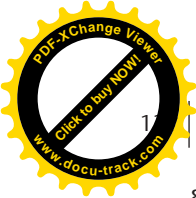


τους για αλλαγή της εκπαιδευτικής αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία.

Ειδικότερα στο Νόμο 1566/1985, που ρυθμίζει ζητήματα της γενικής εκπαίδευσης, περιλαμβάνονται πέντε διατάξεις για την ειδική αγωγή¹¹. Για πρώτη και τελευταία φορά στην πορεία των νομοθετικών πράξεων τα ζητήματα της ειδικής εκπαίδευσης εντάσσονται στο πλαίσιο ενός νόμου γενικής εκπαίδευσης, γεγονός που προς στιγμήν αναπτέρωσε τις ελπίδες για αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από την ιατρική αυθεντία της ειδικής-θεραπευτικής προσέγγισης. Ο ίδιος νόμος προβλήθηκε και ως ο πρώτος ενταξιακός νόμος, καθώς παρείχε τη δυνατότητα φοίτησης στα κανονικά σχολεία¹². Παρ' όλα αυτά, εάν εστιάσουμε την προσοχή μας στη σύνταξη της πρότασης, θα διαπιστώσουμε ότι το δικαίωμα φοίτησης στη γενική εκπαίδευση δίνεται στους μαθητές που είναι ήδη ενταγμένοι σε αυτήν. Αφού λοιπόν υφίσταται ένας πληθυσμός ο οποίος φοιτά στη γενική εκπαί-

11. Πρόκειται για τα άρθρα 32, 33, 34, 35 και 36 του Νόμου 1566/1985.

12. «Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται: α) σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα τα άτομα αυτά...» (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 4α). Οι υπόλοιπες δομές εκπαίδευσης παραμένουν αμετάβλητες. Ειδικότερα: «Η ειδική αγωγή και η ειδική επαγγελματική εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες παρέχεται: α) σε κανονικά σχολεία στα οποία είναι ενταγμένα τα άτομα αυτά, β) σε ειδικές τάξεις, τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν μέσα σε κανονικά σχολεία ή σε ειδικές τάξεις ή τμήματα παρατήρησης που λειτουργούν με σκοπό τη βαθύτερη διάγνωση δύσκολων περιπτώσεων και εφαρμόζουν ειδικά προγράμματα, γ) σε ειδικά νηπιαγωγεία και σε αυτοτελή ειδικά σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δ) σε ειδικά σχολεία, ειδικές τάξεις ή τμήματα ή ομάδες που λειτουργούν ως παραρτήματα σε νευροψυχιατρικά, ορθοπαιδικά και άλλα νοσοκομεία και κλινικές ή ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή θεραπευτικά καταστήματα ανηλίκων, ε) σε ειδικές επαγγελματικές σχολές ή σε ειδικά τμήματα επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα σε κανονικά σχολεία, καθώς και σε ειδικά επαγγελματικά εργαστήρια, στ) σε οποιονδήποτε χρόνο και χώρο εκτός της οικογένειας, ιδίως σε θεραπευτήρια χρόνιων παθήσεων ή θεραπευτικά καταστήματα ανηλίκων, όπου τα νήπια, τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν για οποιονδήποτε λόγο ειδικές συνθήκες διαβίωσης. Σε εξαιρετικές περιπτώσεις παρέχεται ειδική αγωγή στο σπίτι και συγχρόνως γίνεται διαφώτιση της οικογένειας για την αντιμετώπιση των αναγκών αυτών των ατόμων, με την επίβλεψη ειδικού σε κάθε περίπτωση» (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 4).



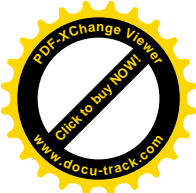
δευση, παρόλο που ο προηγούμενος νόμος δεν το θεσμοθετούσε (παρά μόνο στο πλαίσιο λειτουργίας των ειδικών τάξεων στη γενική εκπαίδευση), το παρεχόμενο δικαίωμα φοίτησης μπορεί να εκληφθεί ως ρύθμιση περαιτέρω κατηγοριοποίησης πληθυσμού παρά ως πράξη ένταξης. Δεν είναι εξάλλου περιεργό που η ρύθμιση αυτή του νόμου δεν ενεργοποιήθηκε για τα επόμενα 15 χρόνια.

Επιστρέφοντας στο σκοπό του Νόμου 1566/1985, γίνεται εμφανής η αλλαγή ύφους στη γλώσσα με τη χρήση της δημοτικής και την εισαγωγή του νέου για την εποχή όρου *άτομα με ειδικές ανάγκες*, που αντικαθιστά τον προηγούμενο όρο *αποκλίνοντες εκ του φυσιολογικού*. Στην ανάγνωση του σκοπού της ειδικής αγωγής όμως θα δούμε να αναπαράγεται το εννοιολογικό περιεχόμενο του προηγούμενου Νόμου 1143/1981. Χαρακτηριστικό είναι το παρακάτω απόσπασμα (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 1):

Στα άτομα που έχουν ειδικές ανάγκες παρέχεται ειδική αγωγή και ειδική επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στα πλαίσια των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ολόπλευρη και αποτελεσματική ανάπτυξη και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και ικανοτήτων, β) την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία, και γ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Η φράση του Νόμου 1143/1981 *αντίστοιχος προς τας δυνατότητάς των* αντικαθίσταται, από το συντάκτη του Νόμου 1566/1985, από την πρόταση της *ολόπλευρης και αποτελεσματικής ανάπτυξης και αξιοποίησης των δυνατοτήτων και ικανοτήτων*: αντίστοιχα, η πρόταση *ένταξις αυτών εις επαγγελματικήν δραστηριότητα* αποδίδεται ως *ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία*: τέλος, η φράση *ένταξις αυτών εις την κοινωνικήν ζωήν* αντικαθίσταται στον παρόντα νόμο από την πρόταση *αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο*.

Για μια ακόμη φορά δίνεται έμφαση στην αναγκαιότητα της ολόπλευρης και αποτελεσματικής ανάπτυξης των ατομικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων. Ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού, που κατηγοριοποιείται ως *άτομα με ειδικές ανάγκες*, δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς δεν ανα-

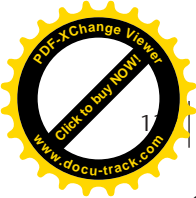


πτύσσει ολόπλευρα και αποτελεσματικά δυνατότητες και ικανότητες, δεν συμμετέχει στην παραγωγική διαδικασία, δεν αποδέχεται το κοινωνικό σύνολο, όπως αντίστοιχα και το κοινωνικό σύνολο δεν αποδέχεται το ίδιο. Η χρήση της λέξης *αλληλοαποδοχή* προσδίδει αδιάκριτα στάσεις διάκρισης και στην ομάδα των *ειδικών αναγκών*, καθώς της καταλογίζει εξίσου αρνητική στάση και ευθύνη για τη δυσκολία αποδοχής του κοινωνικού συνόλου.

Στο αίτημα λοιπόν της εκπαιδευτικής, επαγγελματικής και κοινωνικής ένταξης, ο Νόμος 1566/1985 προτάσσει τις ατομικές ικανότητες ως μεταβλητή ανάπτυξης και κατάκτησης ενταξιακών στόχων. Η πρόθεση για μετατόπιση ευθυνών από την εκπαιδευτική δομή στο άτομο αποσαφηνίζεται στη δεύτερη παράγραφο, όπου ο συντάκτης του νόμου επιχειρεί να προσδιορίσει την ειδική ανάγκη (ΦΕΚ 1566/1985, άρθρο 32, παράγραφος 2):

Άτομα με ειδικές ανάγκες θεωρούνται, κατά την έννοια αυτού του νόμου, τα πρόσωπα τα οποία από οργανικά, ψυχικά ή κοινωνικά αίτια παρουσιάζουν καθυστερήσεις, αναπηρίες ή διαταραχές στη γενικότερη ψυχοσωματική κατάσταση ή στις επιμέρους λειτουργίες τους και σε βαθμό που δυσκολεύεται ή παρεμποδίζεται σοβαρά η παρακολούθηση της γενικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, η δυνατότητα ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία και η αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο.

Η ατομική οργανική, ψυχική και κοινωνική αιτιολογία της ειδικής ανάγκης δυσκολεύει ή παρεμποδίζει τη συμμετοχή στα εκπαιδευτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά δρώμενα. Διακρίνεται ένας πληθυσμός, αυτή τη φορά μεγαλύτερος σε αριθμό εξαιτίας της ευρείας κλινικής και κοινωνικής αιτιολογίας, ο οποίος εμφανίζεται να φέρει διαφορετικές *ειδικές ανάγκες* από το γενικό πληθυσμό. Η ευθύνη αντιμετώπισης αυτού του διακριτού πληθυσμού αναλαμβάνεται από την ειδική αγωγή με την εφαρμογή προσφερόμενων ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και άλλων επιστημονικών και κοινωνικών μέτρων. Η πρόθεση διάκρισης πληθυσμού και ελέγχου μέσω ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο σκοπό του νόμου παραμένει ίδια όπως και στον προηγούμενο, με μεγαλύτερη όμως δυναμική διάκρισης και αποκλεισμού. Η εισαγωγή του πολιτικώς ορθού όρου των *ειδικών*

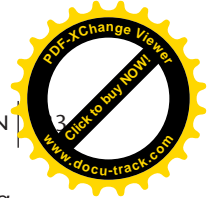
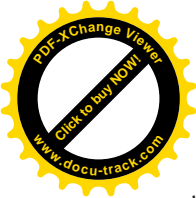


αναγκών είναι σε θέση να αποδοθεί σε περισσότερους μαθητές, έτσι ώστε να θωρακιστεί ακόμη περισσότερο η διασφάλιση της αρμονικής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης. Η θεσμοθετημένη σκοπιμότητα της ειδικής αγωγής από το Νόμο 1566/1985, ακολουθώντας την παράδοση του εννοιολογικού περιεχομένου του προηγούμενου νόμου, ενισχύει την πεποίθηση ότι λειτουργεί ως μηχανισμός προστασίας του πλαισίου της γενικής εκπαίδευσης και του πληθυσμού της. Τα εκπαιδευτικά, επιστημονικά και κοινωνικά μέτρα λαμβάνονται *ad hoc* για την αντιμετώπιση των μειωμένων αντοχών του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο φαίνεται να δοκιμάζεται από τις αυξημένες απαιτήσεις που προτάσσει στο μαθητικό πληθυσμό.

Δεκαπέντε χρόνια αργότερα ψηφίζεται ο επόμενος νόμος ειδικής αγωγής, ο οποίος διαχωρίζεται από τη νομοθεσία της γενικής εκπαίδευσης. Ο Νόμος 2817/2000 ακολουθεί με συνέπεια τους ελιγμούς του Νόμου 1566/1985. Προβαίνει στην αλλαγή χρήσης του όρου *ειδική ανάγκη* από τον όρο *ειδική εκπαιδευτική ανάγκη* και διατηρεί το εννοιολογικό πλαίσιο του σκοπού της ειδικής αγωγής και τη διάρθρωση των δομών εκπαίδευσης. Ειδικότερα στην περιγραφή του σκοπού αυτού του νόμου αναφέρεται (ΦΕΚ 2817/2000, άρθρο 1, παράγραφος 6) ότι:

Στα άτομα που έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρέχεται ειδική εκπαίδευση, η οποία στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης επιδιώκει ιδιαίτερα: α) την ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, β) τη βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή επανένταξή τους στο κοινό εκπαιδευτικό σύστημα και η συμβίωση με το κοινωνικό σύνολο, γ) την επαγγελματική τους κατάρτιση και τη συμμετοχή τους στην παραγωγική διαδικασία, δ) την αλληλοαποδοχή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Η έμφαση στην ατομική βελτίωση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων παραμένει και ενισχύεται ως ο βασικός άξονας του σκοπού της παρεχόμενης ειδικής αγωγής, καθώς θεωρείται με ρητή διατύπωση βασική μεταβλητή για *τη δυνατότητα ένταξης και επανένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο και για τη συμβίωση με το κοινω-*

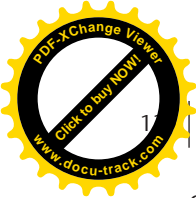


νικό σύνολο. Η διακήρυξη για *ένταξη στην παραγωγική διαδικασία* του Νόμου 1566/1985 μετριάζεται με την *επαγγελματική κατάρτιση και τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία*, ενώ η *αλληλοαποδοχή με το κοινωνικό σύνολο* διατηρείται ως διαδικασία ευθύνης και των δύο μερών, βασική προϋπόθεση για την επιδιωκόμενη προσθήκη της *ισότιμης κοινωνικής τους εξέλιξης*.

Σημείο ενδιαφέροντος αποτελεί η εισαγωγή ενός νέου όρου, αυτού της *ένταξης*, αλλά κυρίως της *επανεένταξης στο κοινό εκπαιδευτικό πλαίσιο*. Διαφαίνεται ότι από τη μακρόχρονη παρελθούσα χρήση του όρου *ειδική ανάγκη* και της πρακτικής διεύρυνσης των κριτηρίων ετικετοποίησης του μαθητικού πληθυσμού δημιουργήθηκε μια νέα ομάδα μαθητών που προέρχονται από τους κόλπους της γενικής εκπαίδευσης. Η επανεένταξη προβάλλεται ως επιδίωξη για τη νεοσυσταθείσα ομάδα των *ειδικών αναγκών*, στην οποία θα πρέπει να δοθεί, με προϋπόθεση την ατομική βελτίωση, η δυνατότητα *ένταξης στο ίδιο σύστημα το οποίο τους απέκλεισε*. Η γενική εκπαίδευση εμφανίζεται ναβάλλεται από δύο ομάδες ατόμων *ελλειμματικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων που χρήζουν βελτίωσης*. Η πρώτη βρίσκεται εκτός του πλαισίου της, ενώ η δεύτερη εκκολάφθηκε στο εσωτερικό της.

Η σύσταση των τμημάτων ένταξης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, που προβλέπει ο Νόμος 2817/2000, αποτελεί κίνηση στρατηγικής προάσπισης της παραδοσιακής τακτικής της γενικής εκπαίδευσης να αποκλείει εκατέρωθεν ομάδες μαθητικού πληθυσμού που θέτουν σε κίνδυνο τη σταθερότητά της. Η ένταξη προωθείται με τη μορφή των τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης ως μέσο προάσπισης της ομαλής λειτουργίας της γενικής εκπαίδευσης από κατασκευασμένους εξωτερικούς (μαθητές με αναπηρία) και εσωτερικούς «εχθρούς» (μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες), οι οποίοι απειλούν τη σταθερότητα του συστήματος. Τα τμήματα ένταξης λειτουργούν ως μέσο ελέγχου και ψύχρασης των προσδοκιών¹³

13. Η ψύχραση προσδοκιών, κατά τον Musgrave (1965), συναντάται στην περίπτωση κατά την οποία η αύξηση των εκπαιδευτικών ευκαιριών είναι τόσο μεγάλη, ώστε οι προσδοκίες για ανοδική κοινωνική κινητικότητα ξεπερνούν τον αριθμό των υψηλών θέσεων που είναι στη διάθεση του πληθυσμού της χώρας (Blackledge & Hunt, 2004).



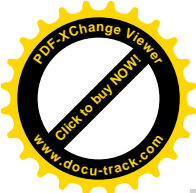
φοίτησης στο γενικό σχολείο προσώπων που, κατά την έννοια του παρόντος νόμου, θεωρούνται με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και έχουν «σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων» (ΦΕΚ 2817/2000, άρθρο 1, παράγραφος 1).

Η πρωτοτυπία του Νόμου 2817/2000 έγκειται στο γεγονός πρόβλεψης μιας ενταξιακής, γλωσσικά τουλάχιστον, δομής (τμήματα ένταξης) που θα λειτουργεί ως εκπαιδευτικό σχήμα αποκλεισμού ανεπιθύμητου μαθητικού πληθυσμού. Το οξύμωρο αυτό σχήμα όμως ως προς τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης εμφανίζεται συνεπές ως προς τις αρχές της ειδικής αγωγής. Η ειδική αγωγή προασπίζεται τη σταθερότητα της γενικής εκπαίδευσης με εναλλασσόμενους ελεγκτικούς (πρακτικές πρόληψης των εκπαιδευτικών αναγκών¹⁴), δικαστικούς (διαγνωστική πιστοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών) και σωφρονιστικούς (σύσταση και διατήρηση διαχωριστικών δομών με την κατ' ευφημισμό θεσμοθέτηση των τμημάτων ένταξης) ρόλους.

Μελετώντας τις δομές φοίτησης των ατόμων με *ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες* διαπιστώνεται η προσήλωση στο «αρχετυπικό» πνεύμα του Νόμου 1143/1981, της ιατροκατευθυνόμενης διάρθρωσης των δομών εκπαίδευσης, άμεσα συσχετιζόμενο με την κλινική διαγνωστική εικόνα του μαθητικού πληθυσμού. Ο παρών νόμος αναφέρει χαρακτηριστικά (ΦΕΚ 2817/2000, άρθρο 1, παράγραφος 12) ότι:

Όταν η φοίτηση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος ή στα τμήματα ένταξης καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη, λόγω του είδους και του βαθμού του προβλήματός τους, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών παρέχεται: α) σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής, β) σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα

14. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η σύγχρονη κοινωνία έχει περάσει σε μια νέα φάση κοινωνικού αποκλεισμού η οποία είναι πολύ πιο έτοιμη να αποδεχθεί τη διαφορετικότητα αλλά ταυτόχρονα και να την αποκλείσει. Ο αποκλεισμός δεν βασίζεται στη διαφορά, αλλά στην επικινδυνότητα εμφάνισης της διαφοράς (Young, 1999, στο Armstrong, 2003).



αγωγής ανηλίκων, ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλευόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, γ) στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις...

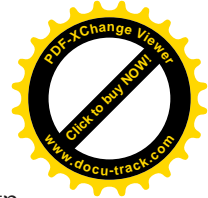
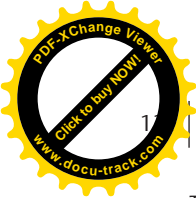
Αντιπαραβάλλοντας την παραπάνω διατύπωση με την αντίστοιχη του Νόμου 1143/1981 (παράγραφος 2, άρθρο 3), όπου «η μορφή της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης προσδιορίζεται από το είδος και τον βαθμό της αποκλίσεως και τας συνέπειας τούτων ειδικάς ανάγκας έκαστου ατόμου», θα παρατηρήσουμε την ομοιότητα στο περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης –παρά την αλλαγή στο γλωσσικό ύφος– που αναπαράγει σταθερά τον *ιατρικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό λόγο* και την *εκπαιδευτικά κατευθυνόμενη* ιατρική-θεραπευτική πρακτική.

Τον Οκτώβριο του 2008, οκτώ χρόνια αργότερα, ψηφίζεται ο τελευταίος Νόμος 3699/2008 της ειδικής αγωγής. Από τον τίτλο του νόμου διαπιστώνεται η μετονομασία της ειδικής αγωγής σε *ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Ο νομοθέτης προβάλλει ως πρωτοποριακή τη θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού και δημόσιου χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, μολονότι η δημόσια και υποχρεωτική εκπαίδευση είχε ήδη θεσμοθετηθεί από το 1981 με την ψήφιση του πρώτου ολοκληρωμένου Νόμου 1143/1981 της ειδικής αγωγής¹⁵.

Ο ισχύων έως σήμερα νόμος δεσμεύεται από το πρώτο άρθρο να «διασφαλίζει, σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελμα-

15. «Η ειδική αγωγή προσχολικής, δημοτικής και μέσης βαθμίδος, ως και η επαγγελματική εκπαίδευση, παρέχονται υπό του κράτους δωρεάν εις δημόσια σχολεία» (ΦΕΚ 1143/1981, άρθρο 3, παράγραφος 1).

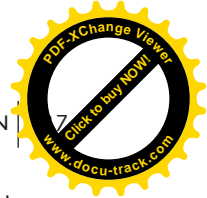
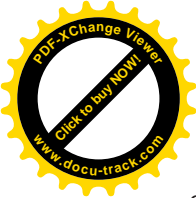
«Η φοίτηση των αποκλινόντων ατόμων εις τα εκπαιδευτήρια και τας λοιπάς μονάδας της ειδικής αγωγής δύναται να καταστή υποχρεωτική από του βου μέχρι και του 17ου έτους της ηλικίας...» (ΦΕΚ 1143/1981, άρθρο 4, παράγραφος 1).



τική ένταξη» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 1). Ο νόμος διακηρύττει τη διασφάλιση των ίσων ευκαιριών, την αυτάρκεια και την αυτονομία των ατόμων με αναπηρία υιοθετώντας αρχές ενταξιακής σκέψης και νεο-υλιστικής προσέγγισης της αναπηρίας. Η παραπάνω δέσμευση όμως προκαλεί βραχύβιες προσδοκίες για ελπίδα αλλαγής πλεύσης, καθώς αυτοαναιρείται σε τρία βασικά επίπεδα: (α) στη διατύπωση του σκοπού και των επιδιώξεων της ειδικής αγωγής, (β) στη διαδικασία διαπίστωσης των αναπηριών και των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, και (γ) στις προϋποθέσεις φοίτησης των μαθητών στις παρεχόμενες δομές εκπαίδευσης.

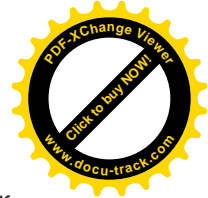
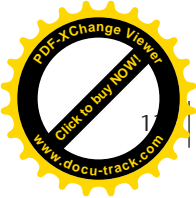
Ειδικότερα στο πλαίσιο του σκοπού και των επιδιώξεων της ειδικής αγωγής παρατηρείται η αναδιατύπωση των επιδιώξεων του προηγούμενου Νόμου 2817/2000 με ενισχυμένη τη δυναμική της ιατρικής ατομικής προσέγγισης της αναπηρίας. Η προηγούμενη πρόταση του Νόμου 2817/2000, «βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο», συμπληρώνεται με τη φράση «όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν» και με «την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα»¹⁶. Η προσκόλληση του Νόμου 3699/2008 στην κλινική εικόνα της διάγνωσης και στη διαπίστωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών – έστω και αν διευκρινίζεται ότι «ως διάγνωση νοείται η εκπαιδευτική

16. «Η ειδική αγωγή επιδιώκει ιδίως: α) την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, β) τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους, ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατόν, γ) την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα, και δ) την αλληλοαποδοχή, την αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη, με στόχο τη διασφάλιση της πλήρους προσβασιμότητας των μαθητών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και των εκπαιδευτικών ή και των γονέων και κηδεμόνων με αναπηρία σε όλες τις υποδομές (κτιριακές, υλικοτεχνικές, συμπεριλαμβανομένων των ηλεκτρονικών), τις υπηρεσίες και τα αγαθά που αυτά διαθέτουν» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 2, παράγραφος 5).



αξιολόγηση»¹⁷ (άρθρο 1, παράγραφος 3)– διαφαίνεται από το εννοιολογικό περιεχόμενο του σκοπού και των στόχων της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Η *διάγνωση* και ο νεοεισαχθείς όρος της *διαφοροδιάγνωσης* διέπουν τις συνολικές διατάξεις του παρόντος νόμου, αρχής γενομένης του σκοπού και των εννοιών της ειδικής αγωγής¹⁸. Οι παρεχόμενες εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ανακτούν την αξιοπιστία τους με τον ιατρικά κατευθυνόμενο λόγο (έμφαση στη διαφοροδιάγνωση και διάγνωση των εκπαιδευτικών αναγκών)¹⁹ και με την εκπαιδευτική θεραπευτική πρακτική (επίτευξη των στόχων της ειδικής αγωγής μέσω της έγκαιρης ιατρικής διάγνωσης, της διάγνωσης και αξιολόγησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών από τα ΚΕΔΔΥ και τα δημόσια ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, μέσω της εφαρμογής προγραμμάτων αποκατάστασης και της χρήσης εξειδικευμένων και κατάλληλων προσαρμοσμένων εκπαιδευτικών εργαλείων)²⁰.

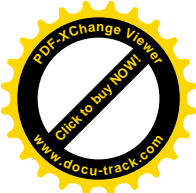
-
17. Ενισχύεται το επιχείρημα από τη διευκρίνιση του εννοιολογικού περιεχομένου της διάγνωσης του ιατρικά κατευθυνόμενου εκπαιδευτικού λόγου και της εκπαιδευτικά κατευθυνόμενης ιατρικής πρακτικής.
 18. «Ειδική αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 1, παράγραφος 1).
 19. «Στις εκπαιδευτικές υπηρεσίες της ΕΑΕ περιλαμβάνονται η διαφοροδιάγνωση, η διάγνωση, η αξιολόγηση και αποτύπωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, η συστηματική παιδαγωγική παρέμβαση με εξειδικευμένα και κατάλληλα προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά εργαλεία και προγράμματα, τα οποία υλοποιούνται από τα κατά τόπους κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και υποστήριξης Ειδικών Εκπαιδευτικών Αναγκών [...] και από τις δημόσιες ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 2, παράγραφος 2).
 20. «Οι ανωτέρω στόχοι επιτυγχάνονται με: α) την έγκαιρη ιατρική διάγνωση, β) τη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα ΚΕΔΔΥ και στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΥ), γ) τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ, με τη δημιουργία τμημάτων Πρώιμης Παρέμβασης (ΠΠ), δ) την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων και προγραμμάτων αποκατάστασης, την προσαρμογή του εκπαιδευτικού και διδακτικού υλικού, τη χρησιμοποίηση ειδικού εξοπλισμού, συμπεριλαμβανομένου του ηλεκτρονικού εξοπλισμού και λογισμικού, και την παροχή κάθε είδους διευκολύνσεων και εργονομικών διευθετήσεων από τις ΣΜΕΑΕ και τα ΚΕΔΔΥ» (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 2, παράγραφος 6).



Η διατήρηση των τμημάτων ένταξης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης από τον ισχύοντα νόμο, με το αυστηρά κλινικό κριτήριο φοίτησης του βαθμού και του είδους της αναπηρίας των δυνάμει μαθητών²¹, αποτελεί κίνηση εκσυγχρονισμού της ειδικής αγωγής και εδραίωσης του ρόλου της πέραν των ειδικών σχολικών μονάδων. Η εξοικείωση της γενικής εκπαίδευσης με θεσμοθετημένες πρακτικές διάκρισης πραγματοποιείται με τον ορθολογισμό της διάγνωσης των δυνατοτήτων φοίτησης των μαθητών (όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας το επιτρέπουν), με την τοποθέτηση ειδικών εκπαιδευτικών και τη λειτουργία ειδικών διακριτών δομών, των –ενταξιακής ορολογίας– τμημάτων ένταξης. Η ειδική αγωγή εισβάλλει ως σταθεροποιητής των ρωγμών της γενικής εκπαίδευσης, χωρίς να έχει τη δυνατότητα ερμηνείας της διάκρισης και του περιορισμού της ισότιμης συμμετοχής του μαθητικού πληθυσμού στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Η διατήρηση και η μη αμφισβήτηση των πρακτικών αυθεντίας της ειδικής αγωγής στη γενική εκπαίδευση δεν επιτρέπουν δομικές ενταξιακές αλλαγές, παρά μόνο την απενοχοποιημένη διαιώνιση του μοντέλου των εναλλασσόμενων ρόλων της (ελεγκτικών, δικαστικών, σωφρονιστικών) σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, αποδεσμεύοντας από προσχήματα και δισταγμούς αποκλεισμού την, όχι και τόσο αθώα, γενική εκπαίδευση.

Αποτιμώντας τη νομοθεσία της ειδικής αγωγής από το 1981 έως σήμερα, παρατηρούμε συνολικά την πρόθεση ελέγχου του μαθητικού πληθυσμού με αναπηρίες στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ιδιαίτερα στους δύο τελευταίους νόμους της ειδικής αγωγής, τον 2817/2000 και τον 3699/2008, επιχειρείται ο εκσυγχρονισμός του ελέγχου με τη θεσμοθέτηση εκπαιδευτικών διαγνωστικών φορέων (ΚΔΑΥ και ΚΕΔΔΥ αντίστοιχα). Η μετάθεση των αρμοδιοτήτων διάγνωσης από τους φορείς υγείας σε εκπαιδευτικούς φορείς δεν προβάλλει ως πράξη αποϊατροκοποίησης-χειραφέτησης της ειδικής αγωγής, αλλά ως πράξη θεραπευτικής αντιμετώπισης της γενικής εκπαίδευσης. Στην τελευταία τριακονταετία η ειδική αγωγή δεν αποκόπτεται από την ιατρική αυθεντία, αλλά αντίθετα ενισχύει την ιεραρχική τους σχέση. Εμφανίζεται να παρακολουθεί την κριτική του

21. Βλ. άρθρο 6 «Φοίτηση», παράγραφος 1, Νόμος 3699/2008.



ενταξιακού διαλόγου²², καθώς με την υπαρπαγή γλωσσικών ενταξιακών όρων ενισχύει τα θεμέλια του εποικοδομημάτος της (με τη διάχυση των αρχών της σε ευρύτερα πέραν του ειδικού σχολείου πλαίσια), υπονομεύοντας τον ενταξιακό αγώνα με την εσκεμμένη δημιουργία κλίματος σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Ένα παράδειγμα που ενισχύει το επιχείρημα της πρόθεσης χειραγώγησης του ενταξιακού λόγου είναι η θεσμοθετημένη οριοθέτηση και κατηγοριοποίηση της αναπηρίας.

Η νομική προσέγγιση της αναπηρίας

Οι νόμοι δεν είναι σε θέση να ερμηνεύσουν την αναπηρία, παρά μόνο τις σχέσεις του εκπαιδευτικού συστήματος με την αναπηρία. Ανατρέχοντας στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής από την ψήφιση του πρώτου ολοκληρωμένου νόμου το Μάρτιο του 1981 έως τον ισχύοντα νόμο του 2008, μπορούμε να διακρίνουμε τις σχέσεις της ειδικής αγωγής με τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται. Τα ερωτήματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη της νομοθετικής κατηγοριοποίησης²³ του μαθητικού πληθυσμού σχετίζονται με τις πιθανές αλλαγές: (α) στην αναγκαιότητα κατηγοριοποίησης του μαθητικού πληθυσμού· και (β) στην ορολογία που υιοθετήθηκε από τους συντάκτες των τεσσάρων νόμων.

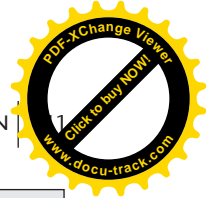
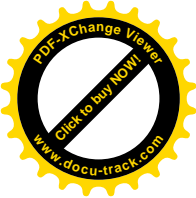
Ο πρώτος νόμος της ειδικής αγωγής του 1981 έχει κατά καιρούς επικριθεί για την έντονη κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού, δεδομένο το οποίο δεν προκύπτει από τη συγκριτική μελέτη της νομοθεσίας. Εξετάζοντας το σύνολο των νόμων βλέπουμε ότι στον πρώτο νόμο του 1981 εμφανίζονται 12 κατηγορίες μαθητι-

22. Ο Armstrong (2003) αναφέρει ότι η ένταξη δεν είναι μια αφηρημένη αρχή, αλλά μια πολιτικά προσδιοριζόμενη έννοια με πολιτικό λόγο (discourse).

23. Οι νόμοι, σύμφωνα με τον Foucault (1976), αντανακλούν τις πολιτικές προθέσεις των κυβερνήσεων που στοχεύουν στην ταξινόμηση και στο διαχωρισμό του πληθυσμού σε κλειστές και συγκεκριμένες οντολογικές κατηγορίες (π.χ. αναπηρία, φύλο, φυλή κ.λπ.) έτσι ώστε να είναι ευδιάκριτος και μετρήσιμος (Kumari-Campbell, 2005).

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού

| Νόμος Κατηγορίες | 1143/1981 | 1566/1985 | 2817/2000 | 3699/2008 |
|---------------------|--|---|---|--|
| 1. | Τυφλοί και έχοντες σοβαράς διαταραχές της όρασής. | Τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση. | Όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες). | Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση). |
| 2. | Κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι. | Κωφοί και βαρήκοοι. | Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). | Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). |
| 3. | Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί κ.λπ.). | Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές. | Όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας. | Κινητικές αναπηρίες. |
| 4. | - | - | - | Σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα. |
| 5. | Επιληπτικοί. | Επιληπτικοί. | - | - |
| 6. | Χανσενικοί. | Χανσενικοί. | - | - |
| 7. | Οι νοητικές υστερούντες. | Όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση. | Όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωμιάτητα. | Νοητική αναπηρία. |
| 8. | Οι έχοντες διαταραχές λόγου. | Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι. | Όσοι έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας. | Διαταραχές λόγου και ομιλίας. |
| 9. | Οι πάσχοντες εκ ψυχικών νόσων. | Όσοι πάσχουν από ψυχικές νόσους και συναισθηματικές αναστολές. | - | Ψυχικές διαταραχές. |
| 10. | - | - | Όσοι παρουσιάζουν αυτισμό ή άλλες διαταραχές ανάπτυξης. | Διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού). |

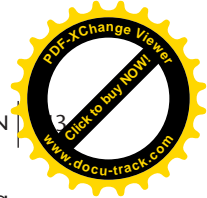
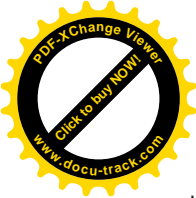


Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού (συνέχεια)

| Νόμος Κατηγορίες | 1143/1981 | 1566/1985 | 2817/2000 | 3699/2008 |
|---------------------|---|---|---|---|
| 11. | - | - | - | Πολλαπλές αναπηρίες. |
| 12. | - | - | Όσοι έχουν σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. | Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. |
| 13. | Οι διατελούντες ή διατελέσαντες τρόφιμοι ειδικών ιδρυμάτων (ασύλων, κέντρων παιδικής μερίμνης κ.λπ.) και εμφανίζοντας εκ του λόγου τούτου συναισθηματικές ανατολές και κοινωνική μειονεξία, ως και οι ανήλικοι των οποίων διετάχθη δ' αποφάσεως δικαστηρίου ανηλίκων η παραπομπή εις θεραπευτικών ή έτερον κατάλληλον κατ' άστημα κατ' εφαρμογήν των διατάξεων του άρθρου 123 του Ποινικού Κώδικος. | - | - | Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας. |
| 14. | Οι πάσχοντες εξ ασθενειών απαιτούσων μακράν θεραπείαν και παραμονήν εις νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικός ή πρεβαντόρια. | Όσοι πάσχουν από ασθένειες που απαιτούν μακρόχρονη θεραπεία και παραμονή σε νοσηλευτικά ιδρύματα, κλινικός ή πρεβαντόρια. | Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα υγείας. | Χρόνια μη ιδίωμα νοσήματα. |

Πίνακας 1. Κατηγοριοποίηση του μαθητικού πληθυσμού (συνέχεια)

| Νόμος Κατηγορίες | 1143/1981 | 1566/1985 | 2817/2000 | 3699/2008 |
|---------------------|--|--|--|---|
| 15. | Οι εμφανιζόντες επί μέρους δυσκολίας μαθήσεως ή γενικότερον σχολικώς δυσπροσάρμοστοι ή σχολικώς ανώρμητοι. | Όσοι εμφανίζουν επιμέρους δυσκολίες στη μάθηση (δυσλεξία, διαταραχή λόγου και άλλα) ή είναι γενικότερα δυσπροσάρμοστοι. | Όσοι έχουν ειδικές δυσκολίες μάθησης, όπως δυσλεξία, δυσαριθμεία, δυσαναγνωσία. | Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμεία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία. |
| 16. | Παν άτομον νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας μη υπαγόμενον εις τινά των υπό στοιχία α. έως ια. περιπτώσεων, το οποίον παρουσιάζει διαταραχήν της προσωπικότητος, οιασδήποτε αιτιολογίας. | Κάθε άτομο νηπιακής, παιδικής ή εφηβικής ηλικίας, που δεν ανήκει σε μία από τις προηγούμενες περιπτώσεις και που παρουσιάζει διαταραχή της προσωπικότητας από οποιαδήποτε αιτία. | Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μία από της προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους. | Μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες θεωρούνται όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών, οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης. |
| 17. | | | | Μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα [...] Στους μαθητές αυτούς δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου. |

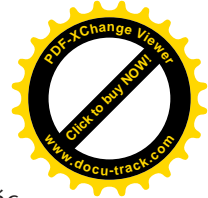
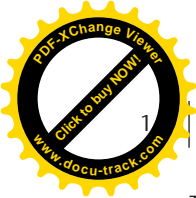


κού πληθυσμού, στον επόμενο νόμο του 1985 διακρίνονται 11 κατηγορίες μαθητών, στο νόμο του 2000 υπάρχουν 10 κατηγορίες και στον τελευταίο νόμο του 2008 παρουσιάζονται 15 κατηγορίες αναπηριών και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (βλ. Πίνακα 1). Η αυξητική τάση κατηγοριοποίησης που παρατηρείται στη νομοθεσία αντιμετώπισης και ρύθμισης των ζητημάτων της αναπηρίας πηγάζει από μια αντίληψη φιλελευθερισμού για την κατασκευή μιας λογικής αιτιολογικής οντολογικής ταξινόμησης με σκοπό τη διάκριση και τη διαμόρφωση «λογικών ταυτοτήτων» στα άτομα με αναπηρία (Kumari-Campbell, 2005).

Ο Νόμος 3699/2008 υπερέχει ποσοτικά ως προς τη διάκριση των κατηγοριών των μαθητών, αποσπώντας τα πρωτεία από το Νόμο 1143/1981. Στον ισχύοντα νόμο προστίθενται τρεις νέες κατηγορίες μαθητών που δεν εμφανίζονται στους προηγούμενους (το σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, οι πολλαπλές αναπηρίες και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα²⁴). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι επανέρχονται, με διαφορετική διατύπωση από τον πρώτο Νόμο 1143/1981, οι μαθητές *με παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας*. Την αύξηση των κατηγοριών των μαθητών που εμπίπτουν στις διατάξεις του νόμου της ειδικής εκπαίδευσης δεν ακολουθεί η αντίστοιχη ειδική εκπαιδευτική αντιμετώπιση, καθώς οι εκπαιδευτικές δομές παραμένουν ίδιες. Αναδύονται λοιπόν δύο προβληματισμοί για τους λόγους της περαιτέρω διάκρισης του μαθητικού πληθυσμού: (α) Δημιουργεί η ειδική και η γενική εκπαίδευση νέες ομάδες μαθητικού πληθυσμού, προσπαθώντας μέσω της ετικετοποίησης να διασφαλίσει την πρόσβαση και τη συμμετοχή των ομάδων αυτών στην εκπαίδευση; (β) Χρειάζεται μια θεσμική κατοχύρωση για τον αποκλεισμό του πληθυσμού αυτού από τις συνήθεις τάξεις των δομών; Η κατηγοριοποίηση του πληθυσμού, άμεσα συνδεδεμένη με την κλινική αντίληψη περί αναπηρίας, εξατομικεύει τις πρακτικές ελλειμματικής²⁵ αντιμετώπισης των αναπήρων, διαιωνίζει

24. Στην τελευταία κατηγορία, σύμφωνα με το Νόμο 3699/2008, δεν έχουν εφαρμογή οι λοιπές διατάξεις του παρόντος νόμου.

25. Η ψυχολογική και ιατρική πλευρά της ειδικής αγωγής δίνει έμφαση στην εξα-

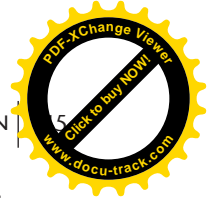
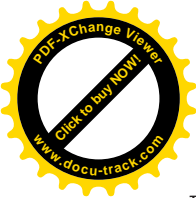


τις κοινωνικές διακρίσεις και ανακόπτει τη δυναμική μιας πολιτικής συλλογικής οργάνωσης και εκπροσώπησης των ατόμων με αναπηρία (Siebers, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η φοίτηση των πολλαπλών αναπηριών στο ειδικό σχολείο σε ειδικές τάξεις και η φοίτηση του παιδιού με διαταραχή υπερκινητικότητας σε τμήματα ένταξης ή σε ειδικά σχολεία. Η συνεχής διάκριση του μαθητικού πληθυσμού δεν είναι πράξη αποδοχής της διαφορετικότητας, αλλά πρακτική απαλλαγής μιας δομής από διαφορετικές ομάδες πληθυσμού οι οποίες απειλούν την ομαλή λειτουργία της. Φανερή εξάλου είναι η έμφαση του Νόμου 3699/2008 στους διαγνωστικούς φορείς και στις διαδικασίες διαπίστωσης και αξιολόγησης των αναπηριών²⁶. Η εισαγωγή και η αποσαφήνιση του όρου «διαφορική διάγνωση» ή «διαφοροδιάγνωση» από το πρώτο άρθρο του Νόμου 3699/2008 (παράγραφος 5) φανερώνουν τις προθέσεις του νομοθέτη, παρόλο που η επιχειρηματολογία για το σκοπό της διάγνωσης αναφέρεται *στο σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών* (άρθρο 1, παράγραφος 5). Είναι γνωστό όμως ότι έως σήμερα τα ειδικά σχολεία δεν διαθέτουν ειδικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα δε τμήματα ένταξης δεν διαθέτουν σαφές πρόγραμμα σπουδών²⁷, ενώ δεν έχουν δημιουργηθεί από τον

τομίκευση της ανάγκης, προσχωρώντας στις θεωρίες της ελλειμματικής προσέγγισης της ανάγκης. Η ελλειμματική προσέγγιση διαχωρίζει εννοιολογικά τη σχέση τού να έχει κανείς ειδική ανάγκη από την εξουσία που προσδιορίζει τις ειδικές ανάγκες των άλλων (Armstrong, 2003).

26. Βλ. άρθρα 4, 5 και 12 (ΦΕΚ 3699/2008).

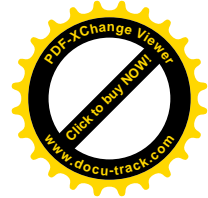
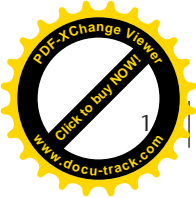
27. Το 1996 με το Προεδρικό Διάταγμα 301/1996 (ΦΕΚ 208 Τ. Α' 29-8-1996) καθορίζεται Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής αγωγής (ΠΑΠΕΑ) λαμβάνοντας υπόψη το Νόμο 1566/85 (άρθρο 33, παράγραφος 3) για την εφαρμογή ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων στην Ειδική Αγωγή. Το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής εφαρμόζεται και στα τμήματα ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί επίσης χρησιμοποιούν: (α) «διαφοροποιημένα» το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (<http://www.pi-schools.gr/programs/depss>, 19.05.2011)· και (β) τα πιλοτικά ειδικά και διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα που συντάχθηκαν το 2004 και παραμένουν αναρτημένα στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (http://www.pi-schools.gr/special_education_new/index_gr.htm, 19.05.2011).



προηγούμενο νόμο νέες υποστηρικτικές δομές (Σιδέρη και συν., 2004). Η αναφορά επίσης στην καταλληλότητα των προγραμμάτων παραπέμπει στην ιατροκατευθυνόμενη αντιμετώπιση των μαθητών, όπου ο βαθμός και το είδος της αναπηρίας καθορίζουν και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και τη δομή φοίτησης. Η διεύρυνση της ταξινόμησης των μαθητών αποσκοπεί στη διατήρηση της ιατρικής προσέγγισης της εκπαίδευσης της αναπηρίας με λόγο που δεν υπαινίσσεται την κλινικότητα των εκπαιδευτικών επιλογών, αλλά με ρητό και απενοχοποιημένο ύφος ορίζει τους τρόπους εκπαιδευτικής αντιμετώπισης και φοίτησης²⁸. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το στοιχείο ότι, σε όλους τους παραπάνω νόμους, η ένταξη των ατόμων με χρόνια νοσήματα και σοβαρά προβλήματα υγείας στα ζητήματα της ειδικής αγωγής παραμένει σταθερή – παράδειγμα αδρής εννοιολογικής ταύτισης της αναπηρίας με την πάθηση. Έτσι επιβεβαιώνεται η θέση ότι η σύγχρονη ιστορία της αναπηρίας χαρακτηρίζεται από την κατασκευή του παθολογικού, από περιοριστικά εξουσιαστικά «ειδικά πλαίσια» ελέγχου της συμπεριφοράς και από την υιοθέτηση «κανονικοποιημένων» στρατηγικών αποκατάστασης των ατόμων με αναπηρία (Hughes, 2005).

Μολονότι οι διατάξεις που αφορούν τη φοίτηση καθορίζονται από την ατομικότητα των δυνατοτήτων διάγνωσης των μαθητών, διατηρώντας τον αμετάβλητο δεσμό της ιατρικής επιστήμης με την ειδική αγωγή, οι όροι που αποδίδονται στις κατηγορίες του μαθητικού πληθυσμού διαφοροποιούνται. Αναφορικά με τους όρους οι οποίοι αποδίδονται στις βασικές κατηγορίες του πληθυσμού που περιλαμβάνονται παραδοσιακά στη νομοθεσία της ειδικής αγωγής, στον τελευταίο Νόμο 3699/2008 παρατηρείται μια αλλαγή στη χρήση της γλώσσας προσδιορισμού των αναπηριών. Για την ακρίβεια, εισάγεται η χρήση του όρου «αναπηρία», που αντικαθιστά τους όρους «διαταραχές» και «προβλήματα» των προγενέστερων νόμων (βλ. Πίνακα 2).

28. Ορίζει, για παράδειγμα, τη φοίτηση σε σχολική τάξη του γενικού σχολείου με παράλληλη στήριξη-συνεκπαίδευση όταν αυτό επιβάλλεται από το είδος και το βαθμό των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 6, παράγραφος 1β), και τη φοίτηση σε αυτοτελείς σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης όταν η φοίτηση καθίσταται ιδιαίτερα δύσκολη στα σχολεία του κοινού εκπαιδευτικού προγράμματος ή στα τμήματα ένταξης λόγω των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (ΦΕΚ 3699/2008, άρθρο 6, παράγραφος 4α).

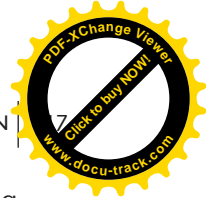
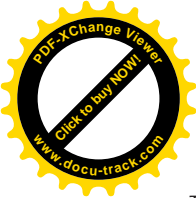


Πίνακας 2. Ορολογία κατηγοριοποίησης μαθητικού πληθυσμού

| Κατηγορίες \ Νόμος | 1143/1981 | 1566/1985 | 2817/2000 | 3699/2008 |
|--------------------|--|--|---|--|
| 1. | Τυφλοί και έχοντες σοβαράς διαταραχές της όρασεως. | Τυφλοί και όσοι έχουν σοβαρές διαταραχές στην όραση. | Όσοι έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες). | Αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες, με χαμηλή όραση). |
| 2. | Κωφοί, βαρήκοοι και κωφάλαλοι. | Κωφοί και βαρήκοοι. | Όσοι έχουν σοβαρά προβλήματα ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). | Αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι). |
| 3. | Οι έχοντες κινητικές διαταραχές (σπαστικοί κ.λπ.). | Όσοι έχουν κινητικές διαταραχές. | Όσοι έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπαιδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας. | Κινητικές αναπηρίες. |
| 4. | Οι νοητικώς υστερούντες. | Όσοι έχουν νοητική καθυστέρηση. | Όσοι έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα. | Νοητική αναπηρία. |

Αν βασιστούμε στη μεταστρουκτουραλιστική υπόθεση ότι η επιλογή όρων –ακόμη και αν τα υποκείμενα που τους υιοθετούν δεν γνωρίζουν την εννοιολογική τους διαφορά– δεν είναι τυχαία, καθώς η γλωσσική συμπεριφορά επηρεάζει τις στάσεις και τις προθέσεις τους²⁹, θα αναμέναμε, από την υιοθέτηση του ενταξιακού όρου «αναπηρία», την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για την άσκηση μιας ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναλύοντας όμως τη σταθερότητα της διάκρισης των δομών φοίτησης με βασική μεταβλητή

29. Η χρήση της γλώσσας αποτέλεσε βασική προβληματική για πολλούς μελετητές, που ανέδειξαν την επίδραση της ιατροκατευθυνόμενης ή νοσοκεντρικής (disease-centric) ορολογίας στην ενίσχυση των διακρίσεων και των συμπεριφορών αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία (Oliver, 1990· Barnes, 1992· Swain et al., 2004· Barnes & Mercer, 2010· Feldman et al., 2002· Roberts, 2007).



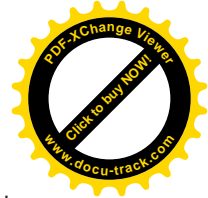
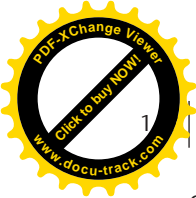
το είδος και το βαθμό της αναπηρίας του μαθητή, μπορούμε να αντιληφθούμε μια αντίφαση μεταξύ όρου και περιεχομένου. Η διαιωνιζόμενη στάση διάκρισης του «φυσιολογικού» από το «παθολογικό» οδηγεί στο φαινόμενο η μεν κατάσταση της αναπηρίας να γίνεται αντιληπτή ως «βλάβη» ή ως «διαταραχή», αλλά να αποκαλείται «αναπηρία», προκαλώντας την εννοιολογική ταύτιση του κοινωνικά προσανατολισμένου όρου «αναπηρία» με κινητικά ή νοητικά ελλείμματα (Hughes, 2005). Η χρήση του όρου «αναπηρία» υιοθετείται από τους συντάκτες των νόμων μονοδιάστατα, με προσήλωση στην ελλειμματική προσέγγιση του ατόμου, όπου η διαταραχή προσδιορίζει ως αποκλειστική μεταβλητή την προσωπικότητα του ατόμου. Στην περίπτωση του Νόμου 3699/2008, η διάσταση μεταξύ όρων και περιεχομένου δεν είναι τυχαία, αλλά εκλαμβάνεται ως πράξη υπονόμησης του ενταξιακού αγώνα με τα επιχειρήματα της ενταξιακής σκέψης.

Εφόσον αλλάζει η γλώσσα, μεταβάλλεται και η στάση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η γλωσσική αλλαγή, που εμφανίζεται κατ' αρχάς ως μια πολιτικώς ορθή γλωσσική συμπεριφορά (σεβόμενη το αίτημα του κινήματος των αναπήρων για χρήση του όρου «αναπηρία»), επιτυγχάνει βαρύ πλήγμα στο διάλογο περί ένταξης, καθώς δημιουργεί στην εκπαιδευτική, γονεϊκή και αναπηρική κοινότητα την ψευδαίσθηση της αλλαγής και την αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από το εννοιολογικό πλαίσιο του «ελλείμματος» και της «ανεπάρκειας»³⁰. Ο λόγος της ενταξιακής εκπαίδευσης³¹ εγκλωβίζεται σε έναν επίπλαστο χώρο, αυτόν των «τμημάτων ένταξης», η δε κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας περιορίζεται στο πλαίσιο των πολιτικώς ορθών γλωσσικών χαρακτηρισμών (νοητική αναπηρία, αναπηρία της όρασης κ.λπ.). Η κοινωνική ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας³² φαίνεται να πλήττεται, καθώς αποδυναμώνεται εννοι-

30. Η ψυχολογική και ιατρική πλευρά της ειδικής αγωγής δίνει έμφαση στην εξατομίκευση της ανάγκης, προσχωρώντας στις θεωρίες της ελλειμματικής προσέγγισης της ανάγκης (Armstrong, 2003).

31. Ο πολιτικός λόγος της ένταξης ασκεί κριτική στο σύστημα των κοινωνικών αξιών, των δομών και των θεσμών. Το γεγονός αυτό προσλαμβάνεται ως ανησυχητική και προκλητική δραστηριότητα. Είναι όμως το βασικό χαρακτηριστικό του αγώνα για αλλαγή (Barton, 2008).

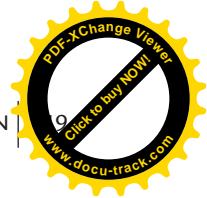
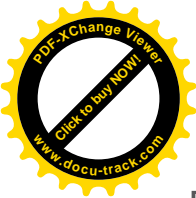
32. Στην κοινωνική προσέγγιση της αναπηρίας το άτομο με αναπηρίες παύει να



ολογικά από την υφαρπαγή των γλωσσικών της όρων με την –κλινικής προσέγγισης– παρερμηνευμένη χρήση τους. Η ταύτιση, από την άλλη, των τμημάτων ένταξης με την ενταξιακή εκπαίδευση εξηγεί τη γενικευμένη πεποίθηση ότι η ένταξη είναι η σύγχρονη κατεύθυνση της ειδικής αγωγής (Slee, 2004). Με αυτό τον τρόπο διατηρείται η αξιακή ιατροκατευθυνόμενη δομή της ειδικής αγωγής, προβάλλεται η αποτελεσματικότητα των εξειδικευμένων παρεμβάσεων της και μετατίθεται η αποτυχία ή δυσκολία ή και τα προβλήματα που προκύπτουν από την εκπαίδευση των αναπήρων στην ένταξη (μέσω της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης), δικαιολογώντας την απομάκρυνση ή τον αποκλεισμό των «δύσκολων» μαθητών από τη γενική τάξη εξαιτίας των αδυναμιών τους³³. Οι δυσκολίες που προκύπτουν από τη λειτουργία των τμημάτων ένταξης αποδίδονται στην ενταξιακή προσέγγιση, ενισχύοντας την πεποίθηση της ελλιπούς ή ουτοπικής δυναμικής της, με ταυτόχρονη ενίσχυση της αναγκαιότητας των «κατάλληλων» μέσων και δομών της ειδικής αγωγής.

αποτελεί «πρόβλημα» της κοινωνίας (θέση που πρεσβεύουν το κλινικό μοντέλο και η θεωρία της προσωπικής τραγωδίας). Μετατοπίζει τις ευθύνες στη δομή της σύγχρονης κοινωνίας και στις ιδεολογίες της (π.χ. η θεωρία του σώματος). Υποστηρίζει την κοινωνική κατασκευή της αναπηρίας. Δίνει έμφαση στις εργασιακές σχέσεις και στον οικονομικό αποκλεισμό του ανάπηρου ατόμου. Το κοινωνικό μοντέλο δέχθηκε επιρροές από το σύγχρονο υλισμό. Τα άτομα με αναπηρίες στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες αντιμετωπίζουν έναν ειδικό τύπο αποκλεισμού, γι' αυτό προτείνεται η αντικατάσταση του υπάρχοντος καπιταλιστικού συστήματος από ένα περισσότερο ενταξιακό και δίκαιο κοινωνικό σύστημα (Finkelstein, 1991· Oliver, 1990, 1996). Οι υλιστές με τους μεταστρουκτουραλιστές καταδεικνύουν τη σημασία του πολιτισμού και των μέσων μαζικής ενημέρωσης στη διατήρηση των διακρίσεων (Abberley, 1992· Barnes, 1992· Shakespeare, 1994).

33. Ο δίκαιος χειρισμός των διαφορών μεταξύ των μαθητών, η ικανότητα προσέγγισης αυτών των διαφορών ως πηγή βοήθειας και δυνατότητα μάθησης, και όχι ως πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί, αποτελεί κρίσιμη διάσταση της έννοιας του «εργάζομαι υπέρ της ενταξιακής εκπαίδευσης (Barton, 2008· Ainscow, 1999).



Επίλογος

Στο αρχικό ερώτημα εάν το αίτημα για αλλαγή αναδύεται από την αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού των στόχων της εκπαίδευσης αναπήρων και του ορισμού της αναπηρίας υπό το σκεπτικό της προώσπισης των ανθρώπινων δικαιωμάτων, φαίνεται, εν είδει συμπεράσματος από την αποτίμηση της πορείας των αλλαγών που επέφεραν οι νόμοι της ειδικής αγωγής κατά την τελευταία τριακο-νταετία, να αποτελεί πράξη μιας επαναλαμβανόμενης σταθερής προσέγγισης του ζητήματος, που δεν αμφισβητεί προηγούμενες πολιτικές θέσεις και νομοθετικές αποφάσεις, ενισχύοντας την ιεραρχική σχέση της ειδικής αγωγής και της ιατρικής αυθεντίας.

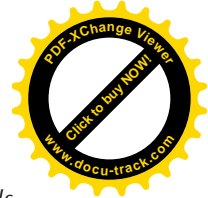
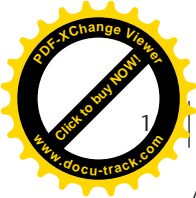
Οι νομοθέτες εμφανίζονται να παρακολουθούν την κριτική του ενταξιακού διαλόγου, υπονομεύοντας τον ενταξιακό αγώνα με την εσκεμμένη δημιουργία κλίματος σύγχυσης ως προς τις αρχές, τους σκοπούς και τις πρακτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Η γλωσσική αλλαγή, που εμφανίζεται κατ' αρχάς ως μια πολιτικώς ορθή γλωσσική συμπεριφορά (σεβόμενη το αίτημα του κινήματος αναπήρων για τη χρήση του όρου «αναπηρία»), επιτυγχάνει βαρύ πλήγμα στο διάλογο περί ένταξης, καθώς δημιουργεί στην εκπαιδευτική, γονεϊκή και αναπηρική κοινότητα την ψευδαίσθηση της αλλαγής και την αποδέσμευση της ειδικής αγωγής από το εννοιολογικό πλαίσιο του «ελλείμματος» και της «ανεπάρκειας».

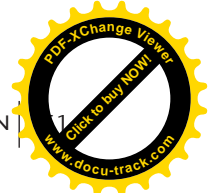
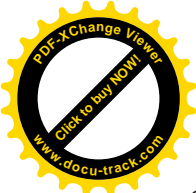
Συνοψίζοντας, ανοιχτά παραμένουν τα ερωτήματα που προκύπτουν από τους λόγους διατήρησης των σταθερών σχέσεων αναφορικά με την εκπαίδευση και τον ορισμό της αναπηρίας. Ο αναδυόμενος προβληματισμός θα πρέπει να συσχετιστεί με το ζήτημα της ποσοτικής αξιολόγησης της «ικανότητας» των αναπήρων όπως αυτή σηματοδοτείται από τη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική και πολιτική σκηνή του δυτικού κόσμου.

Βιβλιογραφία

Abberley, P. (1992). The concept of oppression and the development of a social theory of oppression. In T. Booth et al. (Eds), *Policies for Diversity in Education*. London: Routledge.



- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. Studies in inclusive education series. London: Falmer Press.
- Armstrong, D. (2003). *Experiences of Special Education: Re-evaluating policy and practice through life stories*. London: Routledge Falmer.
- Armstrong, D. (2004). Ένταξη, συμμετοχή και δημοκρατία. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).
- Barnes, C. & Mercer, G. (2010). *Exploring Disability* (2nd edn). Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C. (1992). *Disabling imagery and the Media: An exploration of media representation of disabled people*. Belper: British Council of Organizations of Disabled People.
- Barnes, C., Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barton, L. (2008). Εκπαίδευση και ο Αγώνας για Αλλαγή: Η αναγκαιότητα μιας κριτικής πολιτικής της ελπίδας. Στο Ε. Φτιάκα (επιμ.), *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Corbett, J. & Slee, R. (2000). An international conversation on inclusive education. In F. Armstrong, D. Armstrong & L. Barton (Eds), *Inclusive Education: Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμός και προοπτικές. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (επιμ.), *Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., Παπασταυρινίδου, Γ., & Σπανδάγου, Η. (2004). Η σημασία και ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στην ενταξιακή εκπαίδευση των τυφλών παιδιών στην Ελλάδα. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση: Σύγχρονες Τάσεις και Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).
- Feldman, D., Gordon, P. A., White, M. J., & Weber, C. (2002). The effects of people-first language and demographic variables on beliefs, attitudes, and behavioral intentions toward people with disabilities. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling*, 33 (3), 18-25.
- Finkelstein, V. (1991). Disability: An Administrative Challenge? (The Health and Welfare Heritage). In M. Oliver (Ed.), *Social work, disabled people and disabling environments*. London: Jessica Kingsley.



- Gillborn, D. & Youdell, D. (2000). *Rationing Education: Policy, Practice, Reform and Equity*. Buckingham: Open University Press.
- Hughes, B. (2005). What can a Foucauldian Analysis Contribute to Disability Theory? In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the Government of Disability*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Kumari-Campbell, F. (2005). Legislating Disability. Negative Ontologies and the Government of legal identities. In S. Tremain (Ed.), *Foucault and the Government of Disability*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. London: Basingstoke: Macmillan.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Basingstoke, UK: Macmillan.
- Roberts, J. (2007). *The Rhetorical Structure of Disability: Bridging the Gap between what is "Spoken" and what is "Said" with Song - Over-Signifying with Personhood against the Backdrop of Disease-Centric Discourse*. Master Thesis, Faculty of Baylor, https://beardocs.baylor.edu/bitstream/2104/5086/1/Jeff_Roberts_Masters.pdf (28.01.2011).
- Shakespeare, T. (1994). Cultural representation of disabled people: dustbins for disavowal? *Disability and Society*, 9 (3), 283-299.
- Siebers, T. (2008). *Disability Theory*. Michigan: The University of Michigan Press.
- Slee, R. (2004). Ενταξιακή εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Νέα Εποχή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα (ανατύπωση Πεδίο 2011).
- Swain, J., French, S., Barnes, C., & Thomas C. (Eds) (2004). *Disabling Barriers - Enabling Environments* (2nd edn). London: Sage.
- Φουκώ, Μ. (2010). *Οι μη κανονικοί. Παραδόσεις στο Κολέγιο της Γαλλίας (1974-1975)*. Αθήνα: Εστία.
- Whitty, G. (2002). *Making Sense of Education Policy*. London: Paul Chapman.