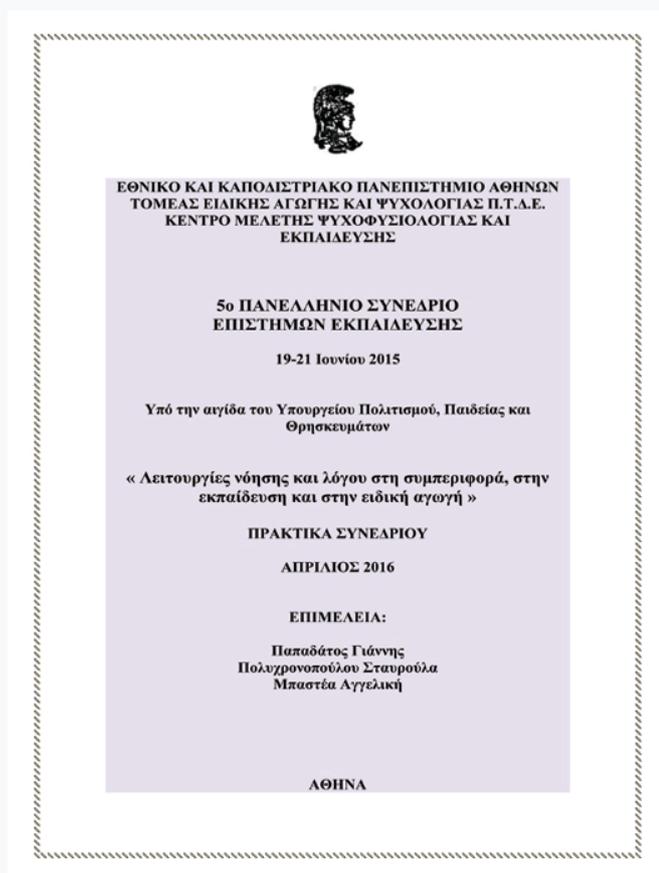


Panhellenic Conference of Educational Sciences

Vol 2015, No 1 (2015)

5th Conference Proceedings



Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου

Θεόδωρος Καραμητόπουλος

doi: [10.12681/edusc.248](https://doi.org/10.12681/edusc.248)

To cite this article:

Καραμητόπουλος Θ. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου. *Panhellenic Conference of Educational Sciences*, 2015(1), 569–577.

<https://doi.org/10.12681/edusc.248>

Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου

Θεόδωρος Καραμητόπουλος
Δάσκαλος
t.kar@live.com

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα κατά την περίοδο της μεταπολίτευσης. Σκοπό της εργασίας αποτελεί η διαπραγμάτευση της εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα στο σκέλος της ετερότητας και στο σκέλος της αναπηρίας μέσω της συνοπτικής παρουσίασης της εξέλιξης του νομοθετικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική και ειδική εκπαίδευση, η οποία δύναται να επιτρέψει την καλύτερη κατανόηση του εκπαιδευτικού γίνεσθαι από τον σύγχρονο μελετητή της εκπαίδευσης. Η μελέτη της εξέλιξης του θεσμικού πλαισίου οδήγησε σε μία κριτική συσχέτιση των παρατηρήσεων που πραγματοποιήθηκαν για τις δύο δομές. Συνδυαστικά, κύρια διαπίστωση της ερευνητικής προσπάθειας αποτελεί η απουσία μακροπρόθεσμου σχεδιασμού τόσο για τις δύο δομές σε εθνικό επίπεδο, καθώς το σύνολο των νομοθετικών παρεμβάσεων εισήχθησαν και υλοποιήθηκαν μάλλον αποσπασματικά. Επίσης, παραμένει υπό συζήτηση αν και κατά πόσο το θεσμικό πλαίσιο κατόρθωσε να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν η διαπολιτισμική και ειδική αγωγή. Συμπερασματικά, η εξέλιξη της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής των τελευταίων ετών χαρακτηρίζεται από έντονες αλλαγές. Παρά τις νομοθετικές παρεμβάσεις σε ζητήματα της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης, θα ήταν αναληθές να υποστηριχθεί ότι έχουν αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά τα ποικίλα προβλήματα που επιτακτικά ζητούν λύση στις δύο αυτές κατηγορίες της εκπαίδευσης.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, διαπολιτισμική αγωγή, ειδική αγωγή, διαφορετικότητα, ετερότητα, αναπηρία

Abstract

The paper discusses the evolution of the legislative framework of diversity in Greece during the period after the fall of the dictatorship. The aim of the paper is the negotiation of educational policy in Greece to the side of diversity (otherness) and disability through the executive summary of the evolution of the legislative framework of multicultural and special education. Furthermore, the study of the educational legislative evolution may allow a better understanding of the educational affairs by contemporary researcher. The study led to a critical correlation of observations made for multicultural and special educational structures. In combination, the main finding of the research effort is the absence of long-term planning for both the two structures at national level as all the legislative measures were introduced and implemented fragmentary. It also remains under discussion whether the legislative changes have managed to address the challenges that multicultural and special education face. In conclusion, the evolution of Greek education policy in recent years is characterized by profound changes. Despite legislative interventions in intercultural and special education issues, it would be untrue to claim that they have effectively addressed the various educational problems which require urgent solutions.

Keywords: educational policy, multicultural education, special education, diversity, disability

Εκπαιδευτική πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ελληνική κοινωνία έγινε βαθμιαία πολυπολιτισμική -το ίδιο και το ελληνικό σχολείο. Για το τελευταίο, η εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών αποτέλεσε μία μεγάλη πρόκληση τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και την ίδια την ελληνική κοινωνία (Τσιρώνης, 2003). Αντίθετα με την ειδική αγωγή, η εξέλιξη του ισχύοντος νομοθετικού πλαισίου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι σχετικά πιο πρόσφατη. Στο σημείο αυτό, πρέπει να αναφερθεί ότι στην εργασία υιοθετείται η άποψη που πρεσβεύει ότι οι δύο έννοιες στην ελληνική πραγματικότητα έχουν «φορτιστεί» με τέτοιον τρόπο, ώστε η ετερότητα να συνδέεται με τη διαπολιτισμική αγωγή και η διαφορετικότητα με την αναπηρία και την ειδική αγωγή.

Η πορεία της σχετικής με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση νομοθεσίας, μπορεί να διακριθεί σε τρεις περιόδους (Νικολάου, 2008: 39): (α) Δεκαετία του '70: Γίνονται τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλινοστούντων μαθητών στη χώρα μας. (β) 1980-1996: Σημειώνεται η ραγδαία δημογραφική μεταβολή στην Ελλάδα, με την άφιξη των μεταναστών και των ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών. Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Σχολείων Υποδοχής Παλινοστούντων. (γ) 1996 έως και σήμερα: Δημιουργία νέου θεσμικού πλαισίου (Ν. 2413/96). Εκσυγχρονισμός Τ.Υ. και Φ.Τ., ίδρυση Ι.Π.Ο.Δ.Ε. Υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων που απευθύνονται στα άτομα με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Χρονολογικά, το ισχύον πλαίσιο διαμορφώνεται αρχικά από το Νόμο 2413/96 (ΦΕΚ 124, τ. Α/17.6.1996) για την «Παιδεία Ομογενών και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», ο οποίος αποτελεί την πρώτη προσπάθεια αναμόρφωσης του θεσμικού πλαισίου για την εκπαίδευση ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Σε αυτόν έγινε χρήση του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και καθορίστηκε ο σκοπός και το περιεχόμενο που αυτή έχει. Στον ίδιο νόμο καθορίστηκε και η ίδρυση σχολείων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ενώ διευθετήθηκαν θέματα αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό και τη διοίκηση των σχολείων.

Ακολούθησαν δύο ακόμη νόμοι το 2000. Ο πρώτος, ο Νόμος 2790/00 (ΦΕΚ 24, τ. Α/16.2.2000), αφορούσε την αποκατάσταση των παλινοστούντων ομογενών από την τέως Σοβιετική Ένωση, ενώ ζητήματα εκπαίδευσης τέθηκαν μόνο σε ένα άρθρο (Εκπαίδευση και Πολιτισμός, κεφ. Ε, άρθρο 11). Στο εν λόγω κείμενο γίνεται αναφορά σε δύο παραγράφους (α) για δράσεις στο πλαίσιο προγραμμάτων ένταξης των ομογενών για τον πολιτισμό, ενώ (β) το αμιγώς εκπαιδευτικό θέμα αφορά την κατάρτιση ειδικών πρόσθετων εθνικών προγραμμάτων εκμάθησης της νεοελληνικής γλώσσας, διάρκειας τουλάχιστον έξι μηνών. Τα προγράμματα αυτά προβλέπονταν να καταρτιστούν από φορείς του Δημοσίου που παρέχουν εκπαίδευση με στόχο «την πληρέστερη ένταξη των ομογενών της τέως Σοβιετικής Ένωσης και την ενσωμάτωσή τους στο κοινωνικό σύνολο» (ΦΕΚ 24, άρθρο 11, σ. 333). Ο δεύτερος Νόμος είναι ο 2817/00 (ΦΕΚ 78, τ. Α/14.3.00). Αν και συγκεκριμένος νόμος ρυθμίζει κατεξοχήν θέματα που αφορούν την ειδική εκπαίδευση αποτελώντας νόμο-σταθμό για αυτήν, εντούτοις περιλαμβάνει άρθρο με τίτλο: «Θέματα ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και μειονοτικής εκπαίδευσης» (κεφ. Α, άρθρο 9). Μεταξύ άλλων, ορίζει ότι «στα μειονοτικά ιδιωτικά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Δυτικής Θράκης προσλαμβάνονται (...) οι έχοντες πτυχίο αντίστοιχου τμήματος Α.Ε.Ι. της ημεδαπής ή αναγνωρισμένου ως ισότιμου τμήματος της αλλοδαπής...» (ΦΕΚ 78, άρθρο 9, σ. 1580).

Το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο συνδιαμόρφωσαν και δύο Υπουργικές Αποφάσεις του 1996 και 1999. Στην πρώτη -Υ.Α. αρ. Στ/11 (ΦΕΚ 171, τ. Β/18.3.96)- ορίστηκε η σύσταση Ενιαίου Διοικητικού Τομέα Θεμάτων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Εκπαίδευσης Ελληνοπαίδων Εξωτερικού, Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και Αποκέντρωσης στο υπουργείο παιδείας. Στη δεύτερη -Υ.Α. αρ. Φ10/20/Γ1/708 (ΦΕΚ 1789, τ. Β/28.9.99)- με τίτλο: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής και Φροντιστηριακών Τμημάτων» αναφέρεται ότι κάθε σχολική μονάδα είναι σε θέση να επιλέξει τη δομή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κρίνεται καταλληλότερη για την κάλυψη των αναγκών της. Οι επιλογές είναι (σύμφωνα και με τον Νικολάου, 2005: 177-178):

- Τάξη Υποδοχής Ι: Στις Τ.Υ.Ι τα παιδιά μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Η φοίτηση διαρκεί ένα διδακτικό έτος, ωστόσο προβλέπεται ότι σε τρεις μήνες μερικοί μαθητές μπορούν να γραφτούν στην κανονική τάξη, εάν έχουν δείξει ότι έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσουν όλα τα μαθήματα.
- Τάξη Υποδοχής ΙΙ: Σε Τ.Υ.ΙΙ συνεχίζουν τα παιδιά που εξακολουθούν να έχουν γλωσσικές ελλείψεις στα ελληνικά. Σε αυτές τις τάξεις εφαρμόζεται ένα μεικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης, το οποίο πραγματοποιείται στο πλαίσιο των κανονικών τάξεων. Η φοίτηση διαρκεί μέχρι δύο διδακτικά έτη, μετά την αποτελεσματική παρακολούθηση του κύκλου Τ.Υ.Ι.
- Φροντιστηριακό τμήμα: Το τμήμα αυτό απευθύνεται σε όσους μαθητές είτε δεν έχουν φοιτήσει σε Τ.Υ.Ι ή Τ.Υ.ΙΙ είτε έχουν φοιτήσει αλλά συνεχίζουν να έχουν γλωσσικά προβλήματα. Τα Φ.Τ. πραγματοποιούνται εκτός σχολικού ωραρίου, ενώ σε αυτά παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες εβδομαδιαίως των μαθημάτων στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες γλωσσικές ή μαθησιακές.
- Διευρυμένο ωράριο: Η Υπουργική Απόφαση αναφέρει για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο πλαίσιο των Τ.Υ.ΙΙ εφαρμόζεται εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα 18-22 διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται με απόσπαση των μαθητών από την κανονική τάξη εκτός από τα μαθήματα Καλλιτεχνικά, Τεχνολογία, Φυσική Αγωγή και (προαιρετικά) Μαθηματικά. Στο διευρυμένο ωράριο εντάσσεται και η υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ωρών εβδομαδιαίως στα Φροντιστηριακά Τμήματα σε μαθήματα στα οποία οι μαθητές αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή μαθησιακές δυσκολίες.

Το νομοθετικό πλαίσιο για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα περιγράφεται σε 3 Νόμους και 2 Υπουργικές Αποφάσεις. Τα νομοθετήματα αυτά έχουν εκδοθεί σε διάστημα τεσσάρων ετών (1996-2000). Αναφορικά με την οργανωτική δομή και το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια έγιναν «σημαντικά» (Νικολάου, 2005:176) βήματα από το υπουργείο στον τομέα της θεσμικής θωράκισης και κατοχύρωσης των θεμάτων εκπαίδευσης των ατόμων με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τα οποία στηρίχθηκαν στην αξιοποίηση των εμπειριών του ελληνικού και διεθνούς παρελθόντος. Στα βήματα αυτά εντάσσεται και η εφαρμογή του θεσμού της ενισχυτικής διδασκαλίας τη δεκαετία του '90, η οποία «αποτελεί μια από τις πιο βασικές μορφές της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης» (Μπάρμπας, 2007: 7).

Ωστόσο, παρά τη «διαπολιτισμική πρόθεση» (Νικολάου, 2008: 44) του νομοθέτη και της ελληνικής πολιτείας ιδιαίτερα από το 1996 και μετά, το ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά, αγνοώντας το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών. Είναι ανάγκη η Πολιτεία να καλλιεργήσει στους νέους πολίτες της την ικανότητα να

αναγνωρίζουν ότι οι συμπολίτες τους είναι άνθρωποι με ίσα δικαιώματα, ακόμα κι αν ανήκουν σε διαφορετική φυλή, θρησκεία ή φύλο (Nussbaum, 2013).

Όσα εκτέθηκαν παραπάνω επιτρέπουν τη διατύπωση ορισμένων παρατηρήσεων:

- Η εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα στην Ελλάδα έχει σύντομη διάρκεια ζωής, με συγκεκριμένο ισχύον νομοθετικό πλαίσιο, ενώ έχει πλέον διαμορφωθεί η οργανωτική της δομή.
- Είναι σαφές ότι τα τελευταία χρόνια δαπανήθηκαν στην Ελλάδα σημαντικοί οικονομικοί πόροι από την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου αυτή να πετύχει τους στόχους της, ενώ είναι χαρακτηριστικό ότι συγχρηματοδοτούμενες δράσεις υλοποιούνται και σήμερα (λ.χ. Πράξη «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» με σύνολο 10 Δράσεων).
- Κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό, καθώς οι μεταναστευτικές κινήσεις είναι συνεχής και οι περισσότερες ευρωπαϊκές κοινωνίες είναι ήδη πολυπολιτισμικές (Νικολάου, 2008).

Εκπαιδευτική πολιτική και ειδική αγωγή

Το νομοθετικό πλαίσιο που διαμόρφωσε το σύγχρονο τοπίο της ειδικής αγωγής, εισήχθη βαθμιαία με τέσσερα βασικά νομοθετήματα από τη μεταπολίτευση μέχρι το 2008.

Ο πρώτος νόμος που διαμόρφωσε αρχικά το μεταπολιτευτικό πλαίσιο είναι ο 1143 του 1981, «Περί ειδικής αγωγής, ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, απασχόλησης και κοινωνικής μερίμνης των αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού ατόμων και άλλων τίνων εκπαιδευτικών διατάξεων». Το πρόδρομο αυτό νομοθετικό εγχείρημα αποτελεί τον πρώτο αυτοτελή νόμο για την ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα, ενώ θεωρήθηκε κατάκτηση για το χώρο της ειδικής αγωγής (Ζώνιου-Σιδέρη, 2008). Ο νόμος υιοθέτησε την αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών στα άτομα με αναπηρία, καθώς και την πρόθεση σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης των ατόμων αυτών. Οι θέσεις αυτές απηχούν τις αρχές της ομαλοποίησης, η οποία αποτέλεσε θεωρία-σταθμό για την ειδική εκπαίδευση διεθνώς (ήδη από το 1965 στην Σκανδιναβία και το 1975 στις Η.Π.Α.), ενώ επηρέασε την ελληνική πραγματικότητα τη δεκαετία 1970-1980. Η θεωρία αποτυπώνεται στην άποψη του Wolfensberger (1980) όπως αναφέρεται από τους Barnes & Oliver (1998), ο οποίος τόνισε ότι η έλλειψη αυτοεκτίμησης την οποία υφίσταται ένα άτομο με ειδικές ανάγκες, μπορεί να μειωθεί αλλάζοντας τις αντιλήψεις και τις εκτιμήσεις της κοινωνίας. Αυτή η αλλαγή μπορεί να γίνει, μειώνοντας τις διαφορές μεταξύ των ατόμων με ειδικές ανάγκες και του υπόλοιπου πληθυσμού.

Ωστόσο, ήδη από τον τίτλο του 1143 γίνεται αντιληπτός ο λόγος για τον οποίο δέχτηκε έντονη κριτική και θεωρήθηκε ότι εκφράζει «μία ιδεολογία ρατσισμού» (Σούλης, 2002: 291), αφού διαχωρίζει και κατηγοριοποιεί τον μαθητικό πληθυσμό σε «φυσιολογικούς» και «αποκλινόντες εκ του φυσιολογικού» μαθητές. Θεωρήθηκε ότι όσοι ανήκουν στη δεύτερη κατηγορία όντας διαφορετικοί, από-εντάσσονται από το γενικό σύνολο, ώστε να μην του δημιουργούν προβλήματα. Σε κάθε περίπτωση, η χρήση του όρου «αποκλινόντες εκ του φυσιολογικού» στο Νόμο 1143/1981 καταδεικνύει το πολύπλοκο ζήτημα των ορισμών που αφορούν την ειδική εκπαίδευση. Παράλληλα, μαρτυρά ότι η ελληνική πραγματικότητα δε συμβάδιζε με τις εξελίξεις στη Δύση, στην οποία είχε ήδη επικρατήσει η άποψη υπέρ της ένταξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη γενική εκπαίδευση.

Η έντονη κριτική που ασκήθηκε στον προαναφερόμενο νόμο οδήγησε στην αναθεώρηση του υφιστάμενου πλαισίου, η οποία οδήγησε στην ψήφιση από τη

Βουλή του Νόμου 1566/30.9.1985. Αν και ο συγκεκριμένος νόμος αναφέρεται στη γενική εκπαίδευση, το πρώτο κεφάλαιο επικεντρώνεται στην ειδική αγωγή. Ο Σούλης (2002) σχολιάζει το γεγονός της συμπερίληψης του κεφαλαίου ως την πρώτη προσπάθεια την Πολιτείας να καταργήσει, έστω και συμβολικά, το διαχωρισμό του προηγούμενου νόμου περί «φυσιολογικών» και «αποκλινόντων εκ του φυσιολογικού» παιδιών, ενώ θεωρεί ότι η συμπερίληψη υποδηλώνει την πολιτική βούληση για ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες στο «γενικό» σχολείο. Άλλωστε, η πολιτική της ένταξης *«αποτέλεσε εξαρχής το κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης»* (Μπάρμπας, 2007: 11). Η πολιτική αυτή πρεσβεύει: (1) τη μεταφορά μαθητών με αναπηρίες ή ανεπάρκειες μετά από εισήγηση αρμόδιων ιατροπαιδαγωγικών κέντρων από δομές εκτός του γενικού σχολείου σε δομές εντός αυτού ή (2) την εξαρχής εγγραφή των μαθητών σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης, οι οποίες είναι ενταγμένες στο γενικό σχολείο (λ.χ. τμήμα ένταξης). Ωστόσο, έχει διαπιστωθεί ότι στις δομές αυτές εντάσσονται και μαθητές με τον χαρακτηρισμό «μαθησιακές δυσκολίες», ο οποίος προέρχεται συνήθως από τον δάσκαλο της τάξης τους, ο οποίος έχει και την πρωτοβουλία για την πρόταση παραπομπής τους στο τμήμα ένταξης, δίχως να έχει προηγηθεί καμία διαγνωστική διαδικασία (Μπάρμπας, 2007). Η εν λόγω παρατήρηση αναδεικνύει μια ρευστή κατάσταση αναφορικά με τη διαγνωστική διαδικασία και την παραπομπή των μαθητών σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης.

Σε κάθε περίπτωση, ο Νόμος 1566/1985 περιελάμβανε θετικές ρυθμίσεις. Εισήχθη ο διεθνώς αποδεκτός όρος «άτομα με ειδικές ανάγκες», ενώ απαλείφθηκε ο όρος «άτομα αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού». Σε άλλες διατάξεις του νόμου καθορίστηκαν οι στόχοι της ειδικής αγωγής και της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και υιοθετήθηκε η αρχή της σχολικής ένταξης για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Ωστόσο, δεν έλειψε η κριτική και για αυτόν το νόμο, ο οποίος κατηγορήθηκε για συγκεντρωτισμό και διάφορες παραλείψεις, αλλά και ότι διατηρούσε την κατηγοριοποίηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες ανάλογα με τις αιτίες των προβλημάτων τους, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στην υλοποίηση των στόχων της ειδικής εκπαίδευσης. Σημαντικό σημείο της κριτικής του νόμου αποτέλεσε και ότι δεν ενέπλεκε ουσιαστικά τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών στην εκπαίδευσή τους (Σούλης, 2002).

Ο επόμενος νόμος για την ειδική εκπαίδευση ψηφίστηκε το 2000, ο οποίος τροποποιήθηκε το 2002. Σταθμό στο νόμο αυτό αποτέλεσε η ίδρυση των «Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.), στα οποία προβλέπονταν η διεπιστημονική αξιολόγηση των μαθητών με ειδικές ανάγκες με σκοπό τη διάγνωση και υποστήριξή τους. Ο νόμος του 2000 επηρέασε έντονα την πραγματικότητα της ειδικής εκπαίδευσης. Κομβικό σημείο αποτελεί ότι οι εκπαιδευτικοί άρχισαν να στρέφονται όλο και περισσότερο προς το νέο θεσμό των Κ.Δ.Α.Υ. ζητώντας την υποστήριξη που δεν είχαν μέχρι τότε και ζητώντας να αναλάβουν εκείνα την ευθύνη της διάγνωσης και παραπομπής, καθώς και της υποστήριξης για την επίλυση των προβλημάτων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη (Μπάρμπας, 2007). Εν συντομία, στο Νόμο 2817/14.3.2000 επανακαθορίζονται όροι της ειδικής αγωγής, ενώ οι ανάγκες στον όρο «άτομα με ειδικές ανάγκες» προσδιορίζονται ως εκπαιδευτικές. Η επαναδιατύπωση υποδηλώνει τη μετατόπιση της προσοχής του συντακτικού νομοθέτη στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες και όχι στις αιτίες των ειδικών αναγκών (Σούλης, 2002). Αν και περιλαμβάνει θετικές ρυθμίσεις, ο νόμος επικρίθηκε, καθώς προσπάθησε εν γένει να αντιμετωπίσει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες υπό το πρίσμα της γενικής εκπαίδευσης.

Το 2008 θεσμοθετείται ο Νόμος 3699 για την ειδική αγωγή στον οποίο επιχειρούνται διάφορες βελτιώσεις. Σημαντικό σημείο του νόμου αποτελεί η μετονομασία των Κ.Δ.Α.Υ. σε «Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης» (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) των μαθητών ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η αλλαγή αντικατοπτρίζει την αναβάθμιση των διεπιστημονικών ομάδων, οι οποίες είναι επιφορτισμένες με τη διάγνωση και παραπομπή των μαθητών με αναπηρίες ή ανεπάρκειες σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης (ειδικά σχολεία, τμήματα ένταξης, παράλληλη στήριξη). Ο ρόλος των ειδικοτήτων που στελεχώνουν τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί) κατοχυρώνεται θεσμικά, ενώ οι δάσκαλοι καλούνται να συνεργάζονται με τις διεπιστημονικές ομάδες προς όφελος των μαθητών.

Ρυθμίσεις σχετικές με την ειδική εκπαίδευση περιέχονται και στον Νόμο 4115 του 2013. Στο άρθρο 39 του νομοθετήματος αναφέρεται ότι οι Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (ΣΜΕΑΕ) αποτελούν και Κέντρα Υποστήριξης ΕΑΕ μιας ενότητας σχολικών μονάδων, η οποία αποτελεί και αποκεντρωμένη διαβάθμιτη υπηρεσιακή μονάδα της ΕΑΕ και οι σχολικές μονάδες που τη συνθέτουν συνιστούν Σχολικό Δίκτυο Εκπαίδευσης και Υποστήριξης (ΣΔΕΥ). Κάθε ΣΔΕΥ έχει σκοπό (α) την προώθηση της συνεργασίας, το συντονισμό του έργου των σχολικών μονάδων και την ενδυνάμωσή τους στην ανταπόκριση στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους, (β) την ένταξη και συμπερίληψη των μαθητών με αναπηρία στο σχολείο των συνομηλίκων τους και (γ) την υποστήριξη των Τμημάτων Ένταξης, της παράλληλης στήριξης-συνεκπαίδευσης και των μαθητών στους οποίους εφαρμόζεται κατ' οίκον διδασκαλία. Τέλος, σε άλλο σημείο αναφέρεται ότι όλες οι περιπτώσεις μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες που έχουν ενταχθεί σε ΣΔΕΥ, καθώς και τα συναφή αιτήματα των γονέων εξετάζονται από το οικείο ΚΕΔΔΥ αποκλειστικά και μόνο κατόπιν παραπομπής της οικείας ΕΔΕΑΥ.

Η παραπάνω σύντομη ανάλυση του νομοθετικού πλαισίου για την ειδική αγωγή, επιτρέπει τη διατύπωση ορισμένων διαπιστώσεων-παρατηρήσεων:

- Τα βήματα της Ελλάδας αναφορικά με τη νομική θεμελίωση της ειδικής εκπαίδευσης δε συντονίστηκαν διαχρονικά με τις αντίστοιχες προσπάθειες στο εξωτερικό, κυρίως στη Δύση. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι βρισκόταν μονίμως «ένα βήμα πίσω» από τις διεθνείς εξελίξεις. Πιθανώς σε αυτό να συνομολογεί η θεσμοθέτηση της ειδικής εκπαίδευσης εκ του μηδενός μετά την αποκατάσταση της δημοκρατίας στη χώρα. Ωστόσο, σταδιακά το νομοθετικό πλαίσιο αναθεωρήθηκε σε αξιόλογο βαθμό και ο νόμος του 2008 απέχει πολύ από τον αντίστοιχο του 1981.
- Η εξέλιξη του νομοθετικού πλαισίου καταδεικνύει μια τάση για παρακολούθηση των διεθνών εξελίξεων μέσω της μετάβασης από την εποχή της ομαλοποίησης (νόμος 1981) στην εποχή της σύγκλισης και της συνεκπαίδευσης (νόμοι 2000 και 2008).

Συσχέτιση των παρατηρήσεων της ανασκόπησης του θεσμικού πλαισίου της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης

Η ύπαρξη μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά δεν αποτελεί ούτε νέο ούτε άγνωστο φαινόμενο. Αυτό που φαίνεται να άλλαξε διαχρονικά σε διεθνές επίπεδο είναι η αντιμετώπιση των μαθητών των συγκεκριμένων κατηγοριών, η οποία επηρεάστηκε από τα εκάστοτε κυρίαρχα κοινωνικό-πολιτικά και οικονομικά ρεύματα και κινήματα. Τα εκπαιδευτικά συστήματα, αν και αποτελούν διαχρονικά πεδίο έκφρασης των κυβερνητικών σχεδιασμών (Ζμας, 2007), δε ξέφυγαν από την παραπάνω τάση και επηρεάστηκαν βαθμιαία από το κοινωνικό-πολιτικό συγκείμενο. Όπως είναι φυσικό, δεν ακολούθησαν όλα τα κράτη την ίδια πορεία σχετικά με τα ζητήματα της

διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ακολουθούσε -και εξακολουθεί να ακολουθεί- τις διεθνείς εξελίξεις με μία μόνιμη καθυστέρηση, βρισκόμενη μονίμως πίσω από αυτές.

Πρόσθετα, η αύξηση της ετερότητας στις μαθητικές τάξεις τις τελευταίες δεκαετίες σε διεθνές επίπεδο υπήρξε αλματώδης. Οι Tomlinson et al. (2003) αναφέρουν ότι οι σημερινές τάξεις είναι ακαδημαϊκά πιο ανομοιογενείς από ποτέ, ενώ πολλές από αυτές δεν είναι έτοιμες να αντιμετωπίσουν τις νέες ανάγκες που έχουν δημιουργηθεί. Αν και η ετερότητα υπήρχε πάντα στις αίθουσες διδασκαλίας, τα τελευταία χρόνια οι αυξανόμενες μεταναστευτικές εισροές έχουν οδηγήσει σε μια πραγματικότητα δίχως ιστορικό προηγούμενο, τουλάχιστον για τις χώρες οι οποίες αποτελούσαν μέχρι πρότινος χώρες παραγωγής και όχι υποδοχής μεταναστών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελληνικής Δημοκρατίας. Η Ελλάδα βρίσκεται πλέον αντιμέτωπη με την πρόκληση θέσπισης μίας διαρκούς πολιτικής, η οποία θα έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό (Παλαιολόγου-Γκικοπούλου, 2005).

Έτσι, ένα μείζονος σημασίας σημείο τομής των ζητημάτων της ετερότητας και διαφορετικότητας είναι ο υπαρκτά μεγάλος αριθμός των μαθητών, οι οποίοι εντάσσονται στην ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, η παρατηρούμενη αύξηση δεν ακολουθεί πανομοιότυπη πορεία για τη διαπολιτισμική και την ειδική εκπαίδευση. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να υπερτερεί σε αριθμούς μαθητών έναντι της ειδικής, καθώς οι μεταναστευτικές κινήσεις προς την Ευρώπη και την Ελλάδα βαίνουν συνεχώς αυξητικά. Όμως και οι δομές της ειδικής εκπαίδευσης έχουν αυξηθεί συγκριτικά με τις προηγούμενες δεκαετίες, ενώ η διάγνωση μαθητών κυρίως με μαθησιακές δυσκολίες, η οποία άλλοτε βασίζεται στη διεπιστημονική πρόοδο στον χώρο της διάγνωσης και άλλοτε σε επιπολαιότητα και προχειρότητα, έχει οδηγήσει σε αύξηση του αριθμού των μαθητών που χρίζουν ειδικής υποστήριξης. Ανεξάρτητα από τους λόγους αύξησης των μαθητών με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, η συνολική κατάσταση επιδεινώνεται εξαιτίας της ύπαρξης ενός έντονα ανομοιογενή μαθητικού πληθυσμού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με πολλές εγγενείς αδυναμίες σε πολλά επίπεδα. Είναι χαρακτηριστικό ότι οι όλοι μαθητές (και φυσικά και οι «διαφορετικοί») καλούνται να «επιβιώσουν» σε ένα εξαιρετικά δυσμενές περιβάλλον, καθώς τοποθετούνται συνήθως σε ακατάλληλες σχολικές αίθουσες όπου τα χαρακτηριστικά της δημόσιας ταυτότητας των μαθητών είναι αποπνικτικά, ενώ, αντίστοιχα, του σχολικού χώρου είναι αναχρονιστικά (Γερμανός, 2000).

Το πιο αξιοσημείωτο -και ίσως το πιο ενδιαφέρον κατά τη γνώμη μας- σημείο τομής της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι ότι και στις δύο υπάρχουν θεσμοί έξω από την γενική-κανονική τάξη για την εκπαίδευση των μαθητών των δύο αυτών κατηγοριών. Αναφερόμαστε στα Τμήματα Ένταξης και τις Τάξεις Υποδοχής, που διαμορφώνουν τη σημερινή πραγματικότητα της ειδικής και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αντίστοιχα. Το ερώτημα που προκύπτει σχεδόν άμεσα είναι: *«Μήπως η μετακίνηση των μαθητών της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης εκτός της κανονικής τάξης αποτελεί από μόνη της τελικά από-ενταξιακή επιλογή;»*. Ο προβληματισμός ενισχύεται από το γεγονός ότι οι παραπάνω δομές έχουν στη φύση τους τον αποκλεισμό των μαθητών, τον οποίο, ωστόσο, έχουν ως στόχο να εξαλείψουν. Το κυριότερο επιχείρημα υπέρ των ξεχωριστών αυτών τμημάτων συνίσταται στο ότι σε αυτές τις δομές συγκεκριμένοι μαθητές μπορούν να βοηθηθούν αποτελεσματικότερα. Σε μια εποχή που γίνεται συνεχώς λόγος για «ένα σχολείο για όλους» (Σούλης, 2008), η ερμηνεία της συγκεκριμένης φράσης στο ελληνικό σχολείο φαίνεται να περιορίζεται στη συνύπαρξη των μαθητών στο γενικό σχολείο, με την έννοια της φυσικής παρουσίας των αλλοδαπών και ανάπηρων

μαθητών δίπλα στους τυπικά αναπτυσσόμενους. Παράλληλα, παρά τις προόδους που έχουν γίνει, παραμένει εξαιρετικά αμφίβολο αν στην Ελλάδα υλοποιούνται οι αρχές της ουσιαστικής ένταξης των μαθητών της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο.

Πρόσθετα, σημείο προβληματισμού τόσο στην ειδική όσο και διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ανάγκη για αξιολόγηση των προσπαθειών. Αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, έχει υποστηριχθεί ότι ο επιστημονικός λόγος στα πανεπιστήμια είναι καθαρά θεωρητικός με σχεδόν παντελή απουσία πρακτικής και βιωματικής προσέγγισης του αντικειμένου, ενώ απουσιάζουν και οι ουσιαστικές πρακτικές εφαρμογές στη σχολική τάξη (Νικολάου, 2008). Δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι πολύ συχνά διατυπώνονται ανάλογες απόψεις και για την ειδική αγωγή. Σχετικά με την αξιολόγηση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στο χώρο της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης, είναι ξεκάθαρο ότι δε ξεφεύγει από το γενικό πλαίσιο για την αξιολόγηση της ελληνικής εκπαίδευσης, η οποία πολύ απλά είναι ανύπαρκτη. Είναι χαρακτηριστικό -και συνάμα απογοητευτικό- ότι μέχρι σήμερα, εκτός από μεμονωμένες προσπάθειες στο χώρο της γενικής εκπαίδευσης (λ.χ. η έρευνα του πρώην Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την Ποιότητα στην Εκπαίδευση που δημοσιεύτηκε το 2008), δεν έχει γίνει καμία συστηματική προσπάθεια αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πραγμάτων στην Ελλάδα. Το γενικό πλαίσιο για την αξιολόγηση είναι εξαιρετικά θολό, ενώ μόλις το τελευταίο χρονικό διάστημα είναι στα σπάργανα το εγχείρημα να δημιουργηθεί έδαφος για την αξιολόγηση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, τα πρώτα αποτελέσματα αυτής -εφόσον εφαρμοστεί με τρόπο επιστημονικά τεκμηριωμένο και καθολικά αποτελεσματικό- θα αργήσουν πολύ ακόμα. Παράλληλα, στο πλαίσιο που μόλις περιγράψαμε, είναι εντελώς άγνωστο τι μέλλει γενέσθαι για τη διαπολιτισμική και ειδική εκπαίδευση.

Ολοκληρώνοντας, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική των τελευταίων ετών χαρακτηρίζεται από έντονες αλλαγές. Βασική συνιστώσα των εξελίξεων αποτελούν οι συνεχείς μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, με τις οποίες επιχειρείται η διευθέτηση ζητημάτων με τέτοιο τρόπο που τελικά επιφέρει αστάθεια και ασυνέχεια στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ωστόσο, συνολικά, θα ήταν άδικο να υποστηριχθεί ότι η Ελλάδα δεν έκανε προόδους στα ζητήματα της διαπολιτισμικής και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, θα ήταν αναληθές να υποστηριχθεί ότι η πρόοδος που σημειώθηκε έχει λύσει αποτελεσματικά τα ποικίλα προβλήματα που επιτακτικά ζητούν λύση στον χώρο της διαπολιτισμικής και ειδικής εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Barnes, C. & Oliver, M. (1998). Social constructions of disability and policy, στο *Disabled people and social policy: from exclusion to inclusion*. London: Longman. pp. 51-77.

Γερμανός, Δ. (2000). Χώρος και Πολιτισμική Ταυτότητα στο Ελληνικό Σχολείο, στο «*Εμείς και οι «άλλοι». Αναφορά στις Τάξεις και τα Σύμβολα*», Κωνσταντοπούλου Χ, Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Γερμανός, Δ. & Οικονόμου Θ. (επιμ). Αθήνα: Τυπωθύτω-Γιώργος Δαρδανός.

Ζμας, Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2008). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο «Σύγχρονες Ενταξιακές Προσεγγίσεις. Θεωρία» (επιμ.). Τόμος Α΄. Έκδοση 6η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εθνικό Τυπογραφείο: <http://www.et.gr/index.php/2013-01-28-14-06-23/2013-01-29-08-13-13>. (ανάκτηση των νόμων)

Μπάρμπας, Γ. (2007). Ειδική εκπαίδευση και οι μαθητές που φοιτούν σ' αυτήν, στο «Σχολείο και μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση». Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική, Το Νέο Περιβάλλον, Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη, στο Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. ΑΠΘ, ΕΠΠΑΣ, Θεσσαλονίκη.

Nussbaum, M. (2013). *Όχι για το κέρδος. Οι ανθρωπιστικές σπουδές προάγουν τη δημοκρατία*. (επιμ. Τσιρώνης, Χ., μετ. Χρηστίδης, Γ.). Αθήνα: Κριτική.

Παλαιολόγου-Γκικοπούλου Κ. (2005). *Ένα Διεθνές Curriculum για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αναλυτικά Προγράμματα σε Ελλάδα και Γερμανία, Χθες - Σήμερα – Προοπτικές*. Αθήνα: Ατραπός.

Σούλης, Σ. (2002). *Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Α΄, Αθήνα: Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός.

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Tomlinson, C.A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C., Moon, T., Brimijohn, K., Conover, L. and Reynolds, T. (2003). Differentiating Instruction in response to Student Readiness, Interest and Learning Profile in Academically Diverse Classrooms: A Review of Literature. *Journal for the Education of the Gifted*. Vol. 27, no.2/3, pp. 119-145.

Τσιρώνης Χ. (2003). *Κοινωνικός Αποκλεισμός και Εκπαίδευση στην Ύστερη Νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.