

Αντιφάσεις και προοπτικές στη σχολική ένταξη μαθητών με νοητική ανεπάρκεια

εισήγηση στο 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Θεραπευτικής Γυμναστικής
Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2010

Γιώργος Μπάρμπας

Η εκπαιδευτική πολιτική στην παιδαγωγική πράξη

Στη χώρα μας η εκπαίδευση των περισσότερων μαθητών με νοητική ανεπάρκεια – όπως και των μαθητών με άλλες αναπηρίες- προσδιορίζεται από την πολιτική της ένταξής τους στη γενικό σχολείο. Η πολιτική αυτή, που επικρατεί τις τελευταίες τρεις δεκαετίες, έχει δημιουργήσει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση με την ανάδειξη θεμάτων, όπως την υπεράσπιση των δικαιωμάτων αυτών των μαθητών. Παράλληλα, έχουν αναδειχθεί προβλήματα, τριβές και αντιφάσεις, που επηρεάζουν αρνητικά και υπονομεύουν τον στόχο της σχολικής και κοινωνικής ένταξης. Όσοι εργαζόμαστε στην εκπαίδευση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια βιώνουμε συχνά το θολό τοπίο της ασάφειας των στόχων, των προγραμμάτων, των διδακτικών και παιδαγωγικών μεθόδων και κυρίως του νοήματος που έχουν όλα αυτά για τη ζωή των μαθητών και των οικογενειών τους.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης αυτών των μαθητών είναι τα εξής:

- (1) Δύο είναι οι εκπαιδευτικές διαδρομές των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια· η πρώτη μέσα στο γενικό σχολείο, κυρίως στα τμήματα ένταξης,. Σ' αυτήν εντάσσεται η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών κυρίως αυτοί με ήπια νοητική ανεπάρκεια. Η δεύτερη είναι στις ειδικές δομές, στα ειδικά νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια, στα τεχνικά γυμνάσια και λύκεια, καθώς και στα ΕΕΕΕΚ.
- (2) Τμήματα ένταξης προβλέπονται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι δομές αυτές είναι πολύ λίγες και υπολειτουργούν. Πρακτικά για τους περισσότερους μαθητές με ήπια νοητική ανεπάρκεια η δημόσια ειδική εκπαίδευση τελειώνει στο δημοτικό σχολείο.
- (3) Στο γενικό σχολείο οι μαθητές παρακολουθούν μαθήματα τόσο στην τάξη όσο και στο τμήμα ένταξης, το οποίο σηκώνει και το κύριο βάρος. Ειδικότερα στο δημοτικό

το πρόγραμμα στο τμήμα ένταξης περιλαμβάνει βασικές σχολικές γνώσεις, δηλαδή ανάγνωση, γραφή και αριθμητική, και βασίζεται στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Στην τάξη το πρόγραμμα κατά κανόνα δεν τροποποιείται ούτε προσαρμόζεται για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθητή. Η παρουσία του εκεί στοχεύει κυρίως στην κοινωνικοποίηση, η οποία νοείται σχεδόν αποκλειστικά ως εκπαίδευση στην τήρηση των κανόνων λειτουργίας της σχολικής ομάδας. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, η αποδοχή από τη σχολική ομάδα δεν αποτελούν στόχο της εκπαίδευσης ούτε περιεχόμενο του προγράμματος.

Συνοπτικά, η ένταξη των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στη γενική εκπαίδευση νοείται στην πράξη ως

(α) ένταξη στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα στο επίπεδο που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες του κάθε παιδιού και

(β) εκπαίδευση στην τήρηση κανόνων κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική ομάδα.

(4) Στη δεύτερη εκδοχή, στις ειδικές σχολικές μονάδες, το πρόγραμμα περιλαμβάνει κατά κύριο λόγο:

(α) βασικές δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης και τήρησης κανόνων κοινωνικά αποδεκτής συμπεριφοράς μέσα στη σχολική ομάδα

(β) βελτίωση δεξιοτήτων ομιλίας, αδρής και λεπτής κινητικότητας

(γ) βασικές σχολικές γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, όπου και όσο αυτό είναι εφικτό.

(δ) Ειδικότερα στα ΕΕΕΕΚ, η έμφαση είναι σε πρακτικές δεξιότητες που αποκαλούνται «προεπαγγελματικές», δίχως, όμως, αυτό να συνιστά προετοιμασία για επαγγελματική δραστηριότητα. Αυτό προκύπτει τόσο από το περιεχόμενο των ειδικοτήτων, όσο και από την απουσία πρακτικής άσκησης σε επαγγελματικούς χώρους, κάτι το οποίο θεωρείται βασικό συστατικό κάθε επαγγελματικής εκπαίδευσης ή κατάρτισης.

Αξιολόγηση

Μια στέρεα αφετηρία για την επεξεργασία των θεμάτων που συνδέονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια, είναι η

αξιολόγηση της εκπαίδευσης που ήδη παρέχεται. Μια τέτοια αξιολόγηση θα ήταν αναγκαίο να περιλαμβάνει:

- (α) Αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαίδευσης στην ποιότητα της ενήλικης ζωής
- (β) Αξιολόγηση των γνώσεων και δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί στο σχολείο
- (γ) Αξιολόγηση της ποιότητας και των χαρακτηριστικών της ένταξης των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια στη σχολική κοινότητα -με δεδομένο ότι η ένταξη ήταν και είναι η αιχμή της διακηρυγμένης πολιτικής στην ειδική εκπαίδευση.

Στους δύο πρώτους τομείς δεν διαθέτουμε δεδομένα, ενώ για τον τρίτο τα λιγοστά δεδομένα προέρχονται από έρευνες μεμονωμένων ερευνητών. Απουσιάζει μια συνολική αξιολόγηση.

Η απουσία αξιολόγησης υποδηλώνει, κατ' αρχάς, την απουσία ενδιαφέροντος από την πλευρά της πολιτείας για την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται ότι επιχειρεί να διαχειριστεί στο άμεσο παρόν μια κοινωνική ανάγκη των οικογενειών και να εκτονώσει την έντασή της. Παράλληλα η εφαρμογή της πολιτικής της ένταξης αποτελεί δέσμευση απέναντι σε διεθνείς και ευρωπαϊκούς φορείς με τους οποίους είμαστε υποχρεωμένοι ως κράτος να συμπορευτούμε. Επιπλέον επιδιώκεται η μείωση του κόστους της εκπαίδευσης των μαθητών αυτών από τη στιγμή που η λειτουργία των τμημάτων ένταξης κοστίζει πολύ λιγότερο από τη λειτουργία των ειδικών σχολείων. Στις ειδικές δομές παρέχονται ορισμένες υπηρεσίες αποκατάστασης, με στόχο και εδώ την άμεση ανακούφιση των οικογενειών των μαθητών. Έτσι το σχολείο –και δι' αυτού η πολιτεία- επιχειρεί να μη χρεωθεί την εγκατάλειψη μιας περιθωριοποιημένης ομάδας πολιτών αλλά αντίθετα να καλλιεργήσει την εικόνα της ανταπόκρισης στις κοινωνικές της υποχρεώσεις.

Δεν υπάρχει επόμενη φάση μετά το σχολείο

Ο τακτικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής πολιτικής αναδεικνύει ένα δεύτερο σημαντικό θέμα. Η γενική εκπαίδευση διατυπώνει στόχους για την επιτυχή μετάβαση όλων των μαθητών της μετά το λύκειο στην επόμενη φάση της ζωής τους, στην τριτοβάθμια ή επαγγελματική εκπαίδευση με τελικό στόχο την αυτόνομη κοινωνική τους δραστηριοποίηση. Οι στόχοι αυτοί αφορούν σε γενικές ή ειδικές γνώσεις και δεξιότητες σε ένα κατάλληλο επίπεδο γενίκευσης και αφαίρεσης. Στόχος αυτόνομης

διαβίωσης δεν τίθεται, γιατί θεωρείται δεδομένη αυτή η ικανότητα για τους νέους μετά την εφηβεία.

Οι στόχοι της γενικής εκπαίδευσης δεν καλύπτουν τους μαθητές ακόμα και με ήπια νοητική ανεπάρκεια, γιατί είναι πολύ μεγάλη η απόκλιση ανάμεσα στις απαιτήσεις των στόχων και στις δυνατότητες των μαθητών. Άλλοι στόχοι, όμως δεν διατυπώνονται και προκύπτει ένα σημαντικό κενό: η εκπαίδευση δεν θέτει στόχους για τη μετάβαση αυτών των μαθητών στην επόμενη φάση της ζωής τους.

Αλλά και στην περίπτωση των ειδικών δομών διαπιστώνεται κάτι ανάλογο. Η λεγόμενη «προεπαγγελματική» εκπαίδευση είναι αδιαβάθμητη και δεν οδηγεί σε κανενός είδους επαγγελματική εκπαίδευση (εκτός από τα ειδικά επαγγελματικά γυμνάσια και λύκεια). Επιπλέον ο χαρακτήρας του προγράμματος στα ΕΕΕΕΚ και η δυσλειτουργία των ειδικών αυτών δομών δεν αφήνουν περιθώριο να συζητήσουμε σοβαρά για στόχους σχετικά με την αυτόνομη κοινωνική διαβίωση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια.

Εδώ είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι αίτημα για αντίστοιχους στόχους δεν διατυπώνεται ούτε από το χώρο των επαγγελματιών ούτε από τους γονείς.

Οι γονείς κατά κανόνα επιχειρούν να καλύψουν τις ανάγκες, που αυτοί αναγνωρίζουν ως σημαντικές, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης –δημιουργική απασχόληση των παιδιών, κοινωνική μάθηση, θεραπείες κάθε είδους. Στόχος τους είναι η άμβλυση, η εκτόνωση άμεσων πιεστικών αναγκών των παιδιών και της οικογένειάς τους. Το αύριο είναι συνήθως ένα αδιέξοδο ερώτημα. Ο ορίζοντας είναι κλειστός από παντού ή σχεδόν από παντού. Για τους γονείς η επόμενη φάση στη ζωή του παιδιού τους θα έρθει όταν αυτοί θα πεθάνουν και θα μείνει μόνο του στη ζωή. Για τη φάση αυτή προσπαθούν να προετοιμαστούν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο και τις δικές του δυνατότητες. Συλλογικά ως κοινωνία και ως πολιτεία δεν το αντιμετωπίζουμε ακόμα. Το μέγα ζήτημα της αυτόνομης διαβίωσης είναι ακόμα στη χώρα μας υπόθεση κάποιων συλλόγων γονέων και κάποιων λίγων ιδρυμάτων που καλύπτουν σήμερα έναν ελάχιστο αριθμό νέων ή ενηλίκων με νοητική ανεπάρκεια. Για πολλούς άλλους όμως ο εφιάλης του εγκλεισμού σε ίδρυμα παραμονεύει.

Σε ό,τι αφορά την επαγγελματική και ερευνητική δραστηριότητα, αυτό που την χαρακτηρίζει είναι το επιμέρους. Τα τελευταία 30 χρόνια παρατηρείται μια πλούσια

δραστηριότητα σε όλο το φάσμα των ειδικοτήτων· μια συστηματική μελέτη και επεξεργασία των ειδικών στοιχείων, που συγκροτούν την εξειδικευμένη παρέμβαση κάθε ειδικότητας στα προβλήματα των ανθρώπων με νοητική ανεπάρκεια και των οικογενειών τους. Η σχέση του ειδικού αυτού περιεχομένου και των γενικών στόχων της εκπαίδευσης δεν αναζητείται ούτε τίθεται σε προβληματισμό. Με άλλα λόγια, δεν προβληματιζόμαστε για το εάν και πώς αυτό που ερευνούμε ή εφαρμόζουμε οδηγεί ή μπορεί να οδηγήσει τον μαθητή με νοητική ανεπάρκεια σε ικανότητες αυτόνομης διαβίωσης στο μέλλον.

Όλοι, λοιπόν, πολιτεία, σχολικός θεσμός, γονείς, ερευνητές και εργαζόμενοι συγκλίνουμε –με διαφορετικές ίσως προθέσεις ή προβληματισμούς- στο ίδιο σημείο: δεν θέτουμε στόχους στην εκπαίδευση των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια για τη μετάβαση στην επόμενη φάση της αυτόνομης κοινωνικής διαβίωσης.

Η εντυπωσιακά κοινή αυτή άποψη θα μπορούσε να ερμηνευτεί με αναφορά στις επικρατούσες κοινωνικές αναπαραστάσεις. Σύμφωνα μ' αυτές η νοητική ανεπάρκεια θεωρείται αιτία των σημαντικών περιορισμών στις γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, σε βαθμό που δεν επιτρέπει να αναπτυχθούν δεξιότητες απαραίτητες για την αυτόνομη κοινωνική διαβίωση, όπως και για την δημιουργική συμμετοχή στην κοινωνική ζωή (εργασία, κοινωνικές σχέσεις, οικογένεια). Οι αδυναμίες αυτές θεωρείται ότι είναι η βασική αιτία που καθορίζει την κοινωνική λειτουργία αυτών των ανθρώπων ως μη παραγωγικών ατόμων που έχουν δια βίου ανάγκη εποπτείας και κηδεμονίας. Η ερμηνεία αυτή δεν τροποποιείται στον βασικό της πυρήνα ακόμα κι όταν αναγνωρίζεται η παρουσία δυσμενών κοινωνικών συνθηκών στη ζωή τους.

Οι παραπάνω αντιλήψεις συνυπάρχουν συχνά με την υπεράσπιση του δικαιώματος για ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνική ζωή· ισότιμη, όμως, στο μέτρο του εφικτού, ανάλογα με τους περιορισμούς που θέτει η ίδια η αναπηρία. Στην περίπτωση της νοητικής ανεπάρκειας οι εγγενείς γνωστικοί περιορισμοί θεωρείται ότι θέτουν σαφές όριο, δηλαδή αδυναμία αυτόνομης κοινωνικής λειτουργίας, το οποίο δεν μπορεί να το υπερβούν οι όποιοι επιθυμητοί μετασχηματισμοί των κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων.

Τα πράγματα, λοιπόν, φαίνεται να έχουν μια λογική σειρά: οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια θεωρείται έχουν δια βίου ανάγκη από εποπτεία και κηδεμονία, άρα δεν υφίσταται επόμενη φάση αυτόνομης διαβίωσης μετά την ολοκλήρωση του σχολικού

κύκλου, ούτε κατά συνέπεια αναγκαιότητα για συνολικούς στόχους στην εκπαίδευσή τους. Ίσως, λόγω αυτών των κοινά αποδεκτών ερμηνειών, η εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει αμφισβητηθεί μέχρι σήμερα στις βασικές της επιλογές. Θα πρέπει όμως να σημειώσουμε την εγγενή αντίφαση αυτής της πολιτικής: επιχειρεί την ένταξη μαθητών που αξιολογούνται ως μη ικανοί για αυτόνομη επιβίωση σε μια εκπαίδευση, η οποία προϋποθέτει αυτή την ικανότητα.

Παράλληλα με τις παραπάνω ερμηνευτικές επισημάνσεις είναι αναγκαίο να κάνουμε μια ακόμα σημαντική παρατήρηση. Ένα ολόκληρο οικοδόμημα –πλούσιο ποσοτικά-επιστημονικής, επαγγελματικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας στη χώρα μας βασίστηκε και βασίζεται στα πηλίνα πόδια κοινωνικών αντιλήψεων και αναπαραστάσεων, τις οποίες θεωρούμε περίπου αυτονόητες, πολύ συχνά δεν έχουμε επίγνωσή τους και πολύ περισσότερο δεν έχουμε προβληματιστεί για την επιστημονική τους εγκυρότητα.

Η κοινωνική κατασκευή της νοητικής αναπηρίας

Ο προβληματισμός αυτός είναι υπαρκτός στο διεθνή χώρο. Νέες προσεγγίσεις επαναξιολογούν τους τρόπους με τους οποίους δημιουργούνται τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των ανθρώπων με νοητική ανεπάρκεια. Το εγγενές χαρακτηριστικό της νοητικής ανεπάρκειας δεν αμφισβητείται ούτε οι περιορισμοί που απορρέουν από αυτό. Αυτό που αμφισβητείται είναι η αποκλειστική αιτιώδης σχέση του με το κοινωνικό αποτέλεσμα. Εδώ σιγά – σιγά αποκαλύπτεται μια άλλη εικόνα της πραγματικότητας.

Κρίσιμο σημείο αυτής της πραγματικότητας είναι η διαπίστωση ότι οι γνώσεις και δεξιότητες αναπτύσσονται μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις και με στόχο αυτές τις σχέσεις. Με άλλα λόγια ο χαρακτήρας των κοινωνικών σχέσεων μέσα στις οποίες ζει ο άνθρωπος, επηρεάζει το είδος των γνώσεων και δεξιοτήτων που αυτός αποκτά.

Στην περίπτωση του ανθρώπου με νοητική ανεπάρκεια κυρίαρχο στοιχείο σε όλη τη διάρκεια της ζωής του, ήδη από τα πρώτα του βήματα, είναι οι σχέσεις του με τους γονείς και τους εκπαιδευτές, ενώ οι σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι υποβαθμισμένες ή ακόμα και απουσιάζουν (η παρέα στο παιχνίδι, οι φιλικές, ερωτικές και συντροφικές σχέσεις). Οι σχέσεις με τους ενήλικες εκπαιδευτές και

κηδεμόνες αφορούν κατά κύριο λόγο στην εκπαίδευση του μη ικανού ανθρώπου και στη διασφάλιση της επιβιώσής. Μέσα σ' αυτές τις σχέσεις ο άνθρωπος με νοητική ανεπάρκεια δεν έχει ο ίδιος την ευθύνη του εαυτού του, των επιλογών του, δεν έχει την ευθύνη να διαχειριστεί και να επιλύσει προβλήματα ζωής, δεν εκτίθεται σε αντιξοότητες και δύσκολες κοινωνικές περιστάσεις. Όλα αυτά τα αντιμετωπίζει «αντ' αυτού» διαρκώς και συστηματικά ο κηδεμόνας ή ο εκπαιδευτής, οι οποίοι αναδεικνύονται σε μόνιμους και σταθερούς παράγοντες, χάρη στους οποίους διασφαλίζεται η ύπαρξη και επιβίωση του ανθρώπου με νοητική ανεπάρκεια. Εκ των πραγμάτων, λοιπόν, οι σχέσεις αυτές όχι μόνο δεν είναι ισότιμες αλλά καλλιεργούν και ενισχύουν την εξάρτηση του παιδιού με νοητική ανεπάρκεια από τον ενήλικα εκπαιδευτή ή κηδεμόνα, ανεξάρτητα από τις προθέσεις του δεύτερου.

Η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων για τις καθημερινές ανάγκες της ζωής, η ικανότητα να αναγνωρίζει το παιδί διλήμματα και να κάνει επιλογές, να επιλύει προβλήματα, να διαχειρίζεται συγκρούσεις και απαξιωτικές συμπεριφορές, να λειτουργεί με αμοιβαιότητα, όλα αυτά προϋποθέτουν όχι μόνο μια συστηματική εκπαίδευση αλλά κυρίως την έκθεσή του σε κοινωνικές σχέσεις και καταστάσεις, όπου έχει ο ίδιος την ευθύνη των αποφάσεων και των πράξεών του. Κι αυτή η έκθεση γίνεται κυρίως στις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Αυτή την προϋπόθεση καμία διδασκαλία και κανένα πρόγραμμα εκπαίδευσης δεν μπορεί να την υπερβεί. Όταν αυτό δεν ισχύει, ακόμα και το πιο καλά οργανωμένο πρόγραμμα πολύ λίγα μπορεί να προσφέρει, ενώ κινδυνεύει να ενισχύσει αρνητικά χαρακτηριστικά όπως τον φόβο της αποτυχίας και της απόρριψης, την παθητικότητα, την παραίτηση από την έκφραση των επιθυμιών και την συνειδητή υποταγή και συμπόρευση με τον ενήλικα από τον οποίο νιώθει ότι εξαρτάται η ύπαρξή του. Οι παρατηρήσεις αυτές φωτίζουν την ιδιαίτερα εύστοχη επισήμανση του Vygotsky, ότι στους ανθρώπους με νοητική καθυστέρηση το μείζον πρόβλημα δεν είναι η νοητική ανεπάρκεια αλλά η απουσία βούλησης. Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως αντίβαρο στις σχέσεις εξάρτησης από τους εκπαιδευτές και κηδεμόνες. Όμως κατά κανόνα απουσιάζουν. Ο κυρίαρχος ρόλος στη ζωή του παιδιού των σχέσεων με τους ενήλικες εκπαιδευτές και κηδεμόνες σφραγίζει την πορεία διαμόρφωσης των κοινωνικών του χαρακτηριστικών.

Οι παραπάνω παρατηρήσεις δεν σημαίνουν, βέβαια, ότι στην ιδεατή περίπτωση αντιστροφής των κοινωνικών συνθηκών που περιγράφηκαν, θα έπαυαν οι περιορισμοί λόγω της νοητικής ανεπάρκειας και το παιδί θα ανέπτυξε στο ίδιο βαθμό με τους συνομηλίκους του τις δεξιότητες που αναφέρθηκαν. Γνωρίζουμε, όμως, σήμερα ότι η νοητική ανεπάρκεια -και ιδιαίτερα η ήπια εκδοχή της- δεν αποτελεί εμπόδιο για να αποκτήσει το παιδί εμπειρικές γνώσεις, πρακτικές και λειτουργικές δεξιότητες σαν αυτές που μνημονεύτηκαν σ' ένα επίπεδο που να ικανοποιεί τις κοινωνικές του ανάγκες.

Η κοινωνική ταυτότητα, λοιπόν, του ανίκανου ανθρώπου που έχει δια βίου ανάγκη από εποπτεία και κηδεμονία δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε αναπόφευκτη. Δεν είναι αποκλειστικά συνέπεια της νοητικής ανεπάρκειας αλλά επηρεάζεται σημαντικά από το είδος των σχέσεων που αναπτύσσει το παιδί μέσα στο κοινωνικό του περιβάλλον. Αντίθετα, λοιπόν, με όσα υποστηρίζουμε στη χώρα μας, φαίνεται ότι μπορεί να υπάρξει επόμενη φάση στη ζωή αυτών των μαθητών. Μπορούν να περάσουν από την περίοδο της πλήρους εξάρτησης και κηδεμονίας στη φάση της αυτόνομης ή ημιαυτόνομης διαβίωσης. Αυτό δεν είναι δυνατόν να επιτευχθεί για όλα τα παιδιά στον ίδιο βαθμό. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ανεπάρκειας καθώς και τα ειδικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσουν στη διάρκεια της ζωής τους θα καθορίσουν το βαθμό στον οποίο μπορεί να αποκτηθούν οι αναγκαίες δεξιότητες για την μέγιστη δυνατή ανεξάρτητη διαβίωση στην ενήλικη ζωή. Τα ερευνητικά δεδομένα που σήμερα διαθέτουμε για να αποσαφηνίσουμε αυτή τη δυνατότητα είναι φτωχά. Επαρκούν για να στηρίζουν το επιχείρημα αυτής της δυνατότητας. Όχι όμως για να μας περιγράψουν με εγκυρότητα και αξιοπιστία τα όρια και τα ποιοτικά της χαρακτηριστικά.

Με αυτά τα δεδομένα της ανάλυσης που προηγήθηκε θα επιχειρήσουμε να διατυπώσουμε το πλαίσιο των στόχων της εκπαίδευσης για τους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια.

Πρόταση

Τελικός στόχος της εκπαίδευσης των μαθητών με νοητική ανεπάρκεια είναι η μέγιστη δυνατή αυτονομία και ανεξαρτησία στην ενήλικη ζωή.

Βασική προτεραιότητα του προγράμματος σε όλη τη διάρκεια της σχολικής ζωής είναι η ένταξη του μαθητή στις κοινωνικές σχέσεις των συνομηλίκων.

Η επίτευξη των δύο αυτών στόχων, του άμεσου και του μακροπρόθεσμου, προϋποθέτει ένα πρόγραμμα το οποίο σχεδιάζεται και υλοποιείται με βάση τους παρακάτω άξονες:

- (α) λειτουργικές κοινωνικές δεξιότητες που απαιτούνται στην καθημερινή ζωή
- (β) δεξιότητες που απαιτούνται για τη διαχείριση του στίγματος, της φθαρμένης κοινωνικής ταυτότητας του μαθητή
- (γ) δεξιότητες που απαιτούνται για την αρμονική συνύπαρξη του μαθητή μέσα στους κοινωνικούς χώρους που ζει.

Για την αποσαφήνιση της πρότασης είναι αναγκαίες οι παρακάτω επισημάνσεις.

(α) Οι στόχοι της εκπαίδευσης, όπως προσεγγίστηκαν, διαφέρουν από τους στόχους που θέτει η γενική εκπαίδευση για τους μαθητές της. Αυτό οδηγεί στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση ενός διαφορετικού προγράμματος το οποίο δεν υπάγεται –όπως σήμερα- στο γενικό αναλυτικό πρόγραμμα. Ακόμα και στις περιπτώσεις που διατηρεί κοινά σημεία με το γενικό, τα σημεία αυτά συμπεριλαμβάνονται στο εξειδικευμένο πρόγραμμα ακριβώς επειδή εξυπηρετούν τους στόχους του.

(β) Το πρόγραμμα έχει οικογενειοκεντρικό χαρακτήρα. Επιδιώκει να βελτιωθούν οι κοινωνικοί όροι διαβίωσης του παιδιού, άρα και η λειτουργικότητά του μέσα στην οικογένεια. Επίσης η αποτελεσματική εκπαίδευση προϋποθέτει την εκπαίδευση σε πραγματικές συνθήκες και την αξιοποίηση των εμπειριών του μαθητή. Όλα αυτά υποδεικνύουν την ανάγκη να λαμβάνονται υπόψη στον προγραμματισμό οι επιλογές και προτεραιότητες της οικογένειας, καθώς και η δυνατότητα να ενσωματώνονται οι διδασκόμενες γνώσεις και δεξιότητες στην καθημερινή οικογενειακή ζωή.

(γ) Η συμμετοχή στη μαθησιακή δραστηριότητα της τάξης (στην περίπτωση του γενικού σχολείου) σχεδιάζεται με κριτήριο τις ανάγκες του εξειδικευμένου προγράμματος. Αυτό θα κρίνει σε ποια μαθήματα θα παίρνει μέρος και σε ποια όχι, καθώς και τον τρόπο συμμετοχής.

Ο τρόπος οργάνωσης για την εφαρμογή του προγράμματος προκύπτει από τους στόχους, το περιεχόμενο και τον χαρακτήρα του. Ως βασικά χαρακτηριστικά αναφέρουμε τα παρακάτω:

(α) Η διαφορετική στόχευση από το γενικό αναλυτικό πρόγραμμα, το διαφορετικό περιεχόμενο και οι απαιτούμενες διδακτικές μέθοδοι οδηγούν σε μια νέα ειδική δομή μέσα στο γενικό σχολείο, διαφορετική από το Τμήμα Ένταξης (του οποίου το πρόγραμμα επιδιώκει να είναι συμπληρωματικό της τάξης).

(β) Οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια φοιτούν στην ειδική δομή και συμμετέχουν στην κανονική τάξη, όποτε το προβλέπει το εξειδικευμένο πρόγραμμα (αντίστροφα από ό,τι ισχύει για τους μαθητές που παρακολουθούν το Τμήμα Ένταξης).

(γ) Για το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προτεινόμενου προγράμματος απαιτείται η λειτουργία μέσα στο γενικό σχολείο διεπιστημονικής ομάδας αντίστοιχης μ' αυτήν που σήμερα λειτουργεί στα ειδικά σχολεία. Ένα πρόγραμμα σαν κι αυτό που προτείνεται δεν μπορεί να είναι υπόθεση μόνο του εκπαιδευτικού. Η διεπιστημονική ομάδα ανήκει στο σχολείο, υποστηρίζει όχι μόνο την ειδική δομή αλλά και το τμήμα ένταξης καθώς και τις ανάγκες του σχολείου στο σύνολό του.

(δ) Για την ολοκληρωμένη εφαρμογή αυτού του προγράμματος, απαιτείται η θεσμικά οργανωμένη συνεργασία της ειδικής δομής με άλλες δομές της τοπικής κοινωνίας που παρέχουν ανάλογες υπηρεσίες.

(ε) Με τις παραπάνω προϋποθέσεις είναι δυνατόν όλοι οι μαθητές με νοητική ανεπάρκεια που σήμερα φοιτούν σε ειδικά σχολεία να ενταχθούν στην προτεινόμενη ειδική δομή μέσα στο γενικό σχολείο. Με τη δημιουργία αυτής της δομής παύει πλέον η ανάγκη να εντάσσονται αυτοί οι μαθητές στο ειδικό σχολείο, το οποίο επιπλέον χαρακτηρίζεται από την εγγενή αδυναμία του αποκλεισμού των μαθητών του από τις κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους.

Είναι αναμενόμενο μια τέτοια πρόταση να εγείρει πολλές συζητήσεις γύρω από το κόστος υλοποίησής της. Στην παιδαγωγική, όμως, αυτό δεν ήταν ποτέ το κριτήριο αποδοχής ή απόρριψης μιας πρότασης. Το κόστος θα μπορούσε ίσως να επηρεάσει τον τρόπο και τον ρυθμό εφαρμογής μιας ανάλογης πολιτικής, σε συνάφεια με τις οικονομικές δυνατότητες της πολιτείας σε μια δεδομένη στιγμή. Αυτό που είναι όμως σημαντικό είναι να ξεκινήσουμε να προβληματιζόμαστε για την εκπαίδευση που

παρέχουμε στους μαθητές με νοητική ανεπάρκεια. Το γεγονός ότι η εκπαίδευση αυτή αγνοεί ουσιαστικά σήμερα τις πραγματικές κοινωνικές ανάγκες αυτών των μαθητών και των οικογενειών τους δεν χρεώνεται μόνο στην πολιτεία. Χρεώνεται επίσης -και ίσως περισσότερο- σ' όλους εμάς που έχουμε την παιδαγωγική και θεσμική ευθύνη να ερευνούμε, να προτείνουμε, να σχεδιάζουμε και να υλοποιούμε προγράμματα για αυτούς τους μαθητές. Κι αυτή η ευθύνη μας θέτει μπροστά σε σοβαρά διλήμματα που ανάγονται ακόμα και στο επίπεδο της ηθικής της επιστήμης: υπηρετούμε ως επιστήμονες, ως επιστήμη τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων με νοητική ανεπάρκεια ή συντασσόμαστε πίσω από πολιτικές που ουσιαστικά αναπαράγουν με εύσημους τρόπους τον κοινωνικό καιάδα;