

Η Δύναμη των Λέξεων περί Αναπηρίας στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση

Μπαρμπαγιάννης Παναγιώτης

ΕΝΕΕΓΥΛ Περιστερίου

Ακαδημαϊκός Υπότροφος – Τμήμα Εργοθεραπείας, ΠΑΔΑ

pbarbagiannis@uniwa.gr

Περίληψη

Ξεκινώντας από το ιστορικό της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, θα αναλυθούν όλα αυτά τα δεδομένα που συνθέτουν την κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη μάθηση που διέπει την 'αναπηρία' ως όρο αλλά και ως μαζική κουλτούρα. Με μέσο αλλά και στόχο την κριτική σκέψη και το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας εν αντιθέση με το ιατροκεντρικό, η προσπάθεια θέλει να αναδείξει την ανάγκη για όσο το δυνατόν πιο πολυπρισματική κατανόηση των λέξεων και φράσεων που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή και στην διαδικασία της ειδικής αγωγής, αντικατοπτρίζοντας τις κυρίαρχες αφηγήσεις που έχουν συν-δημιουργηθεί.

Λέξεις Κλειδιά: Αναπηρία, Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, Χρήση Γλώσσας, Κοινωνικό Μοντέλο Κατανόησης της Αναπηρίας, Συμπερίληψη, Ετερότητα.

Abstract

Starting from the history of special education, all the data which make up the socio-culturally determined learning that governs 'disability' as a term and as a mass culture, will be analyzed in this paper. With critical thinking and the social model of understanding disability as a means but also as a goal, as opposed to the medical-centered one, this effort wants to highlight the need for a more multi-prismatic understanding of the words and phrases used in everyday life and in the process of special education, reflecting the dominant narratives that have been co-created.

Keywords: Disability, Special Education, Language use, Social Model of Understanding Disability, Inclusion, Otherness.

1. Εισαγωγή

Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα ξεκίνησε το 1906 με την ίδρυση του οίκου Τυφλών υπό τη μορφή ενός φιλανθρωπικού σωματείου στην περιοχή της Καλλιθέας. Με πρόεδρο τον Αρχιεπίσκοπο Αθηνών, σκοπός του κέντρου ήταν η προστασία των τυφλών ατόμων από εξωγενείς παράγοντες (Γεωργόπουλος, 2009). Θεωρώντας αυτή την ίδρυση ως τον πρώτο σπόρο της ειδικής αγωγής, ο συνδυασμός λέξεων όπως η τύφλωση (μία αναπηρία που γίνεται αντιληπτή μέσω της οπτικής οδού), η εκκλησία (και όχι το κράτος), η φιλανθρωπία (και όχι η συνυπευθυνότητα) και η προστασία από το 'έξω' (και όχι η συνέργεια όλων) ίσως να υποδηλώνει και μία ανθοφορία προς το διαχωρισμό, την κατηγοριοποίηση και τη λύπηση ως βασικές αρχές της εκπαίδευσής αυτής. Ιδιαίτερα, εάν σε αυτή την καταγραφή, ενταχθεί και το δεδομένο μίας εθνικής πραγματικότητας, το κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο περιβάλλον που τη διέπει συνδέεται άμεσα με τη μάθηση αλλά και τη δράση των πολιτών, γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα (Slavin, 2011).

Με τον αναγκαστικό νόμο 453/1937 θεσμοθετείται το πρώτο ειδικό σχολείο στην περιοχή της Καισαριανής με ξεχωριστό οίκημα και λειτουργία από τις υπόλοιπες εκπαιδευτικές μονάδες που βρίσκονταν τριγύρω και καθορίζεται η έννοια του νοητικά



καθυστερημένου παιδιού ως ένα παιδί που καθυστερεί έναντι των άλλων, αλλά πραγματολογικά κάποια στιγμή θα 'φτάσει' στο επιθυμητό νοητικό επίπεδο. Με αρκετούς νόμους κατά το ενδιάμεσο και συνεχίζοντας το τεχνοκρατικό διαχωρισμό μίας μερίδας μαθητών/μαθητριών, ο νόμος 227/1975 διαχωρίζει την ειδική αγωγή και σε πλαίσιο εκπαιδευτικών με την ίδρυση του Μαρασλείου Διδασκαλείου, εξειδικεύοντας όχι μόνο τα πρόσωπα (μαθητές/μαθήτριες και εκπαιδευτικοί) αλλά και την ίδια τη δυναμική διαδικασία της αγωγής σε ειδική και γενική.

Αυτός ο συνεχής διαχωρισμός και η απομόνωση των σχολικών μονάδων από τα γενικά σχολεία, είχε ως αποτέλεσμα η Ειδική Αγωγή να αποτελέσει, έως το 1980, ένα ανεξάρτητο μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος και οι χαρακτηρισμοί για τους/τις μαθητές/μαθήτριες να μεταβάλλονται διαρκώς από 'μειονεκτικά παιδιά' (Άρθρο 16, παράγραφος 4/1974 του Συντάγματος), 'αποκλίνοντα εκ του φυσιολογικού άτομα' (Νόμος 1143/1981), 'άτομα με ειδικές ανάγκες' (Νόμος 1566/1985), 'άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' (Νόμος 2817/2000) σε 'άτομα με αναπηρία ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες' με τον τελευταίο νόμο 3699/2008. Φανερό είναι, λοιπόν, η εξατομίκευση της αναπηρίας και ο διαχωρισμός των ατόμων με αναπηρία από το ίδιο το κρατικό σύστημα, δημιουργώντας μία μαζική κουλτούρα που δρα και αναπτύσσεται στα πλαίσια της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και του κυρίαρχου – κυριαρχούμενου. Ο στιγματισμός, με άλλα λόγια, γίνεται προσωπική υπόθεση του εκάστοτε ατόμου (Gray, 2003).

2. Κοινωνικό και Ιατροκεντρικό Μοντέλο Κατανόησης της Αναπηρίας

Το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας, έχοντας τις ρίζες του στο έργο του Μαρξ, αποτελεί ένα συνδυασμό σκέψεων και προτάσεων από κοινωνιολόγους που ήταν και οι ίδιοι άτομα με αναπηρία. Με πρωτεργάτη τον Oliver (2009), η ανάπτυξη αυτής της θεωρίας αποκτά μία μεγαλύτερη βαρύτητα, καθώς αποτελεί προσπάθεια αυτοπροσδιορισμού και επαναπροσδιορισμού της προσωπικής ταυτότητας μίας πληθυσμιακής ομάδας από τα ίδια της τα μέλη. Η αναπηρία δεν είναι πια μία συνθήκη μελέτης από μη ανάπηρα άτομα, αλλά εξελίσσεται και μετασχηματίζεται από τους/τις ίδιους/ίδιες ανθρώπους που τους/τις έχει δοθεί το συγκεκριμένο γνώρισμα.

Η κατανόηση της αναπηρίας ως προσωπικό πρόβλημα του ίδιου του ατόμου ακολουθεί μία ιατροκεντρική αντίληψη του συγκεκριμένου όρου. Ωστόσο, το κοινωνικό μοντέλο προσπαθεί να έχει μία πολυπρισματική οπτική της αλήθειας (Goffman, 1994). Με αυτό τον τρόπο, κατάφερε να αλλάξει την εστίαση από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το άτομο στα προβλήματα που δημιουργούνται μέσα στο περιβάλλον που δρα κι αναπτύσσεται. Η αναπηρία χαρακτηρίζεται ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, καθώς αποτελεί το παράγωγο πολλαπλών φυσικών και συμπεριφορικών εμποδίων που υπάρχουν στην ίδια την κοινωνία και δεν αποτελεί ένα από τα πολλαπλά χαρακτηριστικά ενός και μόνο ατόμου ή μίας ομάδας (Oliver, 2009).

Βασική πηγή αποτελεί μία εκ των πολλών αρχών που διατυπώνεται το 1976 στις Θεμελιώδεις αρχές της αναπηρίας από την Ένωση Αναπήρων κατά του Ρατσισμού, ότι «*Κατά την άποψή μας, η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά ανάπηρους τους ανθρώπους με σωματικές βλάβες. Η αναπηρία επιβάλλεται επιπρόσθετα από τις βλάβες μας με τρόπο τέτοιο που απομονωνόμαστε χωρίς λόγο και αποκλειόμαστε από την πλήρη συμμετοχή μας στην κοινωνία*» (Urias, 1976).

Με άλλα λόγια, το κοινωνικό μοντέλο της αναπηρίας διαχωρίζει τους όρους 'αναπηρία' και 'βλάβη', εναποθέτοντας το πρώτο ως γνώρισμα της κοινωνίας και το δεύτερο ως



χαρακτηριστικό γνώρισμα του ατόμου, καθώς δεν αμφισβητεί τη βιολογική όψη της αναπηρίας, αλλά το τρόπο αντίληψης της έννοιας αυτής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το άτομο – χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου που ναι μεν μπορεί να έχει μία σωματική βλάβη, αλλά η κίνηση του/της στο χώρο πραγματοποιείται με απόλυτη ελευθερία (Thomas, 2004). Η αναπηρία, ως έννοια, θα εμφανιστεί τη στιγμή που ένα τεχνητό κατασκεύασμα, όπως η ξύλινη σκάλα, θα λειτουργήσει ως εμπόδιο ανάμεσα στο άτομο και την ανεξαρτησία του/της. Με αυτό το σκεπτικό, η κοινωνία είναι αυτή που καθιστά ανάπηρους/ανάπηρες τους/τις ανθρώπους και τους/τις αποκλείει από την ενεργό και πλήρη συμμετοχή στα κοινωνικοπολιτισμικά γεγονότα.

Η ύπαρξη, λοιπόν, ένας άλλου μοντέλου αντίληψης του όρου – πέρα από το ιατροκεντρικό – μπορεί να αποδυναμώσει την αυθεντία των ιατρικών διαγνώσεων, να αλλάξει τη μαζική κουλτούρα αντίληψης του όρου, να ενδυναμώσει τη σκέψη πριν τη δράση (σε πολλαπλούς κλάδους όπως η χρήση της γλώσσας, η ανέγερση καθολικά προσβάσιμων κτιρίων κ.α.), να αναδιαμορφώσει το πολιτικό σύστημα, αλλά και να βάλει τους πρώτους λίθους της συμπεριληπτικής σκέψης. Στον αντίποδα δε, η κριτική που έχει δεχθεί το παραπάνω μοντέλο σχετίζεται, τόσο με τον καταναγκασμό της πολιτικής ορθότητας, όσο και με τη δυσκολία εφαρμογής όλων αυτών των θεωρητικών προσεγγίσεων, κάτι που ίσως ανάγεται και στην κριτική παιδαγωγική σχετικά με τις μικρές αλλαγές ενός μακροπρόθεσμου και επιθυμητού μετασχηματισμού (Oliver, 2009).

Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, και καθώς το κοινωνικό μοντέλο κατανόησης της αναπηρίας δημιουργήθηκε από την ανάγκη της πόλωσης του ιατροκεντρικού τρόπου σκέψης, η γνώση ότι η αναπηρία μπορεί να ειπωθεί ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα έφερε στην επιφάνεια και τον όρο της αρτιμέλειας ως ένα τέτοιο. Ούτως ή άλλως, ακόμη και η έννοια της γνώσης θα μπορούσε να καταγραφεί ως η ποικιλία από πολύ συχνά παγιωμένες προκαταλήψεις, που ίσως με τη σειρά του οδηγεί στην κυκλική σύνδεση αρτιμέλειας – αναπηρίας ως κατασκευάσματα που παίρνουν τις λειτουργίες τους από τον ίδιο το χώρο μέσα στον οποίο αναπτύσσονται και δρουν.

3. Η Δύναμη των Λέξεων

Η λεκτική επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων είναι ένας από τους πολλούς τρόπους αλληλεπίδρασης, συνεννόησης και ζώσης. Οι λέξεις, ωστόσο, δεν αφορούν μόνο στην ομιλία (Χατζηχρήστου, 2015). Το κείμενο, με την οπτική του ότι κάτι είναι νεκρό και κείτεται, μπορεί με διάφορους τρόπους να ‘σηκωθεί’ από το χαρτί και να πάρει οριζόντια θέση, να γίνει μία έκφραση, μία γνώμη, μία πολιτική. Οι λέξεις που το αποτελούν, δε, είναι μία σειρά από γράμματα, από κοινωνικά κατασκευασμένα σύμβολα που όταν τοποθετηθούν σε διαφορετική θέση, παράγουν κι ένα άλλο νόημα. Έτσι, η κάθε λέξη αποτελεί και μια δήλωση που είναι εμποτισμένη από το κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένο περιβάλλον τόσο αυτού που την παράγει όσο κι αυτού που τη δέχεται.

Ο αυθεντικός λόγος ως βασική αρχή ενός απελευθερωτικού μαθήματος είναι το μέσο κατανόησης αλλά και αλληλεπίδρασης με την κοινωνία. Ο λόγος ως μορφή επικοινωνίας έχει μία πολιτική διάσταση καθώς η δύναμη των λέξεων δρα και διαμορφώνει τον συνομιλητή, όπως ακριβώς διαμορφώνεται και ο πομπός από το λόγο του δέκτη (Freire and Shor, 2008). Ο διάλογος μπορεί να γίνει μία δημοκρατική διαδικασία που αμφισβητεί την κυριαρχία και διαφωτίζει την ελευθερία των ομιλητών (Darder, 2011).

Αναζητώντας, λοιπόν, τις διαφορές έννοιες που χρησιμοποιούνται για την αναπηρία στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε πως το ‘ορίζον’ προσπαθεί να τοποθετήσει



εννοιολογικές γραμμές που οριοθετούν τη λειτουργία του, ενώ συχνά παραμελείται η οπτική της λέξης 'ορίζοντας' που δηλώνει την ελευθερία ενός ανοιχτού πεδίου όπως αυτό της ίδιας της λέξης – βάσει του αυθεντικού λόγου και της πραγματολογικής χρήσης που της δίνει το κάθε άτομο. Στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής και του απελευθερωτικού σχολείου η προσπάθεια διερεύνησης των λέξεων που χρησιμοποιούνται και διδάσκονται μπορεί να συνδυάσει, πιθανά, τόσο την πολιτική όσο και τη μαθησιακή πράξη με στόχο την αναγνώριση της ανάγκης για απελευθέρωση μαθητών/μαθητριών αλλά και εκπαιδευτικών. Αυτό θα μπορούσε να έχει ως αποτέλεσμα το να βρεθεί ένας ακόμη δίαυλος για το μακροπρόθεσμο μετασχηματισμό της ίδιας της κοινωνίας.

Βάσει αυτών, παρακάτω ακολουθεί μία καταγραφή κάποιων συνηθισμένων λέξεων και φράσεων που χρησιμοποιούνται κατά την προσέγγιση της αναπηρίας. Βασιζόμενοι/Βασιζόμενες στα λόγια των Freire και Shor (2008) πως το απελευθερωτικό μάθημα διαφωτίζει την ίδια την πραγματική ζωή και δεν είναι απλώς ένας αντικατοπτρισμός της κοινωνίας, οι λέξεις και φράσεις που ακολουθούν μπορεί να αποτελέσουν μία προσπάθεια μετασχηματισμού πρώτα του ατόμου και, εν γένει, της κοινωνίας συνολικά.

3.1. Αναπηρία

Η λέξη αναπηρία προέρχεται από το ρήμα 'πήρω' που ετυμολογικά σημαίνει «καθιστώ κάποιον μη ικανό, ατελή», ενώ, με τη σειρά της, η συγκεκριμένη λέξη έχει τις ρίζες της στο 'πήμα', ένα ουσιαστικό που χρησιμοποιείται για να δηλώσει αισθήματα πόνου και δυστυχίας (Μπαμπινιώτης, 2011). Διερευνώντας την προέλευση των δύο αυτών εννοιών λίγο περισσότερο, μπορεί κάποιος/κάποια να ανακαλύψει κι άλλες έννοιες όπως αυτή της 'πήρωσις' που νοσηματοδοτεί την κατάσταση κατά την οποία υπάρχει έλλειψη αρτιότητας είτε κάποιου μέλους, οργάνου είτε οποιασδήποτε λειτουργίας.

Κατά τη χρήση της επεξεργαζόμενης λέξης, η θεωρία του κοινωνικού μοντέλου κατανόησης της αναπηρίας, να μεν αποδέχεται τη χρήση της, αλλά προσπαθεί να αποδώσει την ετυμολογική εξήγηση της προέλευσης στη λέξη 'πίρος', που σημαίνει τη σύνδεση διαφόρων εξαρτημάτων ενός μηχανισμού ή μίας κατασκευής. Αυτή η οπτική δεν συνδέεται με την ανικανότητα ή την έλλειψη αλλά με τη χρήση ενός εργαλείου, κάτι που θα μπορούσε να ανάγει τη σκέψη στην αντικατάσταση της φράσης «άτομο σε καρτσάκι» με την έκφραση «χρήστης αναπηρικού αμαξιδίου».

Κατά την εκπαιδευτική διαδικασία δε, είτε αυτή αναφέρεται στην γενική αγωγή, είτε στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη λέξη 'ανάπηρος/ανάπηρη', θέλοντας να περιγράψουν κάποιο άτομο με δυσκολία ή διάγνωση κάποιας διαταραχής. Η χρήση της λέξης, δηλαδή, έχοντας το πρόσημο της κοινωνικά αποδεκτής προέλευσης της που σχετίζεται με το έλλειμμα, συνεχίζει να χαρακτηρίζει την ικανότητα ενός προσώπου, ανάγοντας την έλλειψη αυτή σε προσωπική υπόθεση. Ωστόσο, εάν η λέξη χρησιμοποιηθεί ως επιθετικός προσδιορισμός πριν από άλλες λέξεις όπως 'κοινωνία' ή 'σύστημα' να μεν εμπίπτει με την πεποίθηση του κοινωνικού μοντέλου, αλλά συνεχίζει να δικαιώνει το αρνητικό πρόσημο της μειονεξίας (Barnes et. al., 2002).

Προσπαθώντας να διερευνηθούν περαιτέρω οι λόγοι για τους οποίους η λέξη αναπηρία προσδιορίζει ένα ατομικό προσάρτημα, νέα ερωτήματα γεννιούνται και αναπαράγονται. Η ιατροκοποίηση ως μέσο και στόχος ενός καπιταλιστικού συστήματος (Goffman, 2001), η διατήρηση της κοινωνικής διαστρωμάτωσης καθώς και η ύπαρξη σχέσεων κυρίαρχου – κυριαρχούμενου είναι μερικά εξ αυτών. Ο/Η εκπαιδευτικός που δρα ως κριτικός/κριτική και ερευνητής/ερευνήτρια μπορεί να χρησιμοποιήσει μαζί με τους/τις μαθητές/μαθήτριες τις



ερωτήσεις αυτές και να συνδιαμορφώσουν ένα γνωστικό αντικείμενο που αναδημιουργείται διαρκώς (Freire, 2011).

Τα τελευταία χρόνια, δε, διάφορες παγκόσμιες και εθνικές οργανώσεις, όπως η Κίνηση Χειραφέτησης Αναπήρων, επαναπροσδιορίζει την ορολογία αναφέροντας πως η χρήση του όρου «άτομο με αναπηρία» δηλώνει το δεύτερο συνθετικό της φράσης εναποτίθεται στο άτομο και δρα ως μία άρνηση της ίδιας της ταυτότητας. Στον αντίποδα, η χρήση του όρου «ανάπηροι/ανάπηρες» ορίζει άμεσα τον/την άνθρωπο ως ανάπηρο υποκείμενο που δρα και μάχεται ακτιβιστικά για την εμπέδωση και εξέλιξη του κοινωνικού μοντέλου.

3.2. Φυσιολογικό

Η Φύση, ως μία συλλογική έννοια αλλά και ως μία πηγή δημιουργίας, δρα και αποτελεί τόσο το πομπό όσο και τον δέκτη όλων των αλληλεπιδράσεων. Χρησιμοποιώντας συνδυαστικά τα δύο συνθετικά της λέξης φυσιολογικό, θα μπορούσε να ειπωθεί πως η λογική της φύσης δεν μπορεί να αποσαφηνιστεί πλήρως καθώς ακόμη και οι έννοιες 'λογική' και 'φύση' είναι κοινωνικά κατασκευάσματα (Foucault, 2004).

Το μη φυσιολογικό ορίζεται βάσει του αντιθέτου του, ξεχνώντας πολλές φορές ότι ανάμεσα στη μέρα και στη νύχτα, υπάρχει το μεσημέρι και το απόγευμα και ανάμεσα στο άσπρο και το μαύρο, άπειρα άλλα χρώματα. Ο διαχωρισμός αυτός και η τοποθέτηση των ανθρώπων σε δύο μεγάλες κατηγορίες, επιφέρει έναν στιγματισμό που στην περίπτωση της αναπηρίας αποτελεί μία προσωπική υπόθεση χωρίς καμία πολιτική διάσταση (Goffman, 2001). Οι 'μη φυσιολογικοί/φυσιολογικές' παίρνουν το ρόλο των εξουσιαζόμενων που υποτάσσονται στους εξουσιαστές, οι οποίοι, από την αντίπερα όχθη και κρατώντας την κυρίαρχη θέση, δρουν ως σωτήρες αποστιγματισμού.

Όπως και με τον όρο 'φυσιολογικό', υπάρχουν πολλές λέξεις και φράσεις που εντάσσονται σε αυτό το δίπολο αντιθέτων που κομματιάζουν και ανακάμπτουν την κριτική σκέψη, τη διαφώτιση της πολυπρισματικής αλήθειας κι έμμεσα την ανθρώπινη χειραφέτηση (Barneset. al., 2002). Η τυπική και μη τυπική ανάπτυξη, η ειδική και γενική εκπαίδευση αλλά και η τρέλα με τη λογική, είναι μερικά χαρακτηριστικά παραδείγματα.

3.3. Διαφορετικότητα

Η διαφορετικότητα είναι μία έννοια που χρησιμοποιείται κατά κόρον τόσο από τους/τις εκπαιδευτικούς αλλά και από πολλά σύνολα της κοινωνίας, θέλοντας να προαχθεί ο σεβασμός προς το 'άλλο εγώ'. Μη κερδοσκοπικές εταιρίες, σεμινάρια, συνέδρια, οργανώσεις αλλά και διάφοροι φορείς γίνονται κοινωνοί μίας έννοιας που ναι μεν προσπαθεί να διαφωτίσει την ποικιλομορφία των ανθρώπων ως προς τα διάφορα δεδομένα που συντελούν μία ανθρώπινη ύπαρξη π.χ. βιολογικό και κοινωνικό φύλο, εθνικότητα, θρήσκευμα, χρώμα, σεξουαλικός προσανατολισμός, αλλά συγχρόνως αποκρύπτει και μία βαθιά ριζωμένη και κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη αντίληψη.

Για να υπάρχει το διαφορετικό σημαίνει πως υπάρχει και κάτι ίδιο. Αυτή η οπτική και μόνο, έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δύο οντοτήτων, αυτό του 'εμείς' και αυτό του οι 'άλλοι/άλλες'. Σε έναν τέτοιο διαχωρισμό δημιουργούνται, συνήθως, δύο κοινωνικές ταυτότητες και δηλώνονται το ποιοι/ποιες μπορούν να είναι μέσα σε αυτές και ποιοι/ποιες αποκλείονται βάσει περιεχομένου. Πολλές φορές, αυτό το φαινόμενο είναι αυθαίρετο, καθώς μπορεί να είναι αποτέλεσμα διάφορων κοινωνικών, ιστορικών, πολιτικών, οικονομικών και άλλων διαδικασιών που διαχωρίζει τους ανθρώπους βάσει του ενός εξ αυτών (Freud, 2005). Το διαφορετικό, λοιπόν, προσδιορίζεται ως προς το ένα χαρακτηριστικό



μίας προσωπικής ταυτότητας και δεν σημαίνει πως οι 'άλλοι/άλλες' είναι σε όλα τα άλλα χαρακτηριστικά ίδιοι/ίδιες (Goffman, 2001).

Η παραπάνω σκέψη, συνδέεται άμεσα με την κριτική παιδαγωγική καθώς εάν ο/η εκπαιδευτικός τοποθετήσει τον εαυτό του/της στο 'εμείς', οι μαθητές/μαθήτριες γίνονται η οντότητα των 'άλλων' κι έτσι η απόσταση μεγαλώνει, αποκλείοντας τη δυναμική αλληλεξάρτηση και διάλογο των δύο ομάδων (Παναγιωτάκη και Τρούλη, 2016). Το ίδιο ακριβώς μπορεί να συμβεί και με το διαχωρισμό των ατόμων βάσει μίας βλάβης την οποία διαθέτουν. Η αναπηρία, λοιπόν, αποκτά το διαφορετικό χαρακτηριστικό που υπερισχύει όλων των άλλων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν τα διαφοροποιημένα αναλυτικά προγράμματα σπουδών βάσει της αναπηρίας μίας ομάδας ατόμων.

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί πως η έννοια της διαφορετικότητας προσφέρει μία κατηγοριοποίηση που συνήθως συμβαίνει βάσει ενός χαρακτηριστικού, σε αντίθεση με την έννοια της ατομικότητας που, πιθανά, συνδέεται πιο εύστοχα με το γεγονός ότι κάθε/καθεμία άνθρωπος έχει τα προσωπικά του/της χαρακτηριστικά, είτε αυτά είναι απόρροια φυσικής είτε κοινωνικής διάστασης. Η ατομικότητα τόσο ως όρος όσο και ως πράξη, θα μπορούσε να είναι ένα σκαλοπάτι προς την ανθρώπινη χειραφέτηση (Freire and Shor, 2008).

4. Ένταξη

Στα πλαίσια της ανάλυσης που έγινε παραπάνω σχετικά με τη διαφορετικότητα, η ένταξη αποτελεί κι αυτή μία συνθήκη που προσπαθεί να εισάγει το διαφορετικό σε κάτι που αποτελεί το ίδιο ή το τυπικά αποδεκτό για μία συγκεκριμένη συνθήκη. Στα γενικά σχολεία υπάρχει το τμήμα ένταξης για παιδιά με μαθησιακές ή άλλου τύπου δυσκολίες, για τα άτομα - χρήστες ναρκωτικών ουσιών καθώς και για τα άτομα που μόλις έχουν αποφυλακιστεί υπάρχουν ομάδες επανένταξης, ενώ για τους/τις πρόσφυγες και μετανάστες/μετανάστριες υπάρχουν τα διάφορα πλαίσια ένταξης και ενσωμάτωσης (Gray, 2003).

Διαχωρίζοντας τη λέξη στα δύο συνθετικά της, η εννοιολογική προσέγγιση της γίνεται με την προσπάθεια να μπουν τα πράγματα / οι άνθρωποι σε τάξη ` μία τάξη που, ναι μεν, μπορεί να διαφέρει για κάθε κοινωνικό σύνολο αλλά ενέχει και την πιθανότητα να αποτελεί εκ προοιμίου ένα ήδη δομημένο κοινωνικό κατασκευάσμα (Goffman, 1994). Η ένταξη των δασκάλων/καθηγητών/καθηγητριών καθώς και των μαθητών/μαθητριών στο εκπαιδευτικό σύστημα ίσως αποτελεί κι αυτό μία μορφή ένταξης σε κάτι τεχνοκρατικά προσδιορισμένο.

Η έννοια της ένταξης, με άλλα λόγια, μπορεί να αποτελεί ένα μηχανισμό ενσωμάτωσης, αλλά συγχρόνως είναι και μία μέθοδος ομαδοποίησης και αφαίρεσης των ατομικών χαρακτηριστικών που διέπουν μία ανθρώπινη οντότητα (Foucault, 2004). Η εξομάλυνση των ρόλων καθημερινής ζωής που έχει ο/η κάθε άνθρωπος, η παγκοσμιοποίηση και το καπιταλιστικό σύστημα αλλά και η μαζική κουλτούρα είναι παραδείγματα που ένας/μία κριτικός/κριτική παιδαγωγός είναι σε θέση να τα αναγνωρίσει και να πάρει τη θέση ενός/μίας κριτικού/κριτικής ακτιβιστή/ακτιβίστριας (Freire and Shor, 2008). Η έννοια, ωστόσο, της συμπερίληψης όπου τα άτομα περιλαμβάνονται από κοινού σε ένα σύνολο που συνδιαμορφώνεται από τα ίδια του τα μέλη και τα ατομικά χαρακτηριστικά τους, ίσως να αλλάζει την κοινωνικοπολιτισμικά προσδιορισμένη αντίληψη της ένταξης τόσο ως λέξη όσο και ως πράξη (Slavin, 2011). Η προσέγγιση της συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία μπορεί να είναι ένα μικρό βήμα προς το μετασχηματισμό τόσο της υπάρχουσας σχολικής κουλτούρας όσο και του πολιτικού συστήματος.



4.1. Άλλες Λέξεις και Φράσεις

Στα πλαίσια της κριτικής παιδαγωγικής και του απελευθερωτικού μαθήματος, κατά το οποίο ένα γνωστικό αντικείμενο βρίσκεται ανάμεσα σε δυο γνωστικά υποκείμενα και δεν αποτελεί προνόμιο του ενός, θα μπορούσε να αναπτυχθεί ο διάλογος σχετικά με άλλες λέξεις και φράσεις που χρησιμοποιούνται κατά την καθημερινή ζωή (Darder, 2011).

Διάφορες λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να δώσουν κάποιο χαρακτηριστικό γνώρισμα σε έναν/μία άνθρωπο, όπως η 'δυσκολία' και το 'πρόβλημα', επικυρώνουν την αντίληψη της προσωπικής τραγωδίας. Βλέπουν τον/την άνθρωπο ως ιδιώτη και όχι ως ενεργό/ενεργή πολίτη που βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την κοινωνία και δεν συνάδουν με το δημοκρατικό πνεύμα (Jaques, 2004).

Άλλο χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο επιθετικός προσδιορισμός «ευπαθής» στη λέξη ομάδα. Η έννοια της ομάδας, για αρχή, ακολουθεί τη συστημική προσέγγιση, όπου η ομάδα δεν φτιάχνεται αλλά διαμορφώνεται και ανασχηματίζεται διαρκώς τόσο από τα άτομα όσο και από τις συνθήκες που την αποτελούν (Μπαρμπαγιάννης και Μακρुकώστα, 2018). Η συστημική σκέψη εστιάζει στα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν ένα σύστημα – όπως ακριβώς και η ίδια η εκπαίδευση. Η ομάδα, ακριβώς όπως και η εκπαίδευση, σύμφωνα με τους Freire και Shor (2008) είναι ένα ζωντανό σύστημα που πράττει. Οπότε, τοποθετώντας, τον όρο 'ευπαθή' δίπλα σε ένα τέτοιο ζωντανό σύστημα, νοηματοδοτείται και η έλλειψη της καλής λειτουργίας του.

Τέλος, χρήσιμο θα ήταν να αναφερθεί η έννοια της θεραπείας στα πλαίσια της εκπαίδευσης των αναπήρων. Ο καταιγισμός του ατόμου στο να εμπλακεί σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα από επαγγελματίες εργοθεραπευτές, φυσικοθεραπευτές και λογοθεραπευτές, δηλώνει και την ανάγκη για τη θεραπεία αυτού που έχει. Άμεσα αυτό νοηματοδοτεί την αναπηρία ως μία ασθένεια που χρειάζεται ίαση, ως ένα πρόβλημα που χρειάζεται λύση. Για ακόμη μία φορά, η προσαρμογή γίνεται αντιληπτή ως μία υποχρέωση του ατόμου έναντι στην κοινωνία και όχι ως μία δυνατότητα της πολιτείας για προσαρμογή στα ατομικά χαρακτηριστικά των πολιτών της (Oliver, 2009).

5. Συμπεράσματα

Η σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου με την κλινική πρακτική και ιδιαίτερα υπό το πρίσμα της συνεχούς αμφισβήτησης και κριτικής σκέψης, οδηγεί σε πολλά αδιέξοδα και ερωτηματικά, κάτι που αντί να προκαλεί μία δίψα για περισσότερη ανακάλυψη, τρομάζει και απορρίπτει. Αυτή η προσπάθεια ανακάλυψης νέων εκφάνσεων αλλά και ανασχηματισμού των κυρίαρχων αφηγήσεων που έχουν συν-δημιουργηθεί, οδηγεί σε μία πιο πολυπρισματική οπτική της αλήθειας της αναπηρίας ως κοινωνική σύμβαση/κατασκευάσμα και τη συνδέει τελικά τόσο με την επαγγελματική πρακτική όσο και με τις προσωπικές ιστορίες των ανθρώπων που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπό οποιοδήποτε ρόλο.

Η γλώσσα, δε, που χρησιμοποιούμε είναι μία γλώσσα αδυναμιών, και συστημικά μιλώντας, όσο πιο πολύ μιλάς τη γλώσσα των αδυναμιών, τόσο περισσότερες αδυναμίες δημιουργούνται και vice versa (κυκλική αιτιότητα). Πώς μπορούμε να μετατρέψουμε αυτή τη γλώσσα, σε μία γλώσσα δυνατοτήτων; Πώς μπορούμε αντί να βοηθάμε, να είμαστε αξιοποιήσιμοι • αντί για ένταξη, να δρούμε συμπεριληπτικά • αντί για διαφορετικότητα, να προσεγγίζουμε την ετερότητα • αντί για τον άνθρωπο, να συν-εκπαιδευόμαστε με και σε ολόκληρο το σύστημα.



«Οτιδήποτε λέγεται, λέγεται από κάποιον. Κάθε σκέψη γεννά έναν κόσμο και σαν τέτοια είναι μια ανθρώπινη δράση που πραγματοποιείται από συγκεκριμένο άτομο σε συγκεκριμένο τόπο» (Maturana & Varela, 1992).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Barnes, C., Oliver, M. & Barton, L. (2002). Introduction. In C. Barnes, M. Oliver & L. Barton, (Eds.), *Disability Studies Today*. Cambridge: Polity Press.
- Darder, A. (2011). Δημιουργώντας τις συνθήκες για πολιτισμική δημοκρατία στην τάξη. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Foucault, M. (2004). *Η ιστορία της τρέλας* (Μτφ. Φ. Αμπατζοπούλου). Αθήνα: Ηριδανός.
- Freire, P. (2011). Για το δικαίωμα και το καθήκον να αλλάξουμε τον κόσμο. Στο Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), *Η κριτική παιδαγωγική στον νέο Μεσαίωνα*. Αθήνα: Σιδέρη.
- Freire, P., Shor, I. (2011). *Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μεταφ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Freud, S. (2005). *Εισαγωγή στην Ψυχανάλυση* (Μτφ. Α. Πάγκαλος). Αθήνα: Γκοβόστη.
- Goffman, E. (1994). *Άσυλα* (Μτφ. Ξ. Κομνηνός). Τρίκαλα: Ευρύαλος.
- Goffman, E. (2001). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη Διαχείριση της Φθαρμένης Ταυτότητας* (Μτφ. Δ. Μακρυνιώτη). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gray, C. (2003). *Κοινωνική προσαρμογή* (Μτφ. Ε. Μιχαλέτου). Αθήνα: Σαββάλας.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες* (Μτφ. Ν. Φίλιπς). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Maturana, H. R., & Varela, F. (1992). *The Tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- Oliver, M. (2009). *Αναπηρία και Πολιτική* (Μτφ. Θ. Μπεκερίδου). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Μτφ. Ε. Εκκεκάκη). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thomas, C. (2004). Disability and impairment. In J. Swain, S. French, C. Barnes & C. Thomas, (Eds.), *Disabling Barriers – Enabling Environments* (pp. 21-27). London: SAGE.
- Union of Physically Impaired Against Segregation, (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London.
- Γεωργόπουλος, Γ. (2009). Κ.Α.Α.Π Βούλας - Καινοτομίες. *Εισήγηση που παρουσιάστηκε στην ημερίδα με θέμα «Διοικητική Ενημέρωση»*. Αθήνα.
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2011). *Ετυμολογικό λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας* (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπαρμπαγιάννης, Π., & Μακρυκώστα, Κ. (2018). Η έννοια της ομάδας στο θεατρικό παιχνίδι. *Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο ετήσιο πρόγραμμα 'Θεατρικό Παιχνίδι και Ειδική Αγωγή' του Aegean College*. Αθήνα.
- Παναγιωτάκη, Α., & Τρούλη, Κ. (2016). Αναπτύσσοντας τη Δημιουργικότητα μέσα από το Θεατρικό Παιχνίδι. Στο Κ. Καρράς, Μ. Σακελλαρίου, Α. Πεδιαδίτης, Μ. Δρακάκης (Επιμ.), *Παιδαγωγική της Χαράς - Προς ένα αντισυμβατικό σχολείο*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Χατζηρήστου, Χ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.

