



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ

ΙΟΝΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ- ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΞΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΩΝ, ΜΕΤΑΦΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΕΡΜΗΝΕΙΑΣ

ΠΡΟΠΤΥΧΙΑΚΟΣ ΚΥΚΛΟΣ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ονοματεπώνυμο: Ζωή Τσουκαλά

Αριθμός μητρώου: Ξ2016005

Πτυχιακή εργασία

Μετάφραση και σχολιασμός αποσπάσματος από το βιβλίο των Margaret J. McLaughlin και Martyn Rouse με τίτλο «Special Education and School Reform in the United States and Britain»

Μέλη Επιτροπής Εποπτείας:

Α' Επιβλέπων: Παναγιώτης Κελάνδριας

Β' Επιβλέπουσα: Αναστασία Παριανού

ΚΕΡΚΥΡΑ ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2020

Περιεχόμενα

1. Εισαγωγή	2
2. Πρωτότυπο	3
3. Μετάφρασμα	17
4. Σχολιασμός μεταφραστικής διαδικασίας	32
4.1. Κειμενική Ανάλυση	32
4.2. Μεταφραστικά Προβλήματα	34
4.2.1. Πραγματολογικά προβλήματα	34
➤ Διατήρηση του περιεχομένου αλλά όχι της μορφής	34
➤ Διατήρηση χρονικών και τοπικών προσδιορισμών	35
4.2.2 Διαγλωσσικά προβλήματα	36
➤ Όροι με πολλαπλή ορολογία	36
➤ Προσθήκη	37
➤ Απαλοιφή	37
➤ Συμφράσεις	38
5.Επίλογος	38
6. Βιβλιογραφία	40

1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε από τη Ζωή Τσουκαλά, προπτυχιακή φοιτήτρια του Τμήματος Ξένων Γλωσσών Μετάφρασης και Διερμηνείας του Ιονίου Πανεπιστημίου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Μέλη της Επιτροπής Εποπτείας συνετέλεσαν ως πρώτος επιβλέπων καθηγητής ο κύριος Παναγιώτης Κελάνδριος και ως δεύτερη επιβλέπουσα καθηγήτρια η κυρία Αναστασία Παριανού. Θέμα της εργασίας αποτελεί η μετάφραση ενός αποσπάσματος από το βιβλίο των Margaret J. McLaughlin και Martyn Rouse με τίτλο «Special Education and School Reform in the United States and Britain». Στο βιβλίο αυτό παρουσιάζονται ενδελεχώς τα εκπαιδευτικά συστήματα των Ηνωμένων Πολιτειών και της Μεγάλης Βρετανίας κυρίως όσον αφορά τους μαθητές με ειδικές δεξιότητες και προτείνονται κάποιες μεταρρυθμίσεις ή αξιολογούνται κάποιες ήδη υπάρχουσες. Πιο συγκεκριμένα, σε κάθε κεφάλαιο αναλύονται κάποιες πολιτικές πρακτικές τόσο της Μεγάλης Βρετανίας όσο και των Ηνωμένων Πολιτειών σχετικά με την ειδική εκπαίδευση, εξετάζονται οι συνέπειές τους και η πρόοδος του συστήματος. Επέλεξα να ασχοληθώ με αυτό το θέμα, καθώς θεωρώ πως ένας μεταφραστής οφείλει να έχει πολυεπίπεδες και πολύπλευρες γνώσεις. Το ζήτημα της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές δεξιότητες είναι ιδιαίτερα φλέγον εν έτη 2020, ειδικά όταν γίνεται αντιληπτό πως υπάρχουν συστήματα που δυσλειτουργούν στις μέρες μας. Βρήκα, λοιπόν, πολύ ενδιαφέρουσα την ενασχόλησή μου με τα εκπαιδευτικά συστήματα των δύο χωρών (Μεγάλη Βρετανία και Ηνωμένες Πολιτείες) και την ενημέρωσή μου σχετικά με αυτά τα θέματα. Επίσης, ένας λόγος που επέλεξα το συγκεκριμένο βιβλίο ήταν η εκτεταμένη ανάλυση των μεταρρυθμίσεων και η προσπάθεια των συγγραφέων να καταστήσουν σαφείς όρους - πολλές φορές- ξένους για το ευρύ κοινό.

2. Πρωτότυπο

Special Education and School
Reform in the United States and Britain

How has recent reform affected the development of special education in Britain and in the USA?

This book is about how special education policy and practice is being negotiated within the context of educational reform in two countries.

The political climate of recent years in both Britain and the USA led to many changes along similar lines, with a move towards higher standards of achievement, an emphasis on outcomes, privatisation, greater choice and competition.

Each chapter provides an overview and comparative analysis of the origins and evolution of specific educational reforms in the United States and the United Kingdom. The themes explored include:

- providing parents with greater choice
- decentralising decision making
- making the whole curriculum available to all
- increasing accountability
- funding
- the impact of market-place reforms

Margaret J.McLaughlin is Associate Director, Center for the Study of Exceptional Children and Youth at the University of Maryland.

Martyn Rouse is at the School of Education, University of Cambridge.

Acknowledgments

The editors are grateful for the help, support and advice that they have received from family, friends and colleagues. In particular, we would like to express our sincere thanks to all the contributors to this volume. They have been prepared to share their thoughts and professional expertise with colleagues from across the Atlantic and have responded superbly to the challenges of working in this way. We would also like to thank Lynne Tilley and Christine Goad at the School of Education University of Cambridge and Valerie Foster and Lauren Morando Rhim at the University of Maryland for all their support and help.

Special thanks are due to two people who have made this project possible. First to Lani Florian who first suggested such a study. Her experience of policy development, from when she worked in the United States Senate, together with her work in American and British universities, gives her particular insights into what has been happening in the two countries. This book benefits from her enthusiasm, perspicacity and common sense. Second, to Lou Danielson at the United States Department for Education who saw the value in learning from such a comparative analysis. His wisdom is much appreciated.

Finally, we would like to thank Nina Stibbe and Jude Bowen together with their colleagues at Routledge for their guidance, support and patience.

Chapter 1

Introduction

The struggles for reform

Margaret J. McLaughlin and Martyn Rouse

This book is about the journey of two countries and their attempts to improve educational opportunity and outcomes for all children. Each chapter provides an overview and comparative analysis of the origins and evolution of specific educational reforms in the United States of America and the United Kingdom.¹ However, unlike other scholarly endeavours that have chronicled the successes and pitfalls of reform in these two nations, this collection of chapters views these reform

initiatives through the lens of education for students with disabilities and special educational needs. This population of students is a particularly interesting and challenging group to consider, given the diversity of their characteristics and educational needs, in light of the call for educational reform that emphasises higher standards and a common curriculum. While the characteristics and legal entitlements of these students often require individualised educational decision making, teachers and families are struggling with how to reconcile the goals and demands of the reforms that include higher standards and more rigorous accountability, while maintaining effective and meaningful practices.

A comparison between the United States and the United Kingdom is useful because the two countries have influenced each other's reforms, and yet their individual policies and practices vary enough to provide interesting contrasts and comparison. Such comparisons are important, not so that we can import ideas from elsewhere, but because they help us to have new insights by providing a different perspective from which we can view ourselves. Comparative analysis can help us to avoid thinking that our way is the only way. More importantly, it can help us to understand who we are, what we believe, what we do and perhaps, what we might do differently (Artiles and Larsen, 1998).

There are many difficulties in carrying out such comparative work between the United Kingdom and the United States. Although the two countries share a common vocabulary, they often place different meanings on these shared terms. Equally, different terms are used in each country to convey a shared concept. Thus, there is considerable potential for misunderstanding. Florian and Pullin explore many of these differences in context, law and language between the two countries in Chapter 2 and the reader is encouraged to consider these issues carefully.

This book is about how special education policy and practice is being negotiated within the context of educational reform in the two countries. There are a number of common themes that emerge throughout the chapters. There are also some very stark as well as subtle differences. For example, both countries can trace their current reform initiatives to the concerns about global competitiveness, curricular equity, and the widespread belief that academic and behaviour standards in schools

were too low. These concerns coincided with the contemporary political and economic ideologies of former British Prime Minister Margaret Thatcher and former US President Ronald Reagan which supported deregulation and privatisation in many aspects of the economy and public service. In the education system these philosophies led to demands for enhanced accountability and market-driven policies that would place more power and choice in the hands of the consumer.

In both countries, concerns were voiced by policy-makers from both the left and the right about economic competitiveness and the need for closer ties between schools and the world of business. Similar concerns were reported throughout many English-speaking countries (Kennedy, 1995; Mitchell, 1996). According to O'Neill (1995), government interventions in many countries have been driven by a range of motives including:

- improving national economies by tightening a connection between schooling, employment, productivity and trade;
- enhancing student outcomes in employment related skills and competencies;
- attaining more direct control over curriculum content and assessment;
- reducing the costs to government of education; and
- increasing community input to education by more direct involvement in school decision-making and the pressure of market choice (Ibid., p. 9).

Although the pace and details of the reforms vary between countries, a 'new orthodoxy' has emerged based on the motives listed above. Mitchell (1996) suggests that the reforms are characterised by a common set of features which include:

- choice—providing parents with greater choice of school for their children;
- competition—between schools for students and resources;
- privatisation—reducing public monopolies by contracting out services to private sector suppliers;
- decentralisation—of decision-making through local and site-based management;
- prescription—of curriculum content and assessment systems;
- surveillance—through rigorous quality control procedures using quantifiable outcome indicators.

An obvious difference between the two countries is the role of central government in the defining and shaping of reform. Within the United States, the predominant model of current reform is referred to as ‘standards-based’. Despite broad consensus about the issues and acceptance of the ‘new orthodoxy’, there is not always agreement about specific solutions as the United States is marked by its fierce protection of local control in education which results in the 50 separate states, as well as individual local school districts, crafting similar yet separate reforms. For the purpose of education policy in the United Kingdom, England and Wales share (broadly) the same framework, while Scotland and Northern Ireland have their own systems. Often, similar reforms are apparent throughout the United Kingdom. With respect to students with disabilities, the United States has a decidedly legalistic and uniform set of policy expectations, shaped by the powerful federal legislation, whereas in the United Kingdom the legal protection offered to children with special educational needs is less prescriptive than in the United States.

The problem facing those who wanted to reform education in England and Wales before the late 1980s was that decision-making and policy-making was largely located with the local education authorities (LEAs), the schools and teachers, with very little power being held centrally. If change was to occur, then legislation was required which relocated control of education by taking it away from the producers (teachers, schools and LEAs), retaining considerable

powers centrally (in government or government-appointed agencies) and handing the remainder to the consumers (parents) by giving them greater choice and influence over their children's schools. This relocation of power was one of the central aims of the Education Reform Act 1988. This legislation was the most important and far-reaching piece of educational law in England and Wales since the Education Act of 1944 (which ensured universal access to secondary education), because it altered the basic power structure of the education system (Maclure, 1988). It was designed to raise standards by introducing a national curriculum closely linked to national assessment and testing. In addition, control of the education service would pass from the providers (LEAs and teachers) to the consumers (parents) through a series of measures designed to impose the rigours of the market-place on schools. Table 1.1 summarises the major reforms introduced by the Education Reform Act 1988:

To understand how students with disabilities may participate in the reforms requires an understanding of the context of the reforms in the United States and the United Kingdom, their common origins and intents. Perhaps as noted above, among the most significant is the fact that the principal force driving educational change in both countries was a desire to improve the educational outcomes of students. That is, both countries were driven by political as well as professional concerns about declining academic performances of students as well as perceptions about the lack of relevance or lack of 'authenticity' of much of the curriculum. Evident throughout the chapters is the relative paucity of research related to the efficacy of reforms as well as how students with disabilities are faring within the reforms. One might argue that many of the reforms currently being promulgated in both countries are based more on political ideals than empirical evidence and that concerns about special populations of students may be more subverted to larger national goals. However, as each chapter makes clear, the issues are far more complex and challenge some of the long-held assumptions about students with disabilities and the roles and functions of special educators. These chapters provide the first attempt to document the comparative experiences, perceptions, and evidence of how current educational reforms are affecting one important sector of the population in publicly funded schools in the United States and the United Kingdom. The book documents the lessons learned and

explores some of the common as well as particular dilemmas in each country.

The chapters in this book address each of the following major educational reform initiatives in the context of educating students with disabilities and special educational needs: rigorous curriculum and content standards; increased performance expectations through assessment; high stakes accountability for student performance; increasing school and community autonomy in decision making and educational choice. In addition, a final chapter on educational finance has been included because funding special education has become a critical issue in implementing reform. Each chapter is co-authored by a US and UK authority who describes the development and current status of specific initiatives within their respective countries and provides a summary of common challenges and issues. Generally, British spellings have been adopted, except where a particular American term is used. We have tried to define the meaning of terms and/or specific conventions to the extent that they may not make sense to readers from one or the other country, but we have not tried to meld the information into a common statement on reform. As a result, the book provides both rich comparative descriptions of the various educational reforms and a rare opportunity to view the reforms through the different cultural lenses of the United States and the United Kingdom.

The Florian and Pullin chapter presents an overview of the current policy base supporting special education for students with disabilities in the United States and in England and Wales. It also provides the context for

understanding some of the key developments in educational reform with respect to these students. Important developments, such as the recent changes in US federal special education policy as defined within the Individuals with Disabilities Education Act and current developments in England and Wales are briefly considered. The chapter highlights some of the important differences between the two countries, such as the lack of a national (i.e. federal) education policy in the United States and the strict adherence to local control of education. Further differences are reflected in the important role of the courts in shaping US special education policy versus the United Kingdom where the courts play a small, albeit growing, part in policy development.

McLaughlin and Tilstone present the core of the reform agenda in both countries. In England and Wales, the National Curriculum was central to this agenda, while in the United States it was the development and implementation of state content standards. These efforts are illustrative of how the body politic defines ‘education’. It is through defining curriculum and content standards, that various political ideals are made concrete. Deciding what are the most important knowledge, skills and competencies that all students must acquire is fraught with debate and uncertainty but, as the chapter demonstrates, is at the heart of reforming education. The National Curriculum and the various state content standards have been fiercely debated and revised as a result of public and professional opinion about the purpose and nature of schooling. In the United States they also reflect changing intergovernmental roles, while in England and Wales, the impact on teachers’ professionalism has been great. The chapter also considers how teachers in special and mainstream settings in both countries are attempting to teach a common body of knowledge to the most diverse students within schools. The challenges of meeting individual needs within a common curriculum are discussed, as are the assumptions that underpin such work.

The assessment chapter authored by Rouse, Shriner and Danielson scrutinises the nature and purpose of student assessment in the United States and in England and Wales in light of demands for higher standards for all students and greater accountability for schools. The chapter considers how the methods of assessment that are favoured in

a particular time and place, not only result from the prevailing perspectives on disability and the nature of special educational needs, but are also influenced by the legacy of the assessment traditions of each country. In addition, assessment policies and practices are moulded by contemporary social and political pressures. Assessment is increasingly used as a means to influence the curriculum, to motivate teachers and students, and to ensure the accountability of the education system. The chapter considers how pre-existing assessment policies and practice in the field of special education have been affected by recent developments and it examines some of the difficulties involved in creating systems of assessment that include all students.

Sebba, Thurlow and Goertz discuss the complicated and controversial issues surrounding enhanced educational accountability. The drive to make systems, schools, teachers and students accountable for the attainment of certain performance goals is creating high levels of anxiety on both sides of the Atlantic. It could be argued that special education has no history of providing a public account of the outcomes it achieves for the students who participate in its programmes. Yet, public accountability for results could be seen as a crucial aspect of any reconsideration of the policy goals of educational ‘equity’ and ‘excellence’. In order to ensure that curriculum reforms become more than rhetoric, there must be mechanisms that promote and ensure that the performance of all students is made public and has consequences attached. In England and Wales, this means not only the elaborate system of school inspections but also the publication of assessment results as noted in the Rouse, Shriner and Danielson chapter. The primary accountability mechanisms used within the fifty US states consist of public (i.e. state) school report cards of student test scores. Some states and local districts have been requiring that students demonstrate mastery of specific curriculum in order to graduate from high school or be promoted to the next grade. When the stakes are raised, the realities as well as assumptions about how much or how well students with disabilities can learn become starkly obvious. In both countries such public accountability for student performance represents a major shift in how special educators consider students with special educational needs. The focus on an individualised or specialised education often separated from the mainstream created the assumption that a universal accountability system would be impossible. However, as is evident in the Sebba, Thurlow and Goertz chapter, current public policies, as well as emerging data, suggest that, when schools and students are expected to perform better, and given the opportunity to do so, performance improves.

Evans and Gerber discuss what US reformers Smith and O’Day (1991) refer to as the ‘third-prong’ of reform. That is, increasing autonomy and flexibility in school governance. Within the United States, this has primarily been evidenced through site-based management and increasing the flexibility within public schools to use resources and

make decisions about operations, management, and curricular organisation. In England and Wales a similar process, local management of schools (LMS), has been a major aspect of the reforms. It is part of a series of proposals which when taken together are intended to create a market-like system in which schools compete against each other to attract students and resources.

According to Thomas and Bullock (1994), LMS has the following components:

- financial delegation, in which schools are given day-to-day control over their budget and are required to live within this allocation;
- formula funding, in which most of the money delegated is based on the number and age of students on roll, thus creating what is effectively a ‘pupil-as-voucher’ system;
- staffing delegation, which makes schools take responsibility for the appointment and dismissal of staff;
- performance indicators, intended to provide parents with information about schools in this ‘market’ (Ibid., p. 41).

The reform of how schools are governed represents an interesting difference between the United States and the United Kingdom. While the embrace of market-driven reforms in the United States is more recent and primarily evident in choice and charter options (see Chapter 6), the notion of increasing flexibility within existing public (state) schools is a key theme in current federal legislation as well as a number of state level reforms. This type of governance reform does not endorse choice or opting out of a public education system but believes that existing structures and power relationships can and should be changed to permit greater community input and the creation of schools that are tailored to a community’s needs.

Lange and Riddell approach the topic of choice from two different perspectives. The chapter presents the current and relatively new

dimensions of choice that are emerging within the United States: intra-district choice and charter schools. The Scottish perspective views choice in the context of publicly funded schools and considers how students with special educational needs are denied freedom to choose to attend certain schools. In the deregulated educational market-place some children are more attractive to schools than other children, because they bring more resources than they consume. This reluctance of some schools to accept ‘difficult’ or low-achieving children is one of the unintended and negative consequence of the reforms in some parts of the United Kingdom. Perhaps it is not surprising that some children are more attractive to schools than others, when schools are being held accountable for the results they achieve, and this is linked to high stakes consequences. What has emerged in some instances is that schools are choosing students, rather than parents choosing schools.

The central conflicts surrounding the issue of choice are educational, social and legal. From a social perspective, the desire to create heterogeneous and inclusive schools as part of preparing students to live in a democratic society conflicts with a notion of choosing to be educated with one type of student or in one type of curriculum. From the United States perspective, legal guarantees, particularly for students with disabilities, ensure that students have equal access to schools and curriculum. But these guarantees can conflict with the ‘educational right’ of a school to define its curriculum and instructional models. When there is not a good fit, who must change—the school or the student? Underpinning this question is the notion of what best serves the public or common good—choice, options, competition or ensuring inclusion

As Bowers and Parrish so clearly explain, funding special education services is equally problematic in both countries. Issues surrounding adequate funding as well as equity, ensuring that no one group of students lays claim to more than their ‘fair’ share of resources, are forcing reconsideration of traditional funding structures. But, defining what is enough or adequate to provide education to students with special needs, including in the United States low- income and other at-risk students, is rapidly emerging as a major issue. While acknowledging

that students with additional educational needs may require more resources, the notion that the resources should be linked to some performance expectations is, in the United States, a relatively new concept. Further, within the United States, choosing funding options that favour certain social objectives, such as inclusion or a reduction in the identification of at-risk students as ‘disabled’ in order to receive services, figures prominently within current finance reform. However, most significant are the concerns in both countries about the encroachment of special education funding on general education budgets. This issue is central to many of the reforms discussed in other chapters. For example, a clear issue within the choice and charter school movement, as well as those designed to increase inclusion, is the cost of providing the necessary services and supports to students with special needs. Within small budgets, the impact of special needs students can be great.

Conclusion

The past decade and a half has been a period of uncertainty and turbulence within both the United States and England and Wales as the two governments have grappled with implementing ambitious reform agendas. Neither the predictions of dire consequences nor greatly enhanced student performance have been entirely realised. The reforms have produced outcomes that have been positive for some students and negative for others, not all of which were predictable. As in any competition, there have been losers as well as winners as a result of the market-place reforms.

Perhaps one of the most significant outcomes is that the critical importance of education has been firmly placed within the public eye and has remained a conspicuous issue for politicians. The dialogue and open concerns about education have laid open the competing ideologies as well as the public’s hopes for education, and a set of tensions or even competing priorities have become apparent. Some of these include the tensions between equity and excellence; inclusion and exclusion; producers and consumers; individual entitlement and the common good; and altruism and self-interest.

What these chapters make evident is that there are as yet no answers, no simple solutions. There are professionals and community members endeavouring to reduce confusion and negotiate the various reform mandates and mitigate negative consequences of some of the hard-edged market-place reforms. This is an important task, because the competitive nature of some of

the reforms has the potential to create losers as well as winners. It seems likely that the losers will be those who are already the most disenfranchised members of society. It is therefore vital that the reforms are not allowed to reinforce existing inequalities in education by producing an educational underclass. If this were to be allowed to happen, it would further exacerbate the problems of social exclusion faced by both countries. This, at a time when there is a growing awareness among politicians and educators of the long-term costs associated with the creation of a social underclass.

On a more optimistic note, there is also a sense of hope and belief among many that the reforms may indeed have focused debate, and that the policy goal of excellence for all can be realised. It is clear that higher student achievement is now a central policy goal in both countries and the needs of students who find learning difficult are now more likely to be considered in policy mandates. But perhaps the most immediate and far-reaching benefits to date are that through the open debates and discussions about the purpose and nature of schooling comes both an awareness and openness to explore change and to acknowledge that education is central to a democratic society and that all members of that society must fully participate in the benefits of education and be party to defining or shaping that education. Within that spirit and commitment to educating all students successfully, we offer this book.

3.Μετάφρασμα

Ευχαριστίες

Οι συντάκτες είναι ευγνώμονες για τη βοήθεια, την υποστήριξη και τις συμβουλές που έλαβαν από την οικογένεια, τους φίλους και τους συναδέλφους τους. Συγκεκριμένα, θα θέλαμε να εκφράσουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας σε όλους συνέφεραν σε αυτόν τον τόμο. Έχουν προετοιμαστεί να μοιραστούν τις σκέψεις τους και την επαγγελματική τους πραγματογνωμοσύνη με συναδέλφους από ολόκληρο τον Ατλαντικό και έχουν ανταποκριθεί εξαιρετικά στις προκλήσεις της εργασίας με αυτόν τον τρόπο. Θα θέλαμε επίσης να ευχαριστήσουμε τη Lynne Tilley και την Christine Goad από το Εκπαιδευτικό Πανεπιστήμιο του Cambridge και τη Valerie Foster και Lauren Morando Rhim από το Πανεπιστήμιο του Maryland για όλη την υποστήριξη και τη βοήθειά τους.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλουμε, επίσης, σε δύο άτομα που έχουν κάνει αυτό το έργο εφικτό. Πρωτίστως, στη Lani Florian, που υπήρξε η πρώτη που πρότεινε μία τέτοια μελέτη. Η εμπειρία της στην ανάπτυξη της πολιτικής, από την εποχή που εργάστηκε στη Γερουσία των Ηνωμένων Πολιτειών, μαζί με το έργο της στα αμερικανικά και βρετανικά πανεπιστήμια, της δίνει ιδιαίτερη εικόνα για το τι συμβαίνει στις δύο χώρες. Αυτό το βιβλίο επωφελείται από τον ενθουσιασμό της, την οξυδέρκεια και την κοινή της λογική. Δευτερευόντως, στον Lou Danielson στο Υπουργείο Παιδείας των Ηνωμένων Πολιτειών, ο οποίος είδε τη μαθησιακή αξία μιας τέτοιας συγκριτικής ανάλυσης. Η σοφία του εκτιμάται πολύ.

Τέλος, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τη Nina Stibbe και τον Jude Bowen μαζί με τους συναδέλφους τους στο Routledge για την καθοδήγηση, την υποστήριξη και την υπομονή τους.

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή

Οι αγώνες για μεταρρύθμιση

Margaret J. McLaughlin και Martyn Rouse

Αυτό το βιβλίο αφορά το ταξίδι δύο χωρών και τις προσπάθειές τους να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες και αποτελέσματα για όλα τα παιδιά. Κάθε κεφάλαιο παρέχει μια γενική και συγκριτική ανάλυση της προέλευσης και της εξέλιξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στο Ηνωμένο Βασίλειο. Ωστόσο, σε αντίθεση με άλλες επιστημονικές προσπάθειες που έχουν καταγράψει τις επιτυχίες και τις παγίδες της μεταρρύθμισης σε αυτά τα δύο έθνη, αυτή η συλλογή των κεφαλαίων βλέπει αυτές τις μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης για τους μαθητές με ειδικές δεξιότητες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η μελέτη αυτού του πληθυσμού μαθητών είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και αποτελεί πρόκληση, δεδομένης της ποικιλομορφίας των χαρακτηριστικών και των εκπαιδευτικών αναγκών, ενόψει της έκκλησης για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δίνει έμφαση σε υψηλότερα πρότυπα και ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών. Ενώ τα χαρακτηριστικά και τα νομικά δικαιώματα αυτών των μαθητών συχνά απαιτούν εξατομικευμένη εκπαιδευτική λήψη αποφάσεων, οι δάσκαλοι και οι οικογένειες αγωνίζονται με το πώς να συνδυάσουν τους στόχους και τις απαιτήσεις των μεταρρυθμίσεων που περιλαμβάνουν υψηλότερα πρότυπα και αυστηρότερη λογοδοσία, διατηρώντας ταυτόχρονα αποτελεσματικές και ουσιαστικές πρακτικές.

Είναι χρήσιμη μία σύγκριση μεταξύ των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου, καθώς οι δύο χώρες έχουν επηρεάσει η μία τις μεταρρυθμίσεις της άλλης, και, παρ'όλα αυτά, οι μεμονωμένες πολιτικές

και πρακτικές τους ποικίλουν αρκετά ώστε να παρέχουν ενδιαφέρουσες αντιθέσεις και συγκρίσεις. Τέτοιες συγκρίσεις είναι σημαντικές, όχι τόσο για να μπορούμε να εισαγάγουμε ιδέες από οπουδήποτε αλλού, αλλά επειδή μας βοηθούν να έχουμε νέες ιδέες παρέχοντας μια διαφορετική οπτική από την οποία μπορούμε να δούμε τον εαυτό μας. Η συγκριτική ανάλυση μπορεί να μας βοηθήσει να αποφύγουμε τη σκέψη ότι ο δικός μας τρόπος είναι και ο μοναδικός. Το πιο σημαντικό είναι ότι μπορεί να μας βοηθήσει να καταλάβουμε ποιοι είμαστε, τι πιστεύουμε, τι κάνουμε και ίσως τι μπορούμε να κάνουμε διαφορετικά (Artiles and Larsen, 1998).

Υπάρχουν πολλές δυσκολίες στη διεξαγωγή αυτού του συγκριτικού έργου μεταξύ του Ηνωμένου Βασιλείου και των Ηνωμένων Πολιτειών. Παρόλο που οι δύο χώρες μοιράζονται ένα κοινό λεξιλόγιο, συχνά νοηματοδοτούν διαφορετικά τους εν λόγω κοινούς όρους. Ομοίως, σε κάθε χώρα χρησιμοποιούνται διαφορετικοί όροι για τη μετάδοση μιας κοινής αντίληψης. Έτσι, υπάρχουν σημαντικές πιθανότητες παρεξήγησης. Οι Florian και Pullin ερευνούν πολλές από αυτές τις διαφορές στο περιεχόμενο, το δίκαιο και τη γλώσσα μεταξύ των δύο χωρών στο Κεφάλαιο 2 και ο αναγνώστης ενθαρρύνεται να μελετήσει αυτά τα θέματα προσεκτικά.

Το βιβλίο αυτό αφορά τον τρόπο διαπραγμάτευσης της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής και πρακτικής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις δύο χώρες. Υπάρχουν ορισμένα κοινά θέματα που εμφανίζονται σε όλα τα κεφάλαια. Υπάρχουν επίσης κάποιες πολύ έντονες και λεπτές διαφορές. Για παράδειγμα, και οι δύο χώρες μπορούν να εντοπίσουν τις τρέχουσες μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες τους στις ανησυχίες για την παγκόσμια ανταγωνιστικότητα, την ισότητα των προγραμμάτων σπουδών και την ευρέως διαδεδομένη πεποίθηση ότι τα ακαδημαϊκά πρότυπα και τα πρότυπα συμπεριφοράς στα σχολεία ήταν πολύ χαμηλά. Αυτές οι ανησυχίες συνέπεσαν με τις σύγχρονες πολιτικές και οικονομικές ιδεολογίες της πρώην Βρετανής πρωθυπουργού Margaret Thatcher και του πρώην Αμερικανού προέδρου Ronald Reagan, οι οποίες υποστήριζαν την απορρύθμιση και την ιδιωτικοποίηση σε πολλούς τομείς της οικονομίας και της δημόσιας υπηρεσίας. Στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτές οι φιλοσοφίες οδήγησαν σε απαιτήσεις για ενισχυμένη λογοδοσία και πολιτικές που βασίζονται

στην αγορά, οι οποίες θα έδιναν περισσότερη δύναμη και επιλογή στα χέρια του καταναλωτή.

Και στις δύο χώρες εκφράστηκαν ανησυχίες τόσο από τους φορείς χάραξης πολιτικής της αριστεράς όσο και της δεξιάς σχετικά με την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την ανάγκη για στενότερους δεσμούς μεταξύ των σχολείων και του επιχειρηματικού κόσμου. Παρόμοιες ανησυχίες αναφέρθηκαν σε πολλές αγγλόφωνες χώρες (Kennedy, 1995, Mitchell, 1996). Σύμφωνα με τον O'Neill (1995), οι κυβερνητικές παρεμβάσεις σε πολλές χώρες προκλήθηκαν από διάφορα κίνητρα συμπεριλαμβανομένων:

- της βελτίωσης της εθνικής οικονομίας μέσω της σύσφιξης της σύνδεσης μεταξύ σχολικής εκπαίδευσης, επαγγέλματος, παραγωγικότητας και εμπορίου ·
- της ενίσχυσης των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε επαγγελματικές δεξιότητες και ικανότητες·
- της επίτευξης αμεσότερου ελέγχου του περιεχομένου και της αξιολόγησης του προγράμματος σπουδών.
- της μείωσης του κόστους στην κυβέρνηση της εκπαίδευσης. και
- της αύξησης της συμμετοχής της κοινότητας στην εκπαίδευση μέσω της άμεσης συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων στο σχολείο και της πίεσης της επιλογής της Αγοράς (Ibid., σ. 9).

Παρόλο που ο ρυθμός και οι λεπτομέρειες των μεταρρυθμίσεων ποικίλλουν μεταξύ των χωρών, προέκυψε μια «νέα ορθοδοξία» με βάση τα προαναφερθέντα κίνητρα. Ο Mitchell (1996) προτείνει οι μεταρρυθμίσεις να χαρακτηρίζονται από ένα κοινό σύνολο χαρακτηριστικών που περιλαμβάνουν:

- παροχή στους γονείς της δυνατότητας να έχουν μεγάλη ποικιλία επιλογών σχολείου για τα παιδιά τους·
- ανταγωνισμό μεταξύ των σχολείων για φοιτητές και πόρους ·

- μείωση των ιδιωτικοποιήσεων στα κρατικά μονοπώλια, αναθέτοντας υπηρεσίες σε προμηθευτές του ιδιωτικού τομέα ·
- αποκέντρωση της λήψης αποφάσεων μέσω της τοπικής και της σχολικής διοίκησης ·
- προδιαγραφές περιεχομένου προγράμματος σπουδών και συστημάτων αξιολόγησης ·
- επιτήρηση μέσω αυστηρών διαδικασιών ελέγχου ποιότητας χρησιμοποιώντας ποσοτικοποιήσιμους δείκτες αποτελεσμάτων.

Μια προφανής διαφορά μεταξύ των δύο χωρών είναι ο ρόλος της κεντρικής κυβέρνησης στον ορισμό και τη διαμόρφωση της μεταρρύθμισης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες, το επικρατέστερο μοντέλο της τρέχουσας μεταρρύθμισης αναφέρεται ως «με βάση τα πρότυπα». Παρά την ευρεία συναίνεση για τα θέματα και την αποδοχή της «νέας ορθοδοξίας», δεν υπάρχει πάντοτε συμφωνία για συγκεκριμένες λύσεις, καθώς οι Ηνωμένες Πολιτείες χαρακτηρίζονται από την έντονη προστασία του τοπικού ελέγχου στην εκπαίδευση που έχει ως αποτέλεσμα τα 50 ξεχωριστά κράτη, όπως και ξεχωριστές τοπικές σχολικές συνοικίες, δημιουργώντας παρόμοιες αλλά ξεχωριστές μεταρρυθμίσεις. Για τον σκοπό της εκπαιδευτικής πολιτικής το Ηνωμένο Βασίλειο, η Αγγλία και η Ουαλία μοιράζονται (γενικά) το ίδιο πλαίσιο, ενώ η Σκωτία και η Βόρεια Ιρλανδία έχουν τα δικά τους συστήματα. Συχνά, ανάλογες μεταρρυθμίσεις είναι εμφανείς σε ολόκληρο το Ηνωμένο Βασίλειο. Όσον αφορά τους σπουδαστές με αναπηρίες, οι Ηνωμένες Πολιτείες έχουν ένα σαφώς νομικίστικο και ομοιόμορφο σύνολο πολιτικών προσδοκιών, διαμορφωμένο από την ισχυρή ομοσπονδιακή νομοθεσία, ενώ στο Ηνωμένο Βασίλειο η νομική προστασία που παρέχεται στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές δεξιότητες είναι λιγότερο επιτακτική από εκείνη στις Ηνωμένες Πολιτείες.

Το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν όσοι θέλησαν να μεταρρυθμίσουν την εκπαίδευση στην Αγγλία και την Ουαλία πριν από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 ήταν ότι η λήψη αποφάσεων και η χάραξη πολιτικής ήταν σε μεγάλο βαθμό συνδεδεμένες με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές (LEA),

τα σχολεία και τους εκπαιδευτικούς, με πολύ μικρή πιθανότητα να υπάρξει μια κεντρική γραμμή. Εάν επερχόταν αλλαγή, τότε απαιτήθηκε νομοθεσία που μετέφερε τον έλεγχο της εκπαίδευσης με την απομάκρυνση από τους "παραγωγούς" (εκπαιδευτικούς, σχολεία και LEAs), διατηρώντας σημαντικές εξουσίες σε κεντρικό επίπεδο (σε κυβερνητικές ή διορισμένες από την κυβέρνηση οργανώσεις) και παραδίδοντας το υπόλοιπο στους "καταναλωτές" (γονείς) δίνοντάς τους μεγαλύτερη επιλογή και επιρροή στα σχολεία των παιδιών τους. Αυτή η μετεγκατάσταση της εξουσίας ήταν ένας από τους κεντρικούς στόχους του νόμου περί μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης του 1988. Αυτή η νομοθεσία ήταν το πιο σημαντικό και εκτεταμένο κομμάτι του εκπαιδευτικού νόμου στην Αγγλία και την Ουαλία από τον Εκπαιδευτικό Νόμο του 1944 (που εξασφάλιζε την καθολική πρόσβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση), επειδή αλλοίωσε τη βασική δομή εξουσίας του εκπαιδευτικού συστήματος (Maclure, 1988). Έχει σχεδιαστεί για να αυξήσει τα πρότυπα εισάγοντας ένα εθνικό πρόγραμμα διδασκαλίας που συνδέεται στενά με την εθνική αξιολόγηση και τις δοκιμές. Επιπλέον, ο έλεγχος της εκπαιδευτικής υπηρεσίας θα περάσει από τους παρόχους (LEAs και δασκάλους) στους "καταναλωτές" (γονείς) μέσω μιας σειράς μέτρων που αποσκοπούν στην επιβολή της ακαμψίας της αγοράς στα σχολεία. Ο Πίνακας 1.1 συνοψίζει τις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις που εισήγαγε ο νόμος περί μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης του 1988:

Η κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές δεξιότητες μπορούν να συμμετέχουν στις μεταρρυθμίσεις απαιτεί την κατανόηση του πλαισίου των μεταρρυθμίσεων στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο, των κοινών τους ριζών και προθέσεων. Ίσως, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, μεταξύ των πιο σημαντικών είναι το γεγονός ότι η κύρια δύναμη που οδήγησε στην εκπαιδευτική αλλαγή και στις δύο χώρες ήταν η επιθυμία να βελτιωθούν τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών. Εν ολίγοις, και οι δύο χώρες οδηγήθηκαν τόσο από πολιτικές όσο και από επαγγελματικές ανησυχίες σχετικά με την πτώση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών, καθώς και από τις αντιλήψεις για την έλλειψη συνάφειας ή την έλλειψη «αυθεντικότητας» ενός μεγάλου μέρους του προγράμματος σπουδών. Σε όλα τα κεφάλαια είναι εμφανής η σχετική έλλειψη έρευνας που

αφορά την αποτελεσματικότητα των μεταρρυθμίσεων καθώς και τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές με ειδικές δεξιότητες αντιμετωπίζουν τις μεταρρυθμίσεις. Κανείς μπορεί να υποστηρίξει ότι πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που εκδίδονται επί του παρόντος και στις δύο χώρες βασίζονται περισσότερο σε πολιτικά ιδανικά παρά σε εμπειρικά αποδεικτικά στοιχεία και ότι οι ανησυχίες για τους ειδικούς πληθυσμούς των μαθητών μπορεί να είναι πιο ανατρεπτικές σε ευρύτερους εθνικούς στόχους. Ωστόσο, όπως γίνεται σαφές σε κάθε κεφάλαιο, τα ζητήματα είναι πολύ πιο περίπλοκα και προκαλούν ορισμένες από τις μακροχρόνιες παραδοχές σχετικά με τους μαθητές με ειδικές δεξιότητες και τους ρόλους και τις λειτουργίες των ειδικών εκπαιδευτικών. Αυτά τα κεφάλαια παρέχουν την πρώτη προσπάθεια τεκμηρίωσης των συγκριτικών εμπειριών, αντιλήψεων και αποδεικτικών στοιχείων για το πώς οι τρέχουσες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις επηρεάζουν έναν σημαντικό τομέα του πληθυσμού σε δημόσια χρηματοδοτούμενα σχολεία στις Ηνωμένες Πολιτείες και το Ηνωμένο Βασίλειο. Το βιβλίο τεκμηριώνει τα διδάγματα και διερευνά ορισμένα από τα κοινά και ταυτόχρονα ιδιαίτερα διλήμματα σε κάθε χώρα.

Τα κεφάλαια αυτού του βιβλίου εξετάζουν κάθε μία από τις ακόλουθες σημαντικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των μαθητών με ειδικές δεξιότητες και ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών: αυστηρά πρότυπα σπουδών και περιεχομένου. αυξημένες προσδοκίες απόδοσης μέσω αξιολόγησης. υψηλός βαθμός λογοδοσίας για την απόδοση των σπουδαστών. αύξηση της σχολικής και κοινοτικής αυτονομίας στη λήψη αποφάσεων και στις εκπαιδευτικές επιλογές. Επιπλέον, έχει συμπεριληφθεί ένα τελευταίο κεφάλαιο για τη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης, διότι η χρηματοδότηση της ειδικής εκπαίδευσης έχει καταστεί κρίσιμο ζήτημα για την εφαρμογή της μεταρρύθμισης. Κάθε κεφάλαιο συντίθεται από μια αμερικανική και βρετανική αρχή, η οποία περιγράφει την εξέλιξη και την τρέχουσα κατάσταση συγκεκριμένων πρωτοβουλιών στις αντίστοιχες χώρες και παρέχει σύνοψη των κοινών προκλήσεων και ζητημάτων. Σε γενικές γραμμές, έχουν υιοθετηθεί βρετανικές συλλαβές, εκτός από τις περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται ένας συγκεκριμένος αμερικανικός όρος. Προσπαθήσαμε να καθορίσουμε την έννοια των όρων ή / και συγκεκριμένων συμβάσεων στο βαθμό που δεν μπορούν να έχουν νόημα για τους αναγνώστες από τη μία ή την άλλη χώρα, αλλά δεν

προσπαθήσαμε να συγχωνεύσουμε τις πληροφορίες σε μια κοινή δήλωση σχετικά με τη μεταρρύθμιση. Ως αποτέλεσμα, το βιβλίο παρέχει τόσο πλούσιες συγκριτικές περιγραφές των διαφόρων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων όσο και μια σπάνια ευκαιρία να δουν τις μεταρρυθμίσεις μέσω των διαφόρων πολιτιστικών φακών των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου.

Το κεφάλαιο Florian and Pullin παρουσιάζει μια γενική εικόνα της τρέχουσας βάσης πολιτικής που υποστηρίζει την ειδική εκπαίδευση για μαθητές με αναπηρίες στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Αγγλία και την Ουαλία. Παρέχει επίσης περιεχόμενο για την κατανόηση ορισμένων βασικών εξελίξεων στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σε σχέση με αυτούς τους μαθητές. Σημαντικές εξελίξεις, όπως οι πρόσφατες αλλαγές στην αμερικανική ομοσπονδιακή πολιτική ειδικής εκπαίδευσης, όπως ορίζονται στο νόμο περί εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρίες και οι τρέχουσες εξελίξεις στην Αγγλία και την Ουαλία, εξετάζονται εν συντομία. Το κεφάλαιο υπογραμμίζει μερικές από τις σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο χωρών, όπως η έλλειψη εθνικής (δηλαδή ομοσπονδιακής) εκπαιδευτικής πολιτικής στις Ηνωμένες Πολιτείες και η αυστηρή τήρηση του τοπικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Οι περαιτέρω διαφορές αντικατοπτρίζονται στον σημαντικό ρόλο των δικαστηρίων στη διαμόρφωση της ειδικής εκπαιδευτικής πολιτικής των ΗΠΑ έναντι του Ηνωμένου Βασιλείου, όπου τα δικαστήρια διαδραματίζουν μικρό, αν και αυξανόμενο, ρόλο στην ανάπτυξη πολιτικής.

Οι McLaughlin και Tilstone παρουσιάζουν τον πυρήνα του προγράμματος μεταρρυθμίσεων και στις δύο χώρες. Στην Αγγλία και την Ουαλία, το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών ήταν κεντρικό σε αυτήν την ατζέντα, ενώ στις Ηνωμένες Πολιτείες ήταν η ανάπτυξη και η εφαρμογή κρατικών προτύπων περιεχομένου. Αυτές οι προσπάθειες είναι ενδεικτικές του πώς ο πολιτικός οργανισμός ορίζει την «εκπαίδευση». Μέσα από τον καθορισμό προτύπων προγράμματος σπουδών και περιεχομένου, τα διάφορα πολιτικά ιδανικά γίνονται συγκεκριμένα. Αποφασίζοντας ποιες είναι οι σημαντικότερες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που όλοι οι σπουδαστές πρέπει να αποκτήσουν είναι γεμάτοι με συζήτηση και αβεβαιότητα, αλλά, όπως καταδεικνύει το κεφάλαιο, βρίσκεται στο επίκεντρο της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης. Το Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών και τα διάφορα πρότυπα περιεχομένου του κράτους συζητήθηκαν έντονα και

αναθεωρήθηκαν ως αποτέλεσμα δημόσιας και επαγγελματικής γνώμης σχετικά με το σκοπό και τη φύση της σχολικής εκπαίδευσης. Στις Ηνωμένες Πολιτείες αντικατοπτρίζουν επίσης μεταβαλλόμενους διακυβερνητικούς ρόλους, ενώ στην Αγγλία και την Ουαλία ο αντίκτυπος στον επαγγελματισμό των εκπαιδευτικών ήταν μεγάλος. Στο κεφάλαιο εξετάζεται επίσης ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί σε ειδικά και κοινά περιβάλλοντα και στις δύο χώρες προσπαθούν να διδάξουν ένα κοινό σύνολο γνώσεων στους πιο διαφορετικούς μαθητές μέσα στα σχολεία. Αναλύονται οι προκλήσεις της ικανοποίησης των ατομικών αναγκών μέσα σε ένα κοινό πρόγραμμα σπουδών, όπως και οι υποθέσεις που υποστηρίζουν το έργο αυτό.

Το κεφάλαιο αξιολόγησης που συντάχθηκε από τους Rouse, Shriner και Danielson εξετάζει τη φύση και το σκοπό της αξιολόγησης των σπουδαστών στις Ηνωμένες Πολιτείες και στην Αγγλία και την Ουαλία υπό το πρίσμα των απαιτήσεων για υψηλότερα πρότυπα για όλους τους μαθητές και της μεγαλύτερης λογοδοσίας για τα σχολεία. Το κεφάλαιο εξετάζει πώς οι μέθοδοι αξιολόγησης που ενοούνται σε συγκεκριμένο χρόνο και τόπο, όχι μόνο προκύπτουν από τις επικρατούσες προοπτικές για την αναπηρία και τη φύση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, αλλά επηρεάζονται επίσης από την κληρονομιά των παραδόσεων αξιολόγησης κάθε χώρας. Επιπλέον, οι πολιτικές και οι πρακτικές αξιολόγησης διαμορφώνονται από τις σύγχρονες κοινωνικές και πολιτικές πιέσεις. Η αξιολόγηση χρησιμοποιείται ολόένα και περισσότερο ως μέσο για να επηρεάσει το πρόγραμμα σπουδών, να παρακινήσει τους εκπαιδευτικούς και τους σπουδαστές και να εξασφαλίσει τη λογοδοσία του εκπαιδευτικού συστήματος. Το κεφάλαιο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι προϋπάρχουσες πολιτικές και πρακτικές αξιολόγησης στον τομέα της ειδικής εκπαίδευσης επηρεάστηκαν από τις πρόσφατες εξελίξεις και εξετάζει μερικές από τις δυσκολίες που συνδέονται με τη δημιουργία συστημάτων αξιολόγησης που περιλαμβάνουν όλους τους μαθητές.

Οι Sebba, Thurlow και Goertz συζητούν τα περίπλοκα και αμφιλεγόμενα ζητήματα που αφορούν ένα σύστημα όπου οι εκπαιδευτικοί θα οφείλουν να λογοδοτούν συχνότερα. Η προσπάθεια να καταστούν τα συστήματα, τα σχολεία, οι δάσκαλοι και οι μαθητές υπεύθυνοι για την επίτευξη ορισμένων στόχων απόδοσης αγχώνει

ιδιαίτερα και τις δύο πλευρές του Ατλαντικού. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι η ειδική εκπαίδευση δεν έχει ιστορικό παροχής δημόσιας λογοδοσίας για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνει σχετικά με τους μαθητές που συμμετέχουν στα προγράμματά της. Ωστόσο, η δημόσια λογοδοσία για τα αποτελέσματα θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μια κρίσιμη πτυχή κάθε επανεξέτασης των πολιτικών στόχων της εκπαιδευτικής «δικαιοσύνης» και της «αριστείας». Προκειμένου να διασφαλιστεί ότι οι μεταρρυθμίσεις του προγράμματος σπουδών γίνονται με ουσιαστικό τρόπο, πρέπει να υπάρχουν μηχανισμοί που προωθούν και διασφαλίζουν ότι η απόδοση όλων των μαθητών δημοσιοποιείται μαζί με τα αποτελέσματά της Στην Αγγλία και την Ουαλία, αυτό έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο το περίπλοκο σύστημα σχολικών επιθεωρήσεων, αλλά και τη δημοσίευση των αποτελεσμάτων αξιολόγησης όπως σημειώνεται στο κεφάλαιο, όπου παρουσιάζονται οι θέσεις των Rouse, Shriner και Danielson. Οι πρωταρχικοί μηχανισμοί λογοδοσίας που χρησιμοποιούνται στις πενήντα πολιτείες των ΗΠΑ αποτελούνται από δημόσιες (δηλ. πολιτειακές) σχολικές κάρτες αναφορών των αποτελεσμάτων των μαθητών. Ορισμένες πολιτείες και τοπικές περιφέρειες απαιτούν από τους μαθητές να αποδείξουν ότι έχουν αφομοιώσει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών για να αποφοιτήσουν από το λύκειο ή να προχωρήσουν στην επόμενη τάξη. Καθώς οι απαιτήσεις αυξάνονται, ο διαχωρισμός ανάμεσα στο ρεαλισμό και την υποθετική κρίση γίνεται όλο και περισσότερο εμφανής σε σχέση με την αποδοτικότητα και τη μάθηση των παιδιών με ειδικές δεξιότητες. Και στις δύο χώρες, μια τέτοιου είδους δημόσια λογοδοσία για την απόδοση των μαθητών αντιπροσωπεύει μια σημαντική αλλαγή στον τρόπο με τον οποίο οι ειδικοί εκπαιδευτικοί εξετάζουν τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εστίαση σε μια εξατομικευμένη ή εξειδικευμένη εκπαίδευση, συχνά διαχωρισμένη από την επικρατούσα τάση, δημιούργησε την παραδοχή ότι ένα καθολικό σύστημα λογοδοσίας θα ήταν αδύνατο. Ωστόσο, όπως είναι εμφανές στο κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται οι θέσεις των Sebba, Thurlow και Goertz, οι τρέχουσες δημόσιες πολιτικές, καθώς και τα πρόκυπτοντα δεδομένα, δείχνουν ότι, όταν τα σχολεία και οι μαθητές αναμένεται να έχουν καλύτερη απόδοση, και τους παρέχεται η ευκαιρία να το κάνουν, η απόδοση βελτιώνεται.

Ο Evans και ο Gerber συζητούν για το τι εννοούν οι Αμερικανοί μεταρρυθμιστές Smith και O'Day (1991), όταν αναφέρονται στον

«τρίτο άξονα» της μεταρρύθμισης, δηλαδή στην ενίσχυση της αυτονομίας και της ευελιξίας στη σχολική διακυβέρνηση. Εντός των Ηνωμένων Πολιτειών, αυτό έχει κυρίως αποδειχθεί μέσω της επί τόπου διοίκησης και της αύξησης της ευελιξίας στα δημόσια σχολεία, προκειμένου να χρησιμοποιούν πόρους και να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με τις επιχειρήσεις, τη διαχείριση και την οργάνωση των προγραμμάτων σπουδών. Στην Αγγλία και την Ουαλία μια παρόμοια διαδικασία, που προερχόταν από την τοπική διοίκηση των σχολείων (LMS), ήταν μια σημαντική πτυχή των μεταρρυθμίσεων. Είναι μέρος μιας σειράς προτάσεων οι οποίες, όταν συνδυαστούν, αποσκοπούν στη δημιουργία ενός συστήματος τύπου αγοράς στο οποίο τα σχολεία ανταγωνίζονται μεταξύ τους για να προσελκύσουν μαθητές και πόρους.

Σύμφωνα με τους Thomas και Bullock (1994), το LMS έχει τα ακόλουθα στοιχεία:

- οικονομική διαχείριση, όπου τα σχολεία έχουν καθημερινό έλεγχο στον προϋπολογισμό τους και υποχρεούνται να κινούνται στο πλαίσιο αυτής της κατανομής,
- χρηματοδότηση μεταρρυθμιστικού τύπου, όπου η μεταβίβαση των κονδυλίων γίνεται με βάση τον αριθμό και την ηλικία των εγγεγραμμένων μαθητών, δημιουργώντας έτσι αυτό που είναι ουσιαστικά ένα σύστημα «όπου κάθε μαθητής αντιστοιχεί σε ένα κουπόνι».
- αντιπροσωπεία στελέχωσης, η οποία αναγκάζει τα σχολεία να αναλάβουν το διορισμό και την απόλυση προσωπικού ·
- δείκτες απόδοσης, με σκοπό να παρέχουν στους γονείς πληροφορίες σχετικά με τα σχολεία στη συγκεκριμένη «αγορά» (ό.π., σελ. 41).

Η μεταρρύθμιση του τρόπου διοίκησης των σχολείων μας δείχνει μια ενδιαφέρουσα διαφορά μεταξύ των Ηνωμένων Πολιτειών και του Ηνωμένου Βασιλείου. Ενώ η υιοθέτηση των μεταρρυθμίσεων που καθοδηγούνται από την αγορά στις Ηνωμένες Πολιτείες είναι πιο

πρόσφατη και, κατά κύριο λόγο, εμφανής στις δυνατότητες επιλογής και ναύλωσης (βλ. Κεφάλαιο 6), η έννοια της αυξανόμενης ευελιξίας στα υπάρχοντα δημόσια (κρατικά) σχολεία είναι βασικό θέμα στην ισχύουσα ομοσπονδιακή νομοθεσία όπως και ορισμένες μεταρρυθμίσεις σε επίπεδο πολιτείας. Αυτός ο τύπος μεταρρύθμισης της διακυβέρνησης δεν υποστηρίζει την επιλογή ή την εξαίρεση από ένα δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά προωθεί την αλλαγή των υπάρχουσων δομών και σχέσεων εξουσίας για να επιτραπεί η μεγαλύτερη συμμετοχή της κοινότητας και η δημιουργία σχολείων προσαρμοσμένων στις ανάγκες της.

Ο Lange και ο Riddell προσεγγίζουν το θέμα της επιλογής από δύο διαφορετικές οπτικές γωνίες. Το κεφάλαιο αυτό παρουσιάζει τις τρέχουσες και σχετικά νέες διαστάσεις της επιλογής που αναδύονται στις Ηνωμένες Πολιτείες: σχολεία επιλογής εντός της περιφέρειας και σχολές ναύλωσης. Η σκωτσέζικη προοπτική βλέπει την επιλογή στο πλαίσιο των σχολείων που χρηματοδοτούνται από το δημόσιο και εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο απαγορεύεται στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες να επιλέξουν να παρακολουθήσουν ορισμένα σχολεία. Στην απορρυθμισμένη εκπαιδευτική αγορά ορισμένα παιδιά είναι πιο καλοδεχούμενα στα σχολεία σε σχέση με άλλα, επειδή φέρνουν περισσότερους πόρους από ό, τι καταναλώνουν. Αυτή η απροθυμία ορισμένων σχολείων να δεχτούν «δύσκολα» ή χαμηλής επίδοσης παιδιά είναι μια από τις ακούσιες και αρνητικές συνέπειες των μεταρρυθμίσεων σε ορισμένα μέρη του Ηνωμένου Βασιλείου. Ίσως δεν προκαλεί έκπληξη το γεγονός ότι ορισμένα παιδιά είναι περισσότερο καλοδεχούμενα στα σχολεία από άλλα, όταν τα σχολεία θεωρούνται υπεύθυνα για τα αποτελέσματα που επιτυγχάνουν και αυτό συνδέεται με σημαντικά διακυβεύματα. Το αποτέλεσμα ήταν ότι ορισμένες φορές αντί να επιλέγουν οι γονείς τα σχολεία, τα σχολεία επιλέγουν τους μαθητές.

Οι κεντρικές συγκρούσεις γύρω από το ζήτημα της επιλογής είναι εκπαιδευτικές, κοινωνικές και νομικές. Από κοινωνικής απόψεως, η επιθυμία δημιουργίας ετερογενών και χωρίς αποκλεισμούς σχολείων στο πλαίσιο της προετοιμασίας των μαθητών να ζήσουν σε μια δημοκρατική κοινωνία συγκρούεται άμεσα με την ιδέα της επιλογής εκπαίδευσης με έναν τύπο μαθητή ή σε έναν τύπο προγράμματος

σπουδών. Από την άποψη των Ηνωμένων Πολιτειών, οι νομικές εγγυήσεις, ιδίως για μαθητές με αναπηρία, διασφαλίζουν ότι οι μαθητές έχουν ίση πρόσβαση σε σχολεία και προγράμματα σπουδών. Αλλά αυτές οι εγγυήσεις μπορεί να συγκρούονται με το «εκπαιδευτικό δικαίωμα» ενός σχολείου για τον καθορισμό του προγράμματος σπουδών και των εκπαιδευτικών μοντέλων του. Όταν δεν υπάρχει σύγκλιση, ποιος πρέπει να αλλάξει - το σχολείο ή ο μαθητής; Υποστηρίζοντας αυτό το ερώτημα είναι η ιδέα του τι εξυπηρετεί καλύτερα την κοινωνία ή το κοινό καλό - το δικαίωμα της επιλογής, η ύπαρξη επιλογών, ο ανταγωνισμός ή διασφάλιση της ένταξης;

Όπως εξηγούν τόσο ξεκάθαρα οι Bowers και Parrish, η χρηματοδότηση υπηρεσιών ειδικής εκπαίδευσης είναι εξίσου προβληματική και στις δύο χώρες.. Η επανεξέταση των παραδοσιακών δομών χρηματοδότησης κρίνεται αναγκαία από ζητήματα που αφορούν τόσο στην επάρκειά της όσο και από τα ίδια τα κεφάλαια, που διασφαλίζουν ότι καμία ομάδα φοιτητών δεν ισχυρίζεται υπέρβαση του «δίκαιου» μεριδίου των πόρων τους. Όμως, ο καθορισμός του τι είναι αρκετό ή επαρκές για την παροχή εκπαίδευσης σε μαθητές με ειδικές δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένων των χαμηλόμισθων και άλλων μαθητών με κίνδυνο στις Ηνωμένες Πολιτείες, αναδύεται γρήγορα ως ένα σημαντικό ζήτημα. Παρόλο που αναγνωρίζουμε ότι οι μαθητές με πρόσθετες εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να απαιτούν περισσότερους πόρους, η ιδέα ότι οι πόροι πρέπει να συνδέονται με κάποιες προσδοκίες απόδοσης είναι, στις Ηνωμένες Πολιτείες, μια σχετικά νέα ιδέα. Επιπλέον, εντός των Ηνωμένων Πολιτειών, η επιλογή χρηματοδοτικών δυνατοτήτων που ευνοούν ορισμένους κοινωνικούς στόχους, όπως η ένταξη ή η μείωση του προσδιορισμού των φοιτητών που διατρέχουν κίνδυνο ως «άτομα με ειδικές ανάγκες» προκειμένου να λάβουν υπηρεσίες, είναι μεγάλης σημασίας στην τρέχουσα χρηματοοικονομική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, σημαντικότερες είναι οι ανησυχίες και στις δύο χώρες σχετικά με την προσβολή της χρηματοδότησης της ειδικής εκπαίδευσης στους προϋπολογισμούς γενικής εκπαίδευσης. Αυτό το ζήτημα έχει κεντρική σημασία για πολλές από τις μεταρρυθμίσεις που συζητούνται σε άλλα κεφάλαια. Για παράδειγμα, ένα ξεκάθαρο ζήτημα όσον αφορά την επιλογή και την κινητικότητα του σχολείου ναύλωσης, καθώς και εκείνα που έχουν σχεδιαστεί για να αυξήσουν την ένταξη, είναι το κόστος παροχής των απαραίτητων υπηρεσιών και υποστηρίξεων σε μαθητές με ειδικές

δεξιότητες. Μέσα σε μικρούς προϋπολογισμούς, ο αντίκτυπος των μαθητών με ειδικές δεξιότητες μπορεί να είναι μεγάλος.

Συμπέρασμα

Η τελευταία μιάμιση δεκαετία ήταν μια περίοδος αβεβαιότητας και αναταραχής τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες όσο και στην Αγγλία και την Ουαλία, καθώς οι δύο κυβερνήσεις έχουν καταφέρει να εφαρμόσουν φιλόδοξες μεταρρυθμιστικές ατζέντες. Ούτε οι προβλέψεις για τρομερές συνέπειες ούτε πολύ βελτιωμένη απόδοση των μαθητών έχουν πραγματοποιηθεί πλήρως. Οι μεταρρυθμίσεις παρήγαγαν αποτελέσματα που ήταν θετικά για μερικούς μαθητές και αρνητικά για άλλους, ενώ πολλά από τα οποία δεν ήταν προβλέψιμα. Όπως και σε κάθε διαγωνισμό, υπήρξαν στην αγορά χαμένοι και νικητές.

Ίσως ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα είναι ότι η κρίσιμη σημασία της εκπαίδευσης έχει εντυπωθεί στο κοινό και παραμένει ένα εμφανές ζήτημα για τους πολιτικούς. Ο διάλογος και οι ανοιχτές ανησυχίες σχετικά με την εκπαίδευση έχουν επιφέρει ανταγωνιστικές ιδεολογίες, καθώς και τις ελπίδες του κοινού για εκπαίδευση, και μια σειρά από εντάσεις ή ακόμη και ανταγωνιστικές προτεραιότητες έχουν γίνει εμφανείς. Μερικά από αυτά περιλαμβάνουν τις εντάσεις μεταξύ δικαιοσύνης και αριστείας: ένταξη και αποκλεισμός · παραγωγοί και καταναλωτές · ατομικά δικαιώματα και το κοινό καλό · αλτρουισμός και προσωπικό συμφέρον.

Αυτό που καταδεικνύουν αυτά τα κεφάλαια είναι ότι δεν υπάρχουν ακόμη απαντήσεις, ούτε απλές λύσεις. Υπάρχουν επαγγελματίες και μέλη της κοινότητας που προσπαθούν να μειώσουν τη σύγχυση, να διαπραγματευτούν τις διάφορες εντολές μεταρρυθμίσης και να μετριάσουν τις αρνητικές συνέπειες ορισμένων από τις σκληρές μεταρρυθμίσεις στην αγορά. Αυτό είναι ένα σημαντικό καθήκον, επειδή η ανταγωνιστική φύση ορισμένων μεταρρυθμίσεων έχει τη δυνατότητα να δημιουργούν χαμένους και νικητές. Φαίνεται πιθανό ότι οι ηττημένοι θα είναι αυτοί που είναι ήδη τα πιο στερημένα μέλη της κοινωνίας. Είναι επομένως ζωτικής σημασίας να μην επιτρέπεται στις μεταρρυθμίσεις να ενισχύσουν τις υπάρχουσες ανισότητες στην εκπαίδευση με την παραγωγή μιας εκπαιδευτικής χαμηλότερης τάξης.

Εάν αυτό επιτρεπόταν να συμβεί, θα επιδεινώσει περαιτέρω τα προβλήματα του κοινωνικού αποκλεισμού που αντιμετωπίζουν και οι δύο χώρες. Αυτό, συμβαίνει σε μια εποχή που υπάρχει αυξανόμενη συνειδητοποίηση μεταξύ των πολιτικών και των εκπαιδευτικών για το μακροπρόθεσμο κόστος που σχετίζεται με τη δημιουργία μιας χαμηλότερης τάξης.

Σε μια πιο αισιόδοξη σημείωση, υπάρχει επίσης μια αίσθηση ελπίδας και πεποίθησης μεταξύ πολλών ότι οι μεταρρυθμίσεις μπορεί πράγματι να έχουν στοχευμένη συζήτηση και ότι ο πολιτικός στόχος της αριστείας για όλους μπορεί να πραγματοποιηθεί. Είναι σαφές ότι το υψηλότερο επίτευγμα των μαθητών είναι πλέον ένας κεντρικός στόχος πολιτικής και στις δύο χώρες και οι ανάγκες των μαθητών που δυσκολεύονται με τη μάθηση είναι τώρα πιο πιθανό να ληφθούν υπόψη στις εντολές πολιτικής. Αλλά ίσως τα πιο άμεσα και εκτεταμένα οφέλη μέχρι σήμερα είναι ότι μέσω των ανοιχτών συζητήσεων και των συζητήσεων σχετικά με τον σκοπό και τη φύση της σχολικής εκπαίδευσης έρχεται μια συνειδητοποίηση και ένα άνοιγμα για να διερευνηθεί η αλλαγή και να αναγνωριστεί η εκπαίδευση ως κεντρική για μια δημοκρατική κοινωνία. Επίσης, όλα τα μέλη αυτής της κοινωνίας πρέπει να συμμετέχουν πλήρως στα οφέλη της εκπαίδευσης και να στον καθορισμό ή τη διαμόρφωσή της. Μέσα σε αυτό το πνεύμα και τη δέσμευση να εκπαιδεύσουμε με επιτυχία όλους τους μαθητές, προσφέρουμε αυτό το βιβλίο.

4. Σχολιασμός μεταφραστικής διαδικασίας

4.1 Κειμενική ανάλυση

Το επικοινωνιακό πλαίσιο για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας αφορά τη μετάφραση ενός ειδικού κειμένου με γλώσσα-πηγή την αγγλική και γλώσσα-στόχο την ελληνική. Το κείμενο-πηγή αποτελεί απόσπασμα ενός βιβλίου με ειδικό περιεχόμενο σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών με ειδικές δεξιότητες. Πιο συγκεκριμένα, αφορά κάποιες μεταρρυθμίσεις του συστήματος εκπαίδευσης ατόμων με ειδικές δεξιότητες τόσο στη Μεγάλη Βρετανία όσο και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Σχολιάζονται, λοιπόν, στο βιβλίο τα δύο συστήματα, συγκρίνονται μεταξύ τους και εξάγονται συμπεράσματα σχετικά με τη λειτουργικότητά τους. Αρχικά, ο Vermeer επηρεασμένος από τη θεωρία της δράσης, διαπιστώνει πως κάθε δράση έχει και ένα σκοπό και, αν αναλογιστεί κανείς πως η μετάφραση αποτελεί μία δράση, πρέπει να έχει και αυτή έναν σκοπό. Ο σκοπός, λοιπόν, ενός κειμένου είναι ιδιαίτερα σημαντικός και οφείλει να λαμβάνει την απαραίτητη προσοχή, καθώς άλλωστε πρόκειται για «βασική αρχή που καθορίζει κάθε μεταφραστική διαδικασία» (Nord: 1997: 70). Όπως επίσης, ο τύπος του κειμένου αποτελεί βασικό παράγοντα για την επιλογή της μεταφραστικής διαδικασίας. Ένα κείμενο ανήκει σε ένα συγκεκριμένο είδος λόγω του ύφους του, το οποίο είναι οι συνδυασμοί γλωσσικών χαρακτηριστικών με επαναλαμβανόμενα περιστατικά χαρακτηριστικά (Gregory and Carroll: 1978:4). Το είδος του κειμένου είναι η κατηγορία που κατατάσσουμε ένα κείμενο κατά την ανάγνωση από τους φυσικούς ομιλητές μιας γλώσσας. Η λειτουργία της γλώσσας υπηρετεί τόσο τις επικοινωνιακές ανάγκες του πομπού όσο και τις υφολογικές.

Με βάση όλα τα προαναφερθέντα μπορεί να λεχθεί ότι το κείμενο-πηγή είναι ειδικό, επιστημονικό κείμενο που αφορά στα συστήματα εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές δεξιότητες στη Μεγάλη Βρετανία και τις Η.Π.Α. Η λειτουργία του πρωτότυπου κειμένου είναι αναφορική-πληροφοριακή. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Κελάνδρια (2016: 144) ένα κείμενο με αναφορική-πληροφοριακή λειτουργία «αφορά σε αντικείμενα και φαινόμενα του πραγματικού

κόσμου με σκοπό την ενημέρωση του δέκτη». Το κείμενο έχει γραφτεί από φυσικούς ομιλητές της αγγλικής γλώσσας και πιο συγκεκριμένα από μία Αμερικανίδα και έναν Άγγλο συγγραφέα. Σκοπός του πρωτότυπου κειμένου είναι η ενημέρωση του αναγνώστη για τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων μαθητών με ειδικές δεξιότητες στις δύο χώρες και η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Απευθύνεται κυρίως σε εκπαιδευτικούς, καθώς αποτελεί εξειδικευμένο κείμενο με ιδιαίτερη ορολογία σχετικά με εκπαιδευτικούς όρους και η προσέγγισή του είναι αρκετά επιστημονική. Θα μπορούσε να αναγνωσθεί από έναν μέσο αναγνώστη αλλά μεγαλύτερο ενδιαφέρον προκαλεί σε ειδήμονες του είδους. Το ύφος του κειμένου-πηγή είναι επίσημο, αντικειμενικό και σοβαρό, ενώ επίσης περιέχει εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς όρους. Παρ' όλο που εντοπίζονται κάποια σημεία με ειδική ορολογία, θα μπορούσε να πει κανείς πως το κείμενο το διακατέχει ένα λιτό ύφος, κατανοητό από το μέσο αναγνώστη, χωρίς πολύ περίπλοκο λόγο. Επιπροσθέτως, η γλώσσα του κειμένου είναι ακριβόλογη και επεξηγηματική, στοχεύει στην κατανόηση των μεταρρυθμίσεων και της λειτουργικότητάς τους από τον αναγνώστη και σε πολλά σημεία θα μπορούσε να χαρακτηριστεί επίσημη και επιστημονική. Όσον αφορά τη δομή του κειμένου-πηγή, πρόκειται για μια κλασική δομή ενός βιβλίου. Επιλέχθηκε να μεταφραστεί το πρώτο κομμάτι του βιβλίου, και έτσι στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η δομή της αρχής ενός βιβλίου. Δηλαδή, εντοπίζονται αρχικά οι ευχαριστίες (που συνήθως σε πολλές περιπτώσεις ακολουθούν το εξώφυλλο), στη συνέχεια ο πρόλογος και μετά ξεκινούν τα κεφάλαια του βιβλίου, όπου παρουσιάζονται αναλυτικά οι μεταρρυθμίσεις και οι συνέπειες τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Μια μεταφραστική διαδικασία είναι γεγονός πως θα περιέχει τόσο αντικειμενικά μεταφραστικά προβλήματα αλλά και υποκειμενικές μεταφραστικές δυσκολίες. Τα προβλήματα που εντοπίστηκαν στη συγκεκριμένη διαδικασία ανήκουν κυρίως στις εξής κατηγορίες: πραγματολογικά, διαγλωσσικά και προβλήματα διαπολιτισμικότητας.¹ Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά τα

¹ΣτΜ: Σύμφωνα με το βιβλίο Nord, Christiane (2014). *Η μετάφραση ως στοχευμένη δραστηριότητα* (Μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά Σίμος Π. Γραμμενίδης, Δέσποινα Δ. Λάμπρου). Αθήνα Δίαυλος.

προβλήματα και παρουσιάζονται κάποια παραδείγματα για την αποτελεσματικότερη κατανόησή τους.

4.2 Μεταφραστικά προβλήματα

4.2.1 Πραγματολογικά προβλήματα

«Τα πραγματολογικά προβλήματα στη μετάφραση ανακύπτουν από τις διαφορές των περιστάσεων του κειμένου-πηγής και του κειμένου-στόχου και μπορούν να εντοπιστούν με τη σύγκριση των εξωκειμενικών παραγόντων (πομπός, δέκτης, μέσο, χρόνος, χώρος, κίνητρο, κειμενική λειτουργία)» (Nord: 1991: 46).

Διατήρηση του περιεχομένου αλλά όχι της μορφής

Είναι συχνό φαινόμενο κατά τη μεταφραστική διαδικασία να παρατηρείται μια έλλειψη ισοδυναμίας στο επίπεδο της μορφής κατά τη μεταφορά ενός μηνύματος από μια γλώσσα-αφετηρίας σε μια γλώσσα υποδοχής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Nord (2014: 118) «Το αποτέλεσμα μιας εργαλειακής μετάφρασης είναι ένα κείμενο που είναι σε θέση να επιτύχει το ίδιο εύρος λειτουργιών με το πρωτότυπο. Εάν η λειτουργία του κειμένου-στόχου είναι όμοια με αυτή του κειμένου-πηγής, τότε μιλάμε για ομοιολειτουργική (equifunctional) μετάφραση. Εάν όμως οι λειτουργίες του κειμένου-στόχου και του κειμένου-πηγής διαφέρουν, τότε μιλάμε για ετερολειτουργική (heterofunctional) μετάφραση». Είναι δύσκολο πολλές φορές λόγω της διαφοράς που έχουν οι γλώσσες στη δομή τους να μεταφερθεί ένα νόημα αυτοτελές από τη γλώσσα-πηγή στη γλώσσα-στόχο. Είναι σχεδόν αδύνατο να μην υπάρξουν περιπτώσεις όπου θα χρειαστεί να διατηρηθεί το περιεχόμενο (έτσι ώστε να μη χαθεί το νόημα κατά τη μεταφραστική διαδικασία) αλλά όχι και η μορφή. Ένα τέτοιο παράδειγμα που εντοπίστηκε κατά τη συγκεκριμένη εργασία ήταν η φράση «who saw the value in learning from such a comparative analysis». Στην περίπτωση αυτή προτιμήθηκε να μην αποδοθεί η φράση στα ελληνικά με το ουσιαστικό να ακολουθείται από απαρέμφατο, αλλά να μετατραπεί

αυτό σε επιθετικό προσδιορισμό του κύριου ουσιαστικού. Με άλλα λόγια, η φράση μεταφράστηκε ως «ο οποίος είδε τη μαθησιακή αξία μιας τέτοιας συγκριτικής ανάλυσης». Η επιλογή αυτή αποσκοπούσε στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος από το ελληνικό κοινό και στην έμφαση του όρου, καθώς στα ελληνικά ο επιθετικός προσδιορισμός κατάφερε να χρωματίσει καλύτερα και πιο κατανοητά στο ευρύ κοινό τη φράση.

Διαχείριση τοπικών και χρονικών προσδιορισμών

Μία τέτοια κατηγορία προβλημάτων προκύπτει κατά τη μεταφραστική διαδικασία όταν «το κείμενο υποδοχής συντάσσεται σε διαφορετικό χρόνο και τόπο» (Κελάνδριας 2016: 142). Στη συγκεκριμένη περίπτωση το βιβλίο εκδόθηκε για πρώτη φορά το 2000, γεγονός που χρονολογείται δύο δεκαετίες πριν από την εκπόνηση της εργασίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να συναντώνται διάφορες περιπτώσεις όπου η κατά λέξη μετάφραση θα αποτελούσε μεγάλο λάθος για τον μεταφραστή. Κατά την ανάγνωση του κειμένου-πηγής υπήρχαν πολλοί χρονικοί προσδιορισμοί, οι οποίοι έπρεπε να προσαρμοστούν κατά τη μετάφρασή τους, έτσι ώστε να γίνεται αντιληπτό το χρονικό πλαίσιο στο οποίο αναφερόμαστε. Ειδικά στην προκειμένη περίπτωση, όπου επρόκειτο για μετάφραση ενός βιβλίου με θέμα διάφορες μεταρρυθμίσεις, απαιτούσε ιδιαίτερη προσοχή η σαφής απόδοση των όρων και των καταστάσεων, έτσι ώστε να τοποθετούνται σωστά χρονικά οι ενέργειες των μεταρρυθμίσεων. Παραδείγματος χάριν στο πρωτότυπο υπήρχε η φράση «Each chapter is co-authored by a US and UK authority who describes the development and current status of specific initiatives within their respective countries and provides a summary of common challenges and issues», στην οποία κατά την απόδοσή της στα ελληνικά επιλέχθηκε να μεταφραστεί η φράση current status ως *η τρέχουσα κατά την περίοδο εκείνη κατάσταση*. Επίσης, στο τέλος της εργασίας, όπου στο πρωτότυπο κείμενο υπάρχει το συμπέρασμα, αναφέρεται η φράση «The past decade and a half has been a period of uncertainty and turbulence within both the United States and England and Wales as the two governments have grappled with implementing ambitious reform agendas». Και σε αυτή την περίπτωση, έπρεπε να διευκρινιστεί η χρονική απόκλιση πρωτοτύπου- μεταφράσματος και για αυτό το

«the past decade and a half» αποδόθηκε ως *η περίοδος της μιάμισης δεκαετίας πριν το 2000*.

4.2.2. Διαγλωσσικά προβλήματα

«Μεταφραστικά προβλήματα μπορούν επίσης να προκύψουν από δομικές διαφορές στο λεξιλόγιο, τη σύνταξη και τα υπερτεμαχιακά στοιχεία των δύο γλωσσών. Ορισμένα από αυτά τα γλωσσικά μεταφραστικά προβλήματα παρατηρούνται μόνο σε συγκεκριμένα ζεύγη γλωσσών αλλά και σε περιπτώσεις που στη γλώσσα-στόχο υπάρχουν περισσότεροι του ενός όροι για έναν και μόνο όρο της γλώσσας πηγής ή όταν δεν υφίσταται ισοδύναμος όρος στη γλώσσα-στόχο.» (Nord 2014: 150).

Όροι με πολλαπλή ορολογία

Στο πλαίσιο της ορολογίας προέκυψε το πρόβλημα της ύπαρξης ενός όρου με πολλαπλές αποδόσεις. Λόγω απουσίας ενός ισοδύναμου όρου στη γλώσσα-στόχο δεν υπάρχει σαφήνεια και διαφάνεια στη μετάφρασή του. Η χρήση πολλαπλών αποδόσεων οφείλεται συνήθως στην ποικιλία συνωνύμων που διαθέτει μία γλώσσα λόγω των διαχρονικά πολλών γλωσσικών επιρροών αλλά και της ταυτόχρονης ενασχόλησης δύο ή περισσότερων ειδικών με το ίδιο αντικείμενο, η οποία έχει συχνά ως αποτέλεσμα τη διαφορετική ονομασία του ίδιου αντικειμένου. Όταν, λοιπόν, ένας όρος στη γλώσσα-υποδοχής αποδίδεται με δύο ή και περισσότερες αποδόσεις στη γλώσσα-στόχο, ο μεταφραστής καλείται να επιλέξει την επικρατέστερη απόδοση, η οποία θα καταφέρει να μεταφέρει με ευλάβεια το σωστό μήνυμα του πρωτότυπου κειμένου και θα κάνει το μετάφρασμα κατανοητό στο αναγνωστικό κοινό. Για τη σωστή χρήση μιας απόδοσης κριτήριο αποτελεί η ανταπόκριση που βρίσκει στην πράξη, κατά πόσο, δηλαδή ο ορισμός του όρου είναι ακριβής και λειτουργεί σωστά στις συνθήκες της ειδικής επικοινωνίας του συγκεκριμένου κλάδου. Στην προκειμένη περίπτωση ένα τέτοιο παράδειγμα ήταν ο όρος *charter* που προσδιορίζει τη λέξη *school (charter school)*. Χρειάστηκε ενδελεχής έρευνα για να αποφασιστεί η καταλληλότερη απόδοση του

συγκεκριμένου όρου. Σε πολλές περιπτώσεις, φάνηκε να μεταφράζεται ως «ναύλωση», ως «καταστατικό», ως «μισθωμένο» ακόμα και ως «τσάρτερ». Εν τέλει, όπως θα δούμε και παρακάτω, προτιμήθηκε να υπάρξει προσθήκη στο κείμενο του μεταφράσματος και να επεξηγηθεί ο όρος, με την απόδοση που επιλέχθηκε να είναι η εξής: «ανεξάρτητο δημόσιο σχολείο». Έτσι λοιπόν, μπόρεσε να καταστεί περισσότερο σαφές στο ευρύ κοινό τι εννοεί κανείς με τον όρο *charter school*.

Προσθήκη

Η προσθήκη υπάγεται στην κατηγορία των μικροστρατηγικών, στις στρατηγικές δηλαδή που ανταποκρίνονται στο ερώτημα πώς να μεταφράσω αυτή την ιδέα/ δομή/ αντικείμενο. Με την προσθήκη «ο μεταφραστής προσθέτει μία μονάδα νοήματος στο κείμενο-στόχος. Η προστεθείσα μονάδα δεν μπορεί να συνταχθεί απευθείας από το κείμενο-πηγή» (Schjoldager 2008: 104-105). Στο αγγλικό κείμενο γίνεται αναφορά στον όρο *charter school*, η απόδοση του οποίου δε γίνεται εύκολα αντιληπτή από το ευρύ κοινό. Έτσι, επιλέχθηκε να μεταφραστεί ως *ανεξάρτητο δημόσιο σχολείο* και να υπάρξει η προσθήκη της επεξήγησης πως *charter schools* είναι ανεξάρτητα δημόσια σχολεία, τα οποία είναι δωρεάν.

Απαλοιφή

Όπως η προσθήκη έτσι και η απαλοιφή ανταποκρίνονται στον τομέα των μικροστρατηγικών. «Η απαλοιφή σημαίνει ότι ορισμένες μονάδες νοήματος του κειμένου-πηγή εκλείπουν εντελώς από το κείμενο-στόχος (Schjoldager 2008: 108). Η απαλοιφή δε γίνεται αντιληπτή στο κείμενο-στόχος, αφού τα εκλείποντα κομμάτια δεν είναι απαραίτητα για την κατανόηση του νοήματος. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το σημείο όπου οι συγγραφείς αναφέρονται σε ένα θέμα, το οποίο θα αναλυθεί περαιτέρω στη συνέχεια του βιβλίου, το οποίο όμως δε μεταφράζεται ολόκληρο στην παρούσα εργασία. Έτσι, θεωρήθηκε περιττή η μετάφραση της φράσης «Florian and Pullin explore many of these differences in context, law and language between the two countries in Chapter 2 and the reader is encouraged to consider these issues carefully», καθώς περισσότερη σύγχυση θα δημιουργούσε από ότι θα γινόταν κατανοητή από τον αναγνώστη.

Συμφράσεις

Οι συμφράσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο στις γλώσσες, καθώς είναι η τάση των λέξεων να συνυπάρχουν σε μία γλώσσα. Αυτό δεν έχει απαραίτητα να κάνει με τη νοηματική σχέση των λέξεων, αφού κάτι τέτοιο δε θα ήταν δόκιμο σύμφωνα με τη δομή και τη χρήση μιας γλώσσας. Δηλαδή δύο συνώνυμες λέξεις δε θα μπορούσαν να συνυπάρξουν με την ίδια λέξει πάντοτε για να δημιουργήσουν μία σύμφραση. Σύμφωνα με τον Sinclair, υπάρχουν πολλοί τρόποι για να κάνει κανείς κάτι, πολλές επιλογές μέσα στη γλώσσα που έχουν ελάχιστη ή καμία σχέση με τον έξω κόσμο (1987a: 320). Αυτό επεξηγεί, γιατί οι συμφράσεις αντανακλούν το πολιτισμό μιας γλώσσας. Για να γίνει πιο κατανοητή αυτή η ενότητα θα μπορούσε να αναφερθεί ένα παράδειγμα της παρούσας εργασίας. Όταν στο πρωτότυπο κείμενο υπάρχει η σύμφραση «local authorities», στη γλώσσα-στόχο μεταφράζεται ως «τοπικές αρχές». Όπως είναι όμως γνωστό, στα ελληνικά συνώνυμη λέξη του *τοπικού* είναι και ο *ντόπιος*. Θα μπορούσε, έτσι λοιπόν, κάλλιστα κανείς να μεταφράσει το «local authorities» ως *ντόπιες αρχές*. Κάτι τέτοιο όμως δε θα ήταν δόκιμο, καθώς στην ελληνική γλώσσα το σωστό νόημα αποδίδεται με τη φράση «τοπικές αρχές» και αυτό είναι κατανοητό από τον ομιλητή. Αντίστοιχο παράδειγμα, αποτελεί η μετάφραση της αγγλικής σύμφρασης «central government» με μια αντίστοιχη ελληνική. Ενώ δηλαδή το central θα μπορούσε να μεταφραστεί και ως *κεντρικός* και ως *βασικός, κύριος*, στη γλώσσα-στόχο δόκιμη απόδοση είναι η χρήση του όρου *κεντρικός* στην προκειμένη περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο, προκύπτει η σύμφραση «κεντρική κυβέρνηση» και γίνεται αμέσως ο όρος κατανοητός και δόκιμος.

5. Επίλογος

Συνοψίζοντας, η μεταφραστική διαδικασία της παρούσας εργασίας θα μπορούσε εύκολα να χαρακτηριστεί μέτριας δυσκολίας, λόγω των σχετικώς εύκολων μεταφραστικών προβλημάτων που προέκυψαν. Παρ' όλα αυτά, απαιτήθηκε αρκετός χρόνος, διάβασμα και μελέτη, έτσι ώστε να μπορέσει το μετάφρασμα να ανταποκρίνεται νοηματικά σωστά στις απαιτήσεις του πρωτοτύπου, αλλά και για να τηρηθούν με

ευλάβεια οι μεταφραστικές θεωρίες. Ήταν μια ευχάριστη διαδικασία, καθώς το θέμα ήταν, κατά τη γνώμη μου, πολύ ενδιαφέρον, με πλούσιες πληροφορίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της Μεγάλης Βρετανίας και των Η.Π.Α. και την αντιμετώπισή τους στο θέμα της ειδικής διαπαιδαγώγησης κατά τη δεκαετία του 2000. Η ειδική διαπαιδαγώγηση είναι ένα θέμα που με ενδιαφέρει ιδιαίτερα και θα ήταν μεγάλη μου επιθυμία στο μέλλον να το συνδυάσω με τον τομέα της μετάφρασης. Τέλος, οφείλω να αναφέρω, πως οι γνώσεις που μου παρείχε η φοίτηση μου στο Τ.Ξ.Γ.Μ.Δ. αλλά και η καθοδήγηση του καθηγητή μου στάθηκαν πολύτιμοι αρωγοί στην εκπόνηση αυτής της εργασίας και στην συλλογή νέων γνώσεων για εμένα.

6. Βιβλιογραφία

- Baker, Mona (1992). *In other words: A course book on translation*. London Routledge.
- Bloom, H. (1987). *Sinclair Lewis*. New York [etc.]: Chelsea House.
- GREGORY, M. (2020). *LANGUAGE AND SITUATION*. [S.l.]: Routledge.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation: Theory, Methology and Didactic Application of a Model for Translation-oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi
- (---) (2014). *Η μετάφραση ως στοχευμένη δραστηριότητα* (Μετάφραση από τα αγγλικά στα ελληνικά Σίμος Π. Γραμμενίδης, Δέσποινα Δ. Λάμπρου). Αθήνα Διάυλος.
- Schjoldager, Anne (2008) *Understanding Translation*. Aarhus: Academica.
- Κελάνδριας, Παναγιώτης, Ι. (2007). *Η Μετάφραση των Οικονομικών Κειμένων*. Αθήνα: Διαύλος.
- (---) (2016). *Λειτουργική Διδακτική της Μετάφρασης*. Αθήνα: Διαύλος.

