

Η αναγκαιότητα της ένταξης. Προβληματισμοί και προοπτικές

Αθηνά Ζώνιου – Σιδέρη

Σύμφωνα με τον Ο.Ο.Σ.Α. (1995), το βασικότερο χαρακτηριστικό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι ο συγκεντρωτισμός σε συνδυασμό με το νομικισμό. Το χαρακτηριστικό αυτό είναι εμφανές τόσο στην οργάνωση και τη διοίκηση του συστήματος όσο και στα περιεχόμενο των σπουδών, οι οποίες ρυθμίζονται κεντρικά, δηλαδή μέσα από νόμους που εκδίδει η κεντρική διοίκηση και μέσα από εγκυκλίους και προγράμματα του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.) και των οργάνων του.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ιδιαίτερα έντονος και απεικονίζεται τόσο στο Εθνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα των σχολείων όσο και στα ενιαία ωρολόγια προγράμματα και τα εγκεκριμένα διδακτικά εγχειρίδια, τα οποία χρησιμοποιούνται υποχρεωτικά από τα δημόσια αλλά και από τα ιδιωτικά σχολεία.

Ο συγκεντρωτικός αυτός χαρακτήρας χαρακτηρίζει και το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80, η Ειδική Αγωγή λειτουργούσε με αποσπασματικές νομοθεσίες και διατάγματα. Το 1981, για πρώτη φορά στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, ψηφίζεται ομόφωνα από τη Βουλή των Ελλήνων νόμος για την Ειδική Αγωγή. Πρόκειται για τον πρώτο στην ιστορία ολοκληρωμένο Νόμο 1143/81 για την Ειδική Αγωγή (Ζώνιου-Σιδέρη, Α., 1996 γ' έκδ., σ. 93).

Ο Νόμος 1143/81 θεωρήθηκε δικαίως κατάκτηση για το χώρο της Ειδικής Αγωγής αφού «για πρώτη φορά η πολιτεία αναλαμβάνει επίσημα τα καθήκοντά της απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες».

Ωστόσο, η άποψη ότι «το Νόμο διέπουν οι αρχές της αναγνώρισης των ίσων ευκαιριών σε όλους τους πολίτες, της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης καθώς και της επαγγελματικής και κοινωνικής αποκατάστασης» (Τζουριάδου, Μ., 1995, σ. 66-67) δεν γίνεται γενικά αποδεκτή, επειδή, μαζί με το Προεδρικό Διάταγμα 603/82 που αναφερόταν σε θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της Ειδικής Αγωγής και τον συμπλήρωνε, όχι μόνο δεν συνέβαλε στην πολιτική της ένταξης αλλά, σύμφωνα με πολλούς επικριτές του, ενίσχυσε το διαχωρισμό ανάμεσα σε φυσιολογικά και μη φυσιολογικά άτομα, κατατάσσοντας τους μαθητές σε κατηγορίες προβληματικών ατόμων και περιθωριοποιώντας τους.

Οι επικρίσεις αυτές εκφράστηκαν από όλους όσοι θεώρησαν ότι ο νόμος αντικατόπτριζε την εκπαιδευτική πολιτική της τότε κυβέρνησης, που ήθελε την Ειδική Αγωγή «εντελώς αποκολλημένη και αποστασιοποιημένη από τον όλο κορμό της εκπαίδευσης των κανονικών παιδιών» (Στασινός, Δ., 1991, σ. 237). Εκτός από τις βασικές επικρίσεις που δέχτηκε ο Νόμος για τη διαιώνιση του «δυναμικού εκπαιδευτικού συστήματος» –από το ένα μέρος τα κανονικά σχολεία και από το άλλο οι ειδικές τάξεις και τα ιδρύματα– (Ξηρομερίτη, Α., 1997, σ. 32), για την κατηγοριοποίηση των μαθητών σε δώδεκα κατηγορίες «ανάλογα με τη μειονεξία που παρουσιάζουν» και για την περιθωριοποίηση των α.μ.ε.α., διατυπώθηκαν επικρίσεις, και μάλιστα από τον πρόεδρο της επιτροπής του ΥΠ.Ε.Π.Θ. Κ. Καλαντζή, σχετικά με το ότι ο Νόμος 1143/81 παρέτεινε την πρωτοκαθεδρία της ιδιωτικής πρωτοβουλίας στο χώρο της Ειδικής Αγωγής.

Οι επικρίσεις κατά του Νόμου 1143/81 οδήγησαν τελικά στη σύνταξη και δημοσιοποίηση, το 1984, ενός σχεδίου νόμου, γνωστού ως «αντι-309», στο οποίο η Ειδική Αγωγή αντιμετωπιζόταν ως τμήμα της γενικής εκπαίδευσης. Έτσι, ο Νόμος 1566/1985 («αντι-309») αναφέρεται στην Ειδική Αγωγή σε ξεχωριστό κεφάλαιο, το οποίο εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης. Με τον τρόπο αυτό η τότε κυβέρνηση υποδήλωνε και την πολιτική της βούληση για κατάργηση των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ των παιδιών με ειδικές ανάγκες και των κανονικών παιδιών και ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στα γενικά σχολεία.

Ήδη από το σχολικό έτος 1983- 84, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. είχε αρχίσει να εγκαταλείπει την πρακτική της ίδρυσης νέων ειδικών σχολείων, προωθώντας τη στρατηγική της ένταξης μέσω της λειτουργίας ειδικών τάξεων στα γενικά σχολεία.

Εκτός από τη βασική υιοθέτηση της αρχής της ένταξης, ο Νόμος 1566/85 περιελάμβανε και κάποιες άλλες θετικές ρυθμίσεις, μεταξύ των οποίων και:

1. τη σταδιακή ένταξη των ιδιωτικών σχολείων στο δημόσιο τομέα,
2. τη μεταβίβαση αποκλειστικά στο ΥΠ.Ε.Π.Θ. όλων των αρμοδιοτήτων που αφορούσαν ζητήματα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (γενικής-επαγγελματικής) και θέματα αποκατάστασης των α.μ.ε.α.,
3. τη διδασκαλία μίας ξένης γλώσσας στα ειδικά σχολεία,
4. την εκτύπωση με το σύστημα Μπράιγ διδακτικών βιβλίων για τυφλούς κ.ά.

Ωστόσο, και ο νόμος αυτός δέχθηκε επικρίσεις, η κυριότερη από τις οποίες ήταν ότι αποτελούσε «μια μεταγλωττισμένη μορφή των διατάξεων του προηγούμενου νόμου 1143/1981» (Στασινός, Δ., σ. 239).

Επιπλέον, ο Νόμος 1566/85 επικρίθηκε επειδή:

1. Δεν πρόβλεπε την ίδρυση Τμήματος Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
2. Δεν πρόβλεπε μετεκπαίδευση - επιμόρφωση σε θέματα Ειδικής Αγωγής για τους καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Δεν θεσμοθετούσε τη δυνατότητα μεταπτυχιακών σπουδών Ειδικής Αγωγής στα Πανεπιστήμια.
4. Καθόριζε ως αρμόδιο για το ιατροδιαγνωστικό – συμβουλευτικό έργο το Υπουργείο Υγείας Πρόνοιας και όχι το ΥΠ.Ε.Π.Θ.
5. Διατηρούσε την επικάλυψη αρμοδιοτήτων και διαιώνιζε τη σύγχυση στο έργο των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής.

Με το Νόμο 1566/85 αρχίζει μια καινούρια περίοδος για την Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα, που συμβαδίζει με τις εξελίξεις της Ειδικής Αγωγής στην Ευρώπη.

Ακολούθησαν μια σειρά εγκύκλιοι από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., όχι όμως όλα τα απαραίτητα Προεδρικά Διατάγματα που ο 1566 προέβλεπε και που θα επέτρεπαν «τεκμηριωμένες θεσμικές αλλαγές» (Χαρούπιας, Α., 1997, σ. 32).

Την ίδια περίοδο, στα τέλη της δεκαετίας του '80, ψηφίζονται επίσης οι Νόμοι 1824/1988 και 1771/1988. Με τον πρώτο θεσμοθετείται η ενισχυτική διδασκαλία για τους μαθητές του δημοτικού και του γυμνασίου που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε συγκεκριμένα μαθήματα, ενώ με τον δεύτερο τροποποιείται το σύστημα εισαγωγής των α.μ.ε.α. στα Ανώτατα και τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα της χώρας.

Το 1995 επιχειρήθηκε η εξάλειψη των αδυναμιών των άρθρων του 1566 που αφορούσαν την Ειδική Αγωγή, με τη σύνταξη και την προς συζήτηση δημοσιοποίηση ενός σχεδίου νόμου με τίτλο «Ειδική εκπαίδευση. Αγωγή προσώπων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Το συγκεκριμένο αυτό σχέδιο νόμου ψηφίστηκε ύστερα από πέντε χρόνια και δημοσιεύθηκε στις 14 Μαρτίου 2000.

Στο Νόμο 2817/14.3.2000, μεταξύ άλλων:

1. Επαναδιατυπώνεται η ορολογία της Ειδικής Αγωγής, δίνοντας έμφαση στις κοινές εκπαιδευτικές ανάγκες των α.μ.ε.α. και όχι στις αιτίες των προβλημάτων τους.
2. Προβλέπονται μέτρα για τα α.μ.ε.α. της προσχολικής ηλικίας και για τα α.μ.ε.α. που έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική εκπαίδευση.

3. Προωθείται η αρχή της ένταξης και περιορίζεται το ειδικό σχολείο μόνο για περιπτώσεις παιδιών με σοβαρές δυσκολίες.
4. Καθιερώνεται ο θεσμός των «περιοδευόντων (ειδικών) εκπαιδευτικών».
5. Θεσμοθετείται η κατάρτιση εξατομικευμένων προγραμμάτων βοήθειας και υπηρεσιών για κάθε παιδί με ε.α.
6. Θεσμοθετείται στην έδρα κάθε νομού η λειτουργία διεπιστημονικής ομάδας διάγνωσης - υποστήριξης, με την επωνυμία «Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης» (Κ.Δ.Α.Υ.).
7. Δημιουργούνται νέες ειδικότητες προσωπικού Ειδικής Αγωγής(μουσικοθεραπευτές, διερμηνείς νοηματικής γλώσσας, εκπαιδευτές κινητικότητας για τυφλά άτομα κ.λπ.).
8. Εξασφαλίζεται η παροχή μέσων διδασκαλίας σύγχρονης τεχνολογίας (πολυμέσα, ομαδικά συστήματα ακουστικών βαρηκοΐας, μηχανές Μπράιγ, προγράμματα ηχογράφησης βιβλίων για τυφλούς, λεξικά νοηματικής γλώσσας κ.λπ.) για τα α.μ.ε.α.
9. Αναγνωρίζεται η νοηματική ως επίσημη γλώσσα των κωφών.
10. Ιδρύεται Τμήμα Ειδικής Αγωγής στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την επιστημονική έρευνα όλων των ζητημάτων της Ειδικής Αγωγής (επιμόρφωση εκπαιδευτικών Ειδικής Αγωγής, αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, συνεργασία με επιστημονικούς φορείς και οργανώσεις στην Ελλάδα και το εξωτερικό).

Συμπερασματικά, ο Νόμος 2817/14.3.2000 περιέχει μια σειρά από θετικά στοιχεία, που κατά τον Κασωτάκη «καθορίζουν το θεσμικό πλαίσιο της ειδικής εκπαίδευσης με μια πιο σύγχρονη αντίληψη σε σύγκριση με τα προηγούμενα».

Δεν παύει ωστόσο να αναπτύσσει ένα πλήρες ειδικό εκπαιδευτικό σύστημα, παράλληλο με το κοινό. Η «ορολογία» που χρησιμοποιείται είναι ασαφής ή επιστημονικά ανακριβής, ενώ τα μέτρα που προτείνονται θυμίζουν περισσότερο την πολιτική πριν από το 1989 παρά το πνεύμα του 1566.

Η βασικότερη όμως αδυναμία του νόμου αυτού είναι η υπερσυγκέντρωση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.) στα μεγάλα αστικά κέντρα, με αποτέλεσμα οι δυσπρόσιτες και απομονωμένες περιοχές να μένουν εκτεθειμένες.

Κάτω από την επιρροή της Ευρωπαϊκής Ένωσης [βλ. το Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας, στο πλαίσιο του Συμβουλίου της 31^{ης} Μαΐου 1990, με θέμα την ένταξη των μειονεκτούντων παιδιών και νέων στα κανονικά εκπαιδευτικά συστήματα (90/C162/02)] δίνονται νέες κατευθύνσεις στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Η νέα κατεύθυνση και ο νέος στόχος της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι η κοινή αγωγή αναπήρων

και μη. Η πρόθεση του ΥΠ.Ε.Π.Θ. να μετατρέψει το γενικό σχολείο σε σχολείο για όλα τα παιδιά, ώστε τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να εκπαιδεύονται μαζί με όλα τα υπόλοιπα, είναι ασφαλώς πολιτική απόφαση. Πολιτική επίσης επιλογή είναι ο ρόλος και η δομή που επιφυλάσσονται στο σχολείο. Είναι όμως ανεπίτρεπτο να μετατρέπονται σε πολιτικές επιλογές η παιδαγωγική θεωρία και η παιδαγωγική πράξη.

Η όλο και περισσότερο διαδεδομένη άποψη –και η ανάλογη στάση της κοινωνίας–, σύμφωνα με την οποία σε μια δημοκρατική χώρα τα άτομα με ειδικές ανάγκες επιβάλλεται να συμμετέχουν ισότιμα σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να προτείνουν –με κριτήρια εκπαιδευτικο- πολιτικά και όχι παιδαγωγικά– νέες κατευθύνσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής, με στόχο την κοινή αγωγή αναπήρων και μη μαθητών.

Η ένταξη στην Ελλάδα θεσμοθετείται, συνεπώς, με το Νόμο 1566/ 85 «περί γενικής εκπαίδευσης». Η θεσμοθέτησή της όμως δεν αποτέλεσε πανάκεια· αντιθέτως, μέσα από την αύξηση των ειδικών τάξεων και με εκπαιδευτικές πρακτικές που πολύ απέχον από μια πολιτική της ένταξης, η εκπαιδευτική πολιτική του αποκλεισμού συνεχίστηκε με τρόπους πιο εξευγενισμένους. Το έδαφος δεν ήταν προετοιμασμένο για μια τέτοια εκπαιδευτική αλλαγή –ούτε άλλωστε τα κοινωνικά δεδομένα προέτρεπαν σε μια τέτοια κατεύθυνση.

Παρόλο που η θεσμοθέτηση της εκπαιδευτικής ένταξης ακολούθησε χρονικά τη θεσμοθέτηση της κοινωνικής διακήρυξης «περί ισότητας και αλληλοαποδοχής των ατόμων με ειδικές ανάγκες» (Νόμος 1143/81), η θεσμοθέτηση αυτή δεν ήταν το αποτέλεσμα των κοινωνικών πιέσεων των αποκλεισμένων ομάδων (ανάπηροι)· επρόκειτο περισσότερο για μια κρατική πρωτοβουλία που εξέφραζε το κλίμα της εποχής για γενικότερη κοινωνική πολιτική ισονομίας και ισότητας, αλλά και εναρμόνισης με δεδομένα άλλων χωρών.

Η ένταξη θεσμοθετήθηκε μέσα σ' ένα κλίμα προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων για την αναπηρία: σε μια κοινωνία που δεν αντέχει την αναπηρία ούτε καν αισθητικά· σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διαμόρφωνε και διαμορφώνει τις υπηρεσίες του σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς· σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό, τον ανταγωνισμό, από προθέσεις ελέγχου και από την απουσία διαφοροποιημένης αξιολόγησης, διαφοροποιημένης διδασκαλίας ή διαφοροποιημένων αναλυτικών προγραμμάτων· σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που, ιδιαίτερα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στοχεύει στη σύνδεση οικονομίας και

αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής πολιτικής· σ' ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υποθάλλει αλλά και εξασφαλίζει το σχολικό αποκλεισμό, την ανισότητα και την αποτυχία, όχι μόνο για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες αλλά και για όλα όσα αποκλίνουν έστω κι ελάχιστα από τους κανόνες που αυτό ορίζει (Perrenoud P., 1997).

Τη θεσμοθέτηση της ένταξης δεν ακολούθησε ο σχεδιασμός μιας νέας κοινωνικής πολιτικής με στόχο την αλληλοαποδοχή ούτε μιας καινούριας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αφορούσε την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ένταξης, το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων και τη διαμόρφωση των σχολικών χώρων.

Στην Ελλάδα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες που δεν φέρουν εμφανείς αναπηρίες βρίσκονται σε γενικές τάξεις χωρίς καμία απολύτως υποστήριξη. Ελάχιστος αριθμός παιδιών με ειδικές ανάγκες που έχουν εμφανείς αναπηρίες έχει ενταχθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα κατά τη διάρκεια των 15 τελευταίων ετών, από την έναρξη της θεσμοθέτησης της ένταξης (1985-2000). Επίσημα στοιχεία από το ΥΠ.Ε.Π.Θ. για τον ακριβή αριθμό των παιδιών που εντάχθηκαν στα γενικά σχολεία δεν υπάρχουν.

Ένταξη και *inclusive* εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια ένας καινούριος όρος έχει κάνει την εμφάνισή του στην παιδαγωγική ορολογία, ο όρος *inclusive εκπαίδευση*, που έρχεται να αντικαταστήσει τον όρο *ένταξη*. Ο όρος μπορεί να αποδοθεί με περιφραστικό τρόπο στην ελληνική γλώσσα ως: *η εκπαίδευση που συμπεριλαμβάνει όλους, που λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες και τη διαφορετικότητα όλων*. Το επίθετο *inclusive* προέρχεται από το λατινικό ρήμα *includere* που σημαίνει *συμπεριλαμβάνω*. Ο όρος, λοιπόν, θα μπορούσε να αποδοθεί συνοπτικά ως *συμπεριληπτική εκπαίδευση* ή ακόμη ως *εκπαίδευση του μη αποκλεισμού*.

Αλλά πριν αναλύσουμε την έννοια *inclusive εκπαίδευση*, είναι ανάγκη να προηγηθεί η κριτική αντιμετώπιση της χρήσης ξενόγλωσσων όρων και των προσπαθειών των ειδικών για αντιστοιχία των όρων αυτών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ο όρος *inclusive*, από τη στιγμή που δεν ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα, δεν είναι δυνατόν να χρησιμοποιείται άκριτα στην ελληνική βιβλιογραφία.

Ο όρος *inclusive* υποδηλώνει ένα διαρκή αγώνα με στόχο τη δημιουργία λειτουργικών εκπαιδευτικών συστημάτων. Είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας των ξένων επιστημόνων για διεύρυνση του όρου *ένταξη*, που δεν αποτελεί πια στόχο αλλά το μέσο για την αλλαγή των κοινωνικών δεδομένων: ερευνώντας

την αποτελεσματικότητα της ένταξης στις χώρες τους, διαπίστωσαν ότι ακόμη και μετά την πολύχρονη εφαρμογή παιδαγωγικών συστημάτων ένταξης, δεν κατόρθωσαν να διαμορφώσουν ένα ιδεολογικό πλαίσιο της ένταξης που να μην περιορίζεται στα όρια των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων αλλά να αφορά και τις ευρύτερες κοινωνικές δομές.

Για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα η ένταξη δεν αποτελούσε *a priori* αυτοσκοπό, αλλά μια διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρα και μη άτομα, στο πλαίσιο του οποίου θα γίνεται αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής καθενός (Ζώνιου-Σιδέρη, 1996).

Επιπλέον, η έννοια και η διαδικασία της ένταξης διερευνάται και ως προς την πολιτική της διάσταση. Η αντίστοιχη επιστημονική βιβλιογραφία εστιάζει στην έρευνα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των ατόμων στον ατομικό και κοινωνικό τους περίγυρο. Δεχόμαστε ως μία από τις πιο θεμελιώδεις και ουσιώδεις ανθρώπινες αξίες τη συμβίωση των ανθρώπων στο πλαίσιο της από κοινού συμμετοχής τους στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Οι προϋποθέσεις για κοινωνική δράση δημιουργούνται όταν οι αξίες αυτές αμφισβητούνται και χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν ή να θεσμοθετηθούν εκ νέου.

Γίνεται, συνεπώς, φανερό ότι η έννοια της ένταξης αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα της πολιτικής πράξης. Η ένταξη, που εμπεριέχει το αίτημα του αντιρατσισμού, πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό και συνταγματικό δικαίωμα (HELLIOS,1996).

Ο όρος *inclusive* θα εξελιχθεί πιθανότητα σε όρο πολύ δημοφιλή αλλά διαφορούμενο, ίσως όμως να μην προσθέσει τίποτα περισσότερο στο ήδη υπάρχον θεωρητικό πλαίσιο της ένταξης. Αποτελεί, ωστόσο, αγγελιαφόρο μιας καινούργιας αντίληψης και αποδεικνύει τη διάθεση αλλαγής κάποιων κοινωνικών συμφραζόμενων, με αφετηρία τον επαναπροσδιορισμό των εννοιών.

Στην Ελλάδα ο όρος ένταξη εμπεριέχει, τουλάχιστον στην ελληνική βιβλιογραφία αλλά και όσον αφορά την εμπειρία, την εννοιολογική διάσταση του όρου *inclusive*.

Στη χώρα μας δεν μπορούμε ακόμη να μιλάμε για *συμπεριληπτική* εκπαίδευση, αφού:

1. Η ένταξη δεν έχει εφαρμοστεί ευρέως και σχεδιασμένα, έτσι ώστε μέσα από την εφαρμογή της να έχουμε σφαιρικά αποτελέσματα. Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε την άποψη ότι η ένταξη δεν απέτυχε, αλλά ότι

- η διαδικασία ένταξης προσδιορίστηκε από την αρχή, βάσει εκπαιδευτικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δεδομένων.
2. Στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης –αλλά και αλλού– η ένταξη δεν επιβλήθηκε θεσμικά, αλλά δημιουργήθηκε μέσα από τις ανάγκες και τους αγώνες για τη διεκδίκηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων από τα ίδια τα κινήματα των αναπήρων και των γονιών των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στην Ελλάδα τόσο τα κινήματα των αναπήρων όσο και αυτά των γονέων είναι επιφυλακτικά και πολλές φορές αρνητικά απέναντι στην ένταξη.
 3. Όταν οι κοινωνικές, εκπαιδευτικές και πολιτικές συνθήκες δεν έχουν ωριμάσει, η μεταφύτευση ενός ξένου όρου και ενός ξένου μοντέλου έχει αρνητικές συνέπειες.
 4. Η κοινωνική ένταξη των ατόμων με ειδικές, κατά τη Νιώτη Στ., (2000), «αποτελεί μόνο μια διακήρυξη, εν ονόματι της οποίας σχεδιάζονται πολιτικές διακρίσεων και κοινωνικής περιθωριοποίησης, όπως συνέβη πρόσφατα με το νομοσχέδιο της Ειδικής Αγωγής»(σ.10).
 5. Στην Ελλάδα ο όρος *ένταξη* δεν συνοδεύεται από αρνητική εμπειρία, άρα και από γλωσσικά αρνητικά συμφραζόμενα.

Οι χώρες της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας στις οποίες εφαρμόζονται προγράμματα ένταξης κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, αναθεωρούν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων αυτών και παρουσιάζουν την *inclusive εκπαίδευση* ως εξέλιξη του μοντέλου της ένταξης. Συγγραφείς όπως οι Ainscow M. 1997, Lindsay G. 1997, Wedell K. 1995, Florian L. 1997, Mittler P. 1995 διατυπώνουν συγκλίνουσες απόψεις ως προς την παρακάτω βασική διαφορά μεταξύ *ένταξης* και *inclusion*:

Η *ένταξη*, σύμφωνα με τους παραπάνω, εφαρμόστηκε ως πρακτική, με απουσία θεωρητικού και ιδεολογικού πλαισίου και γι' αυτό απέτυχε. Η επιχειρούμενη ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στα σχολεία έθετε ως προϋπόθεση την προσπάθεια –από μέρους των παιδιών, των υποστηρικτικών υπηρεσιών και των εκπαιδευτικών– συμπόρευσης με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα.

Η *inclusive εκπαίδευση*, από την άλλη, σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές, απαιτεί ό,τι για τη γράφουσα ο όρος *ένταξη*:

1. πάλι με στόχο τη μετατροπή των δεδομένων δομών,
2. μετάβαση από ένα μοντέλο κοινωνικής πρόνοιας σε ένα μοντέλο ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων,
3. άρση των προκαταλήψεων,
4. αποδοχή της διαφορετικότητας,

5. επανεξέταση των αξιών και των στόχων της εκπαίδευσης,
6. ριζοσπαστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση,
7. σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων,
8. εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

Με βάση λοιπόν όλα τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η χρήση του όρου *inclusive εκπαίδευση* αποτελεί μια προσπάθεια αποδέσμευσης από τις αναποτελεσματικές πρακτικές και την αποτυχία με την οποία έχει συνδεθεί ο παλαιότερος όρος *ένταξη*, κάτι που δεν έχει –τουλάχιστον ακόμη– συμβεί στην Ελλάδα.

Απαραίτητη λοιπόν προϋπόθεση μιας επιτυχημένης σχολικής ένταξης όλων των παιδιών αποτελεί ο σχεδιασμός νέων αναλυτικών προγραμμάτων, που θα δημιουργηθούν με βασικό κριτήριο τη διαφορετική υπόσταση κάθε παιδιού και όχι την ομοιογένεια των ηλικιακών ομάδων. Κατά τη σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων πρέπει να λαμβάνονται υπόψη τέσσερις βασικοί παράγοντες:

1. η κοινωνία και οι απαιτήσεις της,
2. τα πολιτισμικά αγαθά,
3. τα νέα επιστημονικά δεδομένα,
4. το άτομο και οι ανάγκες του.

Η αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων αποτελεί επιτακτική ανάγκη για την εκπαίδευση (Westphalen K., 1982), και πιο συγκεκριμένα για την ένταξη.

Το αναλυτικό πρόγραμμα

Η έννοια του αναλυτικού προγράμματος εμπεριέχει, ιστορικά και πολιτισμικά, συγκεκριμένες κανονιστικές έννοιες του κυρίαρχου πολιτισμού, της κυρίαρχης ιδεολογίας και των αξιών της συγκεκριμένης κοινωνίας με στόχο τον έλεγχο μιας γνώσης, η οποία συντηρεί και αναπαράγει τους θεσμούς. Ο έλεγχος αυτός επιτυγχάνεται, τόσο μέσα από την επίσημη διδακτέα ύλη όσο και από την έμμεση διδασκαλία.

Έτσι, στα περιεχόμενα των αναλυτικών προγραμμάτων ενσωματώνονται και επιλέγονται θέματα με συγκεκριμένα νοήματα και πρακτικές, ενώ άλλα παραμελούνται ή αποκλείονται, διατηρώντας την κοινωνική συναίνεση (Apple, 1986, Bourdieu & Passeron, 1964, Φραγκουδάκη, 1985).

Γνωρίζοντας λοιπόν, εξ ορισμού και από την αρχή, ότι οι θεσμοί αποκλείουν, ότι ο κυρίαρχος πολιτισμός αποκλείει, και άρα το ίδιο συμβαίνει και με τα αναλυτικά προγράμματα, διαπιστώνουμε ότι η ιδεολογία της αναπαραγωγής εξακολουθεί να παραμένει επίκαιρη –παρόλο που έχουμε πάρει πια αποστάσεις από τις απλουστευτικές θέσεις αυτής της πολεμικής. Θα ήταν όμως απόλυτο να θεωρήσουμε ότι η σχολική αποτυχία και οι ανισότητες στο σχολείο αποτελούν στις μέρες μας αυτόματη συνέπεια της ταξικής διάρθρωσης της κοινωνίας.

Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να εξετάσουμε την ένταξη ως σχολική πρακτική, αλλά και να παρακολουθήσουμε πώς αντιμετωπίζεται από το σχολικό οργανισμό, μέσα από τη διαχείριση του αναλυτικού προγράμματος –θα ήταν άλλωστε υπερβολικό να παραμείνουμε στην ταξική αιτιοκρατία για τη θεώρηση του αναλυτικού προγράμματος χωρίς να εξετάσουμε τη δυναμική της αταξίας και τη δυναμική όλων όσοι εμπλέκονται και δρουν μέσα στη σχολική κοινότητα.

Στις αρχές της δεκαετίας του '90 οι ειδικές ανάγκες επαναπροσδιορίστηκαν και ορίστηκαν ως ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Έτσι, το βάρος μετακινήθηκε από την αντίληψη της ανεπάρκειας του μαθητή στην ανικανότητα του σχολείου να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού· οι μαθητές αποτυχαίνουν επειδή τα αναλυτικά προγράμματα δεν εκπληρούν τις προϋποθέσεις ώστε να τους ενσωματώσουν. Η επιτυχία και η αποτυχία είναι αναπαραστάσεις, κατασκευασμένες από το σχολικό σύστημα. Είναι προϊόντα των διαδικασιών και των μορφών αξιολόγησης του σχολικού συστήματος και των πρακτικών του. «Πρακτικές οι οποίες συμμορφώνονται με διαδικασίες περισσότερο ή λιγότερο κωδικοποιημένες που στηρίζονται σε διαδικασίες επίδοσης και σε θεσμικά καθορισμένα επίπεδα απαιτήσεων, και οι οποίες, τελικά προσανατολίζονται σε αποφάσεις διαχείρισης της τάξης, σε παραπομπή σε ενισχυτικές διδασκαλίες, και στην επιλογή έκδοσης πιστοποιητικών» (Perrenoud, 1989).

Τα σχολικά εγχειρίδια και το διδακτικό υλικό, κοινά για όλους τους μαθητές, δεν αποτελούν πηγή θεσμικών διακρίσεων· παρ' όλα αυτά, η έλλειψη αναφοράς στους ανάπηρους άλλους, η αποσιώπηση των αλληλεπιδράσεων μεταξύ αναπήρων και άλλων, η προβολή της ανωτερότητας του υγιούς σώματος και της γλωσσικής επάρκειας, η προώθηση του προτύπου «τέλειος - άριστος» και η διδασκαλία που, ως αντίληψη και πρακτική, απευθύνεται στο μέσο όρο των μαθητών αποτελούν συνήθως ευνοϊκούς όρους για την ανάπτυξη διακρίσεων.

Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικές πρακτικές και η διδασκαλία καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμμετοχή, την ένταξη, την επιτυχία και τη

σχέση του παιδιού με το σχολείο. Είναι γνωστός σε όλους ο προσανατολισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στις αρχές της επίδοσης και της απομνημόνευσης, που κατατάσσει τους προβληματικούς στους αποτυχημένους μαθητές. (Γκότοβος 1994:112).

Έτσι, παρά την ύπαρξη ενός κοινού αναλυτικού προγράμματος, στην πράξη η αρχή των ίσων ευκαιριών αναιρείται. Νομιμοποιούμε λοιπόν να μιλάμε για διακρίσεις και για αποκλεισμό μαθητών.

Η απάντηση στο βασικό ερώτημα, ποιο αναλυτικό πρόγραμμα είναι καταλληλότερο για παιδιά με ειδικές ανάγκες, είναι ανάλογη των πιστεύω του ερωτώμενου αναφορικά με τους βασικούς στόχους της εκπαίδευσης. Οι αξίες της εκπαίδευσης είναι ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν το είδος της παιδαγωγικής πρακτικής σε θέματα διδακτικής και αξιολόγησης, αποδεικνύοντας στην πράξη πόσο η παροχή ίσων ευκαιριών είναι τυπική ή ουσιαστική.

Για την αντιμετώπιση των διαφορών στο σχολείο, στο επίπεδο του περιεχομένου του αναλυτικού προγράμματος μιλάμε για *ευρύτητα, συνέχεια, ισορροπία*, ενώ στο επίπεδο της οργάνωσης της σχολικής δουλειάς για *διαφοροποίηση*. (Η ίδια η σχολική οργάνωση είναι ένας σημαντικός παράγοντας αντιμετώπισης, και πιθανότατα εξάλειψης, των διακρίσεων).

Αν θέλουμε, συνεπώς, να κινηθούμε προς την κατεύθυνση μιας ενταξιακής πολιτικής, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος χρειάζεται να διαφοροποιηθεί. Το αναλυτικό πρόγραμμα στη σημερινή του μορφή αποτελεί τροχοπέδη για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση· αντιμετωπίζεται περισσότερο ως αυτοσκοπός παρά ως το πλαίσιο μέσα από το οποίο οδηγούμε τους μαθητές στη γνώση.

Οι στόχοι του όμως πρέπει να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά –όποιες και αν είναι οι ανάγκες τους, ειδικές ή όχι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να παίρνουν αποφάσεις για τα περιεχόμενα, τη δομή και τον τρόπο διαχείρισης του αναλυτικού προγράμματος ανάλογα με το μαθητικό πληθυσμό στον οποίο κάθε φορά διδάσκουν.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, των νέων κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής, σημειώνονται και στην Ελλάδα οι πρώτες επίσημες προσπάθειες ένταξης αναπήρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Οι προσπάθειες αυτές γίνονται από εθελοντές, κυρίως, εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής· προσπάθειες επαινετές και πράγματι αξιόλογες, που στηρίζονται στο μεράκι, την ευαισθησία και τους πειραματισμούς που έχουν κάνει, χωρίς να διαθέτουν κανενός είδους ερευνητικά αποτελέσματα από τον ελλαδικό χώρο.

Οι επιστημονικές εκπαιδευτικές κατευθύνσεις των φορέων σχετικά την υλοποίηση της ένταξης ήταν από ελλειπείς μέχρι ανύπαρκτες: εκτός ίσως από λίγες εξαιρέσεις, τα άτομα που κατέχουν επιτελικές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας δεν διαθέτουν επιστημονικές γνώσεις για το χώρο της Ειδικής Αγωγής. Είναι, συνεπώς, προφανής η αδυναμία τους να χαράξουν κατευθύνσεις και να υποστηρίξουν επιστημονικά τις δεκάδες εκπαιδευτικών που είχαν και έχουν όλη την καλή θέληση και, προπάντων, το μεράκι να ανταποκριθούν στην καινούρια αυτή πρόκληση.

Πρέπει στο σημείο αυτό να διευκρινίσουμε, μιλώντας για πρόκληση, ότι η ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο δεν ξεκινάει από αισθήματα οίκτου ή συμπόνιας, αλλά προϋποθέτει θεωρητικές και πρακτικές γνώσεις και κατευθύνσεις για όλα τα «διαφορετικά» παιδιά, τόσο της πλειονότητας όσο και κάθε μειονότητας.

Προβληματισμοί – Προοπτικές

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στα γενικά σχολεία έχει καταστεί πλέον κυρίαρχη πολιτική (Χαραμής, 2000). Παίρνει ωστόσο διάφορες σημασίες, με αποτέλεσμα μια σειρά από πρακτικές και στόχους να οργανώνονται παραδοσιακά γύρω από την έννοια της αναπηρίας, εγείροντας πολιτικά ερωτήματα του τύπου: Πρόκειται να εισαχθούν περισσότερα παιδιά σε «κανονικά» σχολεία ή να διαχωριστούν ακόμη περισσότερο, όπως συνέβη στο παρελθόν αλλά συμβαίνει και στο παρόν;

Θέτει, επίσης, ερωτήματα παιδαγωγικής φύσης σχετικά με το τι θα διδαχθεί αλλά και πώς θα διδαχθεί. Εκτός από τα προγράμματα διδασκαλίας ή το αναλυτικό πρόγραμμα, άπτεται, συνεπώς, και «πολιτικών ζητημάτων». Και στη μία και στην άλλη περίπτωση, έχουμε να κάνουμε με πολιτικές πρακτικές, οι οποίες, ως τέτοιες, διαθέτουν πολιτικό και ηθικό περιεχόμενο, ενώ επίσης μπορεί να αφορούν και τεχνικά ζητήματα.

Τα ζητήματα που θέτει η ένταξη, το εύρος των πρακτικών που καλύπτει αλλά και οι πολιτικές, ηθικές και παιδαγωγικές διαστάσεις της δημιουργούν σύγχυση. Η σύγχυση αυτή προέρχεται, επίσης, και από τις πρακτικές όσων υποστηρίζουν τον επαγγελματισμό, ένα ζήτημα που, ολοφάνερα, δεν είναι προσιτό σε πολλούς από αυτούς που συμμετέχουν στον εκπαιδευτική κοινότητα, συμπεριλαμβανομένων και κάποιων γονέων ή ειδικών.

Η σύγχυση σχετικά με τη φύση της ένταξης προέρχεται, εν μέρει επίσης, από την αποτυχία στην οποία έχουν οδηγηθεί οι θεωρητικές συζητήσεις. Μέρος της σύγχυσης προέρχεται επίσης από το κυρίαρχο ζήτημα, το οποίο παραδοσιακά

τροφοδοτεί τη συζήτηση για την ένταξη, αυτό που σχετίζεται με το θέμα της αναπηρίας. Έτσι, την εκπαιδευτική συζήτηση γύρω από την αναπηρία χαρακτηρίζει μια πολιτική λογική.

Με δεδομένα τα διάφορα περιεχόμενα της ένταξης, που σε ορισμένες περιπτώσεις συμφωνούν με πρακτικές του παρελθόντος, με πρακτικές, δηλαδή, εκτεταμένου διαχωρισμού των παιδιών που θεωρούνταν διαφορετικά –στοιχείο που συνυφάνεται με την παρουσία κάποιων παιδιών στις κανονικές τάξεις τα οποία, επίσης, θεωρούνται «διαφορετικά»–, η συζήτηση για την ένταξη αποτελεί για πολλούς τομείς, ένα νέο όνομα για την Ειδική Αγωγή. Το ερώτημα που τίθεται είναι αν τέτοιες πολιτικές στοχεύουν πραγματικά σε αλλαγή των πρακτικών του παρελθόντος.

Ως πολιτική πρακτική, και με οποιαδήποτε σημασία, η ένταξη αντιμετωπίζεται, για την ακρίβεια, ως μια διαμάχη που διαδραματίζεται σε όλα τα επίπεδα των εκπαιδευτικών μηχανισμών. Χρειάζεται λοιπόν να εξετάσουμε αν οι πολιτικές της ένταξης «ρυθμίζουν» ένα μεγάλο αριθμό των μαθητών, κάτι που οι Tomlinson (1985), Swann (1985) και Fulcher (1988), υποστηρίζουν ότι συμβαίνει ολοφάνερα στα διάφορα κράτη της Ευρώπης, της Αμερικής, καθώς επίσης και στην Αυστραλία. Η ένταξη αφορά, βασικά, την πειθαρχία και τον έλεγχο της γνώσης: δεν αφορά την αναπηρία.

Έτσι, στη συζήτηση για τη γενική εκπαίδευση, τίθεται το κεντρικό ζήτημα της φύσης της εκπαίδευσης και της πραγματικής της θέσης, ως θεωρίας και πράξης. Αυτό που ο προβληματισμός για την ένταξη έχει καταφέρει, όπου το κεντρικό ζήτημα είναι η αναπηρία, είναι ότι έχει αποσπάσει την προσοχή από τα παιδαγωγικά ζητήματα του αναλυτικού προγράμματος και έχει περιγράψει τη διάσπαση, όταν αυτή «βασίζεται στην αναπηρία, τη βλάβη, τη συμπεριφορά ή την αποδοχή» (Oliver, 1985:53), η οποία θεωρείται αναπηρία του μαθητή. Έτσι, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι για την αποτυχία του αναλυτικού προγράμματος ευθύνεται περισσότερο ο εκπαιδευτικός μηχανισμός παρά τα προβλήματα από συγκεκριμένες αναπηρίες από τις οποίες απορρέουν τα «προβλήματα» και οι πολιτικές για την «ένταξη».

Μια συζήτηση για την ένταξη που εστιάζεται σε παιδαγωγικές πρακτικές εγείρει ερωτήματα του τύπου που θέτει ο Bilken (1985): Τι μπορεί να κάνει αυτός ο μαθητής; Πώς μαθαίνει; Τι θέλει και χρειάζεται να μάθει ώστε να είναι όσο το δυνατόν πιο ενεργό μέλος της κοινωνίας; Αυτό το είδος των ερωτήσεων αντιπαρατίθεται στις ερωτήσεις που προκύπτουν από μια συζήτηση για την ένταξη, όπου κυρίαρχο ζήτημα παραμένει η αναπηρία. Η εστίαση στην αναπηρία οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στο ερώτημα: Πώς αναμένεται να διδάξουμε παιδιά με κάποια αναπηρία όταν δεν έχουμε εκπαιδευτεί; Η

ερώτηση αυτή αναδύεται από τη συζήτηση (που μερικές φορές δεν αναγνωρίζεται) περί εξειδίκευσης, η οποία καθιερώνεται τόσο στα γενικά όσο και στα ειδικά ιδρύματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και, ευρύτερα, στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς. Η σύγχρονη πρακτική των ιδρυμάτων εκπαίδευσης εκπαιδευτικών είναι ο διαχωρισμός των μαθημάτων Ειδικής Αγωγής από τα υπόλοιπα μαθήματα· η πρακτική αυτή καθιερώνει και αναπαράγει εκπαιδευτικούς που διαιωνίζουν την αντίληψη «πώς μπορούμε να διδάξουμε παιδιά με την τάδε αναπηρία όταν δεν έχουμε εκπαιδευτεί»; Η ερώτηση αυτή, που είναι λογική και αναμενόμενη, αφορά ένα πολύ μικρό ποσοστό του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Είναι πολύ πιο πιθανό να πρόκειται για ένα ερώτημα που διατυπώθηκε και για μια τεχνική που αναπτύχθηκε προκειμένου να κατασκευαστεί η ταυτότητα της αναπηρίας για ένα ευρύ φάσμα μαθητών, τους οποίους οι εκπαιδευτικοί θεωρούν δύσκολους στις γενικές τάξεις: για πολλούς από αυτούς που θεωρείται ότι έχουν «μαθησιακές δυσκολίες» ή είναι κοινωνικοσυναισθηματικά ανάπηροι» ή «αλλόγλωσσοι» δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι υπάρχει βλάβη. Σε τέτοιες περιπτώσεις αποκαλύπτεται καθαρά ότι η έννοια της αναπηρίας είναι εκπαιδευτικο-πολιτική κατασκευή.

Οι πρακτικές του επαγγελματισμού προσδιορίζουν «την ανεπάρκεια» των πολυάριθμων υποκατηγοριών αναπηρίας που έχουν χρησιμοποιηθεί στην Ειδική Αγωγή (βλ. τις νομοθετημένες κατηγορίες της Ελλάδας από το 1937 μέχρι 1981), και οι οποίες έχουν εδραιώσει τον εκτεταμένο διαχωρισμό (αναπήρων-μη αναπήρων), ξεχωριστό αναλυτικό πρόγραμμα για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, ξεχωριστό επάγγελμα για τους εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής, εκπαιδευτικά ιδρύματα Ειδικής Αγωγής και ξεχωριστές διοικητικές δομές, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μηχανισμών με στόχο να ρυθμίζουν το χώρο. Στην κατηγοριοποίηση αυτή συμπεριλαμβάνονται και άλλες μη-κανονικές (μη φυσιολογικές) κατηγορίες, όπως είναι οι μαθησιακές δυσκολίες: πρόκειται για κατηγορίες για τις οποίες δεν υπάρχει ομοφωνία ως προς το τι αποτελεί αναπηρία.

Ιστορικά λοιπόν, στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς της Ελλάδας, οι εκπαιδευτικές πρακτικές, που κατασκευάζουν υποτιμητικές κατηγορίες σχετικά με την ταυτότητα του μαθητή/τριας και βασίζονται σε κάποιο λόγο περί αναπηρίας, θεωρούν τη βλάβη δεδομένη ή συμπεραίνουν ότι υπάρχει. Οι πρακτικές αυτές είναι οργανωμένες γύρω από μια πολιτική λογική της ανεπάρκειας, της απώλειας, του περιθωρίου, της θέσης εξάρτησης και κατ'

επέκταση του αποκλεισμού αυτών που θεωρούνται εξαρτημένοι και του διαχωρισμού τους από τις κανονικές τάξεις.

Οι νομοθετικοί όροι έχουν προμηθεύσει τα θεμέλια για αυτές τις τελευταίες πρακτικές. Ο νόμος για την αναπηρία είναι συνήθως περίπλοκος (γιατί οι ορισμοί είναι εν μέρει ασαφείς), ενώ στο πλαίσιο του διασταυρώνονται διάφορες αρμοδιότητες.

Αλλά οι νομοθετικοί όροι δεν προσδιορίζουν τις πρακτικές γύρω από την αναπηρία σε κάποια άλλα επίπεδα των εκπαιδευτικών μηχανισμών της Ελλάδας: μπορεί να καθιερώνονται πολιτικές –γραφειοκρατικές– διοικητικές διαδικασίες ανεξάρτητα από τους νομοθετικούς όρους, διαδικασίες που διαμορφώνουν μια ειδική θέση για αυτούς που θεωρούνται ανάπηροι. Στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς η πρακτική της «καθυστερημένης εισόδου» για όσους θεωρούνται ανάπηροι εμφανίζεται από τη στιγμή που θεσμοθετείται η πολιτική της κυβέρνησης απέναντι στην αναπηρία. Επιπλέον, με δεδομένο ότι νομοθετικοί και θεσμοθετημένοι όροι νομιμοποιούν συγκεκριμένες κατηγορίες αναπηρίας, οι κατηγορίες αυτές είναι κοινωνικά κατασκευασμένες και αποκτούν νομιμότητα πέρα από τους νομοθετικούς όρους, στη βάση του επαγγελματισμού. Για παράδειγμα, η αντίληψη της κοινωνικοσυναισθηματικής αναπηρίας χρησιμοποιείται ευρύτατα στους ελληνικούς εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.

Σχετικό επίσης με την κοινωνική κατασκευή της ταυτότητας αναπήρου στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς είναι το ζήτημα ποιος αποκτά ή ποιος, θα αποκτήσει, κατά πάσα πιθανότητα, τέτοια ταυτότητα.

Οι Tomlinson (1981,1982), Carrier (1983b), Mehan et.al. (1986) κάνουν λόγο για ταξικές και εθνικές/φυλετικές συνδέσεις, ενώ ο Milofsky (1986) συνδέει τις σχολικές περιοχές της πόλης και των προαστίων με διαφορετικές πρακτικές περιθωριοποίησης. Η αιτία βασίζεται σε θεωρητικές προσεγγίσεις και μπορεί να αποκτά περιεχόμενο για την ειδική εκπαίδευση από τα αποτελέσματα της «κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας».

Στη συζήτηση με θέμα τη χρήση των αιτιών και των κατηγοριών της αναπηρίας διαπιστώνεται ότι οι πρακτικές τους κατασκευάζουν την αναπηρία ως μια περιθωριακή θέση εξάρτησης, φτώχειας, ανεργίας και διάψευσης των ίσων δικαιωμάτων που δικαιούνται ως πολίτες. Υπάρχουν αποδείξεις ότι οι πρακτικές αυτές ρυθμίζουν περισσότερο αυτούς που θεωρούνται «ανάπηροι» από ό,τι ρυθμίζουν τους άλλους και ότι διαμορφώνουν ένα τρόπο ζωής ώστε να εξαρτώνται περισσότερο από ό,τι συνηθίζεται από εκείνους που κατέχουν την εξουσία στις διαχειριστικές διαδικασίες, και ειδικότερα από τους ειδικούς και

τους επαγγελματίες. Ο αποκλεισμός αυτός μπορεί να εμφανίζεται ως φυσιολογικός διαχωρισμός, μέσα από την παροχή ευκολιών οι οποίες όμως απομονώνουν, αλλά και ως στέρηση της ίδιας της πραγματικής ζωής αυτών που θεωρούνται ανάπηροι, μέσα από τον αποκλεισμό τους από τη μισθωτή αγορά εργασίας. Όποια, ωστόσο, μορφή αποκλεισμού και αν εφαρμόζεται, αποκλεισμός σημαίνει καταπίεση.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές γύρω από την αναπηρία στιγματίζουν, περιθωριοποιούν, διαμορφώνουν προσωρινά και πολύπλοκα ενδιαφέροντα για αυτούς που θεωρούνται ανάπηροι και προωθούν «λύσεις» διαχωρισμού στα εκπαιδευτικά προβλήματα που τα παιδιά αυτά θεωρείται ότι εμφανίζουν.

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μηχανισμών, οι επαγγελματίες που έχουν εξουσία στις διαχειριστικές διαδικασίες είναι γραφειοκράτες, σχολικοί ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί. Ωστόσο, δεν αναπτύσσουν όλοι οι επαγγελματίες πρακτικές επαγγελματισμού.

Ο διαχωρισμός των παιδιών που χαρακτηρίζονται με τον όρο ανάπηρα ή κάποιο άλλο συνώνυμό του έχει προσεγγιστεί θεωρητικά με ποικίλους τρόπους. Η Tomlinson (1881, 1982) αναφέρει ότι ο αποκλεισμός λειτουργεί ως δικλείδα ασφαλείας για το γενικό εκπαιδευτικό σύστημα, ότι ωφελεί τους επαγγελματίες παρά τους μαθητές /τριες, ότι μεροληπτεί κυρίως εις βάρος των γονέων της εργατικής τάξης και ότι συντηρεί μια υποκατηγορία ανεργίας (μέσω του αναλυτικού προγράμματος, το οποίο δεν παρέχει πιστοποιήσεις) παίρνοντας τη μορφή κοινωνικού ελέγχου. Ο Carrier (1983a) προσεγγίζει θεωρητικά τον αποκλεισμό αυτό, θεωρώντας ότι είναι άμεσα συνδεδεμένος με την κοινωνική τάξη. Υποστηρίζει, επίσης, ότι οι ταυτότητες αυτές αποκρύπτουν τις κοινωνικές ανισότητες, ανάγοντάς τις σε «φυσικά» χαρακτηριστικά.

Οι διάφοροι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί ωφελούν περισσότερο τους ειδικούς επαγγελματίες, παρά αυτούς που θεωρούνται ανάπηροι. Οι πρακτικές αυτές ενισχύουν τον επαγγελματισμό και η βασική στρατηγική τους είναι η χρήση υποκατηγοριών της αναπηρίας και των συνωνύμων της. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο αυτό περιλαμβάνει μια εκτεταμένη ποικιλία από μη κανονικές (μη φυσιολογικές) κατηγορίες: περιλαμβάνει την έννοια των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.

Ο αγώνας για την ένταξη θέτει ποικίλα και δύσκολα ερωτήματα, όπως:

1. Πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η ένταξη στο υπάρχον εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο συχνά στηρίζεται σε μια περιορισμένη αλλά και περιοριστική αντίληψη για τη διαφορετικότητα;

2. Τελικά η ένταξη αφορά μόνο τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή μήπως, στην πολυπολιτισμική κοινωνία που ζούμε, αποτελεί αναγκαιότητα για όλα τα «διαφορετικά» παιδιά;
3. Πώς το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός, μπορεί να αποτελέσει την κινητήρια δύναμη αλλαγών στις ευρύτερες κοινωνικο-εκπαιδευτικές δομές;

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Apple, M. (1986) *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής.

Γκαρίλα, Ε. (1999) Συγκριτική μελέτη της Ειδικής Αγωγής στην Αγγλία, τη Δανία και την Ελλάδα. Ειδική αναφορά στην εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα όρασης. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία.

Γκότοβος, Α. (1994) *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση*. Αθήνα, Gutenberg.

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1997) “Η εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης των αναπήρων παιδιών στη βασική εκπαίδευση (προβληματισμοί- προϋποθέσεις- προοπτικές)” στο: Τάφα, Ε. (επιμ.) *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα (σ. 246-260).

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1998, γ' έκδ.) *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου Σιδέρη, Α. (1998) Ένταξη ατόμων με Ειδικές Ανάγκες και αναλυτικά προγράμματα. Περ. *E21*, τχ. 30, Περ. Β' Απρίλιος 1998, (σ. 21-23).

Ξηρομερίτη, Α. (1997) *Ειδική εκπαίδευση: Θεωρητικές αρχές- Ερευνητικά δεδομένα και διδακτική παρέμβαση*. Πάτρα, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Πατρών.

Ο.Ο.Σ.Α. (1995) *Κριτική επισκόπηση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από τον Ο.Ο.Σ.Α. Προκαταρκτικά συμπεράσματα των εμπειρογνομώνων*. Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ., παρ.13.

Perrenoud, P. (1997) “Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας”. *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 43, σ. 33-38.

Στασινός, Δ. (1991) *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989)*. Αθήνα, Gutenberg.

Τζουριάδου, Μ. (1995) *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη, Προμηθεύς.

Φραγκουδάκη, Α. (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.

Χαραμής, Π. (2000) Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης στο: Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (εισ. -επιμ.) *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους*. Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Χαρούπιας, Α. (1997) *Ειδική Εκπαίδευση. Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα, Ατραπός.

Χηνάς, Π. Επιστολή χωρίς αριθμό πρωτοκόλλου της 8.4.1997 προς τον Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων με θέμα: «Παρατηρήσεις στο σχέδιο νόμου. Συμπλήρωση του θεσμικού πλαισίου για την Ειδική Αγωγή και Προτάσεις για την ποιοτική ανάπτυξη της εκπαίδευσης μαθητών με ειδικές ανάγκες».

Χρυσυφίδης, Κ. (1994) *Η Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα, Gutenberg.

Ξενόγλωσση

Bilken, D. (1985) *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*, Teachers College, Columbia University.

Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970) *La reproduction*, Paris, Deminuit.

Carrier, J. (1983a) “Masking the social in educational knowledge: the case of learning disability theory”, *American Journal of Sociology*, 8, 5, p.p 948-974.

Carrier, J. (1983b) “Explaining Educability: An investigation of political support for the Children with Learning Disabilities. Act of 1969”, *British Journal of Sociology of Education*, 4, 2, p.p. 125-140.

Fulcher, G. (1988) “Integration: Inclusion or Exclusion” in: Slee, R. (ed.) *Discipline and Schools: A Curriculum Perspective*, Australia, Macmillan.

Hellios II Final Report. Early Intervention, Thematic Group 1 (1996). Ed. F. Peterander, LMU Munich (D), European Commission: DG V: Social Affairs and Employment (Unit for Integration of Disabled Persons) and DG XXII (Education, Training and Youth).

Mehan, H., Herweck, A. and Crowdes, M. S. (1981) “Identifying handicapped students” in: Bacharach, S. B. (ed.) *Organizational Behaviour in Schools and Schools Districts*, New York, Praeger, p.p. 381-422.

Milofsky, C. D. (1986) “Special Education and Social Control” in: Richardson, J. G. (ed.) *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education*, New York, Greenwood Press, p.p. 173-202.

Oliver, M. (1985) “The Integration-Segregation Debate: Some sociological consideration” *British Journal of Sociology of Education*, 6, 1, p.p. 75-92.

Swann, W. (1985) “Is the integration of children with special needs happening?: an analysis of recent statistics of pupils in special schools”, *Oxford Review of Education*, 11, 1, p.p. 3-18.

Tomlinson, S. (1981) *Educational Subnormality: A study in decision-making*, London, Routledge and Kegan Paul.

Tomlinson, S. (1982) *A sociology of Special Education*, London, Routledge and Kegan Paul.

Tomlinson, S. (1985) "The Expansion of Special Education", *Oxford Review of Education*, 11, 2, p.p. 157-165.