

ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΕ ΜΕΙΟΝΕΚΤΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΠΛΑΙΣΙΑ

INCLUSION AND LANGUAGE EDUCATION IN DISADVANTAGED SCHOOL CONTEXTS

Σοφία Κουτσιούρη
Υπ. Διδάκτορας
Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Φιλόλογος
koutsourisofia@gmail.com

Περίληψη

Τις τελευταίες δεκαετίες οι υπερεθνικές πολιτικές για τη συμπερίληψη (inclusion) αναπλαισιώνονται και πραγματώνονται στα εθνικά και τοπικά πλαίσια συχνά αλληλεπιδρώντας με άλλες πολιτικές. Στην παρούσα δημοσίευση διερευνάται, από την οπτική της κοινωνιολογίας της γνώσης και των εκπαιδευτικών πρακτικών, ο τρόπος με τον οποίο οι κυρίαρχοι λόγοι (discourses) της συμπερίληψης επηρεάζουν τις πραγματώσεις των πολιτικών γλωσσικής εκπαίδευσης σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Η μελέτη πλαισιώνεται από τη θεωρία του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein. Τα ερευνητικά δεδομένα παρήχθησαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, παρατηρήσεων στη σχολική τάξη και γραπτών μαθητικών κειμένων αξιολογημένων από τους εκπαιδευτικούς, σε τρία δημόσια Γυμνάσια υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων αναδεικνύει ότι οι λόγοι της συμπερίληψης συγκροτούν ένα ρυθμιστικό πλαίσιο που επιδρά καθοριστικά στη διαμόρφωση των μορφών παιδαγωγικής πρακτικής με τις οποίες πραγματώνονται τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας, με σοβαρές συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων.

Λέξεις κλειδιά

Συμπερίληψη, γλωσσική εκπαίδευση, αναλυτικά προγράμματα, παιδαγωγικές πρακτικές, ρυθμιστικός λόγος.

Abstract

Over the past few decades, supranational policies on inclusion have been recontextualised and enacted into national and local contexts, often by interacting with other policies. This paper explores, from the perspective of the sociology of knowledge and pedagogic practices, the ways in which dominant discourses on inclusion affect the enactments of language education

policies in specific school settings. The study draws on Bernstein's theory of the pedagogic device. The research data has been produced through semi-structured interviews, classroom observations and students' written texts assessed by their teachers, in three lower secondary state schools, situated in disadvantaged areas of the inner city of Athens. The analysis of the research data illuminates that discourses on inclusion constitute a regulative context that shapes specific forms of pedagogic practice through which the Modern Greek Language curricula are enacted, with serious implications for students' learning.

Key words

Inclusion, language education, curricula, pedagogic practices, regulative discourse.

0. Εισαγωγή

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση ή εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς (inclusive education) είναι ένα σύνθετο και αμφιλεγόμενο «μεταρρυθμιστικό σχέδιο δράσης της ύστερης νεωτερικότητας» (Armstrong, Armstrong & Spandagou, 2011:29). Παρά τα διαφορετικά νοήματα που προσλαμβάνει ο όρος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και τη συνθετότητα των πραγματώσεών της στα τοπικά πλαίσια, οι λόγοι (discourses) που συναρθρώνονται γύρω από την έννοια της συμπεριληψης και της κοινωνικής ενσωμάτωσης (social integration) κυριαρχούν σε υπερεθνικό και εθνικό επίπεδο (Hardy & Woodcock, 2015, Slee, 2013). Βέβαια, πάντα κρίσιμο παραμένει το ερώτημα με ποιο τρόπο και με ποιες συνέπειες για την εκπαιδευτική διαδικασία οι πολιτικές της συμπεριληψης αναπλαισιώνονται και πραγματώνονται στα τοπικά πλαίσια των σχολικών ιδρυμάτων, κυρίως όταν τέμνονται και αλληλεπιδρούν με άλλες ηγεμονικές πολιτικές (Baak, Miller, Sullivan & Heugh, 2020).

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο οι λόγοι της συμπεριληψης αλληλεπιδρούν με τις πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση σε συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρεί να φωτίσει τον βαθμό και τον τρόπο με τον οποίο οι ηγεμονικοί λόγοι της συμπεριληψης επιδρούν στις πραγματώσεις των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών (ΑΠΣ) για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας, ενός σχολικού αντικειμένου κρίσιμου για τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, σε δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας με σημαντικό ποσοστό μαθητών από κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες. Με αυτόν τον τρόπο, υποστηρίζεται ότι καλύπτεται ένα «κενό» στη βιβλιογραφία τη σχετική με τις πραγματώσεις των πολιτικών, καθώς σπανίζουν εμπειρικές έρευνες που εξετάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πολιτικές της συμπεριληψης, με τη μορφή λόγων ή/και κειμένων (Ball, 1993), ενδέχεται να (επανα)ρυθμίζουν αυτό που ο Bernstein (1990) αποκαλεί «σχολικό κείμενο» (κυρίαρχο αναλυτικό πρόγραμμα, κυρίαρχη παιδαγωγική πρακτική κ.ά.), σε συγκεκριμένα ιδρυματικά περιβάλλοντα.

1. Η συμπερίληψη ως κυρίαρχος λόγος για την εκπαίδευση

Όπως προαναφέρθηκε, στο επίκεντρο των διεθνών εκπαιδευτικών πολιτικών βρίσκονται λόγοι σχετικοί με την αναγκαιότητα προώθησης της κοινωνικής συμπερίληψης, ενσωμάτωσης και συνοχής. Ο ρόλος της εκπαίδευσης για την επίτευξη της κοινωνικής συμπερίληψης, ιδίως των λεγόμενων μειονεκτουσών ομάδων, κρίνεται πρωταρχικός, καθώς η εκπαίδευση θεωρείται μηχανισμός παροχής πόρων (γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων) απαραίτητων για την ενσωμάτωση των ατόμων στην οικονομική και κοινωνική ζωή. Σύμφωνα με τα επίσημα ευρωπαϊκά κείμενα, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού συνδέεται άμεσα με την οικονομική ανάπτυξη και την αύξηση της ανταγωνιστικότητας της ευρωπαϊκής οικονομίας, αλλά και με ατομικούς και κοινωνικούς στόχους: τη διασφάλιση της ατομικής ευημερίας, τη συμμετοχή στην κοινωνικοπολιτική ζωή, την οικοδόμηση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, την αναχαίτιση της ριζοσπαστικοποίησης κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018β). Από την οπτική της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, ο Οργανισμός για την Οικονομική Συνεργασία και Ανάπτυξη (ΟΟΣΑ), συνδέει τη συμπερίληψη με την ισότητα των ευκαιριών (equity) και την καλλιέργεια ενός βασικού επιπέδου δεξιοτήτων, ικανοτήτων, αξιών και στάσεων σε όλα τα άτομα, με έμφαση στις ομάδες που απειλούνται περισσότερο από τον κοινωνικό αποκλεισμό (OECD, 2012), «προκειμένου να συμβάλουν (σε) και να ευεργετηθούν από ένα συμπεριληπτικό και αειφόρο μέλλον» (OECD, 2018:4, βλ. και Hardy & Woodcock, 2015). Από μια πιο ανθρωπιστική οπτική, η UNESCO (2009) αναγνωρίζει τη συμπερίληψη ως ανθρώπινο δικαίωμα που συνδέεται με την παροχή ίσων ευκαιριών για όλους.

Οι Green και Preston (2001) υποστηρίζουν ότι ο νέος λόγος της κοινωνικής συνοχής, αλληλεγγύης και συμπερίληψης απορρέει από την αυξανόμενη ανησυχία για τον κοινωνικό κατακερματισμό και τις κοινωνικές αναταραχές που επιφέρουν η παγκοσμιοποίηση, ο καταναλωτισμός και ο ατομικισμός. Οι ερευνητές θεωρούν ότι, αν και η παραδοσιακή σχέση εκπαίδευσης και κοινωνικής ενσωμάτωσης επανατοποθετείται στο προσκήνιο, πλέον αυτή προσεγγίζεται από την οπτική της θεωρίας του κοινωνικού κεφαλαίου ως ένταξη στην αγορά εργασίας. Πρόκειται για μεταστροφή από μια μακρο-κοινωνική οπτική της κοινωνικής συνοχής σε μια μικρο-ανάλυση στο επίπεδο του ατόμου ή της κοινότητας. Οι Craig και Porter (2003) υποστηρίζουν ότι οι σύγχρονες πολιτικές της συμπερίληψης πηγάζουν από την πολιτική θεωρία του *συμπεριληπτικού φιλελευθερισμού* (inclusive liberalism). Πρόκειται για πολιτικές που προσπαθούν να γεφυρώσουν την απόσταση ανάμεσα στην αγορά και το κοινωνικό κράτος και να συμπεριλάβουν -τουλάχιστον σε επίπεδο ρητορικής- όλους όσοι εκτοπίστηκαν από τις κοινωνικές αλλαγές που επέφερε η παγκοσμιοποίηση και η οικονομία της γνώσης.

Έρευνες που επικεντρώνονται στις ρηματικές (discursive) κατασκευές της συμπεριλήψης σε εθνικό και υπο-εθνικό επίπεδο αποτυπώνουν ποικίλες επανα-συναρθρώσεις των ηγεμονικών υπερεθνικών λόγων για τη συμπεριλήψη, οι οποίες συχνά αντανακλούν πολιτικές «αποσπασματικές, μη συνεκτικές, αντιφατικές ή (πολιτικές) που εκφράζουν απροκάλυπτα διακρίσεις» κατά των ομάδων στη συμπεριλήψη των οποίων στοχεύουν (Hardy & Woodcock, 2015:162, βλ. και Slee, 2013). Οι αντιφάσεις των εθνικών πολιτικών συμπεριλήψης πηγάζουν συχνά από τη νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική ατζέντα την οποία πολλές κυβερνήσεις προωθούν. Για παράδειγμα, οι Alexiadou *et al.* (2016), αναφερόμενοι στη σχολική εκπαίδευση της Αγγλίας και Σουηδίας, παρατηρούν ότι, μολονότι σε επίπεδο πολιτικού λόγου η δημοκρατική εκπαίδευση και η διασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές προβάλλονται ως στόχος των πολιτικών συμπεριλήψης, η υιοθέτηση των κανόνων της αγοράς (εκπαιδευτική αποκέντρωση, ανταγωνισμός μεταξύ σχολείων κ.ά.) υπονομεύει την ισότητα ευκαιριών και τις διαδικασίες της συμπεριλήψης. Οι πολιτικές της συμπεριλήψης ενδέχεται επίσης κατά την πραγμάτωσή τους να έρχονται σε σύγκρουση με άλλες πολιτικές που δεν προωθούν «την ευελιξία, τη συμπεριλήψη και δεν ανταποκρίνονται στην ποικιλότητα» (π.χ. πολιτικές λογοδοσίας που επιβάλλουν εξετάσεις υψηλού διακυβεύματος) (Baak *et al.*, 2020:15). Γενικότερα, η συμπεριλήψη κρίνεται ως ένα δύσκολο εγχείρημα «εντός μιας ευρύτερης κοινωνικής πολιτικής για την εκπαίδευση που εγγράφεται στο γενικότερο σύγχρονο πνεύμα του αποκλεισμού, της φτώχειας και της κοινωνικής αδικίας» (Slee, 2019 όπ. αναφ. στο Ball, 2019:277).

Παράλληλα, κάποιες έρευνες έχουν αναδείξει ότι σε έναν αυξανόμενο αριθμό χωρών (π.χ. ΗΠΑ, Αγγλία, Καναδά, Αυστραλία, Φινλανδία) ο φόβος για την επίταση των κοινωνικών ανισοτήτων και τον κοινωνικό αποκλεισμό των «ευάλωτων» ομάδων έχει οδηγήσει σε θεραπευτικές κοινωνικές (και εκπαιδευτικές) πρακτικές: ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, της συναισθηματικής ευημερίας, καταπολέμηση της «ευαλωτότητας» συγκεκριμένων ομάδων κ.ά. (Ecclestone & Brunila, 2015). Αυτή η κυριαρχία του «θεραπευτικού ήθους» εντοπίζεται σε κάποιες από τις πολιτικές της ταυτότητας, καθώς «στη νεοφιλελεύθερη τάξη πραγμάτων, συγκεκριμένες μορφές πολιτικών ταυτότητας έχουν την τάση να ενισχύουν το ήθος της ευαλωτότητας, και αυτό συμβαίνει όλο και περισσότερο στο πεδίο της εκπαίδευσης» (Brunila & Rossi, 2018:289). Κάποιοι ερευνητές θεωρούν ότι οι συγκεκριμένες πολιτικές περιορίζουν την εμπρόθετη δράση των ατόμων και των ομάδων, επειδή διαμορφώνουν την ιδέα μιας ευάλωτης (και γι' αυτό εύκολα κυβερνήσιμης) υποκειμενικότητας χωρίς δική της «φωνή», ενώ παράλληλα εκτοπίζουν τα ζητήματα της διαφοράς, των ανισοτήτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης από τον πολιτικό και δημόσιο διάλογο (Brunila & Rossi, 2018, Ecclestone & Brunila, 2015).

Στο ελληνικό πλαίσιο, ο όρος «συμπερίληψη» φαίνεται να αναφέρεται κυρίως στην ενσωμάτωση στο εκπαιδευτικό σύστημα συγκεκριμένων ομάδων μαθητών (μαθητές με αναπηρία, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κ.ά.). Οι πολιτικές της συμπερίληψης είναι αποσπασματικές και κατακερματίζονται σε ποικίλες ομάδες που απειλούνται από τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό (π.χ. μαθητές Ρομά, μειονοτικοί μαθητικοί πληθυσμοί Θράκης κ.ά.) (Zoniou Sideri, Deropoulou Derou, Karagianni & Spandagou, 2006). Μια πολιτική που επικεντρώνεται στις κοινωνικά μειονεκτούσες ομάδες εντάχθηκε στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του «Νέου Σχολείου», με τον νόμο 3879/2010 για τη Δια Βίου Μάθηση. Πρόκειται για το πρόγραμμα των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ), σε περιοχές οι οποίες «είτε παρουσιάζουν χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις, είτε η χαμηλή τους επίδοση τεκμαίρεται από άλλους δείκτες από τους οποίους η εκπαιδευτική επίδοση θεωρείται εξαρτημένη» (Κουτούζης κ.ά., 2012:17). Στις ΖΕΠ λειτούργησαν Τάξεις Υποδοχής για την υποστήριξη της ελληνομάθειας και Τάξεις Φροντιστηριακών Μαθημάτων. Τα τελευταία χρόνια, στα σχολεία που εντάσσονται στις ΖΕΠ λειτουργούν Τάξεις Υποδοχής Ι, όπου αλλόγλωσσοι μαθητές διδάσκονται εντατικά τη νεοελληνική γλώσσα.

2. Πολιτικές για τη γλωσσική εκπαίδευση/τον γλωσσικό γραμματισμό

Οι πολιτικές των υπερεθνικών φορέων για τη γλωσσική εκπαίδευση/γλωσσικό γραμματισμό διαμορφώνονται από την επιλεκτική αναπλαισίωση ποικίλων -και συχνά ετερόκλιτων- επιστημονικών προσεγγίσεων της γλωσσικής εκπαίδευσης, οι οποίες προέρχονται από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (γλωσσολογίας, κοινωνιογλωσσολογίας, ψυχολογίας κ.ά.) (Chen & Derewianka, 2009, Myhill, 2009), και με βάση την ιδεολογική στάση που υιοθετούν οι φορείς προς το ζήτημα της γλώσσας (Boizjan, 2014). Γενικότερα, οι διεθνείς οργανισμοί προσεγγίζουν τον γλωσσικό γραμματισμό ως ένα σύνολο γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και στάσεων, οι οποίες συνδυάζονται με ψυχοκοινωνικές δεξιότητες (π.χ. δημιουργικότητα, συνεργατικότητα) και καλλιεργούνται στο πλαίσιο ΑΠΣ προσανατολισμένων προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα (outcome-based). Αυτή η προσέγγιση συνεπάγεται μια «αλλαγή παραδείγματος» στο πεδίο της εκπαίδευσης: διαθεματικές προσεγγίσεις των ΑΠΣ, αλλαγές στις μεθόδους διδασκαλίας και αξιολόγησης, νέο ρόλο για τον εκπαιδευτικό κ.ά. (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018α).

Πιο συγκεκριμένα, η Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) εισήγαγε δύο «Πλαίσια αναφοράς για τις δεξιότητες του 21^{ου} αι. και τη δια βίου μάθηση» το 2006 και το 2018. Στα σχετικά κείμενα, οι δεξιότητες της «επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2006) και του «γραμματισμού» (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2018α), αντίστοιχα, αναφέρονται στην επικοινωνία σε συγκεκριμένες συνθήκες και στην κριτική επίγνωση των κοινωνικών συνεπειών της χρήσης

της γλώσσας. Το 2016 ο γραμματισμός ανακηρύχθηκε σε δικαίωμα των Ευρωπαίων πολιτών, στο πλαίσιο της δημοκρατίας, της ισότητας και της διαπολιτισμικότητας (Council of Europe, 2016).

Υπό το πρίσμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, οι πολιτικές του ΟΟΣΑ, και κυρίως το πρόγραμμα το Διεθνές Πρόγραμμα PISA για την Αξιολόγηση των Μαθητών (Programme for International Student Assessment), το οποίο αξιολογεί -μεταξύ άλλων δεξιοτήτων- τον «γραμματισμό στην κατανόηση κειμένου» («reading literacy»), απαιτούν γλωσσικές δεξιότητες προσανατολισμένες στην επίλυση προβλημάτων και στις ανάγκες της καθημερινής, 'πραγματικής' ζωής (OECD, 2019). Από μια πιο ανθρωπιστική οπτική, η UNESCO αντιμετωπίζει την καλλιέργεια του γραμματισμού ως μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης και καταπολέμησης σοβαρών δομικών προβλημάτων (φτώχειας, ανισοτήτων κ.ά.) (UNESCO & UNICEF 2013, βλ. και Borjian, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο, ήδη από την ίδρυσή της το 1946, εκλαμβάνει τη γλωσσική εκπαίδευση ως θεμελιώδες ανθρώπινο δικαίωμα, αλλά πιο πρόσφατα και ως πόρο για την επίτευξη της ισότητας, της κοινωνικής συμπερίληψης, της πολυπολιτισμικότητας κ.ά.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο προσπάθειες εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και σύγκλισής του με τις ευρωπαϊκές πολιτικές για τη γνώση και τα αναλυτικά προγράμματα πραγματοποιήθηκαν με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) του 2003, το οποίο αφορά στην υποχρεωτική εκπαίδευση και ισχύει μέχρι σήμερα, καθώς και με το ΑΠΣ του 2011. Η γενικότερη φιλοσοφία του ΔΕΠΠΣ διέπεται από τις αρχές της διαθεματικότητας, αν και τα σχολικά αντικείμενα αντιμετωπίζονται ως διακριτά μεταξύ τους (Αλαχιώτης, 2002). Το επίμαχο ΑΠΣ για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας βασίζεται στις κειμενοκεντρικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις της γλώσσας, καθώς και στις αρχές της πολυτροπικότητας (υπόρρητα) (Κουτσογιάννης, 2011). Το πιλοτικό ΑΠΣ του 2011, το οποίο ισχύει σήμερα ως συμπληρωματικό του ΔΕΠΠΣ, πλαισιώνεται από τις αρχές του κριτικού γραμματισμού και δίνει έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων κατανόησης των πολύπλευρων διαστάσεων της γλώσσας και του ρόλου της στη διαμόρφωση της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011). Τα δύο ΑΠΣ προσανατολίζονται επίσης προς συγκεκριμένα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ αναπλαισιώνουν τους ηγεμονικούς υπερεθνικούς λόγους σχετικά με την ανάγκη καλλιέργειας οριζόντιων δεξιοτήτων (π.χ. δημιουργικότητας, κριτικής σκέψης). Παράλληλα, προτείνουν την εισαγωγή νέων μεθόδων διδασκαλίας/ μάθησης και αξιολόγησης (π.χ. συνεργατική μάθηση, αυτοαξιολόγηση) και τον μετασχηματισμό του παραδοσιακού ρόλου του εκπαιδευτικού σε ρόλο καθοδηγητή και εμπνευστή των μαθητών.

3. Θεωρητικό περίγραμμα της έρευνας

Η θεωρητική πλαισίωση της έρευνας αντλεί τα εννοιολογικά της εργαλεία από τη θεωρία του *παιδαγωγικού μηχανισμού* (pedagogic device) του Bernstein. Η συγκεκριμένη θεωρία προσφέρει μια «εσωτερική γλώσσα περιγραφής» (Bernstein, 2000:132), κατάλληλη για τη διερεύνηση των μηχανισμών με τους οποίους «η κοινωνικοποίηση στη μακρο-εξουσία και στις σχέσεις της κοινωνικής τάξης συμβαίνει μέσα από τις μικρο-διαδικασίες της σχολικής εκπαίδευσης (επιλογή και οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος, παιδαγωγικές πρακτικές, μεθόδους αξιολόγησης)» (Singh, 2020:xi).

Η θεωρία του *παιδαγωγικού μηχανισμού* (Bernstein, 1990, 1991, 2000) περιγράφει μια σειρά από κανόνες και αρχές, οι οποίες ρυθμίζουν την κατανομή, την αναπλαισίωση και την αξιολόγηση της γνώσης εντός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Κρίσιμη στη θεωρία του Bernstein (1990, 2000) είναι η έννοια της *αναπλαισίωσης* (recontextualisation), η οποία αναφέρεται στη μεταφορά της γνώσης από τα διάφορα πεδία παραγωγής της (π.χ. πανεπιστήμια και ερευνητικά κέντρα) στα σχολικά ιδρύματα, προκειμένου να προσκτηθεί από τους εκπαιδευόμενους. Σύμφωνα με τον Bernstein (2000), η αναπλαισίωση είναι μια ιδεολογικά φορτισμένη διαδικασία, οι κανόνες της οποίας ρυθμίζονται από σχέσεις εξουσίας και ελέγχου.

Η αναπλαισίωση της γνώσης στη σχολική τάξη, η κατανομή της στις ποικίλες ομάδες μαθητών και η αξιολόγηση της πρόσκτησής της πραγματοποιείται μέσα από τις παιδαγωγικές πρακτικές των εκπαιδευτικών. Οι παιδαγωγικές πρακτικές μπορεί να προσλαμβάνουν ποικίλες μορφές οι οποίες διαμορφώνονται από τις διαφορετικές τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης, καθώς και από το είδος του νοηματικού προσανατολισμού. Η *ταξινόμηση* (classification) αναφέρεται στην ισχύ της μόνωσης των συνόρων μεταξύ κατηγοριών (π.χ. μεταξύ των σχολικών αντικειμένων, μεταξύ της σχολικής γνώσης και της γνώσης που προέρχεται από την καθημερινή ζωή) (σχέσεις εξουσίας), ενώ η *περιχάραξη* (framing) συνδέεται με τον έλεγχο της επικοινωνίας στη σχέση δασκάλου/μαθητή (κοινωνικός έλεγχος). Οι τιμές της ταξινόμησης και της περιχάραξης ενδέχεται να κυμαίνονται από ασθενείς έως ισχυρές. Ο *νοηματικός προσανατολισμός* (orientation to meaning) διακρίνεται σε *εξωστρεφή* και *εσωστρεφή*. Ο εξωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός οδηγεί σε νοήματα που εξαρτώνται από το τοπικό πλαίσιο, μέσω διαδικασιών που συνδέονται μεταξύ τους ιεραρχικά, και είναι το αποτέλεσμα ενός *κάθετου λόγου* (vertical discourse). Αντίθετα, ο εσωστρεφής νοηματικός προσανατολισμός παράγεται από έναν *οριζόντιο λόγο* (horizontal discourse) και οδηγεί σε ανεξάρτητα από το τοπικό πλαίσιο νοήματα, τα οποία δίνουν έμφαση στα γενικά χαρακτηριστικά των αντικειμένων, σχέσεων, ανθρώπων και πρακτικών. Κατά τον Bernstein (2000), ο κάθετος και οριζόντιος λόγος αποτελούν δύο μορφές κωδίκων μέσω των οποίων τα άτομα οδηγούνται στη γνώση.

Δύο ακόμη βασικές έννοιες της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού, απαραίτητες για τη θεωρητική θεμελίωση της έρευνας, είναι αυτές του *διδασκτικού λόγου* (instructional discourse) και *ρυθμιστικού λόγου* (regulative discourse). Ο διδασκτικός λόγος ρυθμίζει την επιλογή της γνώσης, τον βηματισμό και την ακολουθία της παιδαγωγικής επικοινωνίας. Ο ρυθμιστικός λόγος, ο οποίος θεωρείται από τον Bernstein (1990, 2000) κυρίαρχος λόγος, καθώς ενσωματώνει τον διδασκτικό λόγο (και τις θεωρίες της παιδαγωγικής), ρυθμίζει την παιδαγωγική επικοινωνία στο επίπεδο της σχολικής τάξης (μικρο-επίπεδο), δηλαδή τις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, καθώς και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η έννοια του ρυθμιστικού λόγου (βλ. και Muller & Hoadley, 2010) χρησιμοποιείται επίσης για να φωτιστεί το ευρύτερο ρυθμιστικό πλαίσιο (λόγοι που διακινούνται σε μακρο- και μικρο-επίπεδο), στο οποίο ενσωματώνονται οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί στη σχολική τάξη. Αυτή η διεγερμένη προσέγγιση της έννοιας του ρυθμιστικού λόγου εκκινεί από το έργο σύγχρονων ερευνητών, οι οποίοι αξιοποιώντας τη θεωρία του Bernstein, αναδεικνύουν ότι στην εποχή της παγκοσμιοποίησης των εκπαιδευτικών πολιτικών, πολιτικές με τη μορφή λόγων ή/και κειμένων, οι οποίες διακινούνται διεθνώς από τους υπερεθνικούς δρώντες και αναπλαισιώνονται στα εθνικά και τοπικά πλαίσια, ρυθμίζουν την εργασία των επαγγελματιών της εκπαίδευσης (π.χ. διαμορφώνοντας το πρότυπο του 'καλού εκπαιδευτικού', των 'καλών πρακτικών' κ.ά.) (Robertson & Sorensen, 2018, Singh, 2015). Ωστόσο, όπως οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν, αυτοί οι ρυθμιστικοί λόγοι δεν παράγουν πάντα ομοιογενείς προσεγγίσεις του «τι διδάσκεται και πώς διδάσκεται» στο σχολείο (Singh, 2015: 367-8), ενώ συχνά συναντούν αντιστάσεις ή γίνονται αντικείμενο διαπραγμάτευσης στα τοπικά πλαίσια.

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό περίγραμμα, στο παρόν άρθρο διερευνώνται τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι λόγοι της συμπερίληψης συναρθρώνονται στα τοπικά σχολικά πλαίσια;
- Ποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής διαμορφώνουν οι συγκεκριμένοι λόγοι, κατά την αναπλαισίωση και πραγμάτωση των αναλυτικών προγραμμάτων της νεοελληνικής γλώσσας στη σχολική τάξη;
- Ποιες συνέπειες για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων έχει η εφαρμογή των συγκεκριμένων μορφών παιδαγωγικής πρακτικής;

4. Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα αποτελεί μια πολλαπλή μελέτη περίπτωσης τριών δημόσιων Γυμνασίων Υποβαθμισμένων περιοχών του κέντρου της Αθήνας. Η επιλογή των συγκεκριμένων περιοχών έγινε με κριτήριο την κοινωνικοοικονομική φυσιογνωμία τους, όπως αυτή αποτυπώνεται στο «Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων» του Εθνικού

Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών και της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής¹. Επιπλέον, για την επιλογή τους αξιοποιήθηκε ένα σώμα βιβλιογραφίας το οποίο αναδεικνύει τη στεγαστική, οικονομική και κοινωνική υποβάθμιση των συγκεκριμένων περιοχών του Κέντρου (π.χ. Arapoglou & Maloutas, 2011), και την αυξημένη εκπαιδευτική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους (Spyrellis, 2015). Η επιλογή των συγκεκριμένων σχολείων πραγματοποιήθηκε με κριτήριο την κοινωνική μειονεξία του μαθητικού πληθυσμού τους (επάγγελμα γονέων και εθνικότητα). Οι μαθητές των τριών σχολείων προέρχονται κατεξοχήν από εργατικά κοινωνικά στρώματα, ενώ σε ποσοστό 80-90% έχουν μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, αν και η πλειονότητα των αλλοεθνών μαθητών έχει γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχει εγκατασταθεί στη χώρα σε μικρή ηλικία. Κατά τη διάρκεια της έρευνας, τα συγκεκριμένα σχολεία ανήκαν στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, δηλαδή λειτουργούσαν σε αυτά Τάξεις Υποδοχής Ι για την εντακτική διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές.

Τα ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2017-2018 και 2018-2019, και παρήχθησαν με ποιοτική μεθοδολογία, μέσω των ακόλουθων εργαλείων:

- 18 ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σ18) με τις εξής ομάδες δρώντων: α. τους διευθυντές/τις διευθύντριες των σχολείων (Σ3), β. 14 φιλολόγους που δίδασκαν το μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας στις γενικές τάξεις (Σ14), και γ. με την αρμόδια Σχολική Σύμβουλο των φιλολόγων (Σ1).
- 17 παρατηρήσεις του μαθήματος της Γλωσσικής Διδασκαλίας σε 12 σχολικές τάξεις.
- 24 μαθητικά κείμενα που είχαν παραχθεί στο μάθημα της Γλωσσικής Διδασκαλίας και αξιολογηθεί από τους εκπαιδευτικούς.
- 12 (συμπληρωματικές) ημιδομημένες συνεντεύξεις (Σ12) με φιλολόγους, σχετικά με τα κριτήρια που χρησιμοποίησαν για να αξιολογήσουν τα μαθητικά κείμενα.

Από τους 14 φιλολόγους που συμμετείχαν στην έρευνα δύο ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Οι περισσότεροι φιλόλογοι είχαν συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα, σεμινάρια και ημερίδες, κάποια από τα οποία επικεντρώνονταν στη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας. Ωστόσο, κανένας από τους φιλολόγους δεν είχε εξειδικευθεί στη Γλωσσολογία ή στη Διδακτική της Γλώσσας.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στα εννοιολογικά εργαλεία του Bernstein, με τα οποία αναπτύχθηκε μια εμπειρική τυπολογία των ρυθμιστικών λόγων της συμπεριληψής και των παιδαγωγικών πρακτικών τις οποίες αυτοί διαμορφώνουν. Η ανάλυση εμπλουτίστηκε από ένα σώμα βιβλιογραφίας που επικεντρώνεται στα ζητήματα της συμπεριληψής και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

5.1. Ιδιαιτερότητες των τοπικών σχολικών πλαισίων

Από τον λόγο των εκπαιδευτικών αναδεικνύεται ότι τα συγκεκριμένα σχολικά περιβάλλοντα έχουν αναδιαρθρωθεί σημαντικά, κυρίως εξαιτίας της αυξανόμενης κοινωνικής και πολιτισμικής ποικιλότητας του μαθητικού πληθυσμού και των συνθηκών οικονομικής δυσπραγίας που έχουν διαμορφωθεί από τη μακροχρόνια οικονομική ύφεση. Σε αυτές τις συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταποκριθούν στις ανάγκες ενός γλωσσικά και πολιτισμικά ανομοιογενούς μαθητικού πληθυσμού που μειονεκτεί κοινωνικά, χωρίς ουσιαστική υποστήριξη από την Πολιτεία. Οι συνθήκες αποστέρησης και πολιτισμικής ανομοιογένειας του τοπικού περιβάλλοντος περιγράφονται γλαφυρά από μια εκπαιδευτικό του Σχολείου Α στο παρακάτω απόσπασμα:

Τι παρατηρώ; Παρατηρώ ότι έχει πάρα πολύ ξένο κόσμο. Αν κυκλοφορήσεις μετά τις τρεις το μεσημέρι, γίνεται Δελχί απέξω. Πολλές γυναίκες με μαντήλες, ομάδες ανθρώπων που είναι σκούροι στο πρόσωπο, στις γωνίες... Ακούς κυρίως ξένες γλώσσες γύρω-γύρω. Τα ελληνικά δεν είναι τόσο συχνά. Επίσης, είναι άνθρωποι χαμηλού οικονομικού επιπέδου, δηλαδή κατοικούν σε ισόγεια, βλέπεις παιδάκια ξυπόλυτα. Είναι εικόνες αθλιότητας πολλές φορές. Από κει και πέρα, είναι άνθρωποι που δεν έχουν την ελληνική κουλτούρα. (Σχολείο Α Φιλόλογος 1)

Στις νέες συνθήκες, η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού των συγκεκριμένων σχολείων απειλείται από τον εκπαιδευτικό (και κοινωνικό) αποκλεισμό, εξαιτίας της έλλειψης υλικών και πολιτισμικών πόρων, και της γενικότερης υποβάθμισης του αστικού χώρου.

Είμαστε μια περιοχή με πολύ χαμηλό οικονομικό επίπεδο. Για να σας δώσω να καταλάβετε το μέτρο, εάν έχω μια δραστηριότητα εκτός σχολείου, που το κόστος της περνάει τα 3 ευρώ, δεν έχω συμμετοχή. (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Κάποια (παιδιά) κάνουν κάποιες δραστηριότητες. Αρκετά ασχολούνται με τον αθλητισμό. Τα περισσότερα γυρίζουν στον δρόμο. Και βέβαια η γειτονιά δεν προσφέρει καμιά δυνατότητα... Ένα-δυο παρκάκια. Δεν υπάρχουν οργανωμένοι σύλλογοι, οργανωμένες δραστηριότητες κοντά τους. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Οι συνθήκες οικονομικής δυσπραγίας, η διγλωσσία και η αδυναμία του οικογενειακού περιβάλλοντος να παράσχει γλωσσικά ερεθίσματα που θα εξοικειώναν τα παιδιά με τον επίσημο εκπαιδευτικό κώδικα φαίνεται να επιδρούν αρνητικά στις επιδόσεις των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα (Bernstein, 1990). Ωστόσο, σχεδόν όλοι οι συνεντευξιζόμενοι παρατηρούν ότι οι χαμηλές επιδόσεις στο γλωσσικό μάθημα

οφείλονται και σε άλλους σύγχρονους πολιτισμικούς παράγοντες (π.χ. κυριαρχία των ψηφιακών μέσων επικοινωνίας και πληροφόρησης, απομάκρυνση της νέας γενιάς από το βιβλίο και τον γραπτό λόγο), οι οποίοι ωστόσο εντοπίζονται με μεγαλύτερη ένταση στις συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες μαθητών.

Γιατί δε συζητούν και στο σπίτι τους με επιχειρήματα. (Μπορεί να οφείλεται) και στις συνθήκες ζωής τους που μπορεί να μην τους επιτρέπουν να κουβεντιάσουν. Μπορεί να μην προλαβαίνουν οι άνθρωποι να κουβεντιάσουν με τα παιδιά τους. (Σχολείο Α Φιλολόγος 1)

[Τ]α παιδιά δεν έχουν γλωσσικά ερεθίσματα από το σπίτι, δεν έχουν καλή σχέση με το εξωσχολικό διάβασμα. Δεν έχουν καλλιεργήσει την αγάπη για τη γλώσσα και μια αισθητική αντίληψη γι' αυτήν, που είναι σημαντική. (Σχολείο Β Φιλολόγος 5)

5.2. Λόγοι της συμπερίληψης και μορφές παιδαγωγικής πρακτικής

Σε αυτές τις ιδιαίτερα απαιτητικές συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί πραγματώνουν τα αναλυτικά προγράμματα της νεοελληνικής γλώσσας με μια ποικιλία παιδαγωγικών πρακτικών. Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε ότι αυτές οι μορφές πρακτικής συνήθως ενσωματώνονται σε έναν ισχυρό ρυθμιστικό λόγο ο οποίος επικεντρώνεται στη συμπερίληψη των μειονεκτουσών ομάδων μαθητών, και, όπως προαναφέρθηκε, παράγεται στο μακρο-επίπεδο από τις υπερεθνικές και εθνικές πολιτικές. Ο συγκεκριμένος ρυθμιστικός λόγος πηγάζει από διαφορετικούς και συχνά ετερόκλητους πόρους λόγου, οι οποίοι διαμορφώνουν τρεις κατηγορίες λόγων της συμπερίληψης, όπως αναδεικνύεται στη συνέχεια.

Μια πρώτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης αντανακλά τον φόβο της κοινωνικής αποδιοργάνωσης, την οποία πιστεύεται ότι εγκυμονεί η εθνοτική και πολιτισμική ανομοιογένεια της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Σε αυτή την περίπτωση η κοινωνική καταγωγή και η κουλτούρα των μαθητών εκλαμβάνεται ως ελλειμματική, ενώ η συμπερίληψη αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αφομοίωση και προσαρμογή στις νόρμες της κυρίαρχης ομάδας/κουλτούρας (βλ. Barton, 1997), όπως αναδεικνύει το παρακάτω απόσπασμα από τη συνέντευξη με τον Διευθυντή του Σχολείου Γ.

Αυτά, να μεν έχουν τελειώσει Δημοτικό εδώ ή έχουν πάει σε κάποιες τάξεις κι έχουν μάθει κάπως την ελληνική γλώσσα, - πολλά την έχουν μάθει και καλά - ωστόσο, άλλη νοοτροπία αντιμετωπίζουν στο σπίτι. Και το «μαθαίνω τη γλώσσα την ελληνική» δε σημαίνει και «αλλάζω νοοτροπία, κουλτούρα». (Σχολείο Γ Διευθυντής)

Η συγκεκριμένη προσέγγιση της συμπερίληψης συνήθως οδηγεί σε παιδαγωγικές πρακτικές οι οποίες διαμορφώνονται από τον ισχυρό έλεγχο της παιδαγωγικής επικοινωνίας από τον εκπαιδευτικό (ισχυρή περιχάραξη), μείωση των γνωστικών απαι-

τήσεων από τους μαθητές και από μια μορφή εσωστρεφούς νοηματικού προσανατολισμού ο οποίος απηχεί παραδοσιακές, μορφοσυντακτικές προσεγγίσεις της γλωσσικής διδασκαλίας (έμφαση στη διδασκαλία βασικών γνώσεων γραμματικής και συντακτικού). Σε αυτό το πλαίσιο παιδαγωγικής επικοινωνίας, η ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής γνώσης και του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών είναι συχνά ισχυρή, καθώς οι εκπαιδευτικοί δε συνδέουν το αναλυτικό πρόγραμμα με τις κοινωνικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών, τις οποίες κρίνουν ως ανεπαρκείς ή/και μη αξιόλογες.

ΤΚάνουμε παραχωρήσεις ως προς τη μάθηση, ούτως ώστε να μάθουν ελληνικά κι αυτά τα παιδιά... Ε, δεν είμαστε ιδιαίτερα αυστηροί. Κι ό,τι μπορούμε κάνουμε, με σκοπό να βρίσκονται στο σχολείο αυτά τα παιδιά και να τελειώσουνε το Γυμνάσιο, τουλάχιστον... [Μ]ε ενδιαφέρει αυτού του είδους ο πληθυσμός να εκπολιτιστεί. (Σχολείο Α Φιλόλογος 2)

Μια δεύτερη κατηγορία λόγων που αναδείχθηκε από την ανάλυση των δεδομένων αφορά σε λόγους με καθαρά θεραπευτικό χαρακτήρα, οι οποίοι επικεντρώνονται στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, στην ενθάρρυνση και την τόνωση της αυτοεκτίμησής τους. Οι συγκεκριμένοι λόγοι φαίνεται ότι απορρέουν από ποικίλους πόρους λόγου (π.χ. προοδευτική παιδαγωγική, ψυχολογία, πολιτικές της ταυτότητας) (βλ. και Ecclestone & Brunila, 2015). Συχνά οδηγούν σε έκπτωση των γνωστικών απαιτήσεων από τους μαθητές, καθώς εστιάζονται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης (π.χ. σωστή ανάπτυξη μιας παραγράφου, βασικές γνώσεις γραμματικής και συντακτικού). Παράλληλα, επηρεάζουν και την αξιολόγηση της γνώσης και της συμπεριφοράς του μαθητή, όπως αποκαλύπτεται στα επόμενα παραθέματα, τα οποία προέρχονται από τη συνέντευξη μιας φιλόλογου του Σχολείου Γ και τη γραπτή αξιολόγηση ενός μαθητικού κειμένου από την ίδια εκπαιδευτικό:

Ερευνήτρια: *Δηλαδή έχετε συνηθίσει σε ένα διαφορετικό πλαίσιο, και έχετε αποκτήσει άλλες...*

Φιλόλογος: *Προτεραιότητες.*

Ερευνήτρια: *Ποια είναι δηλαδή η προτεραιότητά σας;*

Φιλόλογος: *Να είμαι δίπλα τους (ενν. στους μαθητές)...*

Ερευνήτρια: *Οπότε το ζήτημα της γνώσης δεν είναι τόσο σημαντικό για εσάς;*

Φιλόλογος: *Όχι. Ακόμα και στις συμβουλές που τους δίνω: «Κάνε μικρότερη προσπάθεια, θα σε βοηθήσω. Αλλά να είσαι πιο ήσυχος, να προσέχεις, μη μιλάς. (Να ακολουθείς) [τ]ους κανόνες». (Σχολείο Γ Φιλόλογος 1)*

«Καταλαβαίνω ότι δυσκολεύεσαι να εκφράσεις τις σκέψεις σου, αλλά αυτό δεν πρέπει να σε κάνει να σταματήσεις την προσπάθεια! (Η εκπαιδευτικός έχει ζωγραφίσει ένα χαμογελαστό πρόσωπο) Πρόσεξε περισσότερο να βάζεις τα άρθρα (ο, η το...) των λέξεων και να χρησιμοποιείς τον σωστό αριθμό (ενικό - πληθυντικό) στα ονόματα και τα ρήματα. Καλή συνέχεια!!!» (Γραπτή αξιολόγηση μαθητικού κειμένου – Σχολείο Γ Φιλολόγος 1)

Μια τρίτη κατηγορία λόγων της συμπερίληψης εστιάζεται στην αναγνώριση και αποδοχή της ετερότητας. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι συχνά συνοδεύονται από προσπάθειες ενίσχυσης της 'φωνής' και της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Οι συγκεκριμένοι λόγοι πηγάζουν κυρίως από τις πολιτικές της αναγνώρισης και της συμμετοχής, οι οποίες διαχέονται στο ευρύτερο πολιτικό και δημόσιο πεδίο (Brunila & Rossi, 2018, Frazer, 1999, Power, 2012).

Μην ξεχάσεις τη μητρική σου γλώσσα ποτέ». Αυτό τους το λέω συνέχεια, συνέχεια... Να μην αφήσουν το σχολείο όπου τυχόν πάνε τα Σάββατα. Εγώ το ενισχύω. Εγώ είμαι υπέρ της χώρας από την οποία προέρχονται και της γλώσσας που μιλάνε. Πάρα πολύ. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 5)

Εγώ έχω ως βασική αρχή να μιλάνε όλα τα παιδιά, είτε στην εξέταση είτε στην παράδοση. Κάτι να πούνε. Σωστό λάθος, δε με πειράζει, αλλά κάτι να πούνε. (Σχολείο Γ Φιλολόγος 3)

Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και να διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε μορφές γνώσης με τις οποίες δεν είναι αυτοί εξοικειωμένοι στο πλαίσιο του οικογενειακού και πολιτισμικού περιβάλλοντός τους, εφαρμόζουν μορφές πρακτικής με εσωστρεφή νοηματικό προσανατολισμό (γνώσεις του πεδίου της Γλωσσολογίας), περισσότερο ή λιγότερο επιτυχημένα. Στην παρακάτω αλληλεπίδραση στη σχολική τάξη είναι εμφανής η προσπάθεια της εκπαιδευτικού να μυήσει τους μαθητές μιας τάξης της Γ' Γυμνασίου στην παραγωγή αιτιολογημένων κρίσεων, με τη χρήση αναλυτικού λόγου. Ωστόσο, η αλληλεπίδραση αποκαλύπτει τη δυσκολία των μαθητών να αναπτύξουν τη συγκεκριμένη δεξιότητα και να παραγάγουν αυτό που ο Bernstein αποκαλεί «θεμιτό σχολικό κείμενο» (Bernstein, 1990, 1991).

Εκπαιδευτικός: Ας το κάνουμε λίγο διαφορετικό, γιατί τα επιχειρήματα είναι δύσκολη υπόθεση. Πάρτε όλοι από ένα έντυπο (Η εκπαιδευτικός μοιράζει κάποιες φωτοτυπίες στους μαθητές). Είναι ένα έντυπο από το πρακτορείο που το μοιράζουμε δωρεάν, στα σημεία του μετρό, σε διάφορα σημεία. Δείτε λιγάκι. Εδώ έχει δύο τίτλους: «Ευρώπη- Ηνωμένες

Πολιτείες Αμερικής». Και έχει δύο ποσοστά: Και λέει τώρα εδώ: «Το 92% των Ευρωπαίων μαθητών διδάσκονται τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα. Στις Ηνωμένες Πολιτείες το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά μικρότερο». Ε; Κάνουμε λάθος; Όχι. Ωραία. 20%. Μπορείτε εσείς να σκεφτείτε και να επιχειρηματολογήσετε γιατί υπάρχει αυτή η διαφορά;

Μαθήτρια 1: Είναι πιο πολλές χώρες...

Εκπαιδευτικός: Πιο πολλές χώρες, πιο πολλοί λαοί που μιλούν διαφορετικές...;

Μαθήτρια 1: Γλώσσες.

Εκπαιδευτικός: Αυτό, ένα. Άλλο. Άρα, αν πω εγώ «Στην Ευρώπη υπάρχουν πολλές χώρες με διαφορετικές γλώσσες. Οι Ευρωπαίοι μαθητές αναγκάζονται ή επιλέγουν να μάθουν τουλάχιστον μια ξένη γλώσσα». Στέκει, έτσι; Ωραία. Άλλο. Άλλος λόγος.

Μαθητής 1: Έχει πιο πολύ κόσμο.

Εκπαιδευτικός: Η Ευρώπη ή η Αμερική;

Μαθητής 1: Η Αμερική.

Μαθήτρια 2: Η Ευρώπη.

Εκπαιδευτικός: Παιδιά, οι διαφορές οι πληθυσμιακές δεν είναι τόσο μεγάλες. Εγώ θέλω λίγο να σκεφτείτε τη θέση της Αμερικής, τη θέση της Ευρώπης στον κόσμο.

Μαθήτρια 3: Η Ευρώπη έχει περισσότερο κόσμο. (Σχολείο Γ Φιλόλογος 4)

Ωστόσο, οι λόγοι που συναρθρώνονται γύρω από την ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία και την αναγνώριση της ετερότητάς τους δε διαμορφώνουν πάντα πρακτικές οι οποίες θα διευκόλυναν την πρόσβαση στη γνώση του ΑΠΣ και θα ενίσχυαν γνωστικά (και κοινωνικά) τους μαθητές. Αντίθετα, η συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία κάποιες φορές εξαντλείται σε συζητήσεις στη σχολική τάξη, οι οποίες δεν επιτυγχάνουν τους συγκεκριμένους στόχους των ΑΠΣ (οριζόντιος λόγος). Άλλοτε, πάλι, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δε γεφυρώνουν ουσιαστικά την απόσταση μεταξύ του σχολείου και του πολιτισμικού περιβάλλοντος των μαθητών (ασθενής ταξινόμηση μεταξύ της επίσημης γνώσης του αναλυτικού προγράμματος και των καθημερινών βιωμάτων και πολιτισμικών εμπειριών των μαθητών), γεγονός που θα υποβοηθούσε - κάτω από προϋποθέσεις - τη μάθησή τους (Bernstein, 1990). Αυτή η αδυναμία των εκπαιδευτικών ενδέχεται να ενισχύεται από τον μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό χαρακτήρα του ελληνικού

σχολείου (Gkaintartzi, Kiliari & Tsokalidou, 2015), καθώς και από την έλλειψη αποτελεσματικής κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία της Γλώσσας, όπως οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί τονίζουν στις συνεντεύξεις τους.

5.3. Οι λόγοι της συμπερίληψης ως ρυθμιστικός παράγοντας των μικρο-πολιτικών των σχολείων

Οι λόγοι της συμπερίληψης φαίνεται να επιδρούν επίσης στη διαμόρφωση της κουλτούρας και των μικροπολιτικών των σχολείων. Ωστόσο, ο βαθμός στον οποίο η κουλτούρα του σχολείου επηρεάζει τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στην τάξη φαίνεται ότι συναρτάται με πολλούς παράγοντες: τα έτη εργασίας του εκπαιδευτικού στο συγκεκριμένο σχολείο, τα έτη παραμονής του διευθυντή/της διευθύντριας στη διεύθυνση του σχολείου, την επιθυμία του/της να συμβάλει στη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης κουλτούρας κ.ά. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Σχολείου Β, στο οποίο η διαμόρφωση μιας κουλτούρας συμπερίληψης περιγράφεται ως μια μακροχρόνια διαδικασία προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού του:

Επειδή είχαμε και μαθητικούς πληθυσμούς αρκετά δύσκολους, σαν σχολείο πιστεύω ότι αναπτύξαμε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, μια συγκεκριμένη αντίληψη. Ανοιχτοί προς τα έξω, (κουλτούρα) συνεργασίας σε μεγάλο βαθμό μεταξύ των συναδέλφων, μεταξύ των σχολείων, μια, έτσι, πιο φιλελεύθερη αντιμετώπιση των μαθητών. Κι αυτό μας βοήθησε. (Σχολείο Β Διευθύντρια)

Αντίθετα, στην περίπτωση του Σχολείου Α, η προσπάθεια του διευθυντή να διαμορφώσει μια συγκεκριμένη κουλτούρα συμπερίληψης στο σχολείο προσκρούει στην αντίσταση κάποιων εκπαιδευτικών.

Δηλαδή, ας πούμε, υπάρχει η κλασική αντίδραση: «Θα περάσει αυτός που δεν ξέρει ελληνικά και δε θα περάσει ο άλλος που ξέρει;». Δεν υπάρχει η κατανόηση ότι του δίνεται περισσότερος χρόνος μαθαίνοντας τη γλώσσα να καταφέρει να φτάσει στο σχολικό επίπεδο που απαιτείται. Και δεν έχει νόημα να μείνει στην ίδια τάξη αλλά να περάσει και να συνεχίσει να μαθαίνει τα ελληνικά και ταυτόχρονα να προσαρμόζεται στο επίπεδο. Τέτοιους είδους προβλήματα φαίνεται ότι υπάρχουν σε όλα τα σχολεία. (Σχολείο Α Διευθυντής)

Το παραπάνω απόσπασμα φωτίζει την αδυναμία του ρυθμιστικού λόγου της συμπερίληψης να ρυθμίσει απόλυτα τις πρακτικές των εκπαιδευτικών. Παράλληλα, αναδεικνύει τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους οι δρώντες του μικρο-επίπεδου 'αναγιγνώσκουν' τις πολιτικές γλωσσικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης, με βάση «τις εμπειρίες τους, τον σκεπτικισμό και την κριτική τους» και «από τις θέσεις

των ταυτοτήτων και των υποκειμενικότητων τους» (Ball *et al.*, 2012:15). Αυτές οι διαφορετικές 'αναγνώσεις' ενδέχεται να ρυθμίζονται επίσης από ανταγωνιστικούς λόγους σχετικά με το ποια γλωσσική γνώση πρέπει να επιλέγεται, να αναπλαισιώνεται και να αξιολογείται στο σύγχρονο σχολείο.

6. Συμπεράσματα-συζήτηση

Στην παρούσα δημοσίευση αποτυπώθηκε ο τρόπος με τον οποίο οι λόγοι της συμπεριλήψης οι οποίοι διακινούνται παγκοσμίως από υπερεθνικούς φορείς (ΟΟΣΑ, ΕΕ, UNESCO) και αναπλαισιώνονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, επιδρούν στην πραγμάτωση των αναλυτικών προγραμμάτων για τη γλωσσική διδασκαλία, σε δημόσια Γυμνάσια του κέντρου της Αθήνας με μειονεκτικό μαθητικό πληθυσμό. Πρόκειται για λόγους οι οποίοι έλκουν τις ρίζες τους από ποικίλες ρηματικές (discursive) πηγές (παιδαγωγικές και ψυχολογικές θεωρίες, πολιτικές της ταυτότητας κ.ά.) και επενδύονται με διαφορετικά νοήματα από τους δρώντες των τοπικών πλαισίων, επιβεβαιώνοντας τη νοηματική 'ολισθηρότητα' της έννοιας της συμπεριλήψης και τον αμφιλεγόμενο χαρακτήρα της (Armstrong *et al.*, 2011).

Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων ανέδειξε τρεις κατηγορίες λόγων της συμπεριλήψης: α. λόγους που επικεντρώνονται στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής μέσω της προσαρμογής των ατόμων/ομάδων στις κυρίαρχες νόρμες, στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών, β. καθαρά θεραπευτικούς λόγους, εστιαζόμενους στη συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών, οι οποίοι αντιμετωπίζονται ως «ευάλωτα υποκείμενα» (Ecclestone & Brunila, 2015), και γ. λόγους που προβάλλουν τη συμπεριλήψη ως μέσο ενδυνάμωσης της 'φωνής' των μειονεκτούντων μαθητών και ενίσχυσης της συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Με την επιστράτευση των εννοιολογικών εργαλείων της θεωρίας του παιδαγωγικού μηχανισμού του Bernstein, αναδείχθηκε ότι οι λόγοι της συμπεριλήψης, επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν, κατανέμουν και αξιολογούν τη γνώση στα συγκεκριμένα τοπικά πλαίσια, και συνεπώς, διαμορφώνουν τον διδακτικό λόγο και τις μορφές πρακτικής των εκπαιδευτικών. Οι δύο πρώτες κατηγορίες λόγων διαμορφώνουν πρακτικές οι οποίες συνήθως προσανατολίζουν νοηματικά τους μαθητές σε οριζόντιες μορφές λόγου, δηλαδή σε εξαρτημένα από το τοπικό πλαίσιο νοήματα (π.χ. συζητήσεις στη σχολική τάξη που δεν οδηγούν σε κάποια γενικά συμπεράσματα) ή επικεντρώνονται στην καλλιέργεια βασικών δεξιοτήτων γλωσσικού γραμματισμού (με έμφαση στη διδασκαλία της γραμματικής και του συντακτικού). Υποστηρίχθηκε ότι αυτές οι δύο μορφές πρακτικής συνήθως δε διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών σε μορφές γνώσης του αναλυτικού προγράμματος οι οποίες θα μπορούσαν να ενδυναμώσουν διανοητικά (και κοινωνικά) τους μαθητές (π.χ. κριτική σκέψη). Η τρίτη κατηγορία λόγων διαμορφώνει μορφές πρακτικής οι οποίες προσανατολίζουν τους μαθητές με μεγαλύτερη επιτυχία

στον κάθετο λόγο, δηλαδή σε πιο γενικά και αφηρημένα νοήματα, κυρίως όταν κατορθώνουν να συνδέσουν τις καθημερινές γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών με το αναλυτικό πρόγραμμα (ασθενής ταξινόμηση μεταξύ της σχολικής και της εξωσχολικής γνώσης).

Η έρευνα αναδεικνύει λοιπόν ότι η συμπερίληψη λειτουργεί ως ρυθμιστικός λόγος (βλ. και Muller & Hoadley, 2010, Robertson & Sorensen, 2018), ο οποίος επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν το τοπικό σχολικό πλαίσιο (τις ιδιαιτερότητες των τοπικών περιβαλλόντων, τις ανάγκες των μαθητών τους κ.ά.) και ανταποκρίνονται σε αυτό, μέσω της ανάπτυξης συγκεκριμένων μικρο-πολιτικών και πρακτικών. Αν και συχνά διαπλέκεται με άλλους παράγοντες πλαισίου (π.χ. τις εμπειρίες και εδραιωμένες πρακτικές των εκπαιδευτικών, τις αξίες και δεσμεύσεις τους) ή προσκρούει σε ανταγωνιστικούς λόγους σχετικά με το πώς πρέπει να διδάσκεται το γλωσσικό μάθημα στο σύγχρονο σχολείο, ο ρυθμιστικός λόγος της συμπερίληψης φαίνεται να επιδρά καθοριστικά στην αναπλαισίωση του αναλυτικού προγράμματος, ενισχύοντας κάποιες μορφές παιδαγωγικής πρακτικής και αποκλείοντας άλλες. Με αυτό τον τρόπο, ρυθμίζει την πρόσβαση των μαθητών σε συγκεκριμένες μορφές γνώσης, επιφέροντας αυτό που ο Ball (1993:16) αποκαλεί «δεύτερης τάξης συνέπειες» μιας πολιτικής: δηλαδή «αλλαγές στα μοτίβα της κοινωνικής πρόσβασης, των ευκαιριών και της κοινωνικής δικαιοσύνης».

Συμπερασματικά, υποστηρίζεται ότι η έρευνα αναδεικνύει τις πολύπλοκες διαδικασίες της αναπλαισίωσης και πραγμάτωσης των αναλυτικών προγραμμάτων, και τις συνέπειές τους για τη μάθηση των εκπαιδευόμενων, στις σύγχρονες συνθήκες της μαζικής σχολικής εκπαίδευσης και της ποικιλότητας που διακρίνει πλέον τον μαθητικό πληθυσμό. Ταυτόχρονα, εγείρει ερωτήματα σχετικά με τους παράγοντες που ρυθμίζουν τον χώρο της επαγγελματικής/παιδαγωγικής αυτονομίας των εκπαιδευτικών, στο πλαίσιο του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις κεντρικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές πολιτικές, στο οποίο, ωστόσο, κατά τη διάρκεια της έρευνας, δεν ίσχυαν μηχανισμοί εξωτερικής ρύθμισης της εργασίας των εκπαιδευτικών που απαντούν σε άλλες χώρες (αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων, αξιολόγηση των μαθητών σε εθνικό επίπεδο) (Tsatsaroni & Koutsouri, υπό δημοσίευση).

Μελλοντικές έρευνες που θα εξετάζουν τον ρυθμιστικό λόγο διαφορετικών τοπικών πλαισίων ενδέχεται να φωτίσουν περισσότερο τους μηχανισμούς διαμόρφωσης των πρακτικών που αναπτύσσονται σε αυτά. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε η εξέταση των αλλαγών που ενδεχομένως θα προκληθούν στη ρύθμιση της εργασίας των εκπαιδευτικών και στις πρακτικές που αυτοί αναπτύσσουν από τις νέες μορφές εκπαιδευτικής διακυβέρνησης που προωθούνται στο ελληνικό πλαίσιο (αξιολόγηση σχολικής μονάδας και εκπαιδευτικών). Υποστηρίζεται ότι τέτοιου είδους έρευνες θα μπορούσαν να συμβάλουν στον σχεδιασμό υποστηρικτικών παρεμβάσεων στη σχολική εκπαίδευση

και προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, που θα προωθούν τη συμπεριλήψη και την κοινωνική δικαιοσύνη, ιδιαίτερα εν όψει της εφαρμογής πολιτικών που θα διευρύνουν την παιδαγωγική αυτονομία των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών.

Σημείωση

1. Πηγή: <https://panorama.statistics.gr/>

Βιβλιογραφία

- Αλαχιώτης, Σ. (2002) Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η ιαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Alexiadou, N., M. Dovemark, I. Erixon-Arreman, A. Holm, L. Lundahl & U. Lundström (2016) Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England. *Research in Comparative and International Education*, 11 (1), 13-33. DOI: 10.1177/1745499916631065
- Arapoglou, V. & T. Maloutas (2011) Segregation, inequality and marginality in context: the case of Athens. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, Special Issue: Contemporary Social Inequalities (Ed. I. Psemmenos)*, 136 Γ', 135-155. doi: <http://dx.doi.org/10.12681/grsr.47>
- Armstrong, D., A.C. Armstrong & I. Spandagou (2011) Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15 (1), 29-39. <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Baak, M., E. Miller, A. Sullivan & K. Heugh (2020) Tensions between policy aspirations and enactment: assessment and inclusion for refugee background students. *Journal of Education Policy*. DOI: 10.1080/02680939.2020.1739339
- Ball, S.J. (1993) What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 13 (2), 1-17.
- Ball, S.J. (2019) Inclusive education is not dead, it just smells funny. *British Journal of Educational Studies*, 67 (2), 277-278. DOI: 10.1080/00071005.2018.1559013
- Ball, S.J., M. Maguire & A. Braun (2012) *How Schools Do Policy: Policy Enactments in Secondary Schools*. New York: Routledge.
- Barton, L. (1997) Inclusive education: romantic, subversive or realistic? *International Journal of Inclusive Education*, 1 (3), 231-242. DOI: 10.1080/1360311970010301

- Bernstein, B. (1990) *Class, Codes and Control, vol. 4: The structuring of Pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (1991) *Παιδαγωγικοί κώδικες & κοινωνικός έλεγχος* (εισ., -μφ., -σημ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. New York: Rowman & Littlefield (Rev.ed.).
- Brunila, K. & L. Rossi (2018) Identity politics, the ethos of vulnerability, and education. *Educational Philosophy and Theory*, 50 (3), 287-298. DOI: 10.1080/00131857.2017.1343115
- Chen, H. & B. Derewianka (2009) Binaries and beyond: a Bernsteinian perspective on change in literacy education. *Research Papers in Education*, 24 (2), 223-245. DOI: 10.1080/02671520902867226
- Council of Europe (2016) *Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse societies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Craig, D. & D. Porter (2003) Poverty reduction strategy papers: A new convergence. *World Development*, 31, 53-70.
- Ecclestone, K. & K. Brunila (2015) Governing emotionally vulnerable subjects and 'therapisation' of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 23 (4), 485-506. <http://dx.doi.org/10.1080/14681366.2015.1015152>
- Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών και Ελληνική Στατιστική Αρχή. *Πανόραμα Απογραφικών Δεδομένων*. <https://panorama.statistics.gr/> (21-3-2021)
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2006) *Σύσταση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 18ης Δεκεμβρίου 2006 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2006/962/ΕΚ).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018α) *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 σχετικά με τις βασικές ικανότητες της δια βίου μάθησης* (2018/C 189/01).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2018β) *Σύσταση του Συμβουλίου της 22ας Μαΐου 2018 για την προώθηση των κοινών αξιών, της εκπαίδευσης χωρίς αποκλεισμούς και της ευρωπαϊκής διάστασης της διδασκαλίας* (2018/C 195/01).
- Fraser, N. (1999) Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition and participation. In L. Ray & A. Sayer (Eds). *Culture and Economy after the Cultural Turn* (pp. 25-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gkaintartzi, A., A. Kiliari & R. Tsokalidou (2015) 'Invisible' bilingualism – 'invisible' language ideologies: Greek teachers' attitudes towards immigrant pupils' heritage languages. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18 (1), 60-72. DOI: 10.1080/13670050.2013.877418

- Green, A. & J. Preston (2001) Education and social cohesion: Recentering the debate. *Peabody Journal of Education*, 76 (3-4), 247-284.
- Hardy, I. & S. Woodcock (2015) Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education*, 19 (2), 141-164. DOI: [10.1080/13603116.2014.908965](https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965)
- Κουτούζης, Μ., Α. Κυρίδης, Θ. Μαλούτας, Ν. Παπαδάκης & Σ. Συρίγος (2012) Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. *Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2011) Λόγοι, μακροκείμενα και στρατηγικές κατά την αναπλαισίωση της πολυτροπικότητας στα διδακτικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ.). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα: εφαρμογές στην επικοινωνία, την εκπαίδευση, τη μάθηση και τη γνώση* (σσ. 550-574). Θεσσαλονίκη: Νησίδες.
- Muller, J. & U. Hoadley (2010) Pedagogy and Moral Order. In P. Singh, A. Sadovnik & S.F. Semel (Eds). *Toolkits, translation devices and conceptual accounts. Essays on Basil Bernstein's sociology of knowledge* (pp. 161-175). New York: Peter Lang.
- Myhill, D. (2009) Shaping futures: literacy policy in the twenty first century. *Research Papers in Education*, 24 (2), 129-133. DOI: [10.1080/02671520902867036](https://doi.org/10.1080/02671520902867036)
- Νόμος 3879/2010 (ΦΕΚ 163/21-09-2010, τ. Α') «Ανάπτυξη της Δια Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις».
- OECD (2012) *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2018) *The future of Education and skills. Education 2030. The future we want*. Paris: OECD.
- OECD (2019) *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA. Paris: OECD Publishing.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο-Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (25-07-2020)
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο*. <http://ebooks.edu.gr/new/ps.php> (25-07-2020)
- Power, S. (2012) From redistribution to recognition to representation: social injustice and the changing politics of education. *Globalisation, Societies and Education* 10 (4), 473-492. [10.1080/14767724.2012.735154](https://doi.org/10.1080/14767724.2012.735154)

- Robertson, S.L. & T. Sorensen (2018) Global transformations of the state, governance and teachers' labour: Putting Bernstein's conceptual grammar to work. *European Educational Research Journal*, 17 (4), 470-488. DOI:10.1177/1474904117724573
- Singh, P. (2015) Performativity and pedagogising knowledge: globalising educational policy formation, dissemination and enactment. *Journal of Education Policy*, 30 (3), 363-384.
- Singh, P. (Ed) (2020) *Basil Bernstein, Code Theory, and Education. Women's Contributions*. London and New York: Routledge
- Slee, R. (2013) Meeting Some Challenges of Inclusive Education in an Age of Exclusion. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1 (2), 8-17.
- Spyrellis, S. (2015) Social space and educational outcomes in Athens. *Cybergeog: European Journal of Geography*, 745. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.27265>
- Tsatsaroni, A. & S. Koutsiouri. (υπό δημοσίευση) Global Agenda on Knowledge and Governance, and Language Literacy Practices in Secondary Education in Greece. In H. Riese, L. Hilt & G. Soreide (Eds). *Educational standardisation in a complex world*. Bingley: Emerald.
- UNESCO (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO & UNICEF (2013) *Envisioning education in the post-2015 development agenda. Global Thematic Consultation on Education in the Post-2015 Development Agenda*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223025> (22-08-2020)
- Zoniou-Sideri, A., E. Deropoulou Derou, P. Karagianni & I. Spandagou (2006). Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (02-03), 279-291. DOI: 10.1080/13603110500256046