

ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΕΡΙΕΧΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ
ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΑΠΟ ΤΗΝ
Τσορβαντζή Βασιλική

Επιβλέπων Καθηγητής: Δρ. Ευάγγελος Κωνσταντέλος

Μεταπτυχιακή Εργασία στο Πρόγραμμα
Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση
Για απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master)

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΕΥΚΩΣΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ

Ιούλιος, 2022

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΔΗΛΩΣΗ

Η Βασιλική Τσορβαντζή, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Μία μελέτη των κοινών εννοιών που εμπεριέχονται στα κείμενα της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Βασιλική Τσορβαντζή



ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΠΟΥ ΕΜΠΕΡΙΕΧΟΝΤΑΙ ΣΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει τις κυρίαρχες εννοιολογήσεις που εντοπίζονται στα κείμενα της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και να επιχειρήσει την ανάλυση τους σε κατηγορίες. Επειδή και τα δύο παιδαγωγικά ρεύματα αμφισβητούν ιστορικά διαμορφωμένα κοινωνικά πρότυπα που έχουν εισχωρήσει στα σχολεία και φέρουν την ευθύνη για τις αποτυχίες της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να ερευνηθεί πώς το καθένα αντιλαμβάνεται τα προβλήματα και τον ρόλο της παιδαγωγικής στη λύση τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν αποκλειστικά μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Στη μελέτη εμπεριέχονται το θεωρητικό, κοινωνικοπολιτικό και ιστορικό πλαίσιο της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης και μία κατηγοριοποίηση των βασικών συνιστωσών που απαρτίζουν το ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό τους έργο. Βάσει αυτών, αναπτύσσεται μία συζήτηση με ερμηνεία, ανάλυση, συσχέτιση και κριτική των κοινών μεταξύ τους εννοιών. Οι ομοιότητες τους εντοπίζονται τόσο στη συνδρομή του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος στον κοινωνικό αποκλεισμό και την κοινωνική αδικία όσο και στον ρόλο της κουλτούρας, στην παραγωγή της γνώσης και στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της παιδαγωγικής. Όλα αυτά προσφέρουν νέες θεάσεις της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και διευρύνουν τις δυνατότητες της διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Κριτική Παιδαγωγική, Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ανισότητες και αποκλεισμός, κουλτούρα, γνώση.

A STUDY OF THE COMMON CONCEPTS CONTAINED IN THE TEXTS OF CRITICAL PEDAGOGY AND INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

The purpose of this paper is to highlight the dominant conceptualizations that were found in the texts of Critical Pedagogy and Inclusive Education as well as to attempt an analysis by grouping them. Although both pedagogies challenge diachronic shaped social norms that have permeated schools and bear responsibility for educational failures, it is important to investigate how each one perceives the problems and the role of pedagogy in solving them. Data were collected exclusively through a review of the bibliography. The study includes the theoretical, socio-political framework and the history of Critical Pedagogy and Inclusive Education and a categorization of the main components that make up their academic and educational work. Afterwards, a discussion based on these findings is developed with interpretation, analysis, correlation and criticism of their common concepts. Their similarities are found in the contribution of the modern educational system to social exclusion and social injustice, in the role of culture, in the production of knowledge and in the way that both perceive the pedagogical work. All the above offer new views of the educational reality and expand the possibilities of teaching.

Keywords: Critical Pedagogy, Inclusive Education, inequalities and exclusion, culture, knowledge.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| ΠΕΡΙΛΗΨΗ | 3 |
| ABSTRACT | 4 |
| ΕΙΣΑΓΩΓΗ | 6 |
| 1. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ | 8 |
| 1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ | 8 |
| 1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ | 17 |
| 1.2.1 Η Κοινωνική Κατασκευή της Γνώσης | 18 |
| 1.2.2 Η Κοινωνική Τάξη και η Κουλτούρα | 19 |
| 1.2.3 Η Ιδεολογία και η Ηγεμονία | 21 |
| 1.2.4 Η σχέση Δύναμης και Γνώσης | 22 |
| 1.2.5 Το Κρυφό Πρόγραμμα Σπουδών | 23 |
| 1.2.6 Η Κοινωνική και Πολιτισμική Αναπαραγωγή | 24 |
| 1.2.7 Η Αντίσταση και Γλώσσα Κριτικής και Δυνατότητας | 25 |
| 2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ | 28 |
| 2.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ | 28 |
| 2.1.1 Συμπερίληψη όσον αφορά στην αναπηρία και τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» | 30 |
| 2.1.2 Συμπερίληψη ως απάντηση στον αποκλεισμό ατόμων και κοινωνικών ομάδων | 32 |
| 2.1.3 Συμπερίληψη ως εκπαίδευση από όλους για όλους | 32 |
| 2.2 ΜΟΝΤΕΛΑ | 34 |
| 2.2.1 Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης | 34 |
| 2.2.2 Το Index for Inclusion | 36 |
| 2.2.3 Το ευρύτερο παιδαγωγικό έργο για τη δημιουργία συμπεριληπτικού πλαισίου | 37 |
| 3. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ | 43 |
| 3.1 ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ | 43 |
| 3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ | 49 |
| 3.3 Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ | 53 |
| 3.4 Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΩΣ ΕΡΓΟ | 58 |
| ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ | 65 |
| ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ | 68 |

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέρος των επιστημονικών συζητήσεων των τελευταίων δεκαετιών αφορά στη λειτουργία της εκπαίδευσης στην κοινωνία, γεγονός που οδήγησε στη θεωρητικοποίηση, την εννοιολόγηση και την ανάλυση της παιδαγωγικής και στη δημοσιοποίηση ενός μεγάλου συνόλου εργασιών που εμμένει στη σημασία της κατανόησης του τι συμβαίνει στο άτομο που διαπαιδαγωγείται (Wardekker & Miedema, 1997). Σε αυτό το πλαίσιο, ένας τρόπος προσέγγισής της είναι η θεώρησή της ως κείμενο, δηλαδή, ότι δεν υπάρχει τίποτα εκτός κειμένου στην παιδαγωγική. Η εφαρμογή της κειμενικότητας του Derrida στην παιδαγωγική από τον Gregory Ulmer (1985, 158) σημαίνει ότι η παιδαγωγική είναι μια λεκτική διαδικασία γραφής της πραγματικότητας και δημιουργίας νοημάτων. Αυτό το είδος σύλληψης της έννοιάς της σχετίζεται και με τις παιδαγωγικές θεωρίες που τη συνδέουν με τις συνθήκες ανάπτυξης του ανθρώπου τόσο σε ατομικό όσο και κοινωνικό επίπεδο.

Η Κριτική Παιδαγωγική και η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση αναπτύσσονται βασιζόμενες σε αυτό το σκεπτικό. Οι υποστηρικτές τους διεξάγουν έρευνες και προβαίνουν σε αναλύσεις που σχετίζουν την παιδαγωγική με την ταυτότητα, την κουλτούρα και την κατανοούν ως δυναμική μορφή καθορισμού των άλλων, του εαυτού και της συνύπαρξης. Αντλώντας στοιχεία από τον τρόπο που την επηρεάζουν οι κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και από τα χαρακτηριστικά και τη λειτουργία των δομών της, αμφισβητούν σύγχρονες θεμελιώδεις αντιλήψεις και πρακτικές στην εκπαίδευση καθώς αποδεικνύεται ότι αυτές είναι προϊόντα μιας συγκεκριμένης λογικής που εξυπηρετεί τις ανάγκες συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και όχι του συνόλου. Ιστορικά, υπήρχαν πάντα ομάδες ανθρώπων που θεωρούνταν ανεπίδεκτοι μαθήσεως, όπως κορίτσια, μαθητές φυλών εκτός της λευκής ή προερχόμενοι από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα καθώς επίσης κι εκείνοι που διαγνώστηκαν ιατρικά ως «αργοί και ανίκανοι μαθητές» (άτομα με αναπηρία, με αναπτυξιακή/νευροβιολογική διαταραχή, με μαθησιακές δυσκολίες). Αρκετά συχνά, οι ισχυρισμοί για τον αποκλεισμό αυτών των μαθητών διαμορφώθηκαν είτε με τη μορφή «επιστημονικών» επιχειρημάτων για γενετική κατωτερότητα ή στη γραμμή μιας καλοπροαίρετης μεταχείρισης: δε θέλουν να μάθουν, δεν ενδιαφέρονται να γίνουν εγγράμματοι και θα ήταν πιο ευτυχισμένοι αν τους απαλλάξουμε από το βάρος να μάθουν. Τα υπό συζήτηση παιδαγωγικά ρεύματα αποδομούν τέτοιους ισχυρισμούς που έχουν διαμορφώσει τη σχολική κανονικότητα, και αντιλαμβάνονται ως βάρβαρη τη στέρηση της μάθησης, η οποία καθιστά πραγματοποιήσιμους τους στόχους της ανθρώπινης ύπαρξης και συνύπαρξης. Έτσι, καθιστούν σαφές το αίτημα για αλλαγή και εξερευνούν τις ανακατασκευαστικές δυνατότητες της εκπαίδευσης με τις οποίες οι εμπλεκόμενοι στο

παιδαγωγικό έργο θα αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες σε παλιές και νέες εμπειρίες κατευθυνόμενοι από ένα νέο σύνολο προσδοκιών» (Mezirow , 1991, 11).

Παρακάτω, παρουσιάζονται οι θέσεις των δύο εκπαιδευτικών φιλοσοφιών έτσι όπως προκύπτει από τη μελέτη της υπάρχουσας σχετικής βιβλιογραφίας και εξετάζεται ο τρόπος σύλληψης και ανάλυσης των κοινών εννοιών που τις απαρτίζουν. Για να καταστεί το τελευταίο δυνατό, εξηγούνται, αρχικά, οι θεωρίες που επηρεάζουν και θεμελιώνουν το έργο της Κριτικής Παιδαγωγικής καθώς και οι θεωρητικές της κατηγορίες εν είδει εννοιών οι οποίες αναλύονται στα κείμενα των υποστηρικτών της και αποτελούν τις βασικές θεματολογίες των προβληματισμών και των προτάσεών τους. Ακολουθούν η προέλευση, η πορεία ανάπτυξης και οι εφαρμογές της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσω των οποίων αποσαφηνίζονται οι θέσεις της και οι τρόποι που αυτές γίνονται αντιληπτές και αξιοποιούνται τόσο στο ακαδημαϊκό έργο των μελετητών της όσο και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Με βάση αυτή την ανασκόπηση, αναπτύσσεται μία συζήτηση πάνω στα κοινά στοιχεία που πλαισιώνουν τα ζητήματα του τρέχοντος εκπαιδευτικού συστήματος, την κατεύθυνση, οργάνωση και διεξαγωγή του παιδαγωγικού εγχειρήματος που προτείνει η καθεμία.

1. ΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1.1 ΒΑΣΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ

Η Κριτική Παιδαγωγική εισάγεται ως έννοια τις αρχές του 1970, στις ΗΠΑ και αναπτύσσεται ιδιαίτερα τις επόμενες δεκαετίες ως ρεύμα θεωρητικής παιδαγωγικής σκέψης και εκπαιδευτικής πρακτικής. Μέχρι και σήμερα συνιστά βασικό αντικείμενο μελέτης και κριτικής, προκαλώντας πολλές συζητήσεις σχετικές με το πλαίσιο, τις προοπτικές, τις δυνατότητες αλλά και τα αδιέξοδά της. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την περιπλοκότητά της ως έννοια, καθιστά σημαντική τη διερεύνηση των συντελεστών δημιουργίας και εξέλιξής της για τη βαθιά κατανόηση των θέσεων, των επιρροών, των κατευθύνσεων και των ζητημάτων της.

Η πρώτη ακριβής χρήση του όρου «Κριτική Παιδαγωγική» συναντάται στο οραματικό βιβλίο του Henry Armand Giroux (1943-) με τίτλο «Theory and Resistance in Education» (1983). Ο Giroux αναπτύσσει μια ριζοσπαστική παιδαγωγική η οποία όχι μόνο φωτίζει αλλά κυρίως επιδιώκει να μεταμορφώσει τις υπάρχουσες σχέσεις στην κοινωνία. Στοχεύει, δηλαδή, στη δημιουργία μιας δημοκρατικής κοινωνίας που εξαλείφει τις καταπιεστικές ανισότητες πλούτου, εξουσίας και προνομίων με τη δημιουργία μιας «ανοιχτής, αυτοκριτικής κοινότητας ερευνητών πολιτών» (Giroux 1983, 190). Ασκώντας κριτική στις επικρατούσες θεωρίες που ισοπεδώνουν την ανθρώπινη εμπειρία και δράση, αποκλείουν την αμφισβήτηση μέσα στα σχολεία, δίνοντας παράλληλα έμφαση στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής μέσω της σχολικής εκπαίδευσης, γίνεται κατανοητός ο ενεργός ρόλος των σχολείων στη συγκρότηση των ανθρώπινων υποκειμένων ως πολιτισμικών παραγόντων, ικανών να αντισταθούν στην κυριαρχία και να προσφέρουν προτάσεις για τον μετασχηματισμό της κοινωνίας (Ryan, 1984).

Η ιδέα, ότι η δημόσια εκπαίδευση δύναται και πρέπει να επιφέρει κοινωνική ανασυγκρότηση, χρονολογείται από τις αρχές του 20ου αιώνα και καθιστά τη σχολική τάξη χώρο όπου η κοινωνική βελτίωση είναι ένας ενεργός και μετρήσιμος στόχος. Σε ένα μεγάλο μέρος του έργου του φιλοσόφου και παιδαγωγού John Dewey (1859–1952) -σημαντικού υποστηρικτή του κινήματος της Προοδευτικής Εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ και έχει επηρεάσει τους σύγχρονους παιδαγωγούς (Ράσης, 2008)- υπογραμμίζεται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνική διαδικασία και λειτουργία, με την επιχειρηματολογία του να αναπτύσσεται πάνω στη θεώρηση του σχολείου ως κύριου φορέα κοινωνικής μεταρρύθμισης (Lee, 2013). Υποστηρίζει με έμφαση την αφύπνιση

των δασκάλων σε σχέση με τα κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα του παρόντος: αποδοκιμάζοντας τον «οικονομικό αναλφαβητισμό των εκπαιδευτικών», προτρέπει να μετατοπίσουν το ενδιαφέρον τους από τις «ψυχολογικές τεχνικές» στα κοινωνικά ζητήματα του κόσμου (Lee, 2013, 143). Επιπλέον, συνιστά στο σχολείο να ενημερώνει τους μαθητές «για την παρούσα κατάσταση της κοινωνίας με τρόπο που τους επιτρέπει να κατανοούν τις συνθήκες και τις δυνάμεις τους στην εργασία» (Lee, 2013, 143). Προτείνει τη στοχαστική σκέψη που θα επιτρέπει στον μαθητή να προσεγγίζει προκλήσεις, να διατυπώνει υποθέσεις και να τις ελέγχει, να αναλύει καταστάσεις και να συνάγει συμπεράσματα, καθώς και να ανακαλύπτει και να προτείνει διαθέσιμες λύσεις (Ράσης, 2008). Οι ιδέες του Dewey βρήκαν απήχηση σε πολλούς προοδευτικούς παιδαγωγούς της εποχής, με τον George Counts (1889-1974) να είναι ένας από αυτούς. Ο ίδιος μάλιστα διεξήγαγε μία σειρά εμπειρικών κοινωνιολογικών ερευνών στην αμερικάνικη εκπαίδευση που αναδεικνύουν την πραγματική σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας και την ικανότητα της πρώτης να επιφέρει κοινωνική συνειδητοποίηση και αναδιάρθρωση (Ράσης, 2008). Παρουσιάζεται δυναμικά στο βιβλίο του, «*Dare the School Build a New Social Order?*» (1932), η ευθύνη των εκπαιδευτικών να προετοιμάζουν τους μαθητές για τις κοινωνικές αλλαγές που θα συνοδεύονται από την αυξημένη συμμετοχή τους στην επιστήμη, την τεχνολογία και σε άλλα πεδία μάθησης. Η συμμετοχή τους κρίνεται απαραίτητη, σύμφωνα με τον Counts (1969), επειδή η ανθρώπινη σκέψη και πράξη διαμορφώνουν, εξελίσσουν και μεταβάλλουν τους τομείς και τη λειτουργία της κοινωνίας. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να εμφυσήσουν την πεποίθηση στους μαθητές, ότι η κοινωνία αποτελεί ιστορικό δημιούργημα ώστε να οραματιστούν και να αναλάβουν δράση από κοινού προς την αναδόμησή της, υπό το πρίσμα των ιδανικών της αυθεντικής δημοκρατίας (Ράσης, 2008).

Την ίδια εποχή στην Ευρώπη, ξεκινά να αναπτύσσεται το φιλοσοφικό ρεύμα της Κριτικής Θεωρίας, η ανάγνωση της οποίας, σύμφωνα με τον Giroux, είναι απαραίτητη για ένα άξιο παιδαγωγικό έργο. Ακόμη και εντός των ορίων της έννοιας της εκπαίδευσης, ως σχολική διαδικασία, στις φεμινιστικές παιδαγωγικές, τις διαπολιτισμικές και μετα-αποικιακές θεωρίες της εκπαίδευσης, τις πολιτισμικές σπουδές καθώς και στον κριτικό γραμματισμό και την αισθητική, συναντούμε τις ιδέες των Theodor Adorno (1903–1969), Max Horkheimer (1895–1973), Jürgen Habermas (1929–) και των άλλων του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών που ιδρύθηκε το 1930 στη Σχολή της Φρανκφούρτης, να θεμελιώνουν τις συζητήσεις των στοχαστών τους (Gur-Ze'ev, 2003). Οι θεωρητικοί της Κριτικής Παιδαγωγικής αξιοποίησαν ως βάση το έργο της Κριτικής Θεωρίας προκειμένου να προβάλλουν την παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος αλλά και να αποδώσουν στο σχολείο τον κριτικό και επαναστατικό ρόλο που θα πρέπει να διαδραματίζει, ως δημόσιος χώρος συλλογικής δράσης

(Πέτρου, 2013). Η Κριτική Θεωρία αναζητά τρόπους για να προσφέρει στα άτομα -τους κοινωνικούς παράγοντες όπως τα ονομάζει- ένα κριτικό στήριγμα που θα καταστήσει εφικτή τη δημιουργία μιας ελεύθερης κοινωνίας που αυτοπροσδιορίζεται, απομακρύνοντας τις ψευδαισθήσεις της ιδεολογίας¹ που υπονομεύουν ενεργά την πρόοδο μιας αληθινής δημοκρατίας. Οι κριτικοί θεωρητικοί ισχυρίζονται ότι οι κοινωνικές επιστήμες πρέπει να ενσωματώσουν τη φιλοσοφία στις μεθόδους τους για να κάνουν τα ευρήματά τους πρακτικά και να προωθήσουν την ηθική αιτία της απελευθέρωσης των ανθρώπων από συνθήκες όπως η κυριαρχία και η καταπίεση (Horkheimer, 1993).

Στο πρώτο πρόγραμμα της Κριτικής Θεωρίας χρησιμοποιούνται μαρξιστικά εργαλεία σκέψης² για να εδραιωθεί η θεωρητική ενότητα τριών αλληλεπικαλυπτόμενων ερευνητικών κλάδων: α) Η οικονομική ανάλυση του μετα-φιλελεύθερου καπιταλισμού πραγματοποιείται υπό το πρίσμα των ερευνών του οικονομολόγου του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών, Friedrich Pollock (1894–1970), ο οποίος ασχολήθηκε με την οργανωτική μορφή της καπιταλιστικής παραγωγής και απέδειξε ότι «η διαχείριση των καπιταλιστικών συγκροτημάτων είχε συγχωνευθεί τόσο ομαλά με τις ελίτ της πολιτικής εξουσίας ώστε η πλήρης κοινωνική ολοκλήρωση στο εξής να λαμβάνει χώρα με τη μορφή της συγκεντρωτικής διοικητικής κυριαρχίας» (Honneth & Elliot, 2008, 277). β) Η κοινωνικο-ψυχολογική διερεύνηση της κοινωνικής ολοκλήρωσης του Erich Fromm (1900 – 1980) ανέδειξε «τους μηχανισμούς με τους οποίους τα άτομα προσαρμόζονται ομαλά στις νέες απαιτήσεις συμπεριφοράς για να εξηγήσει τους λόγους που οι κοινωνικοί παράγοντες υποτάσσονται σε ένα συγκεντρωτικό διοικούμενο σύστημα κυριαρχίας» (Honneth & Elliot, 2008, 278) και γ) η πολιτισμικο-θεωρητική ανάλυση της μαζικής κουλτούρας έδειξε την ενεργό συμμετοχή των κοινωνικών παραγόντων με τη δική τους ερμηνευτική λειτουργία στο εν λόγω σύστημα κυριαρχίας (Honneth & Elliot, 2008, 279). Στο δεύτερο πρόγραμμά της, η Κριτική Θεωρία εγκαταλείπει το πλαίσιο των ερευνών πάνω στον καπιταλισμό και εξετάζει την εργαλειακή μορφή σκέψης και δράσης που θεμελιώνεται πάνω στην κυριαρχία του ανθρώπου επί της φύσης. Τούτα απορρέουν από το έργο του Διαφωτισμού και για αυτόν τον λόγο οι Horkheimer και Adorno αναφέρονται στην έννοια του «εργαλειακού ορθολογισμού» (Honneth & Elliot, 2008, 292) . Επηρεασμένος από την εν

¹ Προέρχεται από το έργο του Freud «The Future of an Illusion». Η Κριτική Θεωρία χρησιμοποίησε τις φροϋδικές αναλύσεις που αφορούν στην εσφαλμένη αντίληψη (αυταπάτη) συλλογικών αναπαραστάσεων και αλληλοδράσεων των ατόμων για να δείξει πώς νομιμοποιείται η υπάρχουσα δομή εξουσίας και να εκθέσει το ψεύδος των μη γνωστικών πεποιθήσεων (όπως των αξιολογικών κρίσεων) που παρουσιάζονται ως γνωστικές δομές.

² Οι μαρξιστικές έννοιες της οικονομικής βάσης της κοινωνίας (τρόπος παραγωγής των αγαθών και η ταξική δομή της) και του κοινωνικού εποικοδομήματος (πολιτικές ιδεολογίες, θρησκεία, οργάνωση της οικογένειας, εκπαιδευτικό σύστημα, κυβέρνηση) που καθορίζονται και μεταβάλλονται έχοντας μια αμφίδρομη σχέση.

λόγω θεωρία και τις γλωσσολογικές αναλύσεις του Ludwig Wittgenstein (1889–1951), στο τρίτο πρόγραμμα της Κριτικής Θεωρίας, ο Habermas ακολουθεί μια πιο ανθρωπολογική κατεύθυνση και αναπτύσσει τη θεωρία του «επικοινωνιακού πράττειν», με τη βασική της θέση, τη γλωσσική επικοινωνία, την ειδοποιό διαφορά του ανθρώπου από τα άλλα είδη, να αποτελεί το μέσο με το οποίο ο ίδιος εξασφαλίζει την αμοιβαιότητα στους προσανατολισμούς του ως προς τη δράση και τις αξιακές αντιλήψεις του που είναι απαραίτητες για την κοινωνική εκμάθηση της παραγωγής (Honneth & Elliot, 2008, 301). Μέσω αυτών των επικοινωνιακών πράξεων καθορίζονται τα πολιτισμικά κριτήρια εγκυρότητας που βαθμιαία διαφοροποιούνται ιστορικά στην πορεία μιας γνωστικής εξορθολογιστικής διαδικασίας (Honneth & Elliot, 2008, 303) .

Η γκραμισιανή προβληματική περί ηγεμονίας που δημοσιεύτηκε το 1947, δε σχετίζεται με την εκπαίδευση καθαυτή αλλά έχει εμπνεύσει και τροφοδοτήσει έντονα τη ριζοσπαστική εκπαιδευτική θεωρία του μεταπολέμου. Ο Antonio Gramsci (1891–1937) ονομάζει «Ηγεμονία» τη συναίνεση που δημιουργείται μεταξύ των ατόμων ως μέρος μιας ενεργούς παιδαγωγικής διαδικασίας στα διάφορα περιβάλλοντα της καθημερινής ζωής (Manojan, 2019). Η άρχουσα τάξη -η μπουρζουαζία- διαδίδει τις δικές της νόρμες ώστε αυτές να ενσωματωθούν στην «κοινή λογική» όλων και να διατηρήσει την εξουσία της στην κοινωνία. Τούτο το εγχείρημα δεν οργανώνεται με εξαναγκασμό, χρήση φυσικής βίας, αλλά μέσω τετριμμένων δραστηριοτήτων συνδεδεμένων με κοινωνικούς θεσμούς όπως η οικογένεια, η εργασία, το σχολείο και τα μέσα ενημέρωσης. Με αυτόν τον τρόπο νομιμοποιούνται, ως ορθές, οι αξίες και οι πρακτικές της κυρίαρχης τάξης, οι οποίες, ακολούθως, αποτυπώνονται στην ατομική συνείδηση (Νικολούδης, 2010). Ο δάσκαλος, λοιπόν, ένας εν δυνάμει ηθικός ηγέτης, με συγκεκριμένα πρότυπα, προσδοκίες και συμπεριφορές, καλλιεργεί μέσω ανταμοιβών τη συναίνεση των μαθητών να κοινωνικοποιούνται με τέτοιο τρόπο που να συμφέρει όχι την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν αλλά την άρχουσα τάξη (Αξιουργού, 2009).

Ο Paulo Freire (1921–1997) είναι ένας από τους σημαντικότερους κριτικούς παιδαγωγούς του 20ου αιώνα. Όχι μόνο θεωρείται ένας από τους ιδρυτές της Κριτικής Παιδαγωγικής αλλά έπαιξε επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη μιας εξαιρετικά επιτυχημένης εκστρατείας για τον αλφαριθμητισμό στη Βραζιλία πριν από την επίθεση της χούντας το 1964. Το βιβλίο του «Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου» (Pedagogy of the Oppressed, 1972) θεωρείται ένα από τα κλασικά κείμενά της που έχει επηρεάσει γενιές δασκάλων και διανοουμένων παγκοσμίως. Αν και ο όρος «Κριτική Παιδαγωγική» δε χρησιμοποιείται από τον ίδιο, το έργο του αποτελεί πηγή διαμόρφωσής του μέσω των εννοιών και των θεωριών που προέβαλε και ανέπτυξε. Στην πραγματικότητα, η παιδαγωγική

του Freire για τους καταπιεσμένους ασχολείται με την υπέρβαση της αποξένωσης³ και της καταπίεσής τους που είναι αποτέλεσμα του διαχωρισμού τους από την οντολογική τους κλίση στην ενεργό συμμετοχή τους στον κόσμο (Frymer, 2005). Τούτες πραγματώνονται σε συνθήκες υπαρξιακής βίας που ασκούν οι καταπιεστές, οι οποίοι έχουν πλαστεί ιστορικά να έχουν την αίσθηση του κτήτορα των πραγμάτων και των ανθρώπων μέσα σε έναν κόσμο όπου το χρήμα είναι το μέτρο όλων των πραγμάτων και το κέρδος ο πρώτιστος σκοπός (Freire, 1972, 55). Οι καταπιεζόμενοι είναι αποδέκτες αυτής της βίας, η οποία είναι απάνθρωπη επειδή τους στερεί τη χαρακτηριστική στο ανθρώπινο είδος ικανότητα να αναλογίζονται τη ζωή τους, τις εμπειρίες τους, τη δυστυχία τους ή τους λόγους που βρίσκονται ανάμεσα στους κυριαρχούμενους. Γίνεται αντιληπτή από τον Freire, όταν οι ίδιοι μυθοποιούν και εσωτερικεύουν τις αντιλήψεις και την κουλτούρα των δυναστών, οι οποίες με τη σειρά τους καθορίζουν την ψυχοσύνθεση και τη νοοτροπία τους (Freire, 1972, 61-63). Οι καταπιεζόμενοι μετατρέπονται έτσι σε μια τάξη «απανθρωπισμένων και αλλοτριωμένων αντικειμένων» (Freire, 1972, 44). Η «αντικειμενοποίηση» των υποκειμένων είναι που χρήζει μιας αγωγής προκειμένου να απελευθερωθούν από την καταπίεση και να μεταμορφώσουν την πραγματικότητα. Ο Freire προτείνει τον κριτικό προβληματισμό και τη δράση πάνω σε καταστάσεις, δεξιότητες που αποκτώνται με την «Προβληματίζουσα Εκπαίδευση» (ή «Απελευθερωτική Αγωγή») (Freire, 1972, 79). Εδώ οι μαθητές έχουν το δικαίωμα να κατασκευάζουν τους κόσμους τους, εισάγονται στη διαδικασία της μάθησης όχι ως αποδέκτες γεγονότων αλλά συν-δημιουργώντας τη γνώση και την πραγματικότητά τους σε κοινωνική ανταλλαγή με άλλους (Freire, 1972, 89) που πραγματώνεται μέσω μιας διαλεκτικής διαδικασίας στην οποία όλοι, εκπαιδευτικός και μαθητές, συμμετέχουν ως συμμαθητές (Freire, 1972, 87). Στόχος του διαλόγου είναι η κριτική σκέψη και δράση (Freire, 1972, 92). Η κριτική σκέψη ξεκινά από την αντίληψη των βασικών αιτιών της θέσης κάποιου στην κοινωνία και συνεχίζει με την ανάλυση της αλληλεπίδρασης της προσωπικής του ζωής μέσα σε αυτά τα κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά, πολιτιστικά και ιστορικά πλαίσια (Wallerstein & Auerbach, 2004). Συνεχίζει πέρα από την αντίληψη, προς τις ενέργειες και τις αποφάσεις που λαμβάνουν οι άνθρωποι για να διαμορφώσουν και να αποκτήσουν τον έλεγχο της ζωής τους και περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της κατανόησης των εμποδίων και την υποστήριξη της αλλαγής (Freire, 1972, 8). Με αυτόν τον τρόπο, ο μαθητής επενεργεί στη διαμόρφωση της πραγματικότητας, γίνεται δημιουργός της ιστορίας του και εντάσσεται στον αγώνα για την απελευθέρωσή του.

³ Η αλλιώς αλλοτριώση («alienation»). Πρόκειται για έναν παραλληλισμό με τον Marx που εισήγαγε τον όρο για να δηλώσει τον βαθύ διαχωρισμό των ατόμων από την αληθινή ανθρώπινη φύση τους – κάτι που συνέδεσε με την άνοδο των καπιταλιστικών τρόπων παραγωγής στους οποίους οι εργάτες ουσιαστικά εμποδίζονται να ελέγξουν τις συνθήκες εργασίας τους, τις διαδικασίες και τα προϊόντα του μόχθου τους (Martin, 2008).

Παραμένοντας στις δεκαετίες του 1960 και του 1970, με την επίσημη εισήγηση του κλάδου της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, κεντρικό περιεχόμενο στις θεωρίες της είναι η μελέτη των κοινωνικών συνθηκών και αναγκών που επηρεάζουν τα προγράμματά της εκπαίδευσης και η κοινωνιολογική προσέγγιση του εσωτερικού των εκπαιδευτικών θεσμών. Με βάση τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές αναδιαρθρώσεις που καθορίζονται από τις ανάγκες του κεφαλαίου, οι φιλόσοφοι και οι επιστήμονες παιδαγωγοί και κοινωνιολόγοι -στο πλαίσιο ενός γενικότερου πολιτικού και ιδεολογικού προβληματισμού- εγείρουν ένα πλήθος ιστορικών και κοινωνικοπολιτικών θεμάτων και αξιοποιώντας διάφορα ερμηνευτικά σχήματα και ασκώντας κριτική σε άλλα, αναδεικνύουν και συζητούν τη λειτουργία και τα αποτελέσματα των δυναμικών συσχετίσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού και κοινωνικού συστήματος. Καταδικάζουν την κοινωνική αδικία και ανισότητα που προκαλεί το καπιταλιστικό σύστημα και προβάλλουν το αίτημα για κοινωνική δικαιοσύνη και γενικότερες κοινωνικές αλλαγές (Ράσης, 2008).

Στη Γαλλία, ο Pierre Bourdieu (1930–2002) χρησιμοποιεί τον όρο «πολιτισμικό κεφάλαιο» (Bourdieu, 1977) για να αναλύσει πώς οι παιδαγωγικές πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης λειτουργούν στην αναπαραγωγή των ταξικών ανισοτήτων. Ερευνά πώς η οικογενειακή εκπαίδευση μπορεί να λογιστεί ως ένας από τους τρόπους που δείχνει ότι τα άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις έχουν διαφορετικές κατανοήσεις του κόσμου (Bourdieu, 1977). Λόγω της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης⁴ που πραγματοποιείται στην οικογένεια, παιδιά από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις εισέρχονται στο σχολείο με ποικίλες εκφράσεις πολιτισμικού κεφαλαίου (Bourdieu, 1977, 495). Το σχολείο δεν είναι μια πολιτισμικά ουδέτερη ζώνη καθώς ενσαρκώνει την κουλτούρα της κυρίαρχης ομάδας, εγκρίνοντάς την ως θεμιτή και δεδομένη. Ως εκ τούτου, το πολιτισμικό κεφάλαιο της κυρίαρχης ομάδας ενσωματώνεται στη σχολική ζωή και στο πρόγραμμα σπουδών, ενώ εκείνο της κυριαρχούμενης αντιλαμβάνεται ως ελαττωματικό (Bourdieu, 1977, 488-494). Το σχολείο διαιωνίζει και ενισχύει τις αρχικές ταξικές ανισότητες ασκώντας μια «συμβολική βία» στους κυριαρχούμενους γιατί τα σχολικά προγράμματα, το εξεταστικό σύστημα και οι παιδαγωγικές πρακτικές αντικατοπτρίζουν και ενισχύουν την ιδεολογία των κυρίαρχων ομάδων (Dalal, 2016). Το ίδιο γίνεται ένας χώρος ιδεολογικής παραγωγής που συμβάλλει στην

⁴ Αποτέλεσμα της έννοιας *habitus* που αποτελεί ένα από τα εργαλεία σκέψης του Bourdieu και σχετίζεται με τη αριστοτελική *έξη*. Το *habitus* μπορεί να γίνει κατανοητό ως μια σειρά από διαθέσεις -συνήθειες προσανατολισμού του σώματος και της σκέψης του ατόμου στον κόσμο, συλλογικές και κοινωνικά διαμορφωμένες, περιλαμβάνουν στάσεις, τρόπους ομιλίας, διατροφής, κίνησης, σκέψης και συναισθήματος- που επηρεάζουν τις προσδοκίες ενός ατόμου για την κοινωνική ζωή. Για παράδειγμα, ένα άτομο της μεσαίας τάξης μπορεί να είναι πιο άνετο σε μια συνομιλία με επαγγελματίες, όπως δικηγόρους και καθηγητές, απ' ό,τι εκείνο της εργατικής τάξης. Ο κύριος λόγος για αυτό είναι το υπόβαθρο τους, το οποίο εμπεριέχει παρόμοιες αξίες, εμπειρίες ζωής και εκπαίδευσης (Bao, 1997).

αναπαραγωγή των ανισοτήτων στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα αποκρύπτει τον δικό του ρόλο στις διαδικασίες κοινωνικής αναπαραγωγής, μεταμφιεσμένο σε ουδέτερο και καθολικό (Gewirtz & Cribb, 2009).

Οι Αμερικάνοι μαρξιστές κοινωνιολόγοι, Samuel Bowles (1939-) και Herbert Gintis (1940-), υποστηρίζουν στο βιβλίο τους «Schooling in Capitalist America» (1976), ότι η κύρια λειτουργία της εκπαίδευσης στις καπιταλιστικές κοινωνίες είναι η αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης. Θεωρούν ότι το εκπαιδευτικό σύστημα υποτάσσεται και εκτελεί λειτουργίες για την καπιταλιστική τάξη. «Επειδή η τελευταία κατέχει τα μέσα παραγωγής και απαιτεί ένα εργατικό δυναμικό που είναι παραγωγικό, αποδέχεται την εξουσία και δε θα αντιδράσει στην εκμετάλλευση, η κύρια λειτουργία του σχολείου είναι να κατηχήσει τα παιδιά σε αυτούς τους κανόνες και τις αξίες» (Παπαχρήστου, 2019, 89). Αυτό επιτυγχάνεται μέσω του κρυφού προγράμματος σπουδών. Εισάγουν τη θεωρία της αντιστοιχίας που είναι η ιδέα ότι «οι κανόνες και οι αξίες που μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο αντιστοιχούν στους κανόνες και τις αξίες που θα διευκολύνουν τους μελλοντικούς καπιταλιστές εργοδότες να τους εκμεταλλευτούν στην εργασία τους» (Παπαχρήστου, 2019, 89). Τέσσερις είναι οι τρόποι που πραγματοποιείται αυτή η αντιστοίχιση από το σχολείο: α) Δημιουργεί ένα υποτελές εργατικό δυναμικό από άκριτους, παθητικούς και πειθήνιους εργάτες: σε έρευνα που πραγματοποίησαν οι δύο κοινωνιολόγοι σε μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, βρέθηκε πως οι χαμηλοί βαθμοί σχετίζονταν με τη δημιουργικότητα, την επιθετικότητα και την ανεξαρτησία, ενώ οι υψηλότεροι με την επιμονή, τη συνέπεια και την ακρίβεια. β) Προωθεί την αναγνώριση και την υποταγή στην ιεραρχία και στην εξουσία. Στα σχολεία, υπάρχει μια ιεραρχική δομή και οργάνωση και οι μαθητές έχουν ελάχιστη συμμετοχή στον τρόπο που διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία ή πώς διαχειρίζεται μια σχολική ημέρα. γ) Προσφέρει κίνητρο μέσω εξωτερικών ανταμοιβών. Οι μαθητές παρακινούνται από τα προσόντα που θα αποκτήσουν στο σχολείο παρά από τη διαδικασία και τα οφέλη της μάθησης στη σκέψη και την πρακτική. Μαθαίνουν να μην είναι περίεργοι αλλά να καταλαβαίνουν και να αποδέχονται ό,τι τους λέγεται από τους δασκάλους, να αντέχουν την πλήξη, να δουλεύουν σκληρά τώρα για να πετύχουν τους βαθμούς στο τέλος της χρονιάς. δ) Κατακερματίζει τα μαθήματα στο σχολείο. Οι μαθητές εισάγονται στη γνώση μέσα σε σαφείς, οριοθετημένους κλάδους (γλώσσα, ιστορία, μαθηματικά, φυσική, θεωρητικές, θετικές, οικονομικές επιστήμες), η δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των οποίων αποθαρρύνεται και προωθείται η κατεύθυνση κάθε μαθητή σε έναν από αυτούς (Παπαχρήστου, 2019).

Στα κείμενα της Κριτικής Παιδαγωγικής συναντούμε πολύ συχνά επιρροές από μεταδομιστικές αναλύσεις που επικεντρώνονται στα κοινωνικά, πολιτικά, επιστημονικά και τεχνολογικά τεκταινόμενα του μετανεωτερικού δυτικού κόσμου και που ανάγουν την κοινωνική πραγματικότητα με βάση το πολλαπλό, το ξεχωριστό και το μερικό, αμφισβητώντας την ικανότητα του ανθρώπου να φτάνει σε γενικευμένες βεβαιότητες (Νικολούδης, 2010, 59). Οι οπτικές της Κριτικής Παιδαγωγικής που αφορούν «στην αμφισβήτηση της αυθεντίας της επιστήμης που διακηρύσσει γενικευμένες παραδοχές και αντικειμενικές αλήθειες και στην ανάλυση και αποδόμηση των ιστορικών παραμέτρων της κοινωνικο-πολιτισμικής πραγματικότητας, μέσα στην οποία εγγράφεται η εμπειρία των υποκειμένων» (Νικολούδης, 2010, 82), είναι επηρεασμένες σημαντικά από τις αναλύσεις των Γάλλων Jean-François Lyotard (1924–1998), σχετικά με τις επιπτώσεις των τεχνολογικών μετασχηματισμών πάνω στη γνώση, και Michel Foucault (1926–1984) για τη σχέση γνώσης και εξουσίας.

Στο πιο γνωστό και σημαντικό έργο του, «The Postmodern Condition: A Report on Knowledge» (1984), ο Lyotard μελετά τη φύση και την κατάσταση της γνώσης σε έναν κόσμο που αλλάζει ταχύως και διερωτάται τι σημαίνει μετανεωτερικότητα για την επιστήμη και την τεχνολογία. Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο διαπιστώνει μεταβολές στον τρόπο αντιμετώπισης της γνώσης εξαιτίας της εφεύρεσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών και της τεχνολογικής ανάπτυξης εν γένει (Lyotard, 1984, 31). Η μία αλλαγή είναι η καταχώρηση, αποθήκευση και μετάδοσή της μέσω τεράστιων ποσοτήτων πληροφοριών σε βάσεις δεδομένων (Lyotard, 1984, 31). Τούτη η συνθήκη σχετίζεται με την επόμενη αλλαγή στην κατάσταση της γνώσης, την εμπορευματοποίησή της (Lyotard, 1984, 35). Η παραγωγή γνώσης δεν είναι πλέον μια φιλοδοξία παραγωγής αλήθειας. Αυτό παρατηρείται στην εκπαίδευση όταν οι μαθητές δεν αναζητούν ή αμφισβητούν την εγκυρότητα ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά ενδιαφέρονται για το αν και το πώς τους χρησιμεύει (Lyotard, 1984, 126). Η γνώση βρίσκεται στο επίκεντρο των αγορών των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κοινωνιών, παράγεται για να πουληθεί και καταναλώνεται για να τροφοδοτήσει μια νέα παραγωγή (Lyotard, 1984, 33). Ο Lyotard, έτσι, διαπιστώνει ότι εκείνοι που έχουν την ικανότητα να ελέγχουν, να ταξινομούν αυτές τις πληροφορίες, να αποφασίζουν ποια γνώση αξίζει να αποθηκευτεί -ποια είναι η νόμιμη γνώση- θα εξουσιάζουν στον 21ο αιώνα (Lyotard, 1984, 38). Έπειτα, αναπτύσσει τη συλλογιστική του στη μετατόπιση της γνώσης στην ιστορία των δυτικών κοινωνιών, χαρακτηρίζοντας τη μεταμοντέρνα περίοδο ως την εποχή που έχασε την πίστη της σε όλες τις μεγάλες, συνολικές αφηγήσεις, με βάση τις οποίες οι στοχαστές από την εποχή του Διαφωτισμού προσπάθησαν να κατασκευάσουν ολοκληρωμένες εξηγήσεις της ανθρώπινης εμπειρίας (Lyotard,

1984, 26). Διατυπώνει τη θέση πως πριν τον μεταμοντερνισμό η γνώση πήγαζε από τις μεγάλες αφηγήσεις ή τις «μετα-αφηγήσεις», οι οποίες νοούνται ως συνολικές ιστορίες για την ιστορία και τους στόχους της ανθρωπότητας. Θεμελιώνοντας και νομιμοποιώντας τις γνώσεις και τις πολιτισμικές πρακτικές και επιτρέποντας στη γνώση να αλλάξει και να αναπτυχθεί με την πάροδο του χρόνου, οι στοχαστές νομιμοποίησαν ο ένας τον άλλον επειδή στα έργα τους θεματοποιούνται κοινές μετα-αφηγήσεις (Internet Encyclopedia of Philosophy). Απογοητευμένη, λοιπόν, από τους μεγαλεπήβολους ισχυρισμούς των μετα-αφηγήσεων όπως ο «Λόγος», η «αλήθεια» και η «πρόοδος», η μεταμοντέρνα εποχή έχει στραφεί σε μικρότερες, στενότερες εξηγήσεις της πραγματικότητας, τις «μικρές αφηγήσεις», όπως τις ιστορίες της καθημερινής ζωής και των περιθωριοποιημένων ομάδων (Sim, 2011). Η βασική επιταγή της μεταμοντέρνας πολιτικής, επομένως, είναι να δημιουργηθούν κοινότητες στις οποίες γίνεται σεβαστή η ακεραιότητα των διαφορετικών γλωσσικών παιχνιδιών⁵, κοινότητες που βασίζονται στην ετερογένεια, τη σύγκρουση και τη διαφωνία (Lyotard, 1984, 104).

Η φουκωική ανάγνωση της σχέσης γνώσης και εξουσίας πριμοδότησε τον ριζοσπαστισμό των θεωριών των κριτικών παιδαγωγών. Δύο από τα πιο έντονα χαρακτηριστικά του έργου του Foucault είναι η ριζική απόρριψη της παλαιάς προσέγγισης του προβλήματος εξουσίας/δύναμης, η οποία βασίζεται σε νομικά και θεσμικά μοντέλα (θεωρίες της κυριαρχίας και του κράτους), και η χωρίς προκαταλήψεις ανάλυση των τρόπων με τους οποίους η ίδια εισέρχεται στα σώματα και τις μορφές ζωής των υποκειμένων (Agamben, 2018). Η δύναμη κυκλοφορεί, κινείται παντού γύρω, εισέρχεται στα άτομα και πηγάζει από αυτά. Αυτό συμβαίνει διότι το κράτος, παρά την εμφανή ισχύ των μέσων που διαθέτει, απέχει πολύ από το να μπορεί να κατανοήσει εξ ολοκλήρου το πεδίο των πραγματικών σχέσεων εξουσίας. Η δύναμή του αναπτύσσεται μέσω ενός πλέγματος δικτύων εξουσίας που επενδύουν στη σφαίρα του σώματος, της σεξουαλικότητας, της οικογένειας, της συγγένειας, της γνώσης, της τεχνολογίας και άλλων παραμέτρων (Felluga, 2002). Στο βιβλίο του «Discipline and Punish» (1977), εμφανίζεται αυτή η αντίληψη του Foucault σχετικά με το δίπολο γνώση-δύναμη μέσω της εστίασής του και στον μηχανισμό του σχολικού συστήματος. Αναδεικνύει πώς οι θεσμοθετημένες πρακτικές της σχολικής εκπαίδευσης παράγουν ένα είδος ανθρώπου πειθαρχημένου να ανταποκρίνεται στο χτύπημα του κουδουνιού, στην καθημερινή ρουτίνα με τα

⁵ Μια έννοια που αναπτύχθηκε στο μεταγενέστερο έργο του Ludwig Wittgenstein και αφορά στα διακριτά συστήματα διαλεκτικής δραστηριότητας που διέπονται από συγκεκριμένους κανόνες, ξεχωριστούς κάθε φορά. Στα γλωσσικά παιχνίδια, επειδή δεν υπάρχει κοινό σύνολο υποθέσεων βάσει των οποίων μπορούν να κριθούν οι ισχυρισμοί ή οι απόψεις ενός διαλόγου (δεν υπάρχει καθολικός «λόγος» ή «αλήθεια»), οι λέξεις έχουν νόημα ανάλογα με τις χρήσεις τους στις διάφορες και πολύμορφες δραστηριότητες της ανθρώπινης ζωής (Encyclopedia Britannica).

προγράμματα σπουδών, σε μία συγκεκριμένη αυθεντία ενώ παράλληλα, δίνουν κίνητρα και ανταμείβουν με τρόπους που παρακινούν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν αυτές τις δομές εξουσίας (προσπαθούν να είναι καλοί μαθητές, θέλουν να διαπρέψουν στην υπακοή) (Foucault, 1977, 150-156). Ο Foucault όταν αναφέρεται στα «καθεστώτα αλήθειας», ισχυρίζεται πως η δύναμη υπαγορεύει τους όρους της γνώσης και επομένως αποφασίζει ποια πράγματα υπάρχουν και με ποιους τρόπους μπορεί κάτι να γίνει γνωστό ενώ συνεχίζει το σκεπτικό του θεωρώντας τη δύναμη μία έννοια που υπαγορεύει τι είναι αληθινό (Foucault, 1977, 23). Η δύναμη επιθυμεί τη γνώση διότι κάτι γνωστό μπορεί να εντοπίζεται, να οριστεί, να κατηγοριοποιηθεί, να έχει καθορισμένα όρια και να μπορεί να ελεγχθεί. Μόλις κάτι γίνει αντικείμενο γνώσης αυτόματα υπόκειται στην εξουσία (Foucault, 1977, 27-28).

Η Κριτική Παιδαγωγική ενσωματώνει στο έργο της τόσο τις παραπάνω θεωρήσεις σχετικά με την έννοια της γνώσης στην κοινωνική και εκπαιδευτική λειτουργία όσο και τις προαναφερθείσες μαρξιστικής έμπνευσης θεωρίες που αφορούν και στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Αμφότερες επηρεάζουν έντονα το εννοιολογικό της πλαίσιο, θεμελιώνονται στους θεωρητικούς της άξονες και στηρίζουν την προσπάθεια απόδειξης των μετασχηματιστικών δυνατοτήτων της. Συναντώνται σε διαφορετικά σημεία του προγράμματός της και αξιοποιούνται στην ερμηνεία της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και στις κατευθύνσεις που ίδια προσφέρει.

1.2 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ

Παρόλο που οι εκφάνσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής ποικίλουν μεταξύ των υποστηρικτών της, κοινές κατασκευές διατρέχουν πολλά από τα γραπτά της. Κάθε κατηγορία είναι μία έννοια, ένα ζήτημα ή μία ιδέα που προορίζονται να παρέχουν ένα θεωρητικό πλαίσιο εντός του οποίου αποσαφηνίζονται οι θεωρίες που εισήγαγαν οι κριτικοί παιδαγωγοί. Ξεκινούν με δύο προϋποθέσεις: α) ότι οι άνθρωποι είναι κατ' ουσία ανελεύθεροι και ζουν σε έναν κόσμο όπου υπάρχουν αντιφάσεις και ανισότητες στην κατοχή της εξουσίας και των προνομίων ((McLaren, 2009) και β) ότι τα κοινωνικά προβλήματα αντιμετωπίζονται ως κάτι περισσότερο από απλές μεμονωμένες καταστάσεις ανάμεσα σε άτομα ή ατέλειες στην κοινωνική δομή (McLaren, 2002). Θεωρούνται ως αναπόσπαστο μέρος της αμοιβαίας αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου και της κοινωνίας, και γι' αυτόν τον λόγο οι θεωρίες που υποστηρίζονται βασίζονται κυρίως στη διαλεκτική προσέγγιση (McLaren, 2002). Το άτομο, ως κοινωνικός παράγοντας, δημιουργεί το κοινωνικό πλαίσιο και ταυτόχρονα δημιουργείται από αυτό, και δε δίνεται προτεραιότητα στην ανάλυση ούτε στο άτομο

ούτε στην κοινωνία, καθώς τα δύο είναι άρρηκτα συνδεδεμένα, επομένως, η αναφορά στο ένα σημαίνει έμμεσα αναφορά στο άλλο (McLaren, 2002, 61).

Η διαλεκτική φύση της Κριτικής Παιδαγωγικής έχει τα εξής γνωρίσματα: α) Περιλαμβάνει την εξέταση αντιφάσεων, όπως αυτή που ανακύπτει από το γεγονός ότι ένα σύστημα που στοχεύει να βοηθήσει όλους τους μαθητές να επιτύχουν βάσει των δυνατοτήτων τους είναι ενίοτε αντιφατικό με την ακούσια καταπίεση των «λιγότερο ικανών μαθητών». Αυτό συμβαίνει μέσω μιας διαδικασίας σκέψης που είναι ανοιχτή και αμφισβητούμενη, απαιτώντας προβληματισμούς που κυμαίνονται μεταξύ διαφόρων στοιχείων όπως μέρος και σύνολο, γνώση και δράση, διαδικασία και προϊόν, υποκείμενο και αντικείμενο, ύπαρξη και εξέλιξη, δομή και λειτουργία (Caro & Kemmis, 1986). Καθώς προκύπτουν αντιφάσεις, είναι αναγκαίο να αναπτυχθεί νέα εποικοδομητική σκέψη και να νέες εποικοδομητικές δράσεις για να αντιμετωπιστούν. β) Παρέχει στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να αντιληφθεί το σχολείο όχι μόνο ως έναν τόπο διδασκαλίας ή κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αλλά και ως ένα πολιτισμικό πεδίο που προωθεί την ενδυνάμωση και την αυτομεταμόρφωση των μαθητών, καθιστώντας το σχολείο τόπο ταυτόχρονα κυριαρχίας και απελευθέρωσης (McLaren, 2002, 62). γ) Δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εξετάσουν τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές βάσεις της ευρύτερης κοινωνίας, ενθαρρύνοντάς τους να αναζητήσουν το είδος γνώσης που θα τους βοηθήσει να κατανοήσουν τη σημασία αυτών των θεμελίων (McLaren, 2002, 63).

1.2.1 Η Κοινωνική Κατασκευή της Γνώσης

Η Κριτική Παιδαγωγική επικεντρώνεται στην εξέταση των τρόπων και των λόγων που η γνώση κατασκευάζεται. Προσεγγίζει το ερώτημα του πώς και γιατί ορισμένες οπτικές και πρακτικές της πραγματικότητας λαμβάνουν νομιμοποίηση από την κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ άλλες απορρίπτονται. Αναλύει, επίσης, τον τρόπο που δημιουργούνται και εξελίσσονται οι συλλογικές αντιλήψεις, οι κοινωνικές δομές και οι «υποκειμενικότητες». Σύμφωνα με τον Peter McLaren (2002), έναν από τους βασικούς εισηγητές της Κριτικής Παιδαγωγικής, η ιδέα ότι η γνώση κατασκευάζεται κοινωνικά σημαίνει ότι η αντίληψη του κόσμου διαμορφώνεται μέσα στο μυαλό του κάθε ατόμου κατά την αλληλεπίδρασή του με τους γύρω του και επηρεάζεται σημαντικά από το περιβάλλον, τα έθιμα και την ιστορική του προέλευση. Υπάρχει, δηλαδή, ένα συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς, όπως η γλώσσα, η κουλτούρα, ο τόπος και ο χρόνος, που επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα δημιουργούν νόημα για τον κόσμο μέσω συμφωνίας ή συναίνεσης μεταξύ τους (McLaren, 2002, 63). Σε αυτό το σημείο είναι βασικό να ξεκαθαριστεί γιατί συγκεκριμένα από

αυτά τα πεδία αναφοράς φέρουν μεγαλύτερη ισχύ και νομιμότητα από άλλα αφού η γνώση που παράγουν θεμελιώνεται στο κοινωνικό γίνεσθαι. Αυτή η θεώρηση αναδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του κοινωνικού περιβάλλοντος και της πολιτιστικής συγκυρίας στον τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι κατανοούν και ερμηνεύουν τον κόσμο γύρω τους.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί ερευνούν τους τρόπους που κατασκευάζεται η γνώση και αποδίδει κοινώς αποδεκτά νοήματα σχετικά με τη μορφή και τις λειτουργίες της κοινωνίας, διαχωρίζοντας τη σχολική γνώση σε είδη. Για τον Giroux, τα δημόσια σχολεία έχουν σχεδιαστεί για να βοηθούν τους μαθητές να κατακτήσουν προκαθορισμένες και αποσπασματικές βασικές δεξιότητες και τα προγράμματα σπουδών για να αποκτήσουν οι μαθητές την παραγωγική γνώση που θα εξασφαλίσει την αποτελεσματικότητά τους στην παραγωγή αγαθών και υπηρεσιών (McLaren, 2002, 63). Ο Giroux διακρίνει την παραγωγική από την κατευθυντήρια γνώση, με την τελευταία να αποτελεί έναν φιλοσοφικό τρόπο έρευνας που επιτρέπει στους μαθητές να αμφισβητήσουν τον σκοπό της μάθησης και να εξετάσουν πώς η πρώτη χρησιμοποιείται για την αναπαραγωγή ηγεμονικών πρακτικών (McLaren, 2002, 63). Μία τέτοια γνώση προκύπτει από ερωτήσεις που έχουν να κάνουν με τον καθορισμό του γιατί επιλέγονται αρχικά ορισμένα προβλήματα, ποιος τα αποφάσισε και ποιος ωφελείται (McLaren, 2002, 64). Η κατευθυντήρια γνώση είναι παρόμοια με τη γνώση που ο Habermas αποκαλεί «χειραφετική». Αυτή παρέχει τα εργαλεία ανίχνευσης του τρόπου που οι κοινωνικές σχέσεις διαστρεβλώνονται επειδή υπόκεινται σε παρεχόμενους κανόνες και στοχεύει στη δημιουργία των συνθηκών υπό τις οποίες η κυριαρχία, η καταπίεση και ο παραλογισμός μπορούν να εξαλειφθούν και να μεταμορφωθούν σε συλλογική δράση (Muro, 2012).

1.2.2 Η Κοινωνική Τάξη και η Κουλτούρα

Η έννοια της τάξης αναφέρεται στις συνθήκες που επηρεάζουν τη ζωή στο πλαίσιο μιας κοινωνικής ιεραρχίας. Αυτές οι συνθήκες καθορίζονται κυρίως από το επίπεδο των εισοδημάτων, το επάγγελμα και την τοποθεσία διαμονής των ανθρώπων. Αυτή η κατάσταση δημιουργεί μια ανισότητα στην κατανομή του πλούτου, των προνομίων και της εξουσίας, με αποτέλεσμα την εμφάνιση κοινωνικής διαστρωματώσης (McLaren & Hammer, 1989). Οι κοινωνικές δυναμικές που αναφέρονται στην παραγωγή και την αποδοχή της εργασίας αποτελούν τον πυρήνα των ταξικών σχέσεων. Αφορούν, επίσης, στην κοινωνική και δομική κατανομή της εξουσίας. Σήμερα υπάρχουν περισσότερες διακρίσεις εντός των εργατικών τάξεων και πλέον αναφερόμαστε σε νέες κατώτερες τάξεις στην κοινωνική κατάταξη που αποτελούνται από μετανάστες, ηλικιωμένους, άτομα με ειδικές ανάγκες

ανέργους και υποαπασχολούμενους και άλλες περιθωριοποιημένες κοινωνικές ομάδες (McLaren, 2002, 65).

Η κουλτούρα ορίζεται ως ένα κοινό σύστημα πεποιθήσεων, στάσεων, πρακτικών, ιδεολογιών και αξιών που μοιράζονται τα άτομα και το οποίο λειτουργεί ως μέσο οργάνωσης και διατήρησης της κοινωνικής τους τάξης. Πολλά κοινωνικά σύμβολα και πρακτικές, όπως η μουσική, το ντύσιμο, το φαγητό, η ομιλία, η θρησκεία, οι ταινίες θεωρούνται ευρέως πολιτισμικές μορφές (McLaren, 2002, 66). Το ενδιαφέρον των κριτικών παιδαγωγών στην κουλτούρα έγκειται στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο η εξουσία διαμορφώνεται, αναπαράγεται και εκδηλώνεται στις κοινωνικές σχέσεις που συνδέουν το εκπαιδευτικό σύστημα, άρα και το σχολείο, με την ευρύτερη κοινωνική δομή. Εμπνευσμένοι από τις αναλύσεις της κριτικής κοινωνικής θεωρίας, καταλήγουν στα παρακάτω συμπεράσματα. Καταρχάς, η κουλτούρα σχετίζεται στενά με την οργάνωση των κοινωνικών σχέσεων εντός των διαφορετικών ομάδων, βάσει παραγόντων όπως η τάξη, το φύλο και η ηλικία. Αυτές οι ομάδες δημιουργούν διάφορες μορφές υποταγής και εξάρτησης. Δεύτερον, η ίδια δεν εξετάζεται μόνο ως ένας τρόπος ζωής, αλλά, επίσης, ως μια μέθοδος παραγωγής μέσω της οποίας άτομα από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις -είτε κυρίαρχες είτε υποδεέστερες- ορίζουν και πραγματοποιούν τις φιλοδοξίες τους με άνισες σχέσεις εξουσίας. Τέλος, κουλτούρα αντιλαμβάνεται ως ένα πεδίο όπου η δημιουργία, η νομιμοποίηση και η διακίνηση συγκεκριμένων μορφών γνώσης και εμπειρίας αντιπροσωπεύουν σημαντικούς τομείς αντιπαράθεσης στην ευρύτερη κοινωνία (McLaren, 2002, 65).

Όπως οι κοινωνικές τάξεις, έτσι και οι κουλτούρες κατηγοριοποιούνται σε «κυρίαρχες» και σε «υποτελείς». Οι μεν κυρίαρχες εμπεριέχουν εκείνες τις κοινωνικές πρακτικές και αναπαραστάσεις που επιβεβαιώνουν τις κεντρικές αξίες, τα ενδιαφέροντα και τις ανησυχίες των κοινωνικών τάξεων, οι οποίες ελέγχουν τον υλικό και τον συμβολικό πλούτο της κοινωνίας. Τις δε υποτελείς φέρουν άτομα που βιώνουν τις κοινωνικές τους σχέσεις εξαρτημένα και υποταγμένα σε αυτές (McLaren, 2002, 65). Οι ταξικές σχέσεις συμβάλλουν σημαντικά στον τρόπο παραγωγής της κουλτούρας σε μια κοινωνία καθώς η προτιμώμενη κουλτούρα κάποιου σχετίζεται με τη θέση του μέσα στη δεδομένη κοινωνική δομή. Ο βαθμός στον οποίο μια κουλτούρα νομιμοποιείται -και άρα κυριαρχεί- στην ευρύτερη κοινωνία καθορίζεται από τη συλλογική δύναμη της ομάδας, η οποία πηγάζει από τη θέση της στην κοινωνική κατάταξη (Baffour, 2014).

Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι και η εκπαίδευση είναι μια σημαντική μορφή πολιτισμικής έκφρασης και το βασίζουν στην παραδοχή ότι η παιδαγωγική καθαυτή αποτελεί ένα σύνολο κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών που εμπεριέχουν το στοιχείο της μόρφωσης. Έτσι, στα σχολεία, κυρίως των αστικών περιοχών, οι μαθητές φέρουν υποκουλτούρες που αντικατοπτρίζουν σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, τη φυλή και το φύλο τους. Αυτές οι κουλτούρες επιβεβαιώνονται ή απορρίπτονται από τη δημόσια εκπαίδευση η οποία αντανακλά σε μεγάλο βαθμό τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες που προέρχονται από τις ανώτερες κοινωνικές τάξεις (McLaren & Hammer, 1989).

1.2.3 Η Ιδεολογία και η Ηγεμονία

Εμπνευσμένοι από τη θεωρία του Luis Althusser (1918- 1990) για τους «Ιδεολογικούς Μηχανισμούς του Κράτους⁶», οι κριτικοί παιδαγωγοί δίνουν μεγάλη έμφαση στον ρόλο της ιδεολογίας στα σχολεία. Το έργο του Giroux είναι μια συνεχής εξερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη χειραφέτηση των ιδεολογικά υποδουλωμένων ανθρώπων. Τούτη ορίζεται ως η διαδικασία δημιουργίας και απόδοσης αξιών, ιδεών και πεποιθήσεων και ως ο τρόπος με τον οποίο αυτές διαμορφώνονται και αναδύονται από άτομα και ομάδες (Giroux, 1983). Επειδή, όπως εξηγήθηκε προηγουμένως, τα σχολεία λειτουργούν ως χώροι πολιτισμικού προγραμματισμού, γίνονται φορείς κοινωνικοποίησης του κράτους, καλλιεργώντας στους μαθητές κυρίαρχες ιδεολογίες και αξίες. Αδυνατούν, δηλαδή, να δημιουργήσουν αντικειμενικά και ανεπηρέαστα από τις κοινωνικοπολιτικές επιταγές μαθησιακά περιβάλλοντα, όπου τα μέλη μπορούν να είναι ελεύθερα, να διακρίνουν «την αλήθεια από τη γνώμη, το γεγονός από την αξία ή την εικόνα από την ερμηνεία» (McLaren, 2002, 69). Η Κριτική Παιδαγωγική επιτρέπει στους μαθητές να «αναπτύσσουν μια συνείδηση ελευθερίας, να αναγνωρίσουν αυταρχικές τάσεις, να συνδέσουν τη γνώση με την εξουσία και να αμφισβητήσουν ιδεολογικές και υλικές δυνάμεις που διαμορφώνουν τη συνείδησή τους» (Giroux 2010, 336). Έτσι, το κύριο ερώτημα που απασχολεί τους κριτικούς δασκάλους που επιδιώκουν να αναγνωρίσουν τις ιδεολογίες που διαμορφώνουν μέσω της διδασκαλίας τους είναι: Πώς ορισμένες παιδαγωγικές πρακτικές έχουν καθιερωθεί τόσο στερεά ή είναι τόσο φυσικές στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, ώστε να θεωρούνται αυτονόητες και να είναι εκ των πραγμάτων αναμενόμενες, χωρίς να αμφισβητείται η συνήθεια ή να εξετάζεται εάν είναι προβληματικές; Πόσο συχνά, για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί

⁶ Ο Luis Althusser με τον όρο αυτό αναφέρεται σε θεσμούς όπως την εκπαίδευση, την εκκλησία, την οικογένεια, τα μέσα ενημέρωσης, τα συνδικάτα και τον νόμο που ενώ επίσημα είναι εκτός κρατικού ελέγχου, χρησιμεύουν στη μετάδοση των αξιών του κράτους, στη σύσταση της ταυτότητας των πολιτών και στη διατήρηση των τάξεων σε μια κοινωνία και πάνω απ' όλα αναπαράγουν καπιταλιστικές σχέσεις παραγωγής (Oxford Research Encyclopedias).

εκφράζουν αμφιβολίες ή αμφισβητούν την εφαρμογή στο σχολείο πρακτικών όπως η αξιολόγηση των μαθητών με βάση την ανταγωνιστική βαθμολόγηση, η διαχείριση της τάξης από μια δασκαλοκεντρική προσέγγιση, η χρήση ανταμοιβών και τιμωριών ως μέσων ελέγχου (McLaren, 2002, 71);

Η ηγεμονία ορίζεται ως ηθική και πνευματική ηγεσία της ανώτερης τάξης με την κυριαρχία της να διατηρείται όχι μέσω βίας, αλλά κυρίως μέσω συναινετικών κοινωνικών πρακτικών (λέξεις, χειρονομίες, και τελετουργίες), που παρέχουν νομιμότητα στις κοινωνικές δομές (όπως η ταξική δομή ή η οικονομική δομή) οι οποίες με τη σειρά τους περιορίζουν την ατομική ζωή, βρίσκονται εκτός του ελέγχου του ατόμου και πηγάζουν από τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την κοινωνία (McLaren, 2002, 67). Η ηγεμονική αίσθηση του κόσμου εισχωρεί στην κοινή νοοτροπία της κοινωνίας και αναπαράγεται μέσα από αυτήν, δημιουργεί φαντασιώσεις και επιθυμίες τόσο για τις κυρίαρχες όσο και για τις μειονεκτούσες ομάδες, παρέχοντας «πρότυπα» (εικόνες, όνειρα, αφηγήσεις, ιδεαλιστικές εικόνες) με βάση τα οποία όλα τα άτομα αναμένεται να διαμορφώσουν τη ζωή τους (Gitlin, 1980, 253-254). Έτσι, διασπείρεται και κανονικοποιείται η ιδεολογία της ανώτερης τάξης, ενώ ταυτόχρονα η βάση της κοινωνικής εξουσίας και οι ανισότητες στις σχέσεις εξουσίας και τα προνόμια είναι κρυφές (McLaren, 2002, 67). Αυτό, λοιπόν, που έχει σημασία για τον κριτικό παιδαγωγό είναι να απομονώσει εκείνες τις «ηγεμονικές ιδεολογίες» που είναι καταπιεστικές, γιατί είναι αυτές που διαιωνίζουν το καθεστώς της ανισότητας (McLaren, 2002, 69). Η πρόκλησή τους είναι να αναγνωρίσουν και να προσπαθήσουν να αλλάξουν εκείνες τις μη δημοκρατικές και απολυταρχικές πτυχές του εξουσιαστικού ελέγχου που συχνά υφίστανται στην καθημερινότητα, με τρόπους που παραμένουν αόρατοι.

1.2.4 Η σχέση Δύναμης και Γνώσης

Η κατανόηση της σχέσης δύναμης και γνώσης ανακύπτει από μείζονα ζητήματα αναφορικά με τις θεωρίες που πρέπει να υιοθετήσουν οι κριτικοί εκπαιδευτικοί καθώς και από τον τρόπο που μπορούν να παρέχουν γνώση για να ενδυναμώσουν τους μαθητές τους. Η ενδυνάμωση δεν αφορά μόνο στο να βοηθηθούν οι μαθητές να κατανοήσουν και να συμμετέχουν στον κόσμο γύρω τους αλλά, επίσης, στο να τους δοθεί η δυνατότητα να επηρεάσουν και να αλλάξουν την κοινωνική πραγματικότητα, όπου αυτό είναι απαραίτητο. Με αφορμή την προαναφερθείσα θεωρία του Michel Foucault, η Κριτική Παιδαγωγική επισημαίνει την ανάγκη για αναλυτική προσέγγιση της γνώσης στο σχολείο. Οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι σχέσεις εξουσίας συνυφαίνονται με τις μορφές σχολικής γνώσης. Αυτή η αντιστοιχία διαμορφώνει τον τρόπο που κατανοούμε και

δημιουργούμε γνώση, καθιστώντας αναγκαίο να εξετάζεται από την σκοπιά της καταπίεσης και της εκμετάλλευσης, αντί από την σκοπιά της αλήθειας. Η ίδια θα πρέπει να εξετάζεται τόσο για το πώς μπορεί να επηρεάσει ή να διαστρεβλώσει την κοινωνική πραγματικότητα, όσο και για τον τρόπο με τον οποίο αντικατοπτρίζει πραγματικά τον καθημερινό αγώνα της ανθρώπινης ζωής. Συνεπώς, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ερευνήσουν τη φύση της γνώσης όχι μόνο για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να αλλοιώνει ή να μην εγκρίνει συγκεκριμένες απόψεις και πρακτικές, αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο προσφέρει μια πιο βαθιά κατανόηση του πώς ο περιβάλλον κόσμος κατασκευάζεται πραγματικά για τον μαθητή. Η σχολική γνώση θα πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να ασχολούνται με ζωτικά θέματα που σχετίζονται με την καθημερινή τους ζωή, αντί να περιορίζεται απλώς στην ενίσχυση των αξιών της επιχειρηματικής ιδεολογίας. Στοχεύει να δημιουργήσει ένα περιβάλλον που επιτρέπει στους μαθητές να ασκούν έλεγχο στις ζωές τους στην κοινωνία, αντί να περιορίζεται στην προετοιμασία τους για την αγορά και την εργασία (McLaren, 2002, 74).

1.2.5 Το Κρυφό Πρόγραμμα Σπουδών

Γενικά, οι κριτικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης μελετούν τον τρόπο που συζητήσεις, οι περιγραφές, και οι αναπαραστάσεις στα βιβλία, το διδακτικό υλικό, το περιεχόμενο των μαθημάτων ενσωματώνονται σε πρακτικές στην αίθουσα προς όφελος των κυρίαρχων ομάδων και αποκλείουν τις κατώτερες στην κοινωνική ιεραρχία. Από αυτή την άποψη, συχνά αναφέρονται στο «κρυφό πρόγραμμα σπουδών». Ο Philip Jackson (1928–2015) χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο «The Hidden Curriculum» στο βιβλίο του με τίτλο «Life in Classrooms» (1990), αναλύοντας την εκπαίδευση ως τη διαδικασία μέσω της οποίας το άτομο γίνεται κοινωνικό ον. Παράγοντες της διαδικασίας αποτελούν οι σχολικοί κανονισμοί, οι ρυθμίσεις, οι προσωπικές αλληλεπιδράσεις, οι σχέσεις καθηγητών και μαθητών και οι διδακτικές πρακτικές. Το κρυφό πρόγραμμα σπουδών αναφέρεται στα μηνύματα που μεταφέρουν στους μαθητές οι δάσκαλοι, τα βιβλία, οι εκπαιδευτικοί πόροι και η διοίκηση του σχολείου.

Ο Apple (1979) έχει δηλώσει ότι το κρυφό πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων και θεμάτων που κατασκευάζουν σχέσεις εξουσίας και τις θεσμοθετούν μεταξύ των μαθητών. Ο McLaren (2002) ορίζει το κρυφό πρόγραμμα σπουδών ως την υπονοούμενη διδασκαλία των αξιών και των προτύπων συμπεριφοράς στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης. Αναφέρει, επίσης, ότι το κρυφό πρόγραμμα σπουδών αναγκάζει τους μαθητές να αποδεχτούν τις υπάρχουσες σχέσεις εξουσίας καθώς και την κυρίαρχη ιδεολογία και τις επικρατούσες νόρμες στο όνομα της ηθικής

συμπεριφοράς (McLaren, 2002, 75). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο συστατικό του σύγχρονου εκπαιδευτικού σχεδιασμού που διατηρεί ανέπαφη τις υπάρχουσες φυλετικές, κοινωνικές και σεξουαλικές κατηγοριοποιήσεις μετατρέποντάς τες σε καθιερωμένους κανόνες (McLaren, 2002, 76).

Ως εκ τούτου, η Κριτική Παιδαγωγική συνιστά το σχολικό πρόγραμμα σπουδών να μελετάται ως πολιτισμική συνιστώσα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξετάσουν τη λειτουργία του κρυφού προγράμματος σπουδών ως συστατικό της κοινωνικής ανισότητας καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις το επίσημο πρόγραμμα σπουδών είναι η επιβεβαίωσή της. Η αναγνώριση ότι οι κοινωνικές, πολιτιστικές, πολιτικές και οικονομικές πτυχές αποτελούν τις βασικές διαστάσεις στη δομή της σύγχρονης εκπαίδευσης, δημιουργεί το πλαίσιο για την ενδυνάμωση των μαθητών ως ενεργών πολιτικών και ηθικών προσώπων. Μαθαίνουν να εξετάζουν κριτικά τη γνώση μέσα από τη δική τους προσωπική εμπειρία, προκειμένου να αντιληφθούν καλύτερα τον εαυτό τους, τον κόσμο και τις δυνατότητες αλλαγής των δεδομένων. Αναπτύσσουν, έτσι, «μια γλώσσα κριτικής και απομυθοποίησης που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αναλύσει τα κρυφά ενδιαφέροντα και τις ιδεολογίες που λειτουργούν στην κοινωνική διαμόρφωση των μαθητών, με τρόπο που είναι συμβατός με την κυρίαρχη κουλτούρα» (McLaren, 2002, 77). Η εφαρμογή του προγράμματος σπουδών, απορρίπτοντας τις απόψεις που δεν αντιλαμβάνονται τα σχολεία ως χώρους κοινωνικών αλλαγών και αλληλεπίδρασης μεταξύ διαφορετικών ομάδων και ατόμων που έχουν τα κεκτημένα τους συμφέροντα, πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές να γίνουν κοινωνικοπολιτικά ενεργά μέλη. Υπάρχουν μαθήματα όπως η κοινωνιολογία και η ιστορία που δύνανται να γίνουν «πλατφόρμα» ελεύθερης συζήτησης και ανταλλαγής απόψεων. Μαθητές με διαφορετικά φυλετικά και πολιτισμικά υπόβαθρα μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους για να μάθουν πώς να σκέφτονται κριτικά τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα που εμπεριέχονται στη σχολική ύλη. Η αναθεώρηση των μαθημάτων μέσω της εφαρμογής της κριτικής σκέψης πρέπει να στοχεύει στην επίτευξη πολυ-γραμματισμού, που σημαίνει ότι οι μαθητές διδάσκονται εντός πλαισίων μεγάλης ποικιλίας απόψεων, πολυ-φυλετισμού και πολυπολιτισμικότητας.

1.2.6 Η Κοινωνική και Πολιτισμική Αναπαραγωγή

Οι κριτικοί θεωρητικοί της εκπαίδευσης ερευνούν πώς τα σχολεία συμβάλλουν στην κοινωνική αναπαραγωγή που την ορίζουν ως «την αναπαραγωγή κοινωνικών σχέσεων και στάσεων που διατηρούν τις υπάρχουσες ταξικές σχέσεις και την οικονομική ιεραρχία της ευρύτερης κοινωνίας» (Kemmis and Fitzclarence, 1986, 88-89), εμπνευσμένοι από τη θεωρία του Karl Marx (1818–1883)

για τον οικονομικό νετερμινισμό. Οι κυρίαρχοι μηχανισμοί κοινωνικής αναπαραγωγής περιλαμβάνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανέμονται σε ιδιωτικά και δημόσια σχολεία, την κοινωνικοοικονομική δομή των αυτών των σχολείων και τις πολιτικές εισαγωγής των μαθητών στα προγράμματα σπουδών. Σύμφωνα με τη θεωρία της αντιστοιχίας, που αποδεικνύει πώς τα σχολεία αντικατοπτρίζουν ευρύτερες κοινωνικές ανισότητες, τις περισσότερες φορές τα παιδιά στο μέλλον διατηρούν την ίδια κοινωνικοοικονομική θέση με αυτή των γονέων τους (McLaren, 2002, 78). Εκτός, όμως, από την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, οι κριτικοί παιδαγωγοί εντάσσουν και τους κοινωνικούς, πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες στις αναπαραγωγικές δυνάμεις εντός της σχολικής τάξης.

Για την Κριτική Παιδαγωγική, η αρχή της αντιστοιχίας οδηγεί σε μια μονόπλευρη οικονομίστικη προσέγγιση και γι' αυτό προτείνει τη θέαση της σχολικής γνώσης ως προϊόν συγκρούσεων και διαπραγματεύσεων μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών ομάδων εντός και εκτός εκπαίδευσης. Έτσι, εκεί που τελείωσαν οι θεωρίες κοινωνικής αναπαραγωγής, αυτές της πολιτισμικής αναπαραγωγής εμφανίστηκαν για να γεμίσουν ορισμένους θεωρητικούς χώρους και να εγείρουν διαφορετικά είδη ερωτημάτων.

Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναζητούν τα «καθεστώτα της αλήθειας» που οργανώνουν την παιδαγωγική πρακτική, τον σχολικό χρόνο, τις σχολικές αξίες, τις θεματικές διδασκαλίας, την προσωπική αλήθεια και αναδεικνύουν τον τρόπο που η κουλτούρα του σχολείου οργανώνει το σώμα, το παρακολουθεί μέσα από το περίτεχνο σύστημα επιτήρησής του και ασκεί σε αυτό μορφές κοινωνικού ελέγχου. Ελέγχουν τον τρόπο που παράγονται οι κοινωνικές ταυτότητες των μαθητών λεκτικά από τη θεσμοθετημένη εξουσία, και πώς η τελευταία δημιουργείται ταυτόχρονα από τη νομιμοποίηση των λόγων που έχουν διαμορφωθεί ιστορικά (McLaren, 2002, 79). Αυτό περιλαμβάνει την αμφισβήτηση των προκαταλήψεων που υπάρχουν στο πρόγραμμα σπουδών, τα σχολικά βιβλία και το διδακτικό υλικό, καθώς και την ενσωμάτωση διαφορετικών προοπτικών και φωνών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

1.2.7 Η Αντίσταση και Γλώσσα Κριτικής και Δυνατότητας

Το ερευνητικό ενδιαφέρον των κριτικών παιδαγωγών αναπτύσσεται προκειμένου να ανιχνεύσουν τρόπους να αντισταθούν και να μετασχηματίσουν τις άδικες κοινωνικές δομές. Επειδή η Κριτική Παιδαγωγική «θέτει υπό αμφισβήτηση μορφές υποταγής που δημιουργούν οι ανισότητες μεταξύ των κοινωνικών ομάδων καθώς ζουν τη ζωή τους» (Giroux, 1983, 290), δεν προκαλεί έκπληξη το

γεγονός ότι η έκκληση για αντίσταση είναι ένα σημαντικό μέρος της. Πρόκειται για μια φρεϊριανή έννοια που ο Giroux (1992, 222) αναφέρεται σε αυτή ως την πρακτική της εκμάθησης μιας «δυσανεξίας» στην κοινωνική ανισότητα. Με τη γενικότερη έννοια, η αντίσταση βασίζεται σε ένα θεωρητικό πλαίσιο που προσφέρει μια νέα προσέγγιση για την ανάλυση των σχολείων ως κοινωνικών περιβαλλόντων που διαμορφώνουν τις εμπειρίες των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Πρώτον, εισάγει μία διαλεκτική έννοια της ανθρώπινης δράσης που απεικονίζει την κυριαρχία ως μια διαδικασία που δεν είναι ούτε στατική ούτε ολοκληρωμένη (Giroux, 1983). Ταυτόχρονα, οι καταπιεσμένοι δε θεωρούνται απλώς παθητικοί απέναντι στην κυριαρχία. Η έννοια της αντίστασης υποδηλώνει την ανάγκη να κατανοήσουμε πιο διεξοδικά τους περίπλοκους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι μεσολαβούν και ανταποκρίνονται στη σύνδεση μεταξύ των δικών τους εμπειριών και των δομών κυριαρχίας και περιορισμού. Κεντρικές κατηγορίες που προκύπτουν σε μια θεωρία αντίστασης είναι η πρόθεση, η συνείδηση, η έννοια της κοινής λογικής και η φύση και η αξία της διαλογικής συμπεριφοράς. Δεύτερον, η αντίσταση προσθέτει νέο βάθος στην ιδέα ότι η εξουσία ασκείται από ανθρώπους και πάνω σε αυτούς μέσα σε διαφορετικά πλαίσια που δομούν αλληλεπιδρούσες σχέσεις κυριαρχίας και αυτονομίας. Έτσι, «η εξουσία δεν είναι ποτέ μονοδιάστατη, ασκείται όχι μόνο ως τρόπος κυριαρχίας αλλά και ως πράξη αντίστασης» (Giroux, 1983, 290). Τέλος, «εγγενής σε μια ριζοσπαστική έννοια της αντίστασης είναι μια εκφρασμένη ελπίδα για ριζικό μετασχηματισμό, ένα στοιχείο υπέρβασης που φαίνεται να λείπει από τις θεωρίες της εκπαίδευσης» (Giroux, 1983, 290). Η έννοια της αντίστασης έχει εγγενώς μια αποκαλυπτική λειτουργία που περιέχει μια κριτική της κυριαρχίας και παρέχει ευκαιρίες για αυτοστοχασμό και διάλογο προς το συμφέρον της χειραφέτησης εαυτού και κοινωνίας.

Η σχολική εκπαίδευση πρέπει να είναι μια διαδικασία κατανόησης του τρόπου με τον οποίο παράγονται οι υποκειμενικότητες. Θα πρέπει να εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο έχουμε διαμορφωθεί από τις αντιλήψεις, τις αξίες και τις πεποιθήσεις της κυρίαρχης κουλτούρας. Γνώμονας αποτελεί η παραδοχή ότι αν έχουμε φτιαχτεί, τότε μπορούμε να «ανακατασκευαστούμε». Ένας τρόπος ανεύρεσης εναλλακτικών τρόπων για τη δημιουργία νέων «κοινωνικών κατασκευών» αποτελεί η μετατροπή της διδασκαλίας και της μάθησης σε μια διαδικασία έρευνας, κριτικής, κατασκευής, οικοδόμησης μιας κοινωνικής φαντασίας που λειτουργεί μέσα σε μια «γλώσσα δυνατότητας» (McLaren, 2002, 80). Αυτή η γλώσσα είναι κριτική, διασχίζει το χάσμα μεταξύ κριτικής θεωρίας και μεταμοντέρνου και αναζωογονεί τη σχέση ανάμεσα στη δημοκρατία, την ηθική και την πολιτική δράση επεκτείνοντας την έννοια της παιδαγωγικής ως πολιτικής πρακτικής και, ταυτόχρονα, κάνοντας την πολιτική πιο παιδαγωγική. Επιπλέον, επιτρέπει

στη μάθηση να αποκτήσει περισσότερο συνδεδετικό, αναλυτικό και μετασχηματιστικό χαρακτήρα. Η γνώση παραμένει προσωπική και σχετική όταν αντλείται από τις εμπειρίες που μεταφέρουν οι μαθητές από τον κοινωνικό τους περίγυρο (Pruyn, 1999). Γίνεται κριτική όταν ανακαλύπτονται προβληματικές εμπειρίες, όπως ρατσιστικές ή σεξιστικές, και μετασχηματιστική όταν οι μαθητές αξιοποιούν αυτή τη γνώση για να συνεισφέρουν στην ενίσχυση όλων των μελών της τάξης. Με άλλα λόγια, η γνώση συνδέεται με την κοινωνική μεταρρύθμιση. Η ικανότητα να κατανοήσει της γλώσσας του κάθε μαθητή μπορεί να του επιτρέψει να επικοινωνεί και να αλληλεπιδρά με τον περιβάλλοντα κόσμο με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα και μπορεί συνολικά να γίνει αρωγός στη σφυρηλάτηση της βάσης του κοινωνικού μετασχηματισμού: την οικοδόμηση ενός καλύτερου κόσμου, την αλλαγή του ίδιου του εδάφους πάνω στο οποίο ζει και εργάζεται (McLaren, 2002, 80).



2. ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1 ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΠΟΡΕΙΑ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ

Οι αλλαγές των κοινωνικών, πολιτισμικών, φιλοσοφικών πεποιθήσεων καθώς και των οικονομικών και πολιτικών καταστάσεων έχει διαμορφώσει τις τάσεις στην εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία. Μέχρι τον 19ο αιώνα δεν υπήρχε οργανωμένη προσπάθεια για την κοινωνική ζωή των ατόμων με αναπηρίες από τον κλάδο της εκπαίδευσης παρά μόνο κάποιες αποσπασματικές δράσεις από θρησκευτικούς και ιατρικούς φορείς (Salend & Duhaney, 2011).

Η ιστορία της ειδικής αγωγής σημειώνει μεγάλη πρόοδο σε όλη τη διάρκεια του 20ου αιώνα, ούσα άρρηκτα συνδεδεμένη με τις μεταβολές στην αντίληψη της αναπηρίας από την κοινωνία και την πολιτεία. Βάσει εκείνων των εξελίξεων, οι συγγραφείς διακρίνουν τέσσερις έννοιες που λειτούργησαν ως στάδια-σταθμοί για την ανάπτυξη της (Buchem, 2013): α) Στον αποκλεισμό, τα άτομα με αναπηρίες δε βρήκαν αποδοχή από κανένα κοινωνικό πλαίσιο (οικογένεια, σχολείο, κοινότητα). Οι ανάπηροι λογίζονταν ως διαφορετικοί από τον φυσιολογικό άνθρωπο επειδή παρεκκλίναν από την «κανονικότητα» και γι' αυτόν τον λόγο τις περισσότερες φορές οδηγούνταν στην ιδρυματοποίηση και την απομόνωση. β) Στον διαχωρισμό έγινε κατανοητό ότι απαιτούσαν και ήταν πιθανό να μορφωθούν αλλά παρέμεναν χωρισμένοι από την υπόλοιπη κοινωνία. Υπό το πρίσμα του επιστημονικού έργου και της ορολογίας της ψυχολογίας και της ιατρικής (που ακόμα και σήμερα παραμένει ένα σημαντικό μέρος της), η ειδική αγωγή αποκτά συγκεκριμένη υπόσταση και ο κρατικός φορέας γίνεται πιο ενεργός αναλαμβάνοντας καθήκοντα για τα άτομα με αναπηρία. Ιδρύθηκαν ειδικά σχολεία και κέντρα επαγγελματικής κατάρτισης όμως δεν υπήρξε καμία μέριμνα για προσπελασιμότητα, υπηρεσίες, υποστήριξη, τεχνολογίες και ανεξάρτητη διαβίωση. γ) Στην ένταξη, το δημόσιο γενικό σχολείο αναγνωρίζεται ως η βασική επιλογή για κάθε παιδί και προσφέρει υπηρεσίες υποστήριξης (αναθεώρηση και ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, θεσμός του δασκάλου-βοηθού, ενεργός ανάμειξη και συνεργασία των γονέων). Έτσι, δημιουργήθηκαν νέοι χώροι (τμήματα μερικής φοίτησης, τμήματα ένταξης, τάξεις γενικών σχολείων) για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες ώστε να μπορούν να συναναστρέφονται και με άλλους μαθητές χωρίς αναπηρία. Πάλι, όμως, δεν άλλαξε σημαντικά το σύστημα παροχής της εκπαίδευσης αφού υπήρχε το σκεπτικό ότι ένας μαθητής πρέπει να «κερδίσει» την ευκαιρία του να τοποθετηθεί στη γενική τάξη, επιδεικνύοντας την ικανότητα να συμβαδίζει με τις εργασίες που αναθέτει ο δάσκαλος. δ) Στη συμπερίληψη, οι κοινωνικές δομές (σχολεία, κοινότητες, χώροι

εργασίας) και οι δράσεις επαναπρογραμματίζονται λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά όλων των ατόμων που τις απαρτίζουν. Συγκεκριμένα στην εκπαίδευση, ξεκίνησε το 1994, με τη Διακήρυξη της Σαλαμάνκα στην οποία οι αρμόδιοι του Παγκόσμιου Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής, εκπροσωπώντας ενενήντα δύο κυβερνήσεις και είκοσι πέντε διεθνείς οργανισμούς, επιβεβαίωσαν τη δέσμευσή τους στην «Εκπαίδευση για Όλους», διακηρύσσοντας πέντε βασικές αρχές που θα δομούν τις πολιτικές και πρακτικές ειδικής αγωγής (UNESCO, 1994):

1. Κάθε παιδί έχει το θεμελιώδες δικαίωμα στην εκπαίδευση και πρέπει να του παρέχεται η ευκαιρία για επιτυχία και διατήρηση αποδεκτού επιπέδου μάθησης.
2. Κάθε παιδί είναι μοναδικό με δικά του χαρακτηριστικά, ενδιαφέροντα, ικανότητες και ανάγκες στη μάθηση.
3. Τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να σχεδιάζουν και να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν υπόψη την ευρεία ποικιλία αυτών των χαρακτηριστικών και αναγκών.
4. Όσοι έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πρέπει να έχουν πρόσβαση σε γενικά σχολεία, τα οποία πρέπει να παρέχουν τις παιδαγωγικές υπηρεσίες που μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές τις ανάγκες.
5. Τα σχολεία που ακολουθούν αυτήν την προσέγγιση, αποτελούν τον αποτελεσματικότερο τρόπο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, τη δημιουργία φιλόξενων κοινοτήτων, την προώθηση μιας κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς και την επίτευξη της εκπαίδευσης για όλους.

Κατόπιν αυτών των αποφάσεων, η Συμπερίληψη είναι πλέον ένα αναγνωρισμένο πεδίο στη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία και πρακτική με μια τεράστια βιβλιογραφία και ένα ευρύ φάσμα προοπτικών και πρωτοβουλιών εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής. Ο όρος συναντάται στην ελληνική βιβλιογραφία ως συμμετοχική εκπαίδευση, ολική εκπαίδευση, συμπερίληπτική εκπαίδευση, ενιαία εκπαίδευση, συνεκπαίδευση, εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ιδεολογικών και επιστημονικών αναλύσεων (Στασινός 2013, Πολυχρονοπούλου, 2012, Ζώνιου-Σιδέρη 2011, Σούλης 2002). Ανεξαρτήτως της σημασιολογικής σημασίας των όρων, το περιεχόμενο τους υπογραμμίζει την ανάγκη για δομικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα. Αυτές οι αλλαγές πρέπει να λαμβάνουν υπόψη την ποικιλία στις ανάγκες των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων εκείνων με αναπηρίες, ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, δυσκολίες τη μάθηση, παιδιά που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες, καθώς και εκείνα με διάφορα προβλήματα στη συμπεριφορά. Ο στόχος είναι να δημιουργηθεί ένα εννιαίο πλαίσιο εκπαίδευσης και οργάνωσης που να αντανακλά αξίες και να υποστηρίζει την ακαδημαϊκή πρόοδο όλων των μαθητών (Both & Ainscow, 2002, 3), συνδέοντας την ειδική με τη γενική

εκπαίδευση. Η αναστάτωση που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο αντιμετωπίζεται, τουλάχιστον εν μέρει, λόγω της διαφορετικής προσέγγισης που μπορεί να υιοθετηθεί όσον αφορά στον τρόπο συμπερίληψης (Ainscow, Farrell, & Tweddle, 2000). Οι υποστηρικτές της τονίζουν ότι δεν υπάρχει ενιαία προοπτική για τη συμπερίληψη σε κάθε σχολείο (Booth, 1996; Booth & Ainscow, 1998; Dyson & Millward, 2000). Με μια μελέτη της διεθνούς έρευνας προκύπτουν οι εξής κυρίαρχες κοινές συνιστώσες στη συμπερίληπτική εκπαίδευση:

2.1.1 Συμπερίληψη όσον αφορά στην αναπηρία και τις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Η εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαρτάται από τον τρόπο που ορίζεται η αναπηρία τους, η οποία έχει διαμορφωθεί και εννοιολογηθεί ιστορικά από διαφορετικούς λόγους και μοντέλα που δηλώνουν τις σχέσεις μεταξύ αυτών και του περιβάλλοντός τους. (Snyde & Mitchell, 2010). Ο Allan (1999) ομαδοποίησε τις συζητήσεις για την αναπηρία ως εξής: «ιατρικός λόγος», «φιλανθρωπικός λόγος», «λόγος για τα δικαιώματα», «λαϊκός και εταιρικός λόγος», «λόγος της αγοράς». Μέχρι σήμερα, η ειδική αγωγή κυριαρχείται από δύο μοντέλα αναπηρίας (Clark et al., 1995) λόγω των αντίθετων απόψεών της για τα άτομα με αναπηρία και τις ανάγκες τους.

Το πρώτο είναι το «ιατρικό μοντέλο», επίσης γνωστό ως «ψυχο-ιατρικό μοντέλο», που θέτει την αναπηρία ως σταθερό, παθολογικό χαρακτηριστικό, το οποίο εντοπίζεται σε άτομα, μπορεί να διαγνωστεί και να κατηγοριοποιηθεί, και προκαλεί την αδυναμία των ατόμων να αποκτήσουν πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες ή να συμμετέχουν πλήρως στην κοινωνία (Brown, 2005, Clark et. al, 1995). Εστιάζει στο τι μπορεί να γίνει για να τα «διορθώσει» ή να παρέχει ειδικές υπηρεσίες. Στο ιατρικό μοντέλο, οι μαθητές με αναπηρίες τοποθετούνται σε διαφορετικές μορφές ειδικών σχολείων στα οποία διανέμονται ανάλογα με τη διάγνωσή τους. Αυτό το μοντέλο επικρίνεται επειδή δε μελετά τις ελλείψεις του συστήματος και αγνοεί τα εμπόδια που επιβάλλονται από την κοινωνία, αποδίδει τις αποτυχίες των μαθητών σε ατομικές αναπηρίες και συγκαλύπτει τον ρόλο των περιοριστικών εκπαιδευτικών συστημάτων στη σχολική αναποτελεσματικότητα και αποτυχία (Mitchell, 2005).

Για να απαντήσουν στο προαναφερθέν μοντέλο αναπηρίας, οι μελετητές εισήγαγαν «το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας το οποίο βασίζεται σε μια σχετικά έντονη διάκριση μεταξύ βλάβης και αναπηρίας» (Oliver, 1996a). «Στο κοινωνικό μοντέλο, η βλάβη νοείται ως μια κατάσταση του σώματος που δεν είναι τυπική, που ορίζεται ως έλλειψη ή ελαττωματικότητα μέρους ή ολόκληρου

μέλους, οργάνου ή μηχανισμού του σώματος» (Oliver, 1996a, 22). Η αξιολόγηση, θετική ή αρνητική, πραγματοποιείται από το άτομο που την κατέχει. Για παράδειγμα οι τυφλοί άνθρωποι συχνά θεωρούν την τύφλωσή τους ως μια φυσική κατάσταση, παρά ως ένα ελάττωμα. Ως εκ τούτου, η αναπηρία είναι το «μειονέκτημα ή ο περιορισμός της δραστηριότητας που προκαλείται από μια σύγχρονη κοινωνική οργάνωση που δε λαμβάνει καθόλου ή ελάχιστα υπόψη τους ανθρώπους που έχουν αναπηρίες κι έτσι τους αποκλείει από τη συμμετοχή στην επικρατούσα τάση, στις κοινωνικές δραστηριότητες» (Oliver, 1996a, 22). Το κοινωνικό μοντέλο αναφέρει ότι η ύπαρξη αναπηριών σε άτομα δεν αποτελεί αυτόματα αιτία για την καταπίεση, τον αποκλεισμό και τις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν. Αντίθετα, αυτά τα προβλήματα οφείλονται στον τρόπο με τον οποίο η κοινωνία διαχειρίζεται και οργανώνεται. Αυτή η διάκριση έχει ως στόχο να αναδείξει το γεγονός ότι η αναπηρία είναι αποτέλεσμα κοινωνικών ρυθμίσεων και θεσμικών προτύπων που είναι ευέλικτα και αλλάζουν (Stevens et al., 2020). Για παράδειγμα, αντί να υπάρχουν προσβάσιμες ράμπες, χρησιμοποιούνται σκάλες, και η παρουσίαση πληροφοριών εξαρτάται αποκλειστικά από ακουστικά μέσα αντί για έναν πιο προσβάσιμο καθολικό σχεδιασμό επικοινωνίας. Επίσης, συχνά λείπουν προσαρμογές που θα επιτρέπουν διάφορους τρόπους εκτέλεσης σχολικών εργασιών και άλλων δραστηριοτήτων. Τα άτομα με αναπηρίες ενδέχεται να αποτελούν μειονότητα, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι είναι ανίκανα για εργασία ή κοινωνικές σχέσεις. Αντιθέτως, απαιτούν ένα πιο ενδεδειγμένο πλαίσιο στο οποίο μπορούν να συμμετέχουν πλήρως και να αξιοποιήσουν τις δεξιότητές τους.

Οι αρχές της συμπερίληψης επιδιώκουν να δημιουργήσουν αυτό το πλαίσιο διαφωνώντας με την άποψη ότι ορισμένοι μαθητές χρειάζονται να διαχωριστούν λόγω των ελλείψεων ή των ελαττωμάτων τους. Η προοπτική των δικαιωμάτων που προτάθηκαν φωναχτά από τα ίδια τα άτομα με αναπηρία σχετικά με την τοποθέτησή τους στην τοπική γενική εκπαίδευση, ακυρώνει τέτοια επιχειρήματα (Ainscow & César, 2006). Ο υποχρεωτικός διαχωρισμός θεωρείται ότι συμβάλλει στην καταπίεσή τους. Γι' αυτόν τον λόγο, η συμπερίληψη καθιστά το άτομο προσεκτικό απέναντι σε αυτό που θεωρείται ότι είναι ανεπανόρθωτο, μέσω της αμφισβήτησης των τρόπων με τους οποίους γίνεται κατανοητή η αναπηρία σήμερα, της ακρόασης των εμπειριών των ατόμων που ζουν με αυτή και της δημιουργικής σκέψης σχετικά με τις δυνατότητες ένταξης, διαμονής και προσβασιμότητάς τους.

2.1.2 Συμπερίληψη ως απάντηση στον αποκλεισμό ατόμων και κοινωνικών ομάδων

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση προσφέρει οφέλη σε όλους τους μαθητές, χωρίς να κάνει διάκριση εις βάρος οποιουδήποτε ατόμου ή ομάδας. Βασίζεται στις αξίες της δημοκρατίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας. Αυτή η προσέγγιση διευρύνει το περιεχόμενο της έννοιας της συμπερίληψης, αναγνωρίζοντας ότι η ίδια εγείρει επίσης ευρύτερα ζητήματα πολιτισμικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Στη συμπερίληψη ελέγχεται τόσο η συμμετοχή όσο και ο αποκλεισμό ατόμων σε σχέση με πολλούς παράγοντες, όπως φυλή, κοινωνική τάξη, φύλο, σεξουαλικότητα, οικονομική κατάσταση, και απασχόληση, αλλά και σε σχέση με προβλήματα εκπαίδευσης που αντιμετωπίζουν μαθητές που θεωρούνται χαμηλών επιδόσεων, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή με ατυπίες στη συμπεριφορά τους (Booth and Ainscow, 1998, 2).

Η συμπερίληψη δεν αναφέρεται απλά στον φυσικό χώρο αλλά σε μια κατάσταση ύπαρξης. Η έννοιά της υποδηλώνει την αίσθηση του ανήκειν και της αποδοχής και αφορά περισσότερο στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται στις ατομικές διαφορές. Σχετική με την έννοια της ενεργητικής, ουσιαστικής συμμετοχής είναι η ιδέα ότι όλοι οι μαθητές μοιράζονται την αίσθηση ότι ανήκουν στην ίδια αίθουσα (Stainback & Stainback, 1992, York et al., 1992). Εκεί οι διαφορές μεταξύ των μαθητών αναγνωρίζονται ανοιχτά, αντιμετωπίζονται ως φυσικές και είναι επιθυμητό για κάθε μαθητή να είναι ο εαυτός του. Επίσης, θεωρούνται ως περιουσιακά στοιχεία και όχι ως ελαττώματα ή προτερήματα. Η διαφορετικότητα είναι κάτι που πρέπει να εκτιμηθεί και όχι κάτι που πρέπει να εξαλειφθεί. Όλοι οι μαθητές έχουν κάτι σημαντικό για να συνεισφέρουν, κάποια μοναδική γνώση, κατανόηση ή προοπτική που μόνο αυτοί μπορούν να μοιραστούν (Hinders, 1995).

2.1.3 Συμπερίληψη ως εκπαίδευση από όλους για όλους

Καθώς ο κόσμος διαμορφώνεται διαρκώς, οι ηθικές αξίες υπόκεινται σε αναθεώρηση. Η εκπαίδευση πρέπει να μετασχηματιστεί προκειμένου να περιλαμβάνει όλους τους μαθητές. Ο γενικός σκοπός είναι να διασφαλιστεί ότι το σχολείο αποτελεί έναν χώρο όπου όλα τα παιδιά μπορούν να συμμετέχουν και να έχουν ίση μεταχείριση. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να αναθεωρήσουμε τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την εκπαίδευση. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι μια προσέγγιση που εξετάζει πώς τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αλλάξουν προκειμένου να ανταποκριθούν στην ποικιλία των μαθητών. Σε ένα τέτοιο σχολείο, όλα τα παιδιά αποδέχονται, κατανοούνται και υποστηρίζονται, ενισχύοντας την ανάπτυξή τους βάσει των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων τους.

Αυτό προσεγγίζεται με δύο τρόπους: τον σχεδιασμό της παιδαγωγικής που θα παρέχει τα εργαλεία στους μαθητές να αποκτήσουν «φωνή» και την προσεκτική και συνεχόμενη ακρόαση αυτών των φωνών. Ακούγοντας τις δικές τους φωνές σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες, είναι δυνατόν να προσδιοριστούν ακόμα καλύτερα οι ανάγκες των μαθητών και να αναπτυχθούν πρακτικές που προωθούν τη συμπερίληψη στο σχολείο. Οι απόψεις και οι αντιλήψεις τους μπορούν να ληφθούν υπόψη κατά τη λήψη αποφάσεων σχετικά με το πώς πρέπει να δομηθούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα, πώς πρέπει να οργανωθεί η σχολική ζωή, πώς θα αξιολογηθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα, και ποιες πρακτικές πρέπει να υιοθετηθούν προκειμένου να διασφαλιστεί η πλήρης συμμετοχή κάθε μαθητή σε ένα σχολικό περιβάλλον (Gordon, 2010). Έτσι, το ενδιαφέρον στρέφεται στην αναζήτησή των εκπαιδευτικών μεθόδων που θα δίνουν τον λόγο στους νέους και θα καταστήσουν τους εκπαιδευτικούς σωστούς ακροατές ώστε να τον ενδυναμώσουν.

Οι φωνές των παιδιών αντικατοπτρίζουν τις απόψεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις τους, τα οποία διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται (Γεροσίμου, 2012). Η γνώση που λαμβάνεται από κάθε φωνή αντικατοπτρίζει την ποικιλία και τις κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές (όπως φύλο, εθνική καταγωγή, αναπηρία, πολιτιστικό υπόβαθρο κ.λπ.) που χαρακτηρίζουν κάθε ατομικότητα. Η ενδυνάμωση των φωνών των μαθητών αποτελεί το μέσο για να τους δοθεί η δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά και σημαντικά στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή στο σχολικό περιβάλλον. Ουσιαστικά αποκτούν τη δυνατότητα να κατασκευάζουν τη σχολική τους πραγματικότητα αποδίδοντας σε αυτή τα δικά τους νοήματα και συμβάλλοντας στην επεξεργασία και παραγωγή της γνώσης που αφορά σε αυτή. Μια ριζοσπαστική και οραματική αντίληψη της έννοιας της φωνής των παιδιών αναδεικνύεται στη δήλωση, ότι όλοι έχουν φωνή, όλοι έχουν γνώση, εάν άλλαζε ή έλλειπε ένας μαθητής θα άλλαζε και το είδος της γνώσης μέσα στην τάξη. Στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, λοιπόν, λαμβάνονται υπόψη όλοι οι λόγοι των μαθητών και οργανώνονται εντός ενός αξιακού πλαισίου που κατευθύνεται προς τον ανθρώπινο σεβασμό, την ελευθερία και τη δημοκρατία.

2.2 MONTEΛΛΑ

Από τότε που εισήχθη η έννοια της συμπερίληψης στην εκπαίδευση, αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε ποικιλία εναλλακτικών μοντέλων (Artiles & Dyson, 2005). Όπως δηλώνει ο O'Brien

(2001), παρά το γεγονός ότι κάθε μοντέλο προσπαθεί να εφαρμόσει με επιτυχία τη συμπερίληψη στα σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα περιβάλλοντα, δεν υπάρχει ένα μοναδικό μοντέλο που μπορεί να εγγυηθεί απόλυτα ότι κάθε μαθητής θα έχει αδιαμαρτύρητη πρόσβαση σε μια εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Ο συνδυασμός μοντέλων, η αξιοποίηση των καλύτερων σημείων του καθενός προτιμούνται από την εφαρμογή μόνο ενός μοντέλου. Η λέξη «μοντέλο» αναφέρεται σε κάθε παρέμβαση σε επίπεδο τάξης και σχολείου που σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε από πανεπιστημιακούς ερευνητές ή και εκπαιδευτικούς με σκοπό μια προσέγγιση στη συμπερίληψη που θα μπορούσε να αναλυθεί και να αναπαραχθεί συστηματικά (Manset & Semmel, 1997, 157).

2.2.1 Η Συμμετοχική Έρευνα Δράσης

Σύμφωνα με τον Elliot (1991, 69), έναν από τους εισηγητές της, η έρευνα δράσης είναι «η μελέτη μιας κοινωνικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης εντός της και περιλαμβάνει μια κυκλική διαδικασία τεσσάρων βημάτων: σχέδιο, δράση, παρατήρηση και προβληματισμός/αξιολόγηση». Αυτό που την καθιστά συνεργατική είναι ότι δημιουργεί «κλίματα έρευνας εντός μιας κοινής πρακτικής, συχνά με διαφορετικούς ενδιαφερόμενους φορείς να λειτουργούν ως ισότιμοι συν-ερευνητές», οι οποίοι συνεργάζονται για να κατανοήσουν μια κοινωνική διαδικασία (Mitchell, Reilly & Logue 2009, 345). Το μοντέλο της συνεργατικής έρευνας δράσης (ΣΕΔ) συζητείται στη βιβλιογραφία της εκπαίδευσης. Ορισμένοι ερευνητές την επικρίνουν ως πειραματική (Kemmis, 2010) ενώ άλλοι ότι η προσωπική συμμετοχή του ερευνητή επηρεάζει την έρευνα και τα αποτελέσματα της. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Razer (2018) η συνεργατική έρευνα δράσης δημιουργεί μια ευκαιρία για συνεργασία, κριτική σκέψη και μια ανησυχία για βελτίωση του σχολείου, τον γενικό και κοινώς αποδεκτό σκοπό της.

Ένα σχολείο που εφαρμόζει αρχές συμπερίληψης, δημοκρατίας και συμμετοχής πρέπει να βασίζεται στις απόψεις και τις γνώσεις πολλών διαφορετικών ανθρώπων που ενδιαφέρονται για το εν λόγω θέμα. Αυτό σημαίνει ότι είναι απαραίτητο συλλέγονται οι απόψεις και οι εμπειρίες από διάφορες πηγές, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς και οι ακαδημαϊκοί ερευνητές. «Τα σχολεία γνωρίζουν περισσότερα από όσα χρησιμοποιούν και, ως εκ τούτου, αυτή η γνώση πρέπει να κινητοποιηθεί, να αξιοποιηθεί και να εκδημοκρατιστεί» (Ainscow et al. 2016, 149). Η ΣΕΔ είναι ένα εργαλείο κοινωνικής κινητοποίησης της γνώσης που δημιουργεί χώρους ανάλυσης και συζήτησης μεταξύ συμμετεχόντων, παραγόντων και ερευνητών, σε συνεχή διάλογο, στο πλαίσιο μιας επιστημονικής συνεργασίας (Kemmis, McTaggart, & Nixon 2014). Επιτρέπει το μείγμα της επιστημονικής γνώσης και της γνώσης του πολίτη το οποίο, με βάση τη δυναμική του ίδιου του

σχολείου, συμβάλλει από κοινού στην κατασκευή ενός θεωρητικού-πρακτικού ορθολογισμού με σκοπό την πρόοδο της εκπαίδευσης. Είναι μια ευκαιρία για μετασχηματισμό και βελτίωση των πρακτικών της τάξης και του σχολείου, σε σύνδεση με το άμεσο περιβάλλον και την τοπική κοινωνία.

Τα στάδια ανάπτυξης μίας ΣΕΔ στην εκπαίδευση δομούνται από επιστημονικές λογικές, λειτουργίες και εργαλεία. Η επιλογή μίας εστίασης με τον προβληματισμό και την ανεύρεση του ερευνητικού θέματος που θα προκύψει από τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα των συμμετεχόντων, ο ορισμός του, τα ερευνητικά ερωτήματα που θα καθοδηγήσουν την έρευνα, η συλλογή, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων, τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα, η ανάπτυξη του σχεδίου δράσης ως στρατηγική για τη δοκιμή και υλοποίηση των ιδεών που θα επιλύσουν το πρόβλημα, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας και ο επαναπροσδιορισμός του θέματος αποτελούν κάποια βασικά βήματα της ΣΕΔ (Garcés & Granada, 2016, 43-44). Μπορεί να προταθεί από έναν μόνο δάσκαλο ή τάξη, σε συνεργασία μιας ομάδας δασκάλων ή σε επίπεδο σχολείου ή ακόμη και σε επίπεδο περιφέρειας. Τα εμπλεκόμενα μέλη είναι οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, το επιστημονικό και βοηθητικό προσωπικό, η διεύθυνση, η τοπική κοινωνία και ο «κριτικός φίλος» (critical friend) τον ρόλο του οποίου αναλαμβάνει ένας ερευνητής εκπαιδευτικός ή ακαδημαϊκός και λειτουργεί επικουρικά ως «διευκολυντής» ή εξωτερικός συνεργάτης όλης της διαδικασίας προσφέροντας τις εξειδικευμένες γνώσεις και τις ιδέες του, τις οπτικές και τις κρίσεις του, διορθώσεις και ανατροφοδότηση (Costa & Kallick, 1993). Αυτοί δεν είναι απλώς το αντικείμενο της έρευνας, αλλά ασκούν ενεργό ρόλο ως ερευνητές που συμμετέχουν σε όλα τα στάδιά της (Morales, 2016). Όλοι μαζί καλούνται να εκφράσουν ερωτήματα, ανησυχίες και ενδιαφέροντα, πεποιθήσεις, κρίσεις, να τις στηρίζουν συλλέγοντας πληροφορίες (ημερολόγια, ερωτηματολόγια, σχολιασμοί, παρατηρήσεις, ηχογραφήσεις, σχολικές δημιουργίες των μαθητών κ.α.), να θέσουν κοινούς στόχους, να συνεργαστούν, να συζητούν κριτικά και αξιολογητικά και γενικά να αναπτύξουν κοινές μεθόδους εργασίας (Bryant, 1995).

Η ανάπτυξη της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης έγκειται σε κάποια βασικά χαρακτηριστικά της ΣΕΔ. Ο χαρακτήρας της είναι συμμετοχικός, συνεργατικός και δημοκρατικός, η έρευνα διεξάγεται από ανθρώπους που συνυπάρχουν στο σχολείο και σχετίζονται άμεσα με την κατάσταση που διερευνάται και αφορά στην καθημερινότητά τους, οι εμπλεκόμενοι αποδίδουν στην έρευνα τον δικό τους χαρακτήρα και γι' αυτό την κάνουν ξεχωριστή. Πρόκειται, λοιπόν, για μια έρευνα «εκ των έσω» που δε διεξάγεται από μόνο από ειδικούς ή αυθεντίες αλλά και από τα μέλη του σχολείου

για το ίδιο το περιβάλλον τους. Η ΣΕΔ προσφέρει το έδαφος ώστε κάθε σχολική μονάδα να δώσει φωνή σε όλα τα μέλη της και προσφέρει τα επιστημονικά εργαλεία ώστε τα ίδια να κατασκευάσουν μια κοινή γλώσσα εντός μιας αυτοστοχαστικής κοινότητας μάθησης όπου επικρατεί η κοινή αποδοχή των κανόνων και των αξιών, η διεξαγωγή αναστοχαστικού διαλόγου και η συνεργατικότητα εντός ενός ευρύτερου πλαισίου κοινών ενδιαφερόντων και στόχων (Giles & Hargreaves, 2006, Flogaitis et al, 2012). Στην περίπτωση δε που η ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών γίνει το θέμα μιας ΣΕΔ, η διαχείριση της διαφορετικότητας στην τάξη, με την ανάπτυξη διδακτικών και οργανωτικών στρατηγικών που επιτρέπουν σε κάθε μαθητή να μάθει, γίνεται ενεργός, μετρήσιμος στόχος που σχεδιάζεται λαμβάνοντας υπόψη όλες τις απόψεις των συμμετεχόντων.

2.2.2 To Index for Inclusion

Το Index for Inclusion (IFI) είναι ένα εγχειρίδιο που σχεδιάστηκε και χρησιμοποιήθηκε ευρέως στο Ηνωμένο Βασίλειο για την προώθηση της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα πρόκειται για έναν οδηγό για την ανάπτυξη του σχολείου που καθοδηγείται από συμπεριληπτικές αξίες με ένα σύνολο υλικών που υποστηρίζουν την αναθεώρηση και την κινητοποίηση όλων των πτυχών ενός σχολικού περιβάλλοντος (Booth & Ainscow, 2016). Οι δημιουργοί του, Booth και Ainscow οραματίζονται τη συμπερίληψη ως να βασίζεται στην ανάπτυξη των συμπεριληπτικών αξιών οι οποίες είναι κοινές και συνδέονται με οτιδήποτε συμβαίνει μέσα στο σχολείο και γύρω από αυτό (Booth & Ainscow, 2016, 9). Πέρασε από διάφορες τροποποιήσεις και οι προσαρμογές του βασίστηκαν κυρίως στην κριτική, σε σχόλια και παρατηρήσεις σχετικά με τη χρήση του από εκαπαιδευτικούς και ερευνητές. Εκτός από την εφαρμογή του στο Ηνωμένο Βασίλειο (για το οποίο προοριζόταν αρχικά), έχει επίσης μεταφραστεί σε περισσότερες από 30 γλώσσες και έχει αξιοποιηθεί από πολλά εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο. Οι συγγραφείς αναγνωρίζουν ότι το IFI θα μπορούσε να επικριθεί επειδή είναι πολύ εκτενές για πρακτική εφαρμογή (Norwich & Nash, 2011). Ωστόσο, προτείνουν ότι θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί ως ένας ολοκληρωμένος οδηγός για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν για την ανάπτυξη των σχεδίων που θα είναι τα πιο βολικά, κατάλληλα και εφαρμόσιμα στο έργο τους (Booth & Ainscow, 2016).

Η τρέχουσα έκδοση περιστρέφεται γύρω από δύο κύριες ιδέες: την εφαρμογή συμπεριληπτικών αξιών (ισότητα, συμμετοχή, σεβασμός στο διαφορετικό, βιωσιμότητα, μη βία κ.λπ.) και την εύρεση και αντιμετώπιση των εμποδίων στη συμμετοχή και στη μάθηση μέσω της κινητοποίησης πόρων (Booth & Ainscow, 2002). Χωρίζεται σε τρεις άξονες που αντιπροσωπεύουν προτεινόμενους

τρόπους ανάπτυξης κάθε σχολικής διάστασης: τη δημιουργία κουλτούρας συμπερίληψης, που αφορά στις αξίες, τις πεποιθήσεις και τις σχέσεις όλων των μελών του σχολείου, τη χάραξη συμπεριληπτικών πολιτικών, που διασφαλίζουν ότι η συμπερίληψη λαμβάνεται υπόψη και καθορίζει όλα τα σχέδια για τη σχολική λειτουργία, και την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, που έχουν να κάνουν με το τι και πώς μαθαίνεται και διδάσκεται (Booth & Ainscow, 2002, 8). Κάθε άξονας αποτελείται από δύο ενότητες και αυτές από υποενότητες, που είναι οι δείκτες που παρέχουν ερωτήσεις, οι οποίες πλαισιώνουν την έννοια του κάθε δείκτη και τις προκλήσεις που οι αναγνώστες πρέπει να εξετάσουν. Και οι τρεις άξονες αναπτύσσονται αλληλένδετα, ως μέρος μίας θεωρίας, ενός καθολικού σχεδιασμού.

Στο IFI, η έννοια της συμπερίληψης στο σχολείο εμπεριέχεται σε όλους τους τομείς της δράσης του και γίνεται ο παράγοντας που καθορίζει τις ιδέες και τις πρακτικές του. Με αφετηρία το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, η προσπάθεια οργανώνεται με μια σειρά δραστηριοτήτων που υλοποιούνται στα στάδια της έρευνας, της προσέγγισης και της αναδιαμόρφωσης θεμάτων, της αντίληψης και γνώσης του εαυτού, των άλλων, του διαφορετικού, του περιβάλλοντος (σχολικού, τοπικού και ευρύτερου), της βιωσιμότητας και της συνύπαρξης (σχέσεις). Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ξεχωριστό κέντρο ανάπτυξης δραστηριοτήτων που ενθαρρύνουν τη μάθηση και τη συμμετοχή όλων (των παιδιών, των οικογενειών τους, των εκπαιδευτικών, της διεύθυνσης και άλλων μελών της κοινότητας) και που καθορίζονται από τις ανάγκες και τα μοναδικά χαρακτηριστικά τους. Επομένως, η νοηματοδότηση και η εφαρμογή του εν λόγω οδηγού να μην διαφοροποιούνται, αναπτύσσονται όμως μέσω της συνεργατικής διεξαγωγής αποφάσεων και δράσεων και με γνώμονα τις δημοκρατικές και συμπεριληπτικές αξίες.

2.2.3 Το ευρύτερο παιδαγωγικό έργο για τη δημιουργία συμπεριληπτικού πλαισίου

Το μετασχηματιστικό έργο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανά τον κόσμο για την επίτευξη συμπερίληψης δε χρειάζεται να περιορίζεται σε ένα μοντέλο ή σύστημα ή σε συγκεκριμένο σύνολο διαδικασιών. Από τότε που η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων των Παιδιών εισήγαγε και καθιέρωσε τη συμπερίληψη στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία και πράξη, ενημερωμένοι, καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι στην παρούσα τάση εκπαιδευτικοί, είτε μεμονωμένα είτε συλλογικά, οργανώνουν τις διδακτικές μεθόδους και το παιδαγωγικό τους έργο εν γενεί, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν πρόσβαση στη γνώση ανεξάρτητα από αναπηρίες, θρησκεία, γλώσσα, φύλο, ικανότητα και άλλους λόγους. Η βιβλιογραφία και οι μελέτες περιπτώσεων που αφορούν στις

προσπάθειες εκπαιδευτικών να λειτουργούν συμπεριληπτικά στο παιδαγωγικό τους έργο, απαρτίζεται από τρία κοινά στοιχεία.

Η πρώτη είναι η πίστη που δομείται από τις ιδέες και τις αρχές που καθορίζουν και πλαισιώνουν τη διδασκαλία τους. Πρόκειται για τις σκέψεις, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις τους από τις οποίες εξαρτάται ο τρόπος αντίληψης θεμάτων Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να αποδώσουν συμπεριληπτικό χαρακτήρα στο παιδαγωγικό τους έργο, πιστεύουν πως:

- α) υπάρχει μια ποικιλία μαθητών και τρόπων μάθησης που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη κατά το σχεδιασμό της διδασκαλίας,
- β) η μάθηση είναι αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες απαιτούν από τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργά και
- γ) η αξιολόγηση πρέπει να νοείται ως έχουσα παιδαγωγικό σκοπό, να συμβάλλει στη μάθηση τους και στον επαναπροσδιορισμό των διδακτικών μεθόδων και όχι απλώς να εξυπηρετεί τον θεσμικό σκοπό της βαθμολογίας.

Η αρχή της διαφορετικότητας φαίνεται να προσφέρει συμπεριληπτικό αποτέλεσμα στα σχολεία. Σύμφωνα με αυτή, οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι φορείς μοναδικών πληροφοριών και γνώσης, αντί για δέσμες παθολογιών που πρέπει να διορθωθούν (Smyth et al, 2014). Οι μαθητές έχουν τις δικές του αξίες, ανάγκες, ταλέντα, ενδιαφέροντα πάνω στα οποία θα βασιστεί η σχολική γνώση, κι επειδή όλοι μπορούν να μάθουν, το έργο τους έγκειται στην ανακάλυψη των μεθόδων μάθησης του καθενός από αυτούς. Για να μεγιστοποιήσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, πραγματοποιούν αξιολόγηση και αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών πολιτικών, των προγραμμάτων σπουδών, των πολιτιστικών πρακτικών, και του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, με σκοπό να διασφαλίσουν την κάλυψη διαφορετικών εκπαιδευτικών αναγκών. Τα σχολεία πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις φυσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών αντί να επιβάλλουν τον προσανατολισμό στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο σχεδιασμός του παιδαγωγικού έργου, το δεύτερο κοινό στοιχείο των υποστηρικτών της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, είναι οι διαδικασίες μέσω των οποίων οι προαναφερθείσες προθέσεις και το περιεχόμενό τους κοινοποιούνται. Το σχέδιο, γενικά, μπορεί να θεωρηθεί ως η «γραμματική» της παιδαγωγικής που καθορίζει τη σχηματική της δομή. Συγκεκριμένα, ο συμπεριληπτικός εκπαιδευτικός σχεδιασμός ασχολείται με την προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στις ανάγκες των μαθητών, δίνοντας έμφαση στις ευκαιρίες για ισότιμη συμμετοχή στις σχολικές διαδικασίες αλλά και επιλογές για ειδική βοήθεια και διευκολύνσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τη διαφοροποίηση σε ένα κοινό πλαίσιο μάθησης. Περιλαμβάνει (UNESCO, 2009):

- α) Προσφορά κατάλληλης υποστήριξης σε διάφορες μαθησιακές ανάγκες σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, είτε αυτά είναι τυπικά είτε όχι.
- β) Ιδιαίτερη προσοχή προς τους μαθητές που μπορεί να βρίσκονται σε κίνδυνο απομόνωσης ή παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή απόδοση.
- γ) Εντοπισμό και αντιμετώπιση θεσμικών και περιβαλλοντικών εμποδίων στη συμμετοχή και τη μάθηση.
- δ) Τροποποιήσεις στις δομές και τις στρατηγικές καθώς και στο περιεχόμενο και στις προσεγγίσεις στη μάθηση.
- ε) Τη δυνατότητα στους δασκάλους και στους μαθητές να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα ως ευκαιρία για ανάπτυξη και όχι ως εμπόδιο.

Υπάρχουν τρία είδη σχεδιασμού για Συμπεριληπτική Εκπαίδευση: α) ο άμεσος που επικεντρώνεται σε βραχυπρόθεσμες και πραγματοποιήσιμες αλλαγές, όπως την ευαισθητοποίηση, τις σύντομες συνεδρίες εκπαιδευτικών και την παραγωγή ποικιλόμορφου εκπαιδευτικού υλικού, β) ο μεταβατικός που αναγνωρίζει το χάσμα μεταξύ των φιλοδοξιών για χάραξη συμπεριληπτικών πολιτικών και των πραγματικών βασικών γραμμών παροχής της συστημικής εκπαίδευσης και που ασχολείται με τη βελτίωση και την επέκταση των εκπαιδευτικών στρατηγικών που ανταποκρίνονται στην αναπηρία (π.χ. ανάπτυξη πιο ουσιαστικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών, προγραμματισμός για τη βελτίωση του υπάρχοντος σχολικού περιβάλλοντος, ανάπτυξη συνεργασιών με οργανώσεις συμπεριλαμβανομένων αυτών των ατόμων με αναπηρία) και γ) ο μακροπρόθεσμος που περιλαμβάνει στόχους για την αύξηση του αριθμού των σχολείων που εφαρμόζουν τη συμπερίληψη και την ανάπτυξη των συναφών δράσεων που απαιτούνται για αυτή τη συνθήκη (Lei, 2009).

Η εφαρμογή των σχεδίων ολοκληρώνει το έργο της συμπερίληψης στα σχολεία. Αυτό το τρίτο στοιχείο αφορά σε συγκεκριμένες ενέργειες, στην πρακτική που επιδιώκει όχι απλώς να προσδιοριστούν οι υπάρχουσες γνώσεις, τα ενδιαφέροντα και οι ανάγκες των μαθητών, αλλά να εμπλέξει τα νοήματά τους στη «δημιουργία της λογικής του κόσμου» και στη διανοητική διαμόρφωσή τους. Είναι το στοιχείο του παιδαγωγικού έργου που ασχολείται με το «τι κάνουν τα πραγματικά σώματα στις τάξεις» (Probyn, 2004, 22), που «παίρνει τη μορφή σωματικών κινήσεων» (Bourdieu, 1990a, 92) που λειτουργούν ως έμπρακτες δηλώσεις που καθιστούν σαφές το έργο της σκέψης.

Οι συμπεριληπτικές πρακτικές αναπτύσσονται εντός συγκεκριμένων πλαισίων στη σχολική διαδικασία:

α) Στην ηγεσία που προάγει το αίσθημα της ευθύνης για την ακαδημαϊκή και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη κάθε μαθητή. Η ηγεσία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση διασπείρεται, δεν αντιλαμβάνεται ως ιεραρχία ή διαταγές από άτομα σε υψηλές θέσεις, αλλά ως μια διαδικασία στην οποία συμμετέχουν ή εκπροσωπούνται όλοι (Ryan, 2006). Υπάρχει, δηλαδή, μια προσπάθεια αποκέντρωσης της εξουσίας με σκοπό να αυξήσει τη συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα που αυτή συνεπάγεται. Ο ρόλος της επίσημης διεύθυνσης και των εκπαιδευτικών έγκειται στη διασφάλιση ότι οι συμπεριληπτικές πρακτικές βασίζονται σε στοιχεία, εφαρμόζονται αποτελεσματικά και ο συνεργατικός προγραμματισμός είναι δομικό μέρος του σχολείου (Pont, Nusche & Moortman, 2008).

β) Στο κλίμα του σχολείου που πρέπει να είναι τέτοιο ώστε όλοι οι μαθητές να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και να θεωρούνται ως μέλη της σχολικής κοινότητας που συνεισφέρουν και εκτιμώνται. Τέτοια περιβάλλοντα δημιουργούνται όταν εκπαιδευτικοί και μαθητές συν-σκέφτονται και συνεργάζονται για τη δημιουργία μιας ατμόσφαιρας στην τάξη που είναι φιλική, στοργική, υποστηρικτική και που επιτρέπει στους μαθητές να επικοινωνήσουν τις ελπίδες και τους στόχους τους για το μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί συζητούν και καθορίζουν από κοινού με τους μαθητές βασικούς κανόνες ή κατευθυντήριες γραμμές σχετικά με τις κατάλληλες συμπεριφορές, συμπεριλαμβανομένων της εμπιστευτικότητας και της διαφωνίας με σεβασμό, συντάσσουν μικρές ομάδες για την ενθάρρυνση μη ανταγωνιστικών τρόπων μάθησης, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνεργατικής δράσης, αντιλαμβάνονται τα ευαίσθητα θέματα, αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τις φυλετικές, ταξικές ή πολιτισμικές διαφορές στην τάξη, σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τις ταυτότητες των μαθητών, προσέχουν το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν ώστε να μην εισάγει διακρίσεις, εντοπίζουν τα προσβλητικά, μεροληπτικά και αδιάκριτα σχόλια, προτρέπουν προς την ομαδική αξιολόγησή τους και ενθαρρύνουν την αυτοκριτική εντός της τάξης (Brown, 2019).

γ) Στην τοποθέτηση των μαθητών που πραγματοποιείται με έλεγχο των τάξεων γενικής εκπαίδευσης και την παροχή συμπληρωματικών βοηθημάτων και υπηρεσιών που θα υποστηρίξουν την εκπαίδευση τους στον μέγιστο βαθμό. Αυτές αφορούν στις περιβαλλοντικές συνθήκες (π.χ. τροποποίηση, διάταξη αιθουσών), στο ρυθμό διδασκαλίας (π.χ. διαλείμματα, περισσότερος χρόνος), στο διδακτικό υλικό (μεγάλη γραμματοσειρά, γραφή Braille, υποβοηθητική τεχνολογία), στο ειδικό εκπαιδευτικό, βοηθητικό και υγειονομικό προσωπικό και τη μεταξύ τους συνεργασία,

στην τροποποίηση της διδασκαλίας (π.χ. σύντομες εργασίες, μαγνητοσκόπηση μαθημάτων, οδηγίες αναλυμένες σε βήματα, δυνατότητα ηλεκτρολόγησης της εργασίας) κ.α.

δ) Στη συμμετοχή των οικογενειών των μαθητών και της κοινότητας που βασίζεται στο σκεπτικό ότι η μάθηση ξεκινά πριν από την επίσημη σχολική διαδικασία και προκύπτει από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου εντός της οικογένειας και της κοινότητάς του. Το σχολείο μειώνει τη δυσπιστία και τα εμπόδια των γονέων και των φροντιστών και δημιουργεί αυθεντικές σχέσεις μαζί τους όταν σέβεται τον ρόλο τους ως γνώστες των αναγκών των παιδιών τους, ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων, λαμβάνει υπόψη το πολιτισμικό πλαίσιο, τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, τους προσφέρει συμβουλές, καθοδήγηση και τους επικοινωνεί τα προγράμματά του, θεωρώντας τους συνεργάτες στη μαθησιακή πορεία των μαθητών ώστε αυτή να είναι ενιαία, συνεχόμενη, χωρίς αντιφάσεις και με κοινούς στόχους. Το δεύτερο μέρος, η σύνδεση του σχολείου με την κοινότητα, πραγματοποιείται τόσο με την παρουσία των μελών της εντός σχολείου (πρόσκληση και συμμετοχή εν ώρα διδασκαλίας, σε εκδηλώσεις και δραστηριότητες, σε συζητήσεις σχετικά με τα προγράμματα, τις πολιτικές, τις πρακτικές και τους στόχους, διάθεση του σχολικού κτηρίου για κοινοτική χρήση) όσο και με τη συμμετοχή του σχολείου σε κοινωνικές και πολιτιστικές εκδηλώσεις.

ε) Στα δίκτυα συνεργασίας που σχηματίζονται για να ενισχύσουν τη συμπερίληψη στις σχολικές πρακτικές, μέσω της ανάπτυξης επαγγελματικών σχέσεων μεταξύ του σχολικού προσωπικού (εκπαιδευτικός της τάξης, εκπαιδευτικός ειδικής αγωγής, σχολικός ψυχολόγος ή σύμβουλος, διευθυντής κ.α.) (Hernandez, 2013). Πρόκειται για το είδος της συνεργασίας που αναγνωρίζει τον επαγγελματισμό κάθε εμπλεκόμενου, υποστηρίζεται από θετικές σχέσεις που βασίζονται στον σεβασμό, την αμοιβαιότητα, την αποτελεσματική επικοινωνία και επικεντρώνεται σε έναν κοινό στόχο, όπου ο μαθητής και η εκπαίδευση του είναι το επίκεντρο. Στην πράξη, οι δάσκαλοι εξηγούν τις γνώσεις των μαθητών τους, την τεχνογνωσία στην ανάπτυξη σχεδίων διδασκαλίας και προγραμμάτων σπουδών, καθώς και τη γνώση παιδαγωγικών πρακτικών και διαδικασιών αξιολόγησης (Hernandez, 2013, 481). Οι ειδικοί εκπαιδευτικοί, οι ψυχολόγοι και οι συναφείς επαγγελματίες υγείας συνεισφέρουν συγκεκριμένες πληροφορίες σχετικά με το μαθησιακό προφίλ ενός μαθητή (συμπεριλαμβανομένων των δεδομένων και των συμπερασμάτων της δικής τους ειδικής αξιολόγησης) και υποστηρίζουν τους δασκάλους στον εντοπισμό πιθανών εμποδίων στην τάξη και στις παιδαγωγικές πρακτικές (Hernandez, 2013, 486). Η διεύθυνση αναγνωρίζει τη σημαντικότητα και διευκολύνει τη συνεργασία της παιδαγωγικής ομάδας και παρακολουθεί την

εξέλιξή της. Στη συνέχεια, η ομάδα συνεργάζεται για να σχεδιάσει και να εφαρμόσει προσαρμογές για την ελαχιστοποίηση ή την άρση αυτών των φραγμών.

στ) Στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, η εφαρμογή και ο σχεδιασμός των οποίων αναγνωρίζουν ότι οι προηγούμενες εμπειρίες ενημερώνουν τις προσδοκίες και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και εκτιμούν την κουλτούρα, το υπόβαθρο και την εμπειρία τους. Λαμβάνουν υπόψη το φύλο, τη φυλή, το πολιτισμικό και κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, την ηλικία, τη σεξουαλικότητα και τις διαφορές που σχετίζονται με την ικανότητα και την αναπηρία, και ανταποκρίνονται στη βάση των γνώσεων των μαθητών (Alasuutari, 2020). Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν με συμπεριληπτικό τρόπο το πρόγραμμα σπουδών όταν ξεκαθαρίζουν πως οι αποφάσεις που το απαρτίζουν είναι επιλογές και όχι η πλήρης «αλήθεια», καθιστώντας σαφείς και αναλύοντας τους στόχους και τα πρότυπα τα οποία περιέχουν οι βασικές ιδέες ή οι έννοιες του υπό μελέτη γνωστικού αντικειμένου. Γι' αυτόν τον λόγο, συμπεριλαμβάνουν στη διδασκαλία τους εκπαιδευτικό υλικό που αντικατοπτρίζει μια ποικιλία απόψεων και διαπολιτισμικό θεμάτων.

ζ) Στη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν και χρησιμοποιούν τη διαφορετικότητα των μαθητών ως εκπαιδευτικό πόρο για όλους, προωθούν την ισότιμη συμμετοχή και τη συνεργασία στις μαθησιακές δραστηριότητες, αποφεύγοντας να ωφελήσουν ή να μειονεκτήσουν συγκεκριμένα άτομα ή ομάδες μαθητών. Εκτός αυτού, παρέχουν στους μαθητές ποικίλες ευκαιρίες για την ανάπτυξη των διαφορετικών μαθησιακών τους στυλ και για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών τους. Μέσω αυτών των ευκαιριών, τους ενθαρρύνουν να αναλάβουν τον έλεγχο και την ευθύνη για τη δική τους μάθηση. Στη συνέχεια, τους ζητούν να συνδέσουν αυτήν τη μάθηση με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες και προοπτικές. Η διδασκαλία στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση διεξάγεται εντός της τάξης αλλά και στα άτυπα περιβάλλοντα μάθησης όπου δύναται να είναι πιο αποτελεσματική όσον αφορά στη συμμετοχή των μαθητών στις δραστηριότητες (Αγγελίδης, 2011). Εκεί «οι μαθητές δίνουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα με δραστηριότητες που είναι άμεσα συνδεδεμένες με στόχους και γεγονότα σχετικά με το συγκεκριμένο του θέματος το οποίο διδάσκεται» (Αγγελίδης, 2011, 35). Αυτή η πρακτική οδηγεί στην παραγωγή, επεξεργασία και αφομοίωση της γνώσης μέσω της εμπειρίας της συνεργασίας όλων των παιδιών, δημιουργώντας το συνεκτικό πλαίσιο που είναι απαραίτητο για την ανάπτυξη της συμπερίληψης στην εκπαίδευσή τους.

3. Ο ΤΡΟΠΟΣ ΣΥΛΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝ ΕΝΝΟΙΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΠΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

3.1 ΤΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΤΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ

Οι ιστορικές, ιδεολογικές και επιστημονικές διαδικασίες που συνδυάστηκαν και νομιμοποίησαν πρακτικές αποκλεισμού σε εκπαιδευτικούς χώρους έχουν βρεθεί στο επίκεντρο της Κριτικής Παιδαγωγικής, η οποία τονίζει ότι η καθημερινότητα στη σχολική τάξη πρέπει να γίνεται κατανοητή μέσα σε ένα ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο που δικαιολογεί και πολιτογραφεί την εκπαίδευση για τους λίγους. Στοχεύει στην ονομασία αυτών των διαδικασιών και στον εντοπισμό των εμποδίων στη εκπαίδευση που έχουν επισκιάσει το δικαίωμα των μαθητών στη μάθηση (Darder, Baltonado & Torres, 2003). Η δε συμπερίληψη ξεκίνησε ως λύση στο πρόβλημα της ένταξης των μαθητών με αναπηρία στις γενικές τάξεις, αλλά σήμερα έχει εξελιχθεί σε ζήτημα ένταξης για όλους τους μαθητές. Όπως αναφέρει ο Slee (2001), η συμπερίληψη αφορά στη θεωρία και την πρακτική της πολιτικής της διαφοράς, έχει να κάνει με το ποιος υπολογίζεται και ποιος όχι, συμπεριλαμβανομένων όλων των μαθητών που στερούνται ποικιλοτρόπως το δικαίωμα για εκπαίδευση και όχι μόνο εκείνων που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές ανάγκες.

Οι έρευνες που αναδεικνύουν το ζήτημα του αποκλεισμού και οι αγώνες για αλλαγή στα κείμενα της Παιδαγωγικής, της Φιλοσοφίας και της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης αλλά και στο ευρύτερο έργο των εκπαιδευτικών, θεωρητικοποιούνται με όρους χειραφέτησης και απελευθέρωσης της σχολικής εκπαίδευσης και καθορίζουν το εννοιολογικό και αναλυτικό σκηνικό πάνω στο οποίο συζητούνται θέματα δικαιοσύνης, αποκλεισμού και περιθωριοποίησης. Μια αλλαγή που αφορά στον τρόπο με τον οποίο όλοι οι παράγοντες της εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται τη γνώση, τη διαφορά και τη δράση και οραματίζονται έναν επαναπροσδιορισμό της σχολικής διαδικασίας με την προοπτική της ετερογένειας και των ταυτοτήτων των «μειονεκτούντων» ομάδων (Liasidou, 2012). Οι τελευταίες, για την Κριτική Παιδαγωγική είναι οι καταπιεσμένοι και για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση εκείνοι που δε συμβαδίζουν με το πρότυπο του «ιδανικού μαθητή». Ο χειραφετικός και μετασχηματιστικός ρόλος των σχολείων έγκειται στην τοποθέτηση της αναπηρίας, της φυλής, του κοινωνικοοικονομικού υπόβαθρου και του φύλου στον πυρήνα του αναλυτικού πλαισίου, με σκοπό την ανάδειξη των συμφραζόμενων και τρόπων μέσω των οποίων οι έννοιες «ανάγκη» και «μειονέκτημα» κατασκευάζονται, υλοποιούνται και διαιώνονται σε κυρίαρχες εννοιολογήσεις της παιδαγωγικής. Παρατηρούνται, λοιπόν, απόπειρες για ανάκριση και

αποδόμηση των εκπαιδευτικών λόγων της ατομικής και κοινωνικής παθολογίας που προκαλούν και νομιμοποιούν τον αποκλεισμό στη σχολική εκπαίδευση (Liasidou, 2012, 168).

Η συζήτηση στην Κριτική Παιδαγωγική αφορά σε εκπαιδευτικούς στόχους που σχετίζονται με τη χειραφέτηση, τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατία. Υιοθετεί μια δέσμευση για αυτούς τους στόχους και προσδιορίζει την εκπαίδευση ως διαδικασία μέσω της οποίας μπορούν να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Ωστόσο, αυτό το φυσικό και ενάρετο τέλος της εκπαίδευσης, σύμφωνα με την ανάλυση της Κριτικής Παιδαγωγικής, ματαιώνεται από τα κεκτημένα συμφέροντα της επιχειρηματικής κοινωνικής τάξης που επιδιώκει να κυριαρχήσει στην εκπαίδευση και να εξασφαλίσει αποκλεισμούς που περιορίζουν την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι έννοιες του αποκλεισμού και των ανισοτήτων αναδεικνύονται ως προβλήματα τόσο στα κείμενά της καθαυτά, όπου χρησιμοποιούνται και αναλύονται έτσι όπως είδαμε, όσο και στις θεωρίες που τα πλαισιώνουν. Υπογραμμίζουν πως πρόκειται για ένα πολυπαραγοντικό σύστημα δημιουργίας και διατήρησης ανισοτήτων που λαμβάνει χώρα στην κοινωνία και την εκπαίδευση και αποτελεί τον λόγο της ανελευθερίας των ατόμων.

Εντοπίζονται, αρχικά, στην ιστορικά διαμορφωμένη κατανομή του πλούτου, της εξουσίας και των προνομίων που αυτά εξασφαλίζουν. Μέσω σαφούς αναφοράς, ανάλυσης και έρευνας των συνιστωσών των ύστερων καπιταλιστικών κοινωνιών, γίνονται φανερές η αδυναμία του κεφαλαίου να προσφέρει στην πλειονότητα του παγκόσμιου πληθυσμού και η δημιουργία ιστορικά δομημένων συστημάτων ανισοτήτων μεταξύ ανδρών και γυναικών, κοινωνικών τάξεων και αναπτυγμένων και μη αναπτυγμένων χωρών, γεγονότα που σηματοδοτούν τον κυριαρχικό χαρακτήρα των σημερινών πρακτικών. Από τα μέσα του 19ου αιώνα, η άνοδος του καπιταλισμού υπό το πρόσχημα μιας νεοφιλελεύθερης αναδιάρθρωσης του συστήματος, μέσω συνεργασιών εκπαίδευσης και επιχειρήσεων, ιδιωτικοποιήσεων, επιλογής σχολείου, συστημάτων λογοδοσίας και τυποποιημένων δοκιμών, δημιουργίας σχολείων πολλών ταχυτήτων (Barton & McLaren, 2006), χρησιμοποιεί και νομιμοποιεί την κατανομή των μαθητών, καθορίζει τα κριτήρια πρόσβασης τους στην εκπαίδευση και την ποιότητα της παροχής της. Όλα αυτά επέφεραν, σε πολλές περιπτώσεις, το αποτέλεσμα της εντατικοποίησης της ανισότητας μέσω της αναπαραγωγής ενός ταξικού συστήματος εκπαίδευσης που επιδοτείται από την κυβέρνηση, αφήνοντας πολλά σχολεία σε εργατικές κοινότητες με ανεπαρκείς πόρους να μαραζώνουν. Οι μαθητές της ανώτερης τάξης έχουν πρόσβαση σε αναγνωρισμένα και καλά εξοπλισμένα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Μπορούν να φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία ή να ζουν σε περιοχές με δημόσια σχολεία υψηλής εκτίμησης. Οι οικογένειές τους μπορούν

να αντέξουν οικονομικά να παρέχουν πρόσθετους εκπαιδευτικούς πόρους στα παιδιά τους. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ιδιωτικούς καθηγητές, εξειδικευμένα μαθήματα, εξωσχολικές δραστηριότητες και πρόσβαση σε εμπλουτισμένα εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα. Υποστηρίζουν τις φιλοδοξίες των παιδιών τους για μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση και παρέχουν οικονομικούς πόρους για την κάλυψη των διδάκτρων, των εξόδων διαβίωσης και άλλων εκπαιδευτικών εξόδων. Οι μαθητές της ανώτερης τάξης συχνά επωφελούνται από ευκαιρίες δικτύωσης που διευκολύνονται από τους κοινωνικούς και επαγγελματικούς κύκλους των οικογενειών τους. Οι μαθητές της κατώτερης τάξης τείνουν να βιώνουν κενά επίδοσης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους της ανώτερης τάξης. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, συμπεριλαμβανομένων των περιορισμένων πόρων, της λιγότερης συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση και των συσσωρευτικών επιπτώσεων των στρεσογόνων παραγόντων που σχετίζονται με τη φτώχεια που μπορούν να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Είναι πιο πιθανό να φοιτήσουν σε σχολεία με μεγαλύτερη αναλογία μαθητών-δασκάλων, γεγονός που μπορεί να εμποδίσει την εξατομικευμένη προσοχή και υποστήριξη. Μπορεί να έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε προηγμένα μαθήματα, εξειδικευμένα προγράμματα και εξωσχολικές δραστηριότητες που μπορούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να είναι οικονομικά απρόσιτη για πολλά άτομα χαμηλότερης τάξης λόγω του υψηλού κόστους των διδάκτρων και των σχετικών εξόδων. Ως αποτέλεσμα, μπορεί να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην παρακολούθηση της μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Έπειτα, ο κλειστός ελιτισμός αυτού του συστήματος στερεί την πρόσβαση στη γνώση των τρόπων λειτουργίας του και τη λήψη των σχετικών με αυτό αποφάσεων. Αυτή η συνθήκη, σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, όχι μόνο παραβιάζει θεμελιώδη στοιχεία της κοινωνικής ύπαρξης των ατόμων που έχουν να κάνουν με τη δημοκρατία και τη δικαιοσύνη αλλά τα απομακρύνει, επίσης, από την ανθρώπινη φύση τους.

Πέραν των απτών πρακτικών που δημιουργούν ανισότητες στην εκπαίδευση, οι κριτικοί παιδαγωγοί τις εντοπίζουν και εγγεγραμμένες στον ψυχισμό των ανθρώπων μέσω του καθημερινού τους βίου και της διάδρασής τους σε δημόσιες διαδικασίες. Αναδεικνύουν πώς αυτή η κυριαρχία συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων εγκαθίσταται μέσω ενός είδους πολιτισμικού ιμπεριαλισμού τόσο ριζωμένου που γίνεται αόρατος. Η εκπαίδευση εμπεριέχει λειτουργίες κατήχησης για να καθορίσει συγκεκριμένους τρόπους ζωής επιβεβαιώνοντας ή καταρρίπτοντας κοινωνικές ταυτότητες και υποκειμενικότητες. Εξετάζοντας τους λεκτικούς τρόπους με τους οποίους οι ταυτότητες των μαθητών κατασκευάζονται από τους «πειθαρχικούς λόγους της τρέχουσας σχολικής εκπαίδευσης» (Erevelles, 2000, 25), οι υποστηρικτές της Κριτικής Παιδαγωγικής αντιλαμβάνονται

ότι τα εκπαιδευτικά συστήματα τείνουν να αντικατοπτρίζουν την κυρίαρχη κουλτούρα. Οι εκπαιδευτικοί γίνονται φορείς αξιών, συμπεριφορών και πεποιθήσεων που σχετίζονται με αυτή την κουλτούρα την οποία δεν αναγνωρίζουν ως σύστημα αλλά απλώς τη βλέπουν ως «κανονική» και οτιδήποτε έξω από αυτή, αποκλίνει από το κανονικό, είναι κατώτερο ή προβληματικό και χρήζει ιδιαίτερης αντιμετώπισης και διόρθωσης. Αυτό σημαίνει, πρώτον, ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, οι προσωπικότητες και το υπόβαθρο επιδέχονται κριτικής που βασίζεται στη σύγκριση με κατεστημένα πρότυπα που σχετίζονται με την επιτυχία στο παρόν σύστημα και δεύτερον, ότι η παιδαγωγική προσπάθεια έγκειται στην ακύρωση και τον μετασχηματισμό των στοιχείων που δε συμβαδίζουν με τα εν λόγω πρότυπα. Το κρυφό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο περιλαμβάνει έμμεσα μηνύματα και διαδικασίες κοινωνικοποίησης, μπορεί να ενισχύσει ακούσια τους πολιτισμικούς κώδικες και τις πρακτικές της ανώτερης τάξης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η διδασκαλία των μαθητών σε συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς, εθιμοτυπίας και επικοινωνίας που ευθυγραμμίζονται με τις προσδοκίες της ανώτερης τάξης. Το Κρυφό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα εργαλείο επίτευξης όσων αναφέρθηκαν που ευνοεί την άνιση μεταχείριση των μαθητών με την κατηγοριοποίησή τους, την αποδοχή και την κατασκευή σχέσεων εξουσίας και την έγκριση και επαλήθευση συγκεκριμένων αξιακών και ηθικών στοιχείων. Η αναγνώριση ότι αυτές οι τακτικές έχουν βαθύ αντίκτυπο στην εκπαίδευση, δημιουργεί μια ολική συνενοχή στην ανάπτυξη και διατήρηση των ανισοτήτων εντός της.

Ο τρόπος που αναδεικνύονται τα προβλήματα στα κείμενα της Κριτικής Παιδαγωγικής μπορεί να τροφοδοτήσει τον αναγνώστη με έναν υψηλό βαθμό δυσπιστίας σε γενικά αποδεκτές αντιλήψεις και πρακτικές που αποτελούν θεμέλια για την εκπαιδευτική λειτουργία και σημεία αναφοράς της έως τώρα εξέλιξής της. Αυτό σημαίνει ότι κατακρίνονται δεδομένες τακτικές που για πολλούς ενδεχομένως να είναι θεμιτές ή αποτελεσματικές. Αυτή η περίπτωση θα μπορούσε να εγκυμονεί κινδύνους σχετικά με τους τρόπους μετάφρασης ή νοηματοδότησης αυτής της δυσπιστίας. Ασκείται επίμονα κριτική στους κανονισμούς του καπιταλιστικού συστήματος που καθορίζουν εδώ και χρόνια την ατομική και συλλογική σκέψη και δραστηριότητα ενώ αποκαλύπτονται οι ποικίλοι τρόποι που επιτυγχάνεται αυτό, μαζί με το γεγονός ότι δε γίνονται άμεσα αντιληπτοί αλλά μέσω μιας νοητικής διεργασίας που είναι επίπονη καθώς απαιτεί μια ανήσυχη σκέψη που βρίσκεται σε εγρήγορση και μπορεί να οδηγηθεί σε εσωτερικές συγκρούσεις. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσφέρουν μια πολυπαραγοντική ανάλυση της κοινωνικής αδικίας και της καταπίεσης, που στηρίζεται στη σχέση δύναμης και γνώσης που συνδέει και αιτιολογεί ποικιλοτρόπως τη συνδρομή του καθενός στη δημιουργία και διατήρησή τους. Αυτό, να μεν ενισχύει το επιχείρημά της και την

απόπειρα για όλο και πιο συνεκτική, ριζοσπαστική αντιμετώπιση των εν λόγω προβλημάτων, μπορεί δε να πυροδοτήσει μια δυσφορία, σύγχυση ή μια λανθασμένη αντιδραστικότητα λόγω παρερμηνείας, κυρίως όταν δέκτες των νοημάτων της είναι παιδιά ή έφηβοι.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση οργανώνει ολόκληρη τη θεωρία και την πρακτική της γύρω από θέματα ανισοτήτων και αποκλεισμού, ιδιαίτερα της πολιτισμικής πολιτικής τους και της σχέσης της κουλτούρας και των οικονομικών συμφερόντων που τα διατηρούν. Πρώτον, οι μελετητές της ασκούν κριτική στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές ανάγκες απανθρωποιούνται από το ιατρικό μοντέλο που αναδεικνύει την ανεπάρκεια, τους περιορισμούς και όχι στις δυνατότητές τους. Υπάρχει, δηλαδή, μια τάση να συνδέεται το ιατρικό με το επιστημονικό, ενώ αγνοείται η ανάγνωση της αναπηρίας ως αποτέλεσμα της πολιτισμικής διαδικασίας (Giroux, 1979). Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή αναπηρία έχουν πλαισιωθεί από αυτό που τους λείπει σε σύγκριση με τον μέσο μαθητή της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, διαμορφώθηκε μια λογική εξήγηση που επισυνάπτει κατηγορίες στα ελαττώματα και την παθολογική ανικανότητα όσων απέτυχαν στο στενό ακαδημαϊκό πρόγραμμα σπουδών και στην περιοριστική παιδαγωγική που προσφέρει (Slee, 2001). Δημιουργήθηκαν «παραδοσιακές διατυπώσεις της αναπηρίας οι οποίες υπογραμμίζουν την ελαττωματική ατομική παθολογία ενός ατόμου» και διαχωρίζουν αυτές τις αντιλήψεις από την πολιτισμική, πολιτική ή ιστορική ιδιαιτερότητα (Slee, 2001, 172). Η εκπαιδευτική συμπερίληψη εντάσσει στα ζητήματα των ανισοτήτων και του αποκλεισμού νέες κατευθύνσεις που αφορούν στις μελέτες για την αναπηρία στην εκπαίδευση και «τεκμηριώνει τη μετάβαση από το ιατρικό μοντέλο σε μια εννοιολόγηση της αναπηρίας ως αναπόφευκτα φορτωμένη με αξίες και ιστορικά και πολιτισμικά τοποθετημένη» (Connor et al., 2008, 447).

Δεύτερον, οι σύγχρονες ανεπτυγμένες δημοκρατίες, που βασίζονται σε ιδεολογίες της αγοράς, έχουν δημιουργήσει εκδοχές αυτού που προαναφέρθηκε ως «ιδανικός μαθητής», χαρακτηριστικά του οποίου χρησιμοποιούνται ως κανονιστική διάταξη απέναντι στην οποία τοποθετείται και προσδιορίζεται ο «μη ιδανικός μαθητής». Η επικράτηση των επιταγών της νεοφιλελεύθερης πολιτικής έχει δημιουργήσει, σύμφωνα με τον Ball (2008, 187), «τοπικές οικονομίες αξίας μαθητών» όπου τα σχολεία ανταγωνίζονται για να «στρατολογήσουν μαθητές προστιθέμενης αξίας» και να αποκλείσουν «αυτούς τους μαθητές που έχουν αρνητική αξία». Εκείνοι με ειδικές ανάγκες, οι αλλόγλωσσοι ή εκείνοι με κοινωνικές ή συναισθηματικές δυσκολίες αποφεύγονται, όπου είναι δυνατόν, σε αυτήν την οικονομία. Η παρουσία τους θεωρείται ως αντίρροπη δύναμη στις προσπάθειες να επιτευχθούν άριστα αποτελέσματα σε προγράμματα υψηλών στόχων και στις

επακόλουθες αξιολογήσεις τους. Εκτός αυτού, έχουμε και την επικράτηση της αντίληψης ότι οι ίδιοι μπορούν να συμπεριληφθούν στο βαθμό που αυτό είναι συμβατό με τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η τρέχουσα εκπαιδευτική εστίαση στην αποτελεσματικότητα, την ατομικότητα και την υπευθυνότητα αντανακλά νέους τρόπους με τους οποίους η ιδέα της διαφορετικότητας στην εκπαίδευση καθίσταται πολύ περίπλοκη και δύσκολη στην εφαρμογή. Πολύ συχνά, η συμμετοχή των μαθητών σε εκπαιδευτικές πρακτικές, προϋποθέτει ότι οι μαθητές είναι ικανά, παραγωγικά, εξειδικευμένα, υπεύθυνα άτομα που είναι έτοιμα και πρόθυμα να ηγηθούν των εξελίξεων εντός της τάξης. Μια τέτοια κατασκευή του μαθητή είναι εξαιρετικά προβληματική για εκείνους που δε διαθέτουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Με τον ίδιο τρόπο, λοιπόν, που η Κριτική Παιδαγωγική διερευνά την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, η συμπερίληψη στοχεύει στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός κατέστη δυνατός κάτω από τον μανδύα μιας δημοκρατίας, οι τρέχουσες πολιτικές της οποίας εισάγουν στα εκπαιδευτικά συστήματα αρχές της ελεύθερης αγοράς. Ταυτόχρονα επιδιώκει μια κριτική ανάλυσης και αποδόμησης προκειμένου να γίνουν ορατές οι λεκτικές «αιχμηρές λεπίδες» της οριοθέτησης και της παθολογικοποίησης στην εργασία της νεοφιλελεύθερης εκπαιδευτικής πολιτικής και οι τρόποι με τους οποίους η τελευταία «δαιμονοποιεί τις ευάλωτες στον αποκλεισμό ομάδες» (Francis, 2006, 197).

Εδώ φαίνεται μια γραμμή επιχειρημάτων να στηρίζεται στο ότι η μη συμπερίληψη ισοδυναμεί με την ανισότητα και την αδικία που προκύπτουν ως αποτέλεσμα του ρατσισμού και της προκατάληψης απέναντι σε κοινωνικές ομάδες. Η προσέγγιση του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας συγκρίνει τις προσπάθειες για την προώθηση της συμπερίληψης με εκείνες τις αμφισβητούμενες πολιτικές ρατσιστικών διακρίσεων και διαχωρισμού. Η εστίαση του ιατρικού μοντέλου σε παράγοντες «μέσα στον μαθητή» και η σχέση τους με τη λειτουργικότητα και την αποτελεσματικότητα είναι υπαίτιες για τη μεροληπτική στάση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την απομάκρυνση από ένα γνήσιο παιδαγωγικό έργο. Όταν στο σχολείο αποτυπώνονται δίκτυα κατάταξης, που σχετίζονται με την αποδοτικότητα, την επιτυχία και την κατανομή των ανθρώπων σε αυτά ανάλογα με το ποιόν τους, τονίζεται η εξασθένηση, η υποβάθμιση ακόμη και η παράβλεψη των επιπτώσεων των περιβαλλοντικών παραγόντων ενώ παράλληλα καλύπτεται η δυνατότητα μετασχηματισμού τους. Οι ανάγκες και η λειτουργία των μαθητών θεωρούνται ως μια αλληλεπίδραση μεταξύ των εγγενών χαρακτηριστικών τους και των στηρίξεων και των φραγμών του περιβάλλοντος. Η συμπερίληψη διαχωρίζεται από την ιατρική και την εμμονή της σύγχρονης εκπαίδευσης με τον μέσο όρο που νομιμοποιούν πρακτικές μέτρησης ανθρώπινων ικανοτήτων.

Στην εκπαίδευση, προέχει όλων η επιστημοσύνη της παιδαγωγικής, τίποτα δεν πρέπει να παρεμβαίνει στην παραγωγή και στη δημιουργικότητα του έργου της. Οι γνώσεις και τα εργαλεία των υπόλοιπων επιστημών έχουν δευτερεύοντα και επικουρικό ρόλο.

3.2 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ

Όπως προαναφέρθηκε, τα φαινόμενα του αποκλεισμού και των ανισοτήτων στην εκπαίδευση σχετίζονται έντονα με την κουλτούρα κάθε μαθητή που περιλαμβάνει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματά του και τον τρόπο νοηματοδότησής τους. Στους παράγοντες συνάφειας των διαφορετικών κουλτούρων περιλαμβάνονται το φύλο, η φυλή, η εθνικότητα και το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, η αρτιμέλεια. Αναγνωρίζεται ότι οι κουλτούρες των μαθητών, που περιέχουν κοινές αξίες, συμπεριφορές και πεποιθήσεις, διαμορφώνουν τις γνώσεις τους. Ωστόσο, καμία κοινωνία δεν αποτελείται από έναν ενιαίο, μονολιθικό πολιτισμό. Αντίθετα, διαφορετικές κοινότητες αντανακλούν διαφορετικές αξίες και πεποιθήσεις, ενθαρρύνουν και αποθαρρύνουν διαφορετικές συμπεριφορές.

Για την Κριτική Παιδαγωγική, τα δημόσια σχολεία δε θεωρούνται απλώς χώροι διδασκαλίας. Με αφορμή τις θεωρίες για τη μαζική κουλτούρα της Σχολής της Φρανκφούρτης, για την ιδεολογία, την ηγεμονία και τη θέαση της εκπαίδευσης ως εκτελεστικό όργανο από τους κοινωνιολόγους, τα ίδια ορίζονται ευρύτερα ως αντιφατικές υπηρεσίες που ασχολούνται με συγκεκριμένες μορφές ηθικής και πολιτικής ρύθμισης. Δηλαδή, παράγουν γνώση που αφορά στην αίσθηση του τόπου, της αξίας και της ταυτότητας, προσφέροντας στους μαθητές αναπαραστάσεις, δεξιότητες, κοινωνικές σχέσεις και αξίες που προέρχονται από συγκεκριμένες ιστορίες και τρόπους ύπαρξης στον κόσμο. Με δεδομένο το γεγονός της μεγάλης ποικιλίας και της ανομοιογένειας των κουλτούρων και των εκφράσεων τους, η ηθική και πολιτική διάσταση που επικρατεί στα σχολεία αποκαλύπτεται στην εργασία των κριτικών παιδαγωγών να εντοπίσουν ποιες εξ αυτών καθορίζουν το πλαίσιο και τη λειτουργία τους. Συγκεκριμένα, διαπιστώνουν την ύπαρξη μιας ιεραρχίας που βασίζεται στο εάν και πόσο συμβαδίζουν με τις επιταγές και τα πρότυπα του σύγχρονου κοινωνικού συστήματος. Επειδή είναι ιστορικά προϊόντα, οι κουλτούρες συνεχίζουν να διαμορφώνουν την παρεχόμενη εκπαίδευση τόσο μέσω των εκπαιδευτικών όσο και μέσω του προγράμματος σπουδών, που ασκούν μορφές πολιτικών και ηθικών ρυθμίσεων που συνδέονται στενά με τεχνολογίες εξουσίας και «παράγουν ασύμμετρες προσπάθειες στις ικανότητες των ατόμων και των ομάδων να καθορίσουν και να συνειδητοποιήσουν τις ανάγκες τους» (Johnson, 1983, 11). Έτσι, οι κριτικοί παιδαγωγοί

κατανοούν ότι «οποιαδήποτε ανάλυση της εκπαίδευσης μπορεί να γίνει κατανοητή μόνο σε σχέση με υπάρχοντες κοινωνικούς και πολιτισμικούς σχηματισμούς και τις σχέσεις εξουσίας που αυτοί συνεπάγονται» (Giroux, 2011, 57).

Οι αναλύσεις που επικεντρώνονται σε θέματα κουλτούρας συνεχίζονται και στο πλαίσιο ανάπτυξης μιας Κριτικής Παιδαγωγικής. Για να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που προέκυψαν από την αναγνώριση ότι τα σχολεία είναι ιστορικές και δομικές ενσαρκώσεις μορφών και κουλτούρας, που είναι ιδεολογικές, με την έννοια ότι δηλώνουν την πραγματικότητα με τρόπους που συχνά αμφισβητούνται ενεργά και βιώνονται διαφορετικά από άτομα και ομάδες, οι κριτικοί εκπαιδευτικοί πρέπει να αναπτύξουν έναν λόγο που να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να ανακρίνει τα σχολεία ως ιδεολογικές και υλικές ενσωματώσεις ενός πολύπλοκου πλέγματος σχέσεων κουλτούρας και εξουσίας, από τη μία, και ως κοινωνικά κατασκευασμένο τόπο αμφισβήτησης που συμμετέχει ενεργά στην παραγωγή βιωμένων εμπειριών, από την άλλη. Κάτω από μια τέτοια προσέγγιση, βρίσκεται μια προσπάθεια να οριστεί πώς η παιδαγωγική πρακτική αντιπροσωπεύει μια συγκεκριμένη εμπειρία πολιτικής, δηλαδή ένα πολιτισμικό πεδίο, όπου η γνώση, ο λόγος και η εξουσία τέμνονται έτσι ώστε να παράγουν ιστορικά συγκεκριμένες πρακτικές ηθικής και κοινωνικής ρύθμισης (Henriques, Hollaway, Urwin, Venn & Walkerdine, 1984). Ομοίως, αυτή η προβληματική υποδεικνύει την ανάγκη να διερευνηθεί πώς παράγονται, αμφισβητούνται και νομιμοποιούνται οι ανθρώπινες εμπειρίες μέσα στη δυναμική της καθημερινής ζωής στην τάξη.

Η γλώσσα δυνατότητας προτείνεται ως εργαλείο καθορισμού και διερεύνησης της έννοιας της κουλτούρας, δηλαδή των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές δίνουν νόημα στη ζωή, στα συναισθήματα, στις πεποιθήσεις, στις σκέψεις τους και στην ευρύτερη κοινωνία (Kluckhohn, 1949). Μέσα σε αυτή τη συνθήκη, η έννοια της διαφοράς απογυμνώνεται από την «ετερότητά» της και προσαρμόζεται στη λογική ενός «ευγενικού πολιτικού ανθρωπισμού» (Corrigan, 1985, 7). Αυτό σημαίνει ότι η διαφορά δε συμβολίζει πλέον την απειλή της αναστάτωσης αλλά σηματοδοτεί μια πρόσκληση σε διάφορες πολιτισμικές ομάδες να ενωθούν μέσω ενός δημοκρατικού πλουραλισμού. Παρά τις διαφορές που εκδηλώνονται γύρω από τη φυλή, την ηθική, τη γλώσσα, τις αξίες και τον τρόπο ζωής, η γλώσσα δυνατότητας δημιουργεί μια υποκείμενη ισότητα μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων που δεν καθιστά καμία από αυτές προνομιούχες. Ο σχολικός γραμματισμός πραγματοποιείται μέσω μιας πολιτικής της διαφορετικότητας που παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να συμμετέχουν σε μια βαθύτερη κατανόηση της σημασίας της δημοκρατικής κουλτούρας, αναπτύσσοντας παράλληλα σχέσεις στην τάξη που τονίζουν τη σημασία της

διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή η έμφαση συνεπάγεται την οργάνωση προγραμμάτων σπουδών με τρόπους που επιτρέπουν στους μαθητές να κρίνουν το πώς η κοινωνία είναι ιστορικά κατασκευασμένη, πώς υπάρχουσες κοινωνικές πρακτικές εμπλέκονται στις σχέσεις ισότητας και δικαιοσύνης και πώς αυτές οι πρακτικές δομούν τις ανισότητες, τον ρατσισμό και άλλες μορφές καταπίεσης. Σημαίνει, ακόμα, ότι διατηρείται η αυτονομία των διαφορετικών πολιτισμικών καταγραφών όσο οι μαθητές βρίσκουν τους τρόπους έκφρασης και κατασκευής τους μέσω της βιωμένης εμπειρίας της δημοκρατικής σχολικής ζωής.

Επειδή, λοιπόν, το τρέχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ουδέτερο, η Κριτική Παιδαγωγική επιτρέπει τουλάχιστον στους μαθητές να αναπτύξουν τις δικές τους οπτικές. Ωστόσο, οι επικριτές της πιστεύουν ότι αυτό υπονομεύει το έργο των γονέων, των εκκλησιών, της οικογένειας και άλλων κοινωνικών θεσμών που καθοδηγούν και δημιουργούν πρότυπα σκέψης και συμπεριφοράς. Με μια δεύτερη ανάγνωσή της όμως, γίνεται κατανοητό ότι η Κριτική Παιδαγωγική δε σαμποτάρει αλλά θέτει υπό εξέταση την αυθεντία τους προκειμένου να καταστήσει ικανούς τους μαθητές να αποδέχονται, να απορρίπτουν και να διαμορφώνουν εν γνώσει τους, τους κανονισμούς τους. Αναπτύσσει την επιχειρηματολογία της στην αναγκαιότητα απόκτησης τέτοιων εφοδίων και γι' αυτό μπορεί να θεωρείται απειλητική. Εκείνα, όμως, που πραγματικά θέλουν προσοχή είναι: α) ο τρόπος που οι μαθητές εισάγονται σε ένα τέτοιο σκεπτικό, που τους είναι άγνωστο έως τώρα και έχει μεγάλη πιθανότητα να αναδείξει και να κληθεί να διαχειριστεί αντιφάσεις οι οποίες μπορεί να προέλθουν από την επικοινωνία των γνωστικών δομών κάθε κουλτούρας και β) ο κίνδυνος μήπως οι δάσκαλοι αντί να απελευθερώσουν τη σκέψη των μαθητών, να εγκαταστήσουν σε αυτή μία δική τους προκατάληψη. Οι χειραφετικές ιδιότητες της Κριτικής Παιδαγωγικής, προφανώς, θα επιφέρουν συγκρούσεις και για να παραμείνει αυθεντική και πιστή στα λεγόμενα της, θα πρέπει το έργο της να μη γίνει μια ακόμα μορφή κατήχησης αλλά να κινητοποιήσει ό,τι υπάρχει στους μαθητές προς την εξερεύνηση και την εμπλοκή τους σε αυτό που συμβαίνει τώρα.

Ο ρόλος της κουλτούρας στη συμπερίληψη εμφανίζεται, επίσης, τόσο στον τρόπο που οι υποστηρικτές της αντιλαμβάνονται την παιδαγωγική διαδικασία όσο και στο αναπτυξιακό σχέδιό της. Από τις θεωρίες και τις μελέτες περιπτώσεων της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, καθίσταται σαφές ότι οι συναλλαγές μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων όχι μόνο διαμορφώνουν τη συσσώρευση και επέκταση της μεταδιδόμενης γνώσης και ανακάλυψης, αλλά σχηματίζουν και τον ιστό των πολιτισμικών πρακτικών που καθορίζουν τι εκτιμάται, επιτρέπεται και τι απομακρύνεται (McDermott & Varenne, 1995). Επιπλέον, το υπόβαθρο των μαθητών, η ζωή στο σπίτι και η

πρόσβαση σε πόρους και υποστήριξη επηρεάζουν σημαντικά τις αποφάσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες. Εντοπίζοντας, λοιπόν, τους τρόπους με τους οποίους η κουλτούρα διαπερνά την ανθρώπινη ανάπτυξη, οι συγγραφείς των κειμένων για τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, αποδίδουν μέρος των αιτιών της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού στην έλλειψη συλλογικής κατανόησης του πώς οι πολιτισμικές ιστορίες και εμπειρίες διαμορφώνουν προσεγγίσεις στη μάθηση και τη δημιουργία γνώσης (Cole, Cole & Lightfoot, 2005). Δείκτες διαφοράς που τέμνονται μέσα στην ατομική εμπειρία, όπως η αναπηρία, η φυλή, το φύλο, η εθνικότητα και η γλώσσα, καθιστούν τους μαθητές συστηματικούς αποδέκτες αδικιών και άνισης μεταχείρισης λόγω της αδυναμίας των σχολείων να οργανώσουν μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, όταν συχνά συγχέουν την ικανότητα με τη διαφορετικότητα, την οποία θεωρούν πρόσθετο φόρτο εργασίας, σε αντίθεση με το να τη χρησιμοποιούν ως αναπόσπαστο μέρος της διδακτικής πρακτικής (Pugach & Blanton, 2012).

Η συμπερίληψη ως λύση στη μείωση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού εισάγει σημαντικές αλλαγές που βασίζονται στον ρόλο της σχολικής κουλτούρας. Ο Carrington αναφέρει ότι αν ενδιαφερόμαστε να δημιουργήσουμε σχολεία χωρίς αποκλεισμούς, θα πρέπει να αλλάξουμε τις υπάρχουσες αξίες και πεποιθήσεις που κυριαρχούν σε αυτά τα σχολεία και με αυτόν τον τρόπο, να καθιερώσουμε τη βάση για τη δημιουργία ενός νέου πολιτισμού (Angelides & Antoniou, 2012). Οι Hunt και Goetz (1997) εξετάζουν μια σειρά από μελέτες που αναλύουν την ανάπτυξη και το περιβάλλον των σχολείων τα οποία σχεδίασαν και διεξήγαγαν συμπεριληπτικά προγράμματα με επιτυχία. Αναφέρονται στα χαρακτηριστικά αυτών των προγραμμάτων με φράσεις όπως «μια ηθικά καθοδηγούμενη δέσμευση για τα παιδιά» (Hunt & Goetz, 1997, 9) και «μια συναίνεση σε ένα σύνολο αξιών» (Hunt & Goetz, 11), που μπορούν να γίνουν κατανοητά ως συστατικά της σχολικής κουλτούρας. Η συμπερίληψη δεν είναι κάτι που μπορεί κανείς απλά να διδάξει μέσω σχολικών βιβλίων ή διαλέξεων, αλλά μάλλον μια αξία που πρέπει να καθοδηγεί τις συμπεριφορές, τις στάσεις και τις καθημερινές πρακτικές. Εστιάζει στη δημιουργία κοινότητας, στη διαμόρφωση αξιών, και στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων. Αυτά τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν τη δημιουργία υγιούς σχέσης ανάμεσα στα σχολεία και τις κοινότητες τους, καθώς και την παραδοχή ότι η συμπερίληψη στον τομέα της εκπαίδευσης είναι μόνο ένα κομμάτι της συμπερίληψης στην κοινωνία (Booth & Ainscow, 2002). Μέσα από την αντιμετώπιση των εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή ορισμένων μαθητών, γίνονται ορατές οι κοσμοθεωρίες, η κινητήριος δύναμη και οι λόγοι που καθορίζουν τις συμπεριφορές όλων των εμπλεκόμενων, όσο αυτά εξετάζονται υπό το πρίσμα των αρχών της συμπερίληψης.

Έχει γραφτεί ότι η συμπερίληψη έχει εκκενωθεί από ένα συγκεκριμένο νόημα (Benjamin, 2002) και έχει περιοριστεί σε ένα σύνθημα ή ένα κλισέ που είναι απλώς η «κοινή λογική» «των ορθώς σκεπτόμενων ανθρώπων» (Thomas & O'Hanlon, 2001, vii). Οι αξίες και οι πρακτικές της κοινής λογικής θεωρούνται δεδομένες, αυτονόητες, εύκολα προσβάσιμες, παραμένουν αναμφισβήτητες και άρα να δεν επιφέρουν αλλαγή. Η συμπερίληψη μπορεί να θεωρείται σήμερα «αναγνωρίσιμη αλήθεια» και να παρουσιάζεται ως κάτι που θεσπίζεται, που είναι φυσικό ή αναπόφευκτο. Μπορεί να γίνεται αντιληπτή ως η απλή ενσυναίσθηση που πρέπει να διαθέτει κάθε εκπαιδευτικός ως μέρος των προσόντων του. Αυτή η σκοπιά αναιρεί το δυναμισμό και τη ριζοσπαστικότητα που πρέπει να έχει ένα εκπαιδευτικό μοντέλο. Η συμπερίληψη βασίζεται σε λόγους και τρόπους επεξεργασίας αυτού που προσφέρεται ως προφανές και δεδομένο. Αποδεικνύει ότι είναι κάτι που έως τώρα δεν έχει γίνει, τουλάχιστον, ικανοποιητικά εφικτό, εντείνει την αποφασιστικότητα που πρέπει να έχει ένα παιδαγωγικό έργο ενώ καθιστά την συμπεριληπτική κουλτούρα αναγκαίο και δραστικό επιχείρημα κατά του αποκλεισμού που θα αποδομεί τη σύσταση και τις ρυθμίσεις του. Επιδιώκει, λοιπόν, να είναι μια εφαρμόσιμη και μετρήσιμη παιδαγωγική εφαρμόζοντας τη φιλοσοφία της με πρακτικούς τρόπους και αξιολογώντας τα αποτελέσματά της.

3.3 Η ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΓΝΩΣΗΣ

Η θέαση της παιδαγωγικής ως μέσο με το οποίο οι άνθρωποι ενθαρρύνονται να αποκτήσουν πολιτισμικά γνωρίσματα προκύπτει από τη σκόπιμη προσπάθειά της να επηρεάσει το πώς και ποιες γνώσεις και ταυτότητες δημιουργούνται σε συγκεκριμένα σύνολα κοινωνικών σχέσεων (Giroux & Simon, 1988), νοηματοδοτώντας ταυτόχρονα την εμφάνιση και τις ποιότητες των εμπειριών. Η Παιδαγωγική είναι ένας κλάδος που ασχολείται με τις διαδικασίες μέσω των οποίων παράγεται η γνώση.

Η Κριτική Παιδαγωγική περιλαμβάνει μια κοσμοθεωρία όπου τόσο οι δάσκαλοι όσο και οι μαθητές κατασκευάζουν τη γνώση τους, δημιουργώντας συνδέσεις μεταξύ της νέας γνώσης και των εμπειριών τους και θεωρώντας τους εαυτούς τους ως συμμαθητές και συν-δάσκαλους (Huerta-Charles, 2007). Την στηρίζει σε μια σειρά θεωρήσεων πάνω στην προέλευση, την οργάνωση, τη χρήση της γνώσης, στη σύνδεσή της με συγκεκριμένες εκφάνσεις της ατομικής και κοινωνικής ζωής και στο πώς κάτι θεωρείται αληθές. Πιο αναλυτικά, οι υποστηρικτές της θέτουν ως υπόπτους τους ισχυρισμούς της γνώσης και της αλήθειας και θεωρούν ότι πρέπει να διερευνηθούν από τους μαθητές, όχι απλώς να μεταδίδονται σε αυτούς. Η καχυποψία τους αυτή προκύπτει από μελέτες

στις μεταδομιστικές προσεγγίσεις σχετικά με τη γνώση, σύμφωνα με τις οποίες, ο τρόπος που η ίδια παράγεται, διανέμεται και αξιοποιείται από την εκπαίδευση ως μέσο καθορισμού, κινητοποίησης και κατεύθυνσης των δυνατοτήτων, πνευματικών, ψυχικών και σωματικών, των μαθητών, δημιουργεί καθεστώτα αδικίας, ανελευθερίας, και καταπίεσης. Αυτό είναι αποτέλεσμα του αντίκτυπου των νεοφιλελεύθερων πολιτικών στην εκπαίδευση με την εμπορευματοποίησή της και τη σύνδεσή της με την αγορά εργασίας που της έχουν προσδώσει έναν τεχνοκρατικό χαρακτήρα ο οποίος στερεί την πολιτική κινητοποίηση και την άσκηση των δικαιωμάτων συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων.

Τα δημόσια σχολεία τοποθετούν επιλεγμένες ομάδες μέσα σε ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας που βασίζονται σε καθορισμένες από το εν λόγω σύστημα πρακτικές, πολιτισμικές αξίες, αντιλήψεις της πραγματικότητας. Η επίσημη σχολική γνώση αθροίζεται σε μεμονωμένες πληροφορίες και δράσεις που νομιμοποιούν τη συγκεκριμένη κοινωνικοπολιτική οργάνωση, ακυρώνουν τη σύνδεση μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων, άρα και την ουσία και το νόημα της σχέσης τους με τις βιωμένες εμπειρίες των μαθητών, την ικανότητα της συνολικής θεώρησης. Έτσι, υποτιμάται η σκέψη τους, ακυρώνονται ως φορείς ιδεών και εμπειριών, περιορίζονται οι δυνατότητες και εγκλωβίζεται η φαντασία τους. Κυριαρχεί μια χρησιμοθηρική αντίληψη της γνώσης αφού λειτουργεί ως εργαλείο επιμόρφωσης σε ιδέες και απόκτησης δεξιοτήτων που εξυπηρετούν το τρέχον σύστημα. Με άλλα λόγια, η σχολική γνώση παράγεται ώστε να καταναλωθεί με τέτοιο τρόπο που οι μαθητές να είναι αποτελεσματικοί στην περιρρέουσα πραγματικότητα. Οι ίδιοι αδυνατούν να συλλάβουν από που πηγάζει, πώς και γιατί δημιουργεί τα νοήματα, πώς επηρεάζει τον τρόπο ζωής τους και πώς επιβεβαιώνει ότι κάτι είναι αληθές. Αντίθετα, θεωρείται το εφόδιο για την εισαγωγή τους και τη σταδιοδρομία τους στην αγορά, η κατάκτησή του οποίου συνδέεται με την ικανοποίηση των αναγκών των καταναλωτών, αλλά δεν επιδιώκει τη ενίσχυση των κοινωνικών δικαιωμάτων και των ατομικών ελευθεριών. Το σκεπτικό αυτό έχει παγιωθεί στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο το τροφοδοτεί και το παρουσιάζει ως τη μη αναστρέψιμη, καθολική, αντικειμενική αλήθεια. Το σχολείο ονοματίζει, επικοινωνεί και υποστηρίζει αυτό το είδος γνώσης συντονίζοντας, έτσι, ένα παιδαγωγικό έργο που μετατοπίζει την αιτία των κοινωνικών εξελίξεων στην ατομική ευθύνη, επικυρώνει τον υπερβολικό ανταγωνισμό και απομακρύνεται από την πολιτική και ηθική εργασία, υποβαθμίζοντας τη σε απλή τεχνική (Παπαβασιλείου, 2015). Έτσι, το σύνολο των βιολογικών, ψυχικών, πνευματικών και ηθικών ιδιοτήτων των μαθητών, ερχόμενο σε επαφή με τη σχολική γνώση, τυποποιείται, υποβάλλεται στις κατηγοριοποιήσεις της και ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά της ώστε να είναι έγκριτο και συμβατό με τις πρότυπες κοινωνικές επιταγές.

Η συνθήκη αυτή έρχεται σε αντίθεση με αυτό που πιστεύουν οι κριτικοί παιδαγωγοί: ότι όλες οι μορφές γνώσης είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και ότι δεν υπάρχει απόλυτη αλήθεια, καθώς αυτή είναι πάντα σχετική και εξαρτάται από την κουλτούρα, το πλαίσιο στο οποίο τίθεται. Όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως τάξης ή θέσης, θα φέρουν στο σχολείο τις δικές τους υποκειμενικότητες και θα διαθέτουν διαφορετικά κατασκευασμένες μορφές γνώσης. Ωστόσο, φαίνεται κάποιες να έχουν περισσότερη δύναμη και νομιμότητα από άλλες. Οι κριτικοί παιδαγωγοί υποστηρίζουν ότι το σχολείο δεν είναι μόνο πεδίο μάχης για ανταγωνιστικές κουλτούρες, αλλά και μάχη μεταξύ ανταγωνιστικών μορφών γνώσης όπου η κατώτερη τάξη τείνει να είναι στην πλευρά των χαμένων. Νομιμοποιώντας μόνο ορισμένες μορφές γνώσης, τα σχολεία αποδέχονται ορισμένα φύλα, τάξεις και φυλετικά συμφέροντα ενώ αρνούνται ό,τι διαφοροποιείται από αυτά και επιφέρουν μια ισοπεδωτική ομοιομορφία. Ένα παράδειγμα σύγκρουσης είναι αυτή που αντιμετωπίζουν οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες χαμηλού εισοδήματος όταν προσπαθούν να επιτύχουν στα σχολεία της πόλης, καθώς η κουλτούρα και η γνώση που φέρνουν δεν ευθυγραμμίζονται με τις τυπικές αξίες στην επίσημη εκπαίδευση.

Η πεποίθηση των κριτικών παιδαγωγών, ότι η πρόοδος στη γνώση εξαρτάται από τον προσανατολισμό της και ότι η σχολική τάξη πρέπει να θεωρείται ότι ως ένας «τόπος συνάντησης» όπου όλα τα υποκείμενα (δηλαδή οι δάσκαλοι και οι μαθητές) την κατασκευάζουν, πηγάζει από τη μεταστρουκτουραλιστική κατανόηση ότι δεν υπάρχει υποκείμενο χωρίς δύναμη. Υποστηρίζουν ότι ο σκοπός της παραγωγής γνώσης στο σχολείο δεν είναι να περιγράψει τον κόσμο πιο αντικειμενικά αλλά να δημιουργήσει ένα πιο ηθικά ισχυρό σχολείο που ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση του τρόπου με τον οποίο μπορεί να κινητοποιηθεί η δύναμη για την ανθρώπινη απελευθέρωση. Η γνώση χρειάζεται να εξεταστεί ως μια μορφή ιστορικού επιχειρήματος ενώ παράλληλα να είναι επικριτική στους δικούς της μηχανισμούς εξουσίας (Giroux & McLaren, 1992). Μαζί με την εξουσία διέπουν και ρυθμίζουν την πρόσβαση θεμάτων προς ερμηνεία σε συγκεκριμένες γλωσσικές πρακτικές ενώ χρησιμοποιούνται για να πλαισιώσουν διαφορετικές αναγνώσεις του κόσμου, γεγονότα που τις καθιστούν αιτία και αποτέλεσμα της πολιτισμικής κατανόησης των μαθητών.

Οι μέθοδοι παραγωγής αυτής της γνώσης σχετίζονται με τις θεωρίες για τη γλώσσα δυνατότητας, τη χειραφετική γνώση, την προβληματίζουσα εκπαίδευση, τη διαλεκτική διαδικασία και της σύνδεσης τους με την κοινωνική μεταρρύθμιση. Όλες αναδεικνύουν την ανακατασκευαστική και άρα επαναστατική ιδιότητα της γνώσης, ο μετασχηματισμός της οποίας είναι μέρος ενός πιο

εκτεταμένου αγώνα για ατομικά δικαιώματα, ενδυνάμωση και κοινωνική δικαιοσύνη. Λειτουργούν ως εργαλεία κατεύθυνσης της ανθρώπινης δραστηριότητας με τα οποία οι μαθητές αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και διαμορφώνουν την πραγματικότητα, την υποκειμενικότητα, την εμπειρία, την πράξη και τα πολιτικά σχέδια δημοκρατικής ζωής.

Αυτή η αντίληψη της γνώσης έχει πρακτικές συνέπειες στη διδασκαλία των φιλολογικών και κοινωνικών μαθημάτων καθώς εκεί φαίνεται να μπορεί να εστιάσει στην ανάλυση του λόγου, στην εξέταση της γλώσσας και του περιεχομένου για τον προσδιορισμό της καταπίεσης ή της αδικίας, στην επίγνωση των τρόπων με τους οποίους η γνώση μπορεί να διαμορφωθεί από κυρίαρχα ενδιαφέροντα, στη μελέτη της ιδεολογίας, στους τρόπους κυριαρχίας και στα μέσα χειραφέτησης. Έτσι, στη μελέτη της ιστορίας, για παράδειγμα, η Κριτική Παιδαγωγική δύναται να οδηγήσει σε κατανόηση της επιρροής των κυρίαρχων συμφερόντων στην ανάπτυξη των κοινωνικών θεσμών και δώσει έμφαση στα μέσα χειραφέτησης, στους αγώνες των καταπιεσμένων να αποκτήσουν τη δική τους απελευθέρωση. Παρόλα αυτά, έχει κατηγορηθεί για περιορισμένη εμβέλεια επειδή είναι δύσκολη η εφαρμογή της στις θετικές επιστήμες. Στην περίπτωση των μαθηματικών, αυτή η κριτική βασίζεται στην ύπαρξη τυπικών κανόνων που τα διέπουν σε όλο τον κόσμο με τον ίδιο τρόπο. Πολλοί πιστεύουν ότι τα μαθηματικά είναι ουδέτερα και απολιτικά και διατηρούν τις απόψεις τους σχετικά με την αντικειμενικότητα και την καθολικότητά τους. Παρόλα αυτά η βιβλιογραφία καλύπτει μελέτες σχετικά με την «Κριτική Μαθηματική Παιδαγωγική». Επίσης, είναι λυπηρό το γεγονός ότι η Κριτική Παιδαγωγική ερμηνεύεται τόσο στενά από τους εκπαιδευτικούς. Η γνώση που ενθαρρύνει τους μαθητές να αμφισβητήσουν υποθέσεις, να δημιουργήσουν νέες και να τις δοκιμάσουν με δράση, διαλύει τους φραγμούς στη φαντασία, την ανακάλυψη και τη σύνδεση των θεμάτων, ενώ παράλληλα τέτοιες δεξιότητες κατατάσσονται από πολλούς ακαδημαϊκούς στο υψηλό γνωστικό επίπεδο (π.χ. η ανάλυση, η σύνθεση και η αξιολόγηση της ταξινόμιας του Bloom).

Η γνώση στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση σχετίζεται με θέματα διαφορετικότητας και προσβασιμότητας. Στο πλαίσιο της δημιουργίας ενός σχολείου για όλους, η παραγωγή της γνώσης έγκειται στον τρόπο που το ίδιο διαχειρίζεται την ανομοιομορφία των μαθητών του. Με τη θέαση του μαθητή ως οντότητα που έχει ξεχωριστές γνώσεις, εμπειρίες, χαρακτηριστικά, η γνώση στη συμπερίληψη παράγεται σε μία προσπάθεια αυτά να αναγνωριστούν και να αξιοποιηθούν στη συνέχεια του παιδαγωγικού έργου. Η άρση του αποκλεισμού επιτυγχάνεται όταν η γνώση συν-παράγεται από τους μαθητές και η διαφορετικότητα των ίδιων είναι η πηγή της. Εκτυλίσσεται ως μία διαδικασία απομάκρυνσης των νοοτροπιών και των πρακτικών περιθωριοποίησης και εξέτασης

των συστημικών αντιφάσεων στο σύνολο των δραστηριοτήτων του σχολείου, καθώς αυτές οι τελευταίες είναι υπαίτιες για τη σχολική αποτυχία ορισμένων μαθητών αφού τους στερούν την πρόσβαση και τη συμμετοχή στη μάθηση. Το σχολείο θα πρέπει, λοιπόν, να λαμβάνει υπόψη τις προσωπικότητες των μαθητών του και να της εμπλέκει σε μία πορεία ανακάλυψης των εαυτών τους ως μέλη μίας συνεργατικής κοινότητας που ερευνά και κατασκευάζει την πραγματικότητα της. Η πορεία αυτή είναι συνεχόμενη και με έναν προορισμό (τη δημιουργία όλο και πιο συμπεριληπτικών σχολείων) ο οποίος δεν είναι στατικός, καθώς η κουλτούρα του αποκλεισμού είναι ιστορικά θεμελιωμένη στα κοινωνικά συστήματα. Έτσι, η μάθηση, με την ανάπτυξη και την αλλαγή που τη συνοδεύουν, είναι συνεχόμενες με αποτέλεσμα η γνώση που παράγεται να καθορίζει και να επαναπροσδιορίζει την έκβαση της συμπερίληψης.

Μέθοδοι ανάδειξης της γνώσης των μαθητών, που θα αποτελέσει το θεμέλιο για τη δημιουργία νέας γνώσης κατά τη διδασκαλία τους, αναπτύσσονται τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο εκπαιδευτικό έργο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης. Η Συνεργατική Έρευνα Δράσης παρέχει ερευνητικά εργαλεία για την ανάπτυξη μιας διαδικασίας μέσω της οποίας η σχολική κοινότητα μαθαίνει. Περιλαμβάνει μια συστηματική εξέταση των αποδεικτικών στοιχείων που συλλέγονται από την παρατήρηση και την αναφορά των γεγονότων και των καταστάσεων που λαμβάνουν χώρα εντός της. Τα μέλη της καλούνται να επικοινωνήσουν τις γνώσεις, τις ανάγκες και τους προβληματισμούς τους προκειμένου να αναλάβουν συνεργατικά τις αλλαγές που αποφασίζουν ότι είναι απαραίτητες για την επίτευξη ενός κοινού στόχου. Αυτό το είδος έρευνας οικοδομεί τη γνώση που ενημερώνει τη θεωρία και αλλάζει την πρακτική. Στο Index for Inclusion, η εργασία που γίνεται για την αύξηση της συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται στη γνώση που αποκτιέται από τις διαφορές μεταξύ των μαθητών στα ενδιαφέροντα, τις δεξιότητες, το υπόβαθρο, τη μητρική τους γλώσσα, την αναπηρία. Οι δείκτες του βοηθούν τόσο στον εντοπισμό της υπάρχουσας γνώσης για τις κουλτούρες, τις πολιτικές και τις πρακτικές της σχολικής μονάδας όσο και στην παραγωγή νέας γνώσης που θα προέρχεται από συμπεριληπτικούς σχεδιασμούς και πρακτικές. Η υποστήριξη που παρέχεται στους μαθητές είναι για να προχωρήσουν τη μάθησή τους αξιοποιώντας παράλληλα τις γνώσεις και τις δεξιότητες που ήδη διαθέτουν. Λόγω της ποικιλομορφίας των μαθητών και των μαθησιακών τους αναγκών, ποικίλες είναι και οι μέθοδοι παραγωγής και αξιοποίησης της σχολικής γνώσης. Η εγκυρότητά της προκύπτει από το αν είναι προϊόν ή αποτέλεσμα της συμπερίληψης. Τέλος, η πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές είναι φορείς και κατασκευαστές γνώσης γίνεται εμφανής και στο παιδαγωγικό έργο των εκπαιδευτικών που σκοπεύει στην ανάπτυξη της συμπερίληψης. Οι ίδιοι οργανώνουν και διεξάγουν τη διδασκαλία τους

με τρόπο που να εμπλέκει τις διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες με σκοπό να τις επιβεβαιώσει, να τις ενισχύσει και να τις καταστήσει ως μέρη της μαθησιακής διαδικασίας. Αξιοποιώντας ως μαθησιακά περιβάλλοντα κι εκείνα εκτός σχολείου (οικογένεια, κοινότητα κλπ), δημιουργείται συνοχή στη γνώση των μαθητών.

Αυτή η οπτική της παραγωγής γνώσης δίνει τον λόγο στην προσωπικότητα του καθενός και τη λαμβάνει υπόψη στη μαθησιακή διαδικασία. Επειδή από αυτή τη συνθήκη προκύπτουν πολλαπλοί τρόποι και είδη γνώσης, η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση είναι γόνιμη όταν αφορά στην εκπροσώπηση. Όλοι οι μαθητές πρέπει να βλέπουν τον εαυτό τους να εκπροσωπείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, στον καθημερινό λόγο, σε βιβλία, αφίσες κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο, οι πεποιθήσεις και οι εμπειρίες τους σχετίζονται με το θέμα που αναπαρίσταται κάθε φορά στις σχολικές δραστηριότητες, ενώ παράλληλα αποκτούν κίνητρα να συμμετέχουν στα όσα διαδραματίζονται. Επομένως, η μέθοδος παραγωγής της γνώσης που ταιριάζει καλύτερα στη συμπερίληψη ενθαρρύνει την έκφραση και την αποδοχή των διαφορών μεταξύ των ατόμων, αποζητά την ποικιλία των απόψεων, ενισχύει την αυτοεκτίμηση, συμβάλλει στην κατανόηση των συνεπειών της κατοχής ορισμένων πεποιθήσεων και στάσεων και προωθεί τη μάθηση που οδηγεί στην κοινωνική δικαιοσύνη (Alladin, 1996; Barakett, 2000).

3.4 Η ΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΩΣ ΕΡΓΟ

Τρεις χρήσεις του όρου «παιδαγωγική» μπορούν να βρεθούν στη βιβλιογραφία: α) ως να καλύπτει μεθόδους διδασκαλίας, εκπαιδευτικά προγράμματα και προγράμματα σπουδών β) ως ένας γενικός όρος για την εκπαίδευση στη μεταστρουκτουραλιστική σκέψη και γ) ως να εκφράζει την ηθική εκπαίδευση και τον λόγο σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση (Bruner, 1996; Freire, 2005; Van Manen, 1991). Η παραδοσιακή παιδαγωγική θεωρία και πρακτική επιχείρησε το παράδοξο κατόρθωμα της αποπολιτικοποίησης της σχολικής γνώσης ενώ επικυρώνει και δικαιολογεί την πολιτισμική και πολιτική εξουσία που κατέχουν οι κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες, καταστέλλοντας θεωρητικά σημαντικά ζητήματα σχετικά με θέματα αδικίας και ανισοτήτων που προέκυψαν από αυτή την τακτική. Οι υποστηρικτές τόσο της Κριτικής Παιδαγωγικής όσο και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αναπτύσσουν νέες θεωρητικές κατευθύνσεις και τρόπους κριτικής για να προτείνουν ότι τα σχολεία θα έπρεπε να είναι σε μεγάλο βαθμό (αν όχι αποκλειστικά) φορείς κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής παραγωγής σε τελική ανάλυση, κι όχι ισχυρά όργανα για την

αναπαραγωγή των καπιταλιστικών κοινωνικών σχέσεων και των κυρίαρχων νομιμοποιητικών ιδεολογιών.

Σύμφωνα με την Κριτική Παιδαγωγική, η διδασκαλία είναι μια πολιτική πράξη αλλαγής που επιδιώκει να προωθήσει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη δημοκρατία ως κύριους στόχους. Εκείνοι που υποστηρίζουν αυτήν την προσέγγιση στη διδασκαλία κατανοούν ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να απομονώνεται από τις προσωπικές πεποιθήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, κυβερνητικοί αξιωματούχοι, εκδότες, συγγραφείς προγραμμάτων σπουδών, διοίκηση και εκπαιδευτικοί επηρεάζουν το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με βάση τις πολιτικές πεποιθήσεις και τις ιδεολογίες τους. Ως αποτέλεσμα, η Κριτική Παιδαγωγική αναζητά πρακτικές που ενθαρρύνουν τους μαθητές να αναγνωρίζουν τα πολιτικά συστήματα που διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές τους εμπειρίες. Επιδιώκει, επίσης, να τους ενθαρρύνει να αμφισβητήσουν και να ασκήσουν κριτική προς τις δομές εξουσίας και την καταπίεση, εξερευνώντας τις σχέσεις μεταξύ γνώσης, εξουσίας και υπεροχής. Προτείνει σε δασκάλους και μαθητές να εξετάσουν το εκπαιδευτικό υλικό με στόχο να αποκαλύψουν πώς το ίδιο μεταφέρει μηνύματα δύναμης. Έτσι, μπορούν να συνειδητοποιήσουν πώς οι ιστορίες των περιθωριοποιημένων ομάδων έχουν επηρεάσει την πραγματικότητα στην τρέχουσα εποχή καθώς συστήματα διακρίσεων και καταπίεσης «γράφτηκαν» στους θεσμούς και τους νόμους της κοινωνίας. Κάθε βιώσιμη προσέγγιση στην παιδαγωγική πρέπει να αναδεικνύει ότι οι κοινωνικές σχέσεις οι αξίες, η γνώση και οι επιθυμίες συνυφαίνονται με σχέσεις εξουσίας. Επιπλέον, πρέπει να δείχνει πώς αυτή η κατανόηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί πολιτικά και παιδαγωγικά από τους μαθητές για να εμβαθύνουν και να επεκτείνουν τις αρχές της οικονομικής και πολιτικής δημοκρατίας.

Η Κριτική Παιδαγωγική αφορά στη διατάραξη της κανονιστικής ισχύος των σχολικών τάξεων. Ο Paulo Freire (1972, 71) αναφέρεται στην «τραπεζική αντίληψη της εκπαίδευσης», στην οποία οι μαθητές αναμένεται να λαμβάνουν πληροφορίες σαν άδεια δοχεία, για να υποστηρίξει ένα χειραφετητικό στυλ εκπαίδευσης στο οποίο αποκτούν τα εφόδια για να απελευθερωθούν αναλαμβάνοντας τον έλεγχο της εκπαίδευσής τους. Ομοίως, η Κριτική Παιδαγωγική υποστηρίζει πρακτικές με επίκεντρο τον μαθητή που τον τοποθετούν ως φορέα στη μαθησιακή διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μαθητές να αποκτήσουν κριτική σκέψη καθώς αξιολογούν τη δικαιοσύνη των μαθησιακών τους εμπειριών και τροποποιούν την κατεύθυνση της εκπαίδευσής τους. Οι μαθητές δεν είναι πλέον απλώς παθητικοί καταναλωτές πληροφοριών, αλλά δημιουργοί

γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται η ικανότητά τους να είναι φορείς αλλαγής, ακόμη και πέρα από την τάξη, καθώς μαθαίνουν να αμφισβητούν τα κοινωνικά συστήματα καταπίεσης.

Εκτός του ότι καθιστά τους μαθητές πιο ενδυναμωμένους και ενεργούς πολίτες, η Κριτική Παιδαγωγική είναι ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Οι κριτικοί παιδαγωγοί αναπτύσσουν θεωρίες που αποδεικνύουν ότι οι διακρίσεις με βάση τη φυλή, το χρώμα, τη θρησκεία, τη σεξουαλικότητα, το φύλο ή την εθνική καταγωγή είναι απάνθρωπες αφού εμποδίζουν τη φυσική του εξέλιξη του ατόμου. Όταν δίνονται στους μαθητές δίκαιες ευκαιρίες εκπαίδευσης και όταν αναγνωρίζεται ότι φέρουν διαφορετικά συστήματα γνώσης, που προέρχονται από τα δικά τους χαρακτηριστικά και το υπόβαθρο τους, τα σχολεία μπορούν να αποφύγουν πράξεις διακρίσεων που παραβιάζουν τα πολιτικά δικαιώματά τους. Επίσης, όταν οι μαθητές διδάσκονται να αναγνωρίζουν και να καταπολεμούν τις ανισορροπίες της εξουσίας, εργάζονται για να προωθήσουν μια κοινωνία που παρέχει ασφάλεια και δικαιοσύνη για όλους. Έχουμε να κάνουμε, λοιπόν, με μια παιδαγωγική που σέβεται την πολιτισμική πολυμορφία και χειρίζεται τα κοινωνικά θέματα με γνώμονα την ισότητα. Η ίδια δραστηριοποιείται σε έναν ανοιχτό, δημοκρατικό, συμμετοχικό και με αλληλοσεβασμό χώρο μάθησης, όπου ο λόγος και η πρακτική των δικαιωμάτων ως παγκόσμια γλώσσα και ως σύνολο ηθικών σχεδίων για συνύπαρξη μπορούν να πραγματοποιηθούν.

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, σε μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, υπάρχει μια αίσθηση αγανάκτησης για τις καταστροφές του καπιταλισμού, συμπεριλαμβανομένου του ανθρώπινου και περιβαλλοντικού του κόστους. Οι κριτικοί παιδαγωγοί προσφέρουν τις προοπτικές τους σε αντίθεση με τις κυρίαρχες δομές της καπιταλιστικής κοινωνίας, αναλαμβάνουν το έργο της χειραφέτησης και προκαλούν τους μαθητές να κάνουν το ίδιο. Η ισχύς των επιχειρημάτων της δε μας αφήνει περιθώρια να αμφισβητήσουμε την εγκυρότητα της θεωρίας της, όμως η μεθοδολογία πάνω στην οποία θα βασιστεί αυτό το σκεπτικό και θα το καταστήσει εφαρμόσιμο φαίνεται ελλιπής και μη πειστική επειδή πάρα πολλά παραμένουν ασαφή σχετικά με την Κριτική Παιδαγωγική στη διδακτική πράξη. Σημαντικό μέρος της παιδαγωγικής αναπτύσσεται με χαρακτηριστικά εφαρμοσμένης επιστήμης που αφορούν στον σχεδιασμό και την οργάνωση συγκεκριμένων πρακτικών (μέθοδος, προσέγγιση, τεχνικές, διαφοροποίηση διδασκαλίας/δραστηριοτήτων, εποπτικά μέσα, αξιολόγηση) που αποσκοπούν σε συγκεκριμένα αποτελέσματα (σκοποί, στόχοι διδασκαλίας). Η Κριτική Παιδαγωγική παρόλο που υποδεικνύει το πώς θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνονται αυτά τα χαρακτηριστικά και να τα οριοθετούν εντός ενός του απώτερου σκοπού για κοινωνική δικαιοσύνη, δε δίνει σαφείς, πρακτικές οδηγίες. Ένας λόγος θα μπορούσε να είναι η

ίδια η φύση του έργου της που διακρίνεται από ρευστότητα. Η διαλογική διαδικασία δεν μπορεί να είναι προβλέψιμη, οι ανάγκες των μαθητών είναι ποικίλες και ο τρόπος που βιώνεται και αντιλαμβάνεται η κοινωνική αδικία διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Πείθει τον αναγνώστη για την τις κατασκευαστικές τις δυνάμεις και την κατεύθυνση που θα πρέπει να πάρουν, αλλά δε στοιχειοθετείται από δράσεις, κάτι που καθιστά άγνωστο ή μετέωρο ένα μεγάλο μέρος της εξελικτικής της πορείας και άρα δύσκολο και, για ακόμα μια φορά, ριψοκίνδυνο. Η θεωρητική της στάση είναι εμφανής ακόμα και στη συχνά πυκνή γλώσσα του έργου πολλών κριτικών παιδαγωγών, το οποίο αρκετές φορές είναι δυσανάγνωστο και τελικά αποτυγχάνει να συνδεθεί με πολλούς δασκάλους. Έτσι, ενώ προσφέρει «φρέσκες εννοιολογήσεις», έχει κατηγορηθεί ότι μεγάλο μέρος της στερείται γέφυρας προς το πρακτικό (Crocco, 2006, 231) και ότι δίνει «λίγη προσοχή στην ανάπτυξη προγραμμάτων σπουδών ή διδακτικών μεθόδων», ακόμα και στις θεωρητικές σπουδές που είναι άμεσα εφικτό (Barton, 2006, 243-244). Αυτές οι απόψεις δεν είναι αρκετές για να απορριφθεί ως παιδαγωγικό μοντέλο, ιδιαίτερα όταν οι απόπειρες εφαρμογής της είναι ελάχιστες ή άγνωστες. Εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με ακαδημαϊκούς και ερευνητές μπορούν σταδιακά να αναπτύξουν πρακτικές που βασίζονται στις θεωρίες της, να συντάξουν μελέτες περίπτωσης και να διεξάγουν έρευνες με μετρήσιμα αποτελέσματα. Η Κριτική Παιδαγωγική εντάσσεται ως μέρος ενός ευρύτερου αγώνα για δημοκρατία στα σχολεία και την κοινωνία (Giroux, 2004), λόγος ο οποίος αναδεικνύει την αξία της και εντείνει την ανάγκη υλοποίησης των προγραμμάτων της.

Στόχος της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης είναι να μεταμορφώσει τις σχολικές τάξεις σε πλούσιες μαθησιακές κοινότητες στις οποίες παρέχονται ευκαιρίες μάθησης για να συμμετέχουν όλοι. Με αυτήν την προσέγγιση, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στο τι θα διδαχθεί και πώς μπορούν να το παρουσιάσουν ώστε να είναι προσιτό σε όλους, αντί να επικεντρώνονται στο ποιος είναι ικανός ή όχι να μάθει.. Πρόκειται, δηλαδή, για μια παιδαγωγική που δε δέχεται τις ντετερμινιστικές πεποιθήσεις σχετικά με την ικανότητα (Hart et al., 2004) ως σταθερές και τη σχετική ιδέα ότι η παρουσία ορισμένων θα εμποδίσει την πρόοδο των άλλων (Black-Hawkins et al., 2007). Όλα τα παιδιά της τάξης μπορούν σημειώσουν πρόοδο και γιαυτό αναγνωρίζεται μια σειρά από διαφορετικά επιτεύγματα και όχι μόνο εκείνα που σχετίζονται με την ακαδημαϊκή μάθηση. Η λήψη των παιδαγωγικών αποφάσεων γίνεται με βάση το τι μπορούν να κάνουν τα παιδιά και η αξιολόγηση πραγματοποιείται για να ενημερώσει τη μελλοντική μάθηση των παιδιών και όχι απλώς για να μετρήσει τα τρέχοντα επιτεύγματα που θα μπορούσαν στη συνέχεια να χρησιμοποιηθούν για την κατάταξη ή την κατηγοριοποίησή τους. Αμφισβητούνται, λοιπόν, οι διδακτικές πρακτικές που αφορούν στους περισσότερους και αυτές με πρόσθετες ή διαφορετικές προσεγγίσεις για

ορισμένους, επειδή αυτό το είδος εστίασης στη διαφορετικότητα εντείνει την απομόνωση και την περιθωριοποίηση των παιδιών.

Η άρνηση κατηγοριοποίησης των παιδιών, σύμφωνα με τις αντιλήψεις περί ικανότητας στη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, απαιτεί επίσης την επαγγελματική συνεργασία στον τομέα της μαθησιακής υποστήριξης. Οι δάσκαλοι της τάξης και άλλοι ειδικοί καλούνται να βλέπουν τις δυσκολίες των παιδιών στη μάθηση ως επαγγελματικά διλήμματα. Δεσμευμένοι σε μια συνεχή επαγγελματική εξέλιξη προς την ανάπτυξη συμπεριληπτικών πρακτικών, δεν πρέπει να αντιμετωπίζουν αυτές τις προκλήσεις μεμονωμένα. Αρχικά, μαθαίνουν με τα παιδιά ανακαλύπτοντας τι λειτουργεί για τα ίδια και τι όχι (Flutter & Rudduck, 2004). Δεύτερον, βασίζονται στη γνώση και στην τεχνογνωσία άλλων επαγγελματιών είτε στο σχολείο τους είτε πέραν αυτού. Η διδασκαλία σε διάφορες ομάδες μαθητών απαιτεί περισσότερα από απλή δεξιοότητα στην εφαρμογή προεπιλεγμένων εκπαιδευτικών μεθόδων. Προϋποθέτει την ενσωμάτωση επαγγελματικών γνώσεων σχετικά με τη μάθηση, τη διδασκαλία και την ανάπτυξη όλων των παιδιών, καθώς και μια κοινωνική και ηθική δέσμευση προς αυτά. Οι εκπαιδευτικοί κατανοούν σε βάθος τις ατομικές διαφορές των μαθητών και είναι αφοσιωμένοι στην εκπαίδευσή τους. Δημιουργούν μια γνωστική βάση που τους παρέχει τη δυνατότητα να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αναπτύσσοντας ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών που επιδιώκει την αποτελεσματική μάθηση όλων των παιδιών (Guðjónsdóttir, 2000).

Η συμπεριληπτική προσέγγιση στην εκπαίδευση προωθεί μια ανοιχτή άποψη για τις δυνατότητες κάθε παιδιού, σύμφωνα με τη «βασική ιδέα του μετασχηματισμού» του Hart et al. (2004), η οποία υποστηρίζει ότι αυτό που επιλέγουν οι δάσκαλοι να κάνουν (ή όχι) μπορεί να επηρεάσει την ικανότητα μάθησης. Αντλώντας στοιχεία από μια διάκριση που έγινε από τον Robeyns (2005), αυτή η προσέγγιση απορρίπτει τον οντολογικό ατομικισμό που δημιουργείται από την επαναλαμβανόμενη αξιολόγηση και την ταξινόμηση των παιδιών και τον αντικαθιστά με έναν ηθικό ατομικισμό που εκτιμά τη μάθηση κάθε παιδιού. Ο Biesta (2011) αναφέρει ότι η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση επιτρέπει στη μοναδικότητα των παιδιών να «δημιουργηθεί» καθώς αναπτύσσονται (μια διαδικασία που ονομάζει «υποκειμενοποίηση»), αντί να κοινωνικοποιεί απλώς τα παιδιά στο status quo. Η συμπεριληπτική παιδαγωγική προσέγγιση έχει τη δυνατότητα να διαταράξει τις υπάρχουσες προσδοκίες για τη δημιουργία ενός νέου τύπου τάξης όπου η διαφορετικότητα των παιδιών αναμένεται και είναι καλοδεχούμενη ως πλεονέκτημα στη μάθηση όλων. Αντί να εργάζονται, λοιπόν, εναντίον τους ή να αγνοούν μαθητές με διαφορετικές

προοπτικές, οι δάσκαλοι, αγκαλιάζουν τη διαφορετικότητα και αλλάζουν την κατεύθυνση των μαθημάτων για να ταιριάζουν στις ανάγκες τους, προσφέροντας επιλογές και τοποθετώντας τις εμπειρίες τους στο επίκεντρο του προγράμματος σπουδών.

Το πρόγραμμα της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης απαρτίζεται από ενέργειες που βρίσκονται σε σύνδεση με τη θεωρία της. Η ανάλυση περιπτωσιολογικών περιστατικών σε επίπεδο σχολείου και τάξης αποδεικνύεται ιδιαίτερα χρήσιμη για την εξέλιξη και τον εμπλουτισμό των θεωρητικών προσεγγίσεων σχετικά με το πώς μπορούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές να είναι πιο συμπεριληπτικές. Σκοπός είναι να γίνουν ορατές όλες οι εκφάνσεις της ύπαρξης και να δομηθούν ιδέες και περιβάλλοντα ικανά να τις φιλοξενήσουν και να τις ενδυναμώσουν. Αυτό απαιτεί την εμπλοκή πολλαπλών παραγόντων, εθνικών και υπερεθνικών, περιφερειακών και τοπικών, του σχολείου και της τάξης. Οι πληροφορίες για οποιοδήποτε από αυτά τα επίπεδα είναι ακόμα περιορισμένες. Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση επιχειρείται κυρίως από εκπαιδευτικούς που την ασπάζονται και εμπλουτίζουν τη βιβλιογραφία της με προσεγγίσεις χρήσιμες για τη διατάραξη των παραδοσιακών πρακτικών ειδικής εκπαίδευσης που βασίζονται στον εντοπισμό διατάξεων για διαφορετικούς τύπους μαθητών και σε ελλειμματικά μοντέλα αναπηρίας που στοχεύουν να διορθώσουν και όχι να ενδυναμώσουν. Οι ανεπαρκείς υλικοτεχνική υποδομή και στελέχωση των σχολείων (ακαταλληλότητα κτηρίων, έλλειψη εκπαιδευτικού εξοπλισμού, ανεπαρκής αριθμός ειδικών για εργασία με παιδιά με αναπηρία), η ελλιπής ενημέρωση ή η αρνητική στάση των γονέων είναι κάποιες προϋποθέσεις της συμπερίληψης που αποδεικνύουν ότι επιχειρεί ακόμα σε πρώιμο στάδιο. Εδώ, λοιπόν, δεν τίθεται το πρόβλημα άγνοιας ή σύγχυσης σχετικά με το τι πρέπει να γίνει αλλά απουσίας δράσης όλων των εμπλεκόμενων και αναδιάρθρωσης των εκπαιδευτικών δομών προς ένα παιδαγωγικό πρόγραμμα που διεθνή νομικά έγγραφα εγκρίνουν και αναδεικνύουν την ανάγκη εφαρμογής του.

Και στις δύο περιπτώσεις έχουμε να κάνουμε με παιδαγωγικές της ελπίδας, της ισότητας και της δημοκρατίας. Επειδή αυτά τους τα χαρακτηριστικά πρέπει να καλλιεργηθούν αρχικά στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε, επικοινωνούμε και αποφασίζουμε ατομικά και συλλογικά, σημαντικό μέρος της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης αφορά σε θέματα κουλτούρας, ηθικής, ιδεών, στάσεων με επιχειρήματα που αποδεικνύουν πως οτιδήποτε αποκλίνει από αυτά τα χαρακτηριστικά είναι καταστροφικό και μη βιώσιμο. Συμμερίζονται το πάθος για έναν πιο ανθρώπινο πολιτικό, και κοινωνικοοικονομικό χώρο για όλους στην προσπάθειά τους να παρέχουν στην εκπαίδευση τα εργαλεία με τα οποία οι συμμετέχοντες θα τον εξερευνούν και θα τον

διαμορφώνουν. Οι αδυναμίες τους σχετίζονται κυρίως με το αν και πόσο είναι εφαρμόσιμες. Αν όμως γίνουν αντιληπτές ως μία συνεχής κίνηση, ως ένας αγώνας προς τις κατευθύνσεις που υποδεικνύουν και όχι ως ένας προορισμός, η παιδαγωγική θεωρία θα απασχοληθεί από τα αποτελέσματα του κοινωνικού και πολιτικού γραμματισμού τους.



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι παιδαγωγικές για τη συμπερίληψη και την κοινωνική δικαιοσύνη εντοπίζουν και αμφισβητούν κοινούς καθιερωμένους τρόπους σκέψης, που σχετίζονται με την κατάσταση και τον ρόλο του μαθητή και του δασκάλου, τους τρόπους μάθησης, την κατασκευή της γνώσης και τη διδασκαλία, ενώ παράλληλα συζητούν τις σχέσεις αυτών με την κοινωνική και πολιτισμική αναπαραγωγή. Στην Κριτική Παιδαγωγική, οι μηχανισμοί καταπίεσης του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος αναδεικνύονται όταν οι εκπαιδευτικοί και τα προγράμματα σπουδών γίνονται πομποί και επιβολείς γνώσεων και πρακτικών που επιβεβαιώνουν και ενισχύουν συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις και κουλτούρες. Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση, ως απότοκο της εξέλιξης της ειδικής εκπαίδευσης, κατακρίνει την παρεχόμενη εκπαίδευση για την ιατροκοποίηση, την κατηγοριοποίηση και την παρουσία φραγμών στη συμμετοχή και τη μάθηση μαθητών που δε συμβαδίζουν με τα πρότυπα, και που σχετίζονται με την ικανότητα και την αποτελεσματικότητα. Οι αλλαγές που εισάγουν αμφότερες προκύπτουν από αναλύσεις των λειτουργιών της σύγχρονης εκπαίδευσης ως προϊόντα των κοινωνικών και πολιτισμικών επιταγών που περιορίζουν την παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης για όλους. Η εκπαίδευση είναι ποιοτική όταν σέβεται και αξιοποιεί την προϋπάρχουσα γνώση των μαθητών στην έκβαση μίας διδασκαλίας που θα τους παρέχει τα εργαλεία για την εξερεύνηση και την κατασκευή της ατομικής και κοινωνικής τους πραγματικότητας. Η επεξεργασία και παραγωγή της γνώσης που νομιμοποιεί αυτή την πραγματικότητα, με την έννοια του τι θεωρείται ορθό και αληθές, διεξάγονται υπό το πρίσμα μιας αυθεντικής δημοκρατίας η οποία γίνεται αντιληπτή όταν δεν στερεί τη συμμετοχή στη μάθηση και στη λήψη των αποφάσεων που αφορούν στους ίδιους και το περιβάλλον τους.

Τα προγράμματα της Κριτικής Παιδαγωγικής περιέχουν την ακρόαση «των μικρών αφηγήσεων» των μαθητών και τη δημιουργία μιας γλώσσα κριτικής και δυνατότητας. Μέσω αυτών γίνονται ορατές οι καταπιεστικές δομές που υπάρχουν στην κοινωνία και σχετίζονται με την κατασκευή και τη νομιμοποίηση της γνώσης, την κοινωνική διαστρωμάτωση και τους ρόλους της ηγεμονίας και της ιδεολογίας στην πολιτισμική αναπαραγωγή. Η επεξεργασία τους και η συλλογική δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων αντίστασης, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενδυνάμωσης είναι οι γενικότεροι σκοποί της. Τα κείμενα και το έργο της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης βασίζονται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδασκαλίας που θα λαμβάνει υπόψη και θα ενισχύει τις φωνές όλων των μαθητών ενώ παράλληλα θα εξασφαλίζει τη συμμετοχή τους σε όλα τα μαθησιακά περιβάλλοντα. Τούτα διεξάγονται εντός μιας προσπάθειας για δημιουργία συμπεριληπτικών αξιών,

χάραξης συμπεριληπτικών πολιτικών και ανάπτυξης συμπεριληπτικών πρακτικών που δε θα αποδίδουν τη σχολική αποτυχία στους μαθητές αλλά στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα, προτρέποντας κάθε σχολική μονάδα να ενημερώνει και να επαναπροσδιορίζει το παιδαγωγικό της έργο με βάση τις μαθησιακές και κοινωνικές ανάγκες της ίδιας.

Κοινός σκοπός και των δύο προγραμμάτων είναι η συλλογική κινητοποίηση των δυνάμεων προς τη δημιουργία εναλλακτικών στην παιδαγωγική σκέψη και πράξη που θα ενισχύσουν τον ενεργό κοινωνικοπολιτικό ρόλο των μαθητών που μέχρι σήμερα τους στερείται. Η αποστροφή της Κριτικής Παιδαγωγικής στην καταπίεση μπορεί να είναι συνεπής με τη θέση ότι οι μαθητές αδυνατούν να συμβαδίσουν και να ανταποκριθούν με επιτυχία στα προγράμματα σπουδών της γενικής εκπαίδευσης, όταν θεωρούν τους εαυτούς τους μεταξύ των περιθωριοποιημένων ή των μελών μιας μειονότητας. Για να αναδείξουν τόσο αυτό το πρόβλημα όσο και το τι πρέπει να γίνει για να αντιμετωπιστεί, επικεντρώνονται στον ρόλο της κουλτούρας, στην παραγωγή της γνώσης και σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιδαγωγικού έργου που προτείνουν. Ο εντοπισμός αυτών των κοινών στοιχείων μεταξύ της Κριτικής Παιδαγωγικής και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης, μας επιτρέπει να καταλήγουμε σε συμπεράσματα που σχετίζονται με ένα είδος συμπληρωματικότητας των εν λόγω παιδαγωγικών ρευμάτων.

Ξεκινώντας από τη θέση ότι η εκπαίδευση είναι εγγενώς πολιτική, η Κριτική Παιδαγωγική βασίζεται σε ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό όραμα δικαιοσύνης και ισότητας. Αυτό σημαίνει ότι η ένταξη όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να θεωρείται δεδομένη, εάν το σχολείο θέλει να είναι πραγματικά δημοκρατικό και να αντιμετωπίζει τους καταπιεστικούς μηχανισμούς της κοινωνίας. Φαίνεται ότι η Κριτική Παιδαγωγική προσφέρει πολλές πιθανότητες επίτευξης του στόχου μιας πλήρους συμπερίληψης στο σχολείο όταν εντός του προωθείται μια κριτική των μηχανισμών παραγωγής της γνώσης που θεωρείται δεδομένη και μια δυνατότητα να εξεταστούν εναλλακτικές αντιλήψεις για τη διαφορά και τη δημιουργία της. Επιπλέον, αρθρώνει έναν πολιτικό λόγο για τη σχέση εξουσίας και πολιτισμικής αναπαραγωγής που δύναται να τροφοδοτήσει εκείνον της συμπερίληψης στην αποδόμηση των προτύπων και των κατηγοριοποιήσεων της δημόσιας εκπαίδευσης και στην αναθεώρηση τους ώστε να εξαλειφθούν οι ανισότητες στην εκπαίδευση. Οι δάσκαλοι μπορούν να δείξουν το σκεπτικό και τους λόγους που οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παράγουν πολιτισμό και να δημιουργήσουν τις εμπειρίες και τις αντιλήψεις τους.

Η Κριτική Παιδαγωγική ως εκπαιδευτική φιλοσοφία θεωρείται από πολλούς προοδευτική και μάλιστα ριζοσπαστική λόγω του τρόπου με τον οποίο ασκεί κριτική σε δομές που συχνά θεωρούνται δεδομένες και της επιμονής των υποστηρικτών της ότι τα ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης και δημοκρατίας δε διαφέρουν από τις πράξεις διδασκαλίας και μάθησης. Η ίδια θεωρεί την εκπαίδευση, το μέσο με το οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται την ανθρωπότητα και καθορίζουν τον μετασχηματισμό της ως ιστορικοί παράγοντες. Στο εκπαιδευτικό έργο της συμπερίληψης συζητείται και εφαρμόζεται μια ποικιλία πρακτικών για να καταστήσουν τη γνώση, τη μάθηση και τη λήψη αποφάσεων προσβάσιμες σε όλους τους μαθητές. Τις στηρίζει στη θέαση των ανθρώπινων ικανοτήτων ως κινητών και μεταμορφωτικών. Ο επαναστατικός χαρακτήρας της πρώτης μπορεί να αναδείξει την επιτακτικότητα της δεύτερης για ανάληψη του έργου της απομάκρυνσης μαθητών από την αφάνεια και του σχεδιασμού μιας διδασκαλίας για την κοινωνική αλλαγή.

Παρόλο που η Κριτική Παιδαγωγική μιλά για τη σχολική αποτυχία συνδέοντάς τη με φαινόμενα καταπίεσης και κοινωνικής αδικίας, το κάνει από την σκοπιά των οικονομικών και πολιτισμικών ανισοτήτων που όμως δεν αφορούν στην αναπηρία. Η αναπηρία δεν αναφέρεται στα κείμενά της. Ακόμα κι αν αυτό είναι σκόπιμο, δεν είναι αρκετό για να μην ελέγχουμε τη συμφωνία ή τη συμπληρωματικότητα των επιμέρους ερμηνειών και προτάσεων που εισάγουν αμφότερες για την ευθύνη των σχολείων να ενδυναμώσουν όλους τους μαθητές, παρέχοντάς τους μάθηση βασισμένη στη συλλογική έρευνα που θα επιτρέπει τον προβληματισμό σχετικά με την καθημερινή πρακτική προκειμένου να κατανοηθεί η επίδραση και η αποτελεσματικότητά της σε θέματα δικαιοσύνης και δημοκρατίας. Το ξεκάθαρο αίτημά τους για διερεύνηση της θεωρίας, της πολιτικής, της πρακτικής, του προγράμματος σπουδών και της κουλτούρας ώστε να μάθουμε «τις δυνατότητες για την ανάκαμψη της παιδαγωγικής» (Harwood & Allan, 2014, 2) σε διάφορα πλαίσια, ωθεί τον κλάδο να επανεξετάσει το θεσμικό του ρόλο ως «προγραμματιστή» της οντολογικής εξέλιξης που θα ισοπεδώσει την ιεραρχία και τα κακώς κείμενα που τη συνοδεύουν ιστορικά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Agamben, G. (2018). *Homo Sacer*. (μετ. Τσιαμούρας Π.). Αθήνα: Έρμα. Apple, M. W. (1979). *Ideology and Curriculum*. London: Routledge.

Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. and West, M. (2016) Using collaborative inquiry to foster equity within school systems: opportunities and barriers. *School Effectiveness and School Improvement*, 27(1), 7-23.

Ainscow, M., Farrell, P., Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: a study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education* 4(3), 211-229.
Allan, J. (1999). *Actively Seeking Inclusion*. London: Falmer Press.

Ainscow, M. & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. In *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 21, No. 3 (September 2006), pp. 231-238. Published by: Springer.

Alasuutari, H. (2020). *Inclusive Education Resource Guide : Ensuring Inclusion and Equity in Education*, World Bank Group. Retrieved from <https://policycommons.net/artifacts/1250649/inclusive-education-resource-guide/1810958/>

Alladin, I. (1996). Racism in Schools: Race, Ethnicity, and Schooling in Canada. *Racism in Canadian Schools*. Toronto: Harcourt Brace & Co.: 4-21.

Angelides, P. (Ed.) (2005). *Inclusive education: From the margin to inclusion*. Κυπρόπεια/ Kyproepeia.

Angelides P. & Antoniou E. (2012). Understanding the Role of Culture in Developing Inclusive Schools: A Case Study from Cyprus. *Journal of School Leadership*. 2012;22(1):186-209.

Artiles, A. J., & Dyson, A. (2005). Inclusive education in the globalization age: The promise of comparative cultural historical analysis. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education* (pp. 37-62). London: Routledge.

Auerbach, E., Wallerstein, N. (2004). *Problem-Posing at Work: English for Action* (Revised Edition). Edmonton, Alberta, Canada: Grass Roots Press.

Baffour, P. (2014). *Critical Pedagogy: Teaching for Social Justice in Inner-City Classrooms*. University of Pennsylvania.

Ball, S. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.

Bao, Y. M. (1997). *Cultural capital and social alchemy*. (Y. M. Bao, Trans.). Shanghai: Shanghai ren min chu ban she.

- Barakett, J. & A. Cleghorn. (2000). Education and Change. *Sociology of Education: An Introductory View From Canada*. Scarborough: Prentice Hall Canada: 108-129.
- Barton, A. C. & McLaren, P. (2006). Interview 11: capitalism, critical pedagogy, and urban science education. Source: *Counterpoints*, 2006, Vol. 295, RAGE & HOPE: Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism, & Critical Pedagogy (2006), pp. 219-237. Published by: Peter Lang AG.
- Barton, K. (2006). After the essays are ripped out, what?: The limits of a reflexive encounter. In Segali, Heilman, E. E. & Cherryholmes, C. (Eds.). *Social studies - The next generation: Researching in the postmodern*. New York: Peter Lang.
- Booth, T. (1996) A perspective on inclusion from England, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 87–99.
- Booth, T. & Ainscow, M. (Eds) (1998). *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Index for INCLUSION: Developing Learning and Participation in Schools*. Centre for Studies on Inclusive Education, United Kingdom.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The index for inclusion, A guide to school development led by inclusive values*. Cambridge: Index for Inclusion Network. Retrieved from indexforinclusion.org
- Bourdieu, P. (1977). Cultural Reproduction and Social Reproduction. In J. Karabel, & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education* (pp. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1990a). *The Logic of Practices*. Cambridge. UK: Polity Press.
- Brown, C. S. (2019). The Importance, and the Challenges, to Ensuring an Inclusive School Climate. *Educational Psychologist*, Vol. 54, Issue 4: Promoting Inclusive School Climate: Multiple Approaches to Uniting Students Across Groups, 322-330.
- Brown, R. C. (2005). Inclusive education in Middle Eastern cultures: the challenge of tradition. In D. Mitchell (Ed.), *Contextualizing inclusive education, evaluating old and new international perspectives*, 253–278. London: Routledge.
- Bryant, P. (1995). Collaborative action research "on the cutting edge". University of Lethbridge Research Repository, OPUS.
- Buchem, I. (2013). Diversität und Spaltung. En: Ebner, M. y Schön, S. (Eds.). *LEHRBUCH für LERNEN und LEHREN mit TECHNOLOGIEN*. 2a ed. (387-395). Berlin: Epubli GmbH.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Philadelphia: Falmer Press, 249.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (Eds) (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton.
- Cole, M., Cole, S. R., & Lightfoot, C. (2005). *The Development of Children*. New York: Worth.

- Connor, D. J., Gabel, S., Gallagher, D., Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education—Implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 441–457.
- Corrigan D. (1985). Politics and Teacher Education Reform. *Journal of Teacher Education*. 1985; 36(1): 8-11.
- Costa, A., & Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.
- Counts, G. S. (1969). *Dare the school build a new social order?* New York: Arno Press.
- Crocco, M. (2006). The invisible hand of theory in social studies education. In Segali, A., Heilman, E. E. & Cherryholmes, C. (Eds.). *Social studies - The next generation: Re-searching in the postmodern*. New York: Peter Lang.
- Dalal, J. (2016). Pierre Bourdieu: *The Sociologist of Education*. In *Contemporary Education Dialogue* 13(2), 231–250 . SAGE Publications.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. D. (Eds.) (2003). *The critical pedagogy reader*. New York: RoutledgeFalmer.
- Dyson, A., Millward, A. (2000). *Schools and special needs: Issues of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Elliott, J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Open University Press, Buckingham.
- Erevelles, N. (2000). Educating Unruly Bodies: Critical Pedagogy, Disability Studies, and the Politics of Schooling. *Educational Theory*, 50, 25-47.
- Felluga, D. (2002) "Modules on Foucault: On Power." *Introductory Guide to Critical Theory*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://www.purdue.edu/guidetotheory/newhistoricis/modules/foucaultpower.html>
- Flogaitis, E., Nomikou, Ch., Naoum, E. and Katsenou Ch. (2012). “Investigating the possibilities of creating a Community of Practice. Action Research in three educational institutions”. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10, 1, 217-233.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish : the birth of the prison*. New York :Pantheon Books.
- Francis, B. (2006). Heroes or zeroes? The discursive positioning of ‘underachieving boys’ in English neoliberal education policy. *Journal of Education Policy* Vol. 21, No. 2, 187-200.
- Freire, P. (1972). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Frymer, B. (2005). *Freire, Alienation, and Contemporary Youth: Toward a Pedagogy of Everyday Life*. *InterActions: UCLA Journal of Education and Information Studies*, 1(2).

- Garcés, A. Y. C. & Granada, L. M. (2016). The Role of Collaborative Action Research in Teachers' Professional Development. *PROFILE* Vol. 18, No.1, 39-54. Bogotá, Colombia.
- Gewirtz, S., Alan, G. (2009). *Understanding Education. A Socio- logical Perspective*. Malden & Cambridge: Polity Press.
- Giles, C., & Hargreaves, H. (2006). The Sustainability of Innovative Schools as Learning Organizations and Professional Learning Communities during Standardized Reform. *Educational Administration Quarterly*, 42, 124-156.
- Giroux, H. A. & McLaren, P. (1992). Writing from the Margins: Geographies of Identity, Pedagogy, and Power. *Journal of Education*. 1992;174(1):7-30.
- Giroux, H. A. (1979). Schooling and the Culture of Positivism: Notes on the Death of History. *Educational Theory*, Vol. 29 No.4, 263-84.
- Giroux, H. A. (1983). *Theory and resistance in education: A pedagogy for the opposition*. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (1983). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*. Miami University, Ohio.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc.
- Giroux, H. A. (1992). Literacy, Pedagogy, and the Politics of Difference. In *College Literature* Vol. 19, No. 1 (Feb., 1992), 1-11. The Johns Hopkins University Press.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the postmodern/modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*. 3_1 (1), 31-47
- Giroux H. A. (2010). Rethinking education as the practice of freedom: Paulo Freire and the promise of critical pedagogy. *Policy Futures in Education*. 8(6):715–751. doi: 10.2304/pfie.2010.8.6.715
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. London: Continuum.
- Giroux, H. A. & Simon, R. I. (1988). Schooling, popular culture, and a pedagogy of possibility. *Journal of Education* 170(1), 9-26.
- Gitlin, T. (1980). *The Whole World is Watching: Mass Media in the Making and Unmaking of the New Left*. Berkeley and London: University of California Press, 253-254.
- Gordon, M. (2010). Student Voice Key to Unlocking Inclusive Educational Practices. In *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Special Issue August 2010.

- Gur-Ze'ev I. (2003). Critical Theory. Critical Pedagogy and the possibility of Counter-Education. In Counterpoints, Vol. 168, *Critical Theory and the Human Condition: FOUNDERS AND PRAXIS*, 17-35.
- Harwood, V., & Allan, J. (2014). *Psychopathology at School: Theorizing mental disorders in education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203071007>
- Henriques, J.F., Hollway, W., Urwin, C., Venn, C. & Walkerdine, V., (1984). *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*. London: Routledge.
- Hernandez, S. J. (2013). Collaboration in Special Education: Its History, Evolution, and Critical Factors Necessary for Successful Implementation. *US-China Education Review B*, Vol. 3 No. 6, 480-498.
- Hinders, K. (1995). Dual certification and regular education initiative. *Journal of Teach Education*, 45, 200-208.
- Honneth, A. & Elliot, B. (2008). *Critical Theory*. In *The Routledge Companion to Twentieth Century Philosophy* (ed. by Moran D.). London: Routledge.
- Horkheimer, M. (1993). *The present situation of social philosophy and the tasks of an institute for social research*. *Between philosophy and social science: Selected early writings*, 11.
- Huerta-Charles, L. (2007). Pedagogy of Testimony. Reflections on the pedagogy of Critical Pedagogy. In Kincheloe, J. I. & McLaren, P. (Eds.) *Critical Pedagogy: Where are We Now?* New York, United States of America: Peter Lang Verlag.
- Hunt, P. & Goetz, L. (1997). Research on Inclusive Educational Programs, Practices, and Outcomes for Students with Severe Disabilities. *Journal of Special Education*, Vol. 31 No.1, 3-29.
- Jackson, P. W. (1990). *Life in classrooms*. New York: Teachers College Press.
- Johnson, R. (1983). What is cultural studies. *Anglistica*, 26, (1-2) 7-81.
- Kemmis, S. & Fitzclarence, L. (1986). *Curriculum Theorising: Beyond Reproduction Theory*. Geelong, Victoria: Deakin University Press.
- Kemmis, S., Mctaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The Action Research Planner: Doing Critical Participatory Action Research*. Singapore: Springer.
- Kemmis, S. (2010) Research for praxis: Knowing doing, *Pedagogy, Culture & Society*, 18(1), 9–27.
- Kluckhohn, C. (1949). *Mirror for man; the relation of anthropology to modern life*. Whittlesey House.
- Lee, S. H. (2013). *John Dewey's View on School and Social Reform*. Chung-Ang University.

- Lei, P. (2009). Planning for inclusion. Education sector planning for promoting inclusive education for disabled children. In Commonwealth Education Partnerships 2009/10, Commonwealth Secretariat.
- Liasidou, A. (2012). Inclusive Education and Critical Pedagogy at the Intersections of Disability, Race, Gender and Class. *Journal for Critical Education Policy Studies*, Vol. 10 No. 1, 168-184.
- Lyotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition*. Manchester University Press.
- Manojan, K. P. (2019). Capturing the Gramscian Project in Critical Pedagogy: Towards a Philosophy of Praxis in Education. *Review of Development and Change*. 2019;24(1):123-145.
- Manset, G., and Semmel, M. I. (1997). Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *J. Spec. Educ.* 31(1): 155–180.
- Martin, J. (2008). *Pedagogy of the Alienated: Can Freirian Teaching Reach Working-Class Students?* In *Equity & Excellence in Education* Vol.41, No. 1, 31-44.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture “as” Disability. *Anthropology & Education Quarterly*, 26(3), 324–348.
- McLaren, P. & Hammer, R. (1989). *Critical pedagogy and the postmodern challenge: Towards a critical postmodernist pedagogy of liberation*. *Educational Foundations*, 3(3), 29-62.
- McLaren, P. (2002). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In Antonia Darder et al. (Eds.), *The critical pedagogy reader* (pp. 69-96). New York and London: Routledge/Falmer.
- McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. In A. Darder, M. P. Baltodano, & R. D. Torres (Eds.), *The critical pedagogy reader* (2nd ed., pp. 61–83). New York, NY: Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, S., Reilly, R. & Logue M.E. (2009). Benefits of collaborative action research for the beginning teacher. *Teaching and Teacher Education*, 25 (2): 344-349.
- Mitchell, D. (2005). Introduction: Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. In D. Mitchell. ed. *Contextualizing Inclusive Education: Evaluating Old and New International Perspectives*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge, 1–21.
- Morales, M. P. E. (2016). Participatory action research (PAR) cum action research (AR) in teacher professional development: A literature review. *International Journal of Research in Education and Science*, 2(1), 156-165.
- Muro, A. (2012). Pedagogies of Change: From Theory to Practice. In *The International Journal of Critical Pedagogy* Vol.4, No. 1

- Norwich, B. & Nash, T. (2011) Preparing teachers to teach children with special educational needs and disabilities: the significance of a national PGCE development and evaluation project for inclusive teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, 1, 2—11.
- O'Brien, R. (2001). An Overview of the Methodological Approach of Action Research. In R. Richardson (Ed.), *Theory and Practice of Action Research*. Joao Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. (English Version).
- Oliver, M. (1996a). *Understanding Disability*. Basingstoke: Macmillan.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>.
- Probyn E. Shame in the Habitus. *The Sociological Review*. 2004;52(2_suppl):224-248.
- Pruyn, M. (1999a). *Discourse Wars In Gotham-west: A Latino Immigrant Urban Tale Of Resistance and agency*. Boulder, CO: Westview Press.
- Pugach, M.C. & Blanton, L. P. (2012). Enacting Diversity in Dual Certification Programs. *Journal of Teacher Education*. 2012;63(4):254-267.
- Rapp, C. & Corral-Granados, A. (2021). Understanding inclusive education – a theoretical contribution from system theory and the constructionist perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 27 Jun 2021.
- Razer, M. (2018). From power struggle to benevolent authority and empathic limit-setting: Creating inclusive school practice with excluded students through action research. *Action research*.
- Ryan, M. (1984). Reviewed Work: *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition* by Henry Giroux. *Curriculum Inquiry* Vol. 14, No. 4 (Winter, 1984), 469-473.
- Salend, S. & Duhaney, L. (2011). Historical and philosophical changes in the education of students with exceptionalities. In: Rotatori AF, Obiakor FE, Bakken JP (eds) *History of special education*. Emerald Publishing, Bingley, 1–20.
- Sarah, C. S., Suruchi, S., Nicole, M. & Kelli, K. (2020). Measuring Discriminatory Social Norms Against Children With Disabilities to Improve Communication-Based Programs. *Frontiers of Communication*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2020.541901>
- Sim, S. (Ed.). (2011). *The Lyotard Dictionary*. Edinburgh University Press. <http://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1g0b5xf>
- Slee, R. (2001). *The Inclusive School*. London: Falmer Press.
- Smyth, F., M.Shevlin, T.Buchner, G.Biewer, P.Flynn, C.Latimier, JanŠiška, MarioToboso-Martín, Susana Rodríguez Díaz, and M. A. V.Ferreira. 2014. “Inclusive Education in Progress: Policy Evolution in Four European Countries.” *European Journal of Special Needs Education* 29 (4): 433–445.

Snyder, S.L., & Mitchell, D.T. (2010). Introduction: Ablenationalism and the Geo-Politics of Disability. *Journal of Literary & Cultural Disability Studies* 4(2), 113-125.

Stainback, S., & Stainback, W. (1992). Curriculum considerations in inclusive classrooms: Facilitating learning for all students. Baltimore, MD: Brookes.

Thomas, G. & O'Hanlon, C. (2001) Series Editors' Preface, in: G. Thomas & A. Loxley (Eds) *Deconstructing Special Education and Constructing Inclusion*. Buckingham: Open University Press.

Ulmer, G. (1985). *Applied grammatology: Post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore/London: Johns Hopkins University Press.

UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June.

UNESCO, (2009). Policy guidelines on inclusion in education. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

Wardekker, W., & Miedema, S. (1997). Critical pedagogy: An evaluation and a direction for reformulation. *Journal of Curriculum Inquiry* 27: 45-61.

York, J., Vandercook, T., MacDonald, C., Heise Neff, C., & Caughey, E. (1992). Feedback about integrating middle-school students with severe disabilities in general education classes. *Exceptional Children*, 58, 244-25.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Αξιουργού, Σ. (2009). Η πρόσληψη της Κριτικής Παιδαγωγικής από Έλληνες παιδαγωγούς. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Γεροσίμου, Ε. (2012). Συμπερίληψη και σχολική κουλτούρα: ο πυρήνας για τη δημιουργία του «Σχολείου για όλους». Στο: Χαμπασιούρης, Κ. (επιμ.) X- RAY@ εκπαίδευση, Τόμος Α, Τεύχος 5, σσ. 8-13.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Νικολούδης, Δ. (2010). Κριτική Παιδαγωγική και Γραμματισμός. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαβασιλείου, Β. (2015). *Αειφόρος Ανάπτυξη και Εκπαίδευση: Το πολυδιάστατο μιας σχέσης*. Αθήνα: Διάδραση.
- Παπαχρήστο, Σ. (2019) Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία: Οι ασυνέχειες των εκπαιδευτικών πολιτικών στη θέσμιση της (αυτό)αξιολόγησης στην εκπαίδευση και οι επιπτώσεις τους στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας αποθέσμησης. Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/5574/Oi%20%20ασυνέχειες%20των%20εκπαιδευτικών%20πολιτικών%20στη%20θέσμιση%20της%20%20%28αυτό%29αξιολόγησης%20στην%20εκπαίδευση%20και%20οι%20ε.pdf?isAllowed=y&sequence=1>
- Πέτρου, Α. (2013). Φιλοσοφικές Διαστάσεις στην Εκπαίδευση. Πανεπιστήμιο Λευκωσίας, Κύπρος.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Ράσης, Σ. (2008) Η ριζοσπαστική παιδαγωγική σκέψη στις ΗΠΑ στον 20ό αιώνα, Ουτοπία, τχ. 78, σ.σ. 93-111.
- Σούλης, Γ. (2002). Παιδαγωγικής της ένταξης: από το "σχολείο του διαχωρισμού" σε ένα "σχολείο για όλους" (τομ. Α'). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Στασινός, Δ. Π. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020 Plus*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.