

Το Επιστημονικό Περιοδικό με τίτλο «ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ψυχική ΥΓΕΙΑ» εκδίδεται στο πλαίσιο του έργου «Δράσεις για την άρση των εμποδίων κοινωνικής ένταξης και εργασιακής ενσωμάτωσης κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων» που υλοποιείται από το Τμήμα Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. [Ε.Π. «Υγεία-Πρόνοια 2000-2006», Άξονας Προτεραιότητας 1 «Υγεία», Μέτρο 1.4 «Ανάπτυξη της Δημόσιας Υγείας»]. Το έργο συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο κατά 75% και από το Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης κατά 25%.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ



ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ



Ε.Π. «ΥΓΕΙΑ-ΠΡΟΝΟΙΑ»
2000-2006



ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
Α.Π.Θ.

«ΚΟΙΝΩΝΙΑ & ΨΥΧΙΚΗ ΥΓΕΙΑ»

Τριμηνιαία Επιστημονική Έκδοση
για θέματα Υγείας και Κοινωνικού Αποκλεισμού

Ιδιοκτησία

Επιτροπή Ερευνών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Εκδότης - Διευθύντης

Μπαϊρακτάρης Κώστας

Επιστημονική Επιτροπή

Δικαίου Μαρία, Ζαφειρίδης Φοίβος,
Μεγαλοοικονόμου Θεόδωρος, Μιχαήλ Σάββας,
Μπακιρτζής Κων/νος, Μπιτζαράκης Παντελής,
Πανταζής Παύλος, Παπαϊωάννου Σκεύος,
Φαφαλιού Μαρία

Συντακτική Ομάδα

Γεωργάκα Ευγενία, Λαϊνός Σωτήρης,
Σταμάτη Γιούλη, Φίγγου Λία,
Φραγκιαδάκης Κων/νος

Εποπτεία Τεύχους

Μπιτζαράκης Παντελής
Μπακιρτζής Κώστας

Επιμέλεια κειμένων

Σταμάτη Γιούλη

Εκτύπωση / Βιβλιοδεσία

Κανάκης Ευθύμιος, Grapholine

Οικονομική Διαχείριση

Αδάμ Σοφία

Δημιουργία σκίσεων

Ακοκαλίδης Γεώργιος

Στοιχεία Επικοινωνίας

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ., Μητροπόλεως 10, 54625
Τηλ: 2310 554216, 554225 - Fax: 2310 554245
http: //www.socialexclusion.gr
e-mail: info@socialexclusion.gr

• Το περιοδικό ΔΙΑΝΕΜΕΤΑΙ ΔΩΡΕΑΝ.

Διατίθεται και σε ηλεκτρονική μορφή στη διεύθυνση: www.socialexclusion.gr. Όποιος επιθυμεί να παραλάβει το περιοδικό σε έντυπη μορφή, μπορεί να αποστείλει μήνυμα στο: info@socialexclusion.gr, με θέμα: «Αποστολή Περιοδικής Έκδοσης», αναγράφοντας τον αριθμό τεύχους και σημειώνοντας τα πλήρη στοιχεία του (όνομα, διεύθυνση, τηλέφωνο).

• Όσοι αναγνώστες ενδιαφέρονται να γίνουν τακτικοί συνδρομητές του περιοδικού, μετά τη λήξη του προγράμματος, παρακαλούνται να αποστείλουν μήνυμα στην ίδια διεύθυνση (info@socialexclusion.gr) ή να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά (τηλ.: 2310 554216 & 554225, Σταμάτη Γιούλη).

• Στο πλαίσιο της ελεύθερης διακίνησης των ιδεών και της διάχυσης της γνώσης επιτρέπεται η υπό διαφορετική μορφή έκδοσης –έντυπης ή ηλεκτρονικής– ανατύπωση, δημοσίευση ή αναπαραγωγή μέρους ή του συνόλου των κειμένων, υπό τις εξής προϋποθέσεις:

1. να γίνεται ρητή αναφορά στο συγγραφέα και στο μεταφραστή
2. να γίνεται ρητή αναφορά στην πηγή προέλευσης
3. να πραγματοποιείται πιστά η διάθεση ή η αναπαραγωγή των πληροφοριών.

• Τα κείμενα που ακολουθούν εκπροσωπούν τις απόψεις των συγγραφέων τους.

© Επιτροπή Ερευνών Α.Π.Θ. 2006

ISSN 1790-9554

Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

1.	Σημείωμα των Υπευθύνων του τεύχουςσελ.	4
2.	Σημείωμα της Συντακτικής Ομάδας	6
3.	Προσπελασιμότητα στην Πόλη και τη Ζωή Ιωάννης-Αλέξανδρος Μορφούλης	10
4.	Εφ' όρου Ζωής Αυγή Λαζαρίδου	18
5.	Εγώ, στη θέση ενός Παιδιού με Νοητική Καθυστέρηση Γιάννα Νταρίλλη	21
6.	Δημοτικό Σχολείο Τυφλών: Το έργο και η Σχέση του με την Κοινωνία Παναγιώτης Καρακώστας	23
7.	Η έννοια της Υγείας και της Αρρώστιας Franco Basaglia	25
8.	Ποιος είναι, αλήθεια, ο Μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»; Γιώργος Μπάρμπας	48
9.	Η Χαρά της Μάθησης Κώστας Μπακιρτζής	53
10.	Μία Προσπάθεια για τη Συνύπαρξη: Ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη, των μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης Παντελής Μπιτζαράκης	67
11.	Το Υπουργείο Υγείας, μέσω του OKANA, κλείνει το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας. Αυτό όμως δεν θα περάσει	96

Αναπηρία, Ειδική Αγωγή & Εκπαίδευση Συνύπαρξη

Για τη συν-ύπαρξη
Ο κόσμος είν' απέραντος
Κι έχει χιλιάδες στράτες
Μα εμείς εγεννηθήκαμε
Περαστικοί, διαβάτες
Κανείς με δίχως βάσανα
Κανείς με δίχως πόνο
Μ' άλλο να τάχεις μια ζωή
Κι' άλλο να τάχεις χρόνο
Εφ' όρου ζωής....
Ο Γιάννης κι η Δώρα
Ο Κώστας, ο Στέφανος, κι η Σωτηρία
Κλημμένη ζωή
Ζωή γεμάτη πόνο και χαρές
Το να πονείς και να το ήξ
Αυτό δεν είναι πόνος
Μα να πονείς και να μην κηαίς
Και να το ξέρεις μόνος
Κατασκευές
Με την ελπίδα πως μπορεί
Το αύριο ν' αηηάξει
Βρίσκει κανείς τη δύναμη
Τους πόνους να βαστάξει.
Αηηαγές της ματιάς
Με επίγνωση και ανεπίγνωστα
Αγώνας καθημερινός
Άηηοτε Γοηγοθάς
Καινούριες προσπάθειες
Αηάφρωση
Και πάηι από την αρχή
Με αισιοδοξία
Το καντήηι της ζωής
Δεν πρόκειται να σβήσει
Γιατί ποηηά μαστορικά
Γεννοσποριάζει η φύση

Και ο άνθρωπος
Το πρόσωπο που ατενίζει τον ήλιο, τον διαφορετικό
Χωρίς φόβο
Κοντά του και μαζί του
Συν-υπάρχοντας
Με χαρά και λύπη, με γέλιο και καημό
Με πόνο και χορό
Και μεις κοντά τους
Στον πόνο και τη χαρά
Συνοδεύοντας και σιωπώντας
Από την ου-τοπία προς την ευ-τοπία
Με σύντροφο την αισιοδοξία
Της πράξης
Με τη νιότη μας
Που δεν την αρνιόμαστε μέχρι τα βαθιά γεράματα
Κατάκαρπο δέντρο τη ζωής μας
Προσπαθούμε
«σαν τη λογιάζεις μια δουλειά
Όρτσα και μη φοβάσαι
Αμόλα τη τη νιότη σου
Και μην τηνε ληπάσαι»
Ας μετα-νοήσουμε για το παρελθόν
Και ας συν-χωρέσουμε στο μέλλον
Ελπίδα και φόβος, αισιοδοξία και αβεβαιότητα
Εγρήγορη και ραθυμία, χαρά και λύπη, γέλιο και κλάμα
Να 'τη η ζωή μας
«Όρτσα διάθε τη πίστη του
Κι όπου το βλάθει η βράση
Για που θα σάσει μια δουλειά
Για που θα σοχαλιάσει.»

Υπεύθυνοι Τεύχους
Μπιτζαράκης Παντελής
Μπακιρτζής Κώστας

ΠΕΡΙΛΗΨΕΙΣ ΑΡΘΡΩΝ

Προσπελασιμότητα στην Πόλη και τη Ζωή

Γιάννης-Αλέξανδρος Μορφούλης

Σύμφωνα με τον Γιάννη Μορφούλη, η διαδικασία δημοσιοποίησης «προσωπικών ιστοριών ατόμων που έχουν βιώσει το ρατσισμό θα ευαισθητοποιήσει την κοινωνία και θα καταδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα με αναπηρία». Ο ίδιος νεαρός, 17 χρονών, μαθητής Β' Λυκείου με μεγάλες κινητικές δυσκολίες και πλήρως εξαρτώμενος γράφει αλλά και μιλάει για τα μεγάλα εμπόδια προσπέλασης στην πόλη και στη ζωή. Πρόσωπο φωτεινό που έχει και αρθρώνει λόγο δυναμικό για τη δική του ζωή και τα προβλήματά της, για την έλλειψη υποδομών, την αρνητική νοοτροπία του Έλληνα πολίτη απέναντι στα ζητήματα της αναπηρίας, την έλλειψη ενημέρωσης και την ανυπαρξία νομοθετικών ρυθμίσεων. Προβληματίζεται για το τι πρέπει να γίνει για να διαφοροποιηθεί αυτή η νοοτροπία και προτείνει μέτρα για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων και των κοινωνικών στερεοτύπων, την άρση κάθε εμποδίου στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση των αναπήρων και υποστηρίζει ότι η αναπηρία πρέπει να γίνει αντιληπτή ως διαφορά συνθηκών και όρων ζωής και όχι ως προσωπική δυστυχία του ανάπηρου και της οικογένειάς του. Ας ανοίξουμε την ψυχή και το μυαλό μας στην αποδοχή και την κατανόηση.

Εφ' όρου Ζωής

Αυγή Λαζαρίδου

Η Αυγή, μητέρα του Γιάννη, καταθέτει τη δική της εμπειρία και μιλά με τρόπο διαυγή και νηφάλιο για τη σχέση της με το γιό της και την αναπηρία του στην ακραία της μορφή της πλήρους εξάρτησης. «Είναι πολύ δύσκολο οι άνθρωποι να καταλάβουν την πραγματική έννοια της αναπηρίας και ακόμη πιο δύσκολο να συμβιώσουν με ανάπηρο, πόσο μάλλον να τον φροντίσουν». «Απιαστο όνειρο», λέει η ίδια για τον Γιάννη, «και οι πιο απλές, συνηθισμένες κινήσεις της καθημερινότητάς μας». Και η Αυγή διαρκώς δίπλα του σε μια εκθρική πόλη προς τους αναπήρους με την «καρδιά της μάνας». «Τραγική πραγματικότητα το γεγονός ότι αν ένα πλήρως εξαρτώμενο άτομο αναγκαστεί ή θελήσει να ζήσει αυτόνομα, είναι μαθηματικά σίγουρο ότι απλά δεν θα επιβιώσει». Τραγική διαπίστωση της Αυγής και ο οίκτος των άλλων. Ό,τι πιο σιχαμερό. «Η ζωή που μοιράζεται με έναν ανάπηρο είναι εκ των πραγμάτων μισή ζωή. Είναι ζωή κλημμένη». Είναι όμως και ζωή χαρισμένη για την Αυγή. «Θα είμαι εγώ», λέει, «η μάνα του Γιάννη, η «ακόλουθος» του, η οπλοφόρος του, θα προσπαθήσω να μην σκουριάσει ποτέ η πανοπλία του κα θα κρατώ τα ηνία του άρματος της ζωής του, εφ' όρου ζωής».

Εγώ, στη θέση ενός Παιδιού με Νοητική Καθυστέρηση

Γιάννα Νταρίλλη

Η Γιάννα Νταρίλλη, Νηπιαγωγός, ειδικευόμενη στην Ειδική Αγωγή και Λογοτέχνης, προσπαθεί με τη φαντασία της να μπει στη θέση ενός μαθητή με νοητική καθυστέρηση. Μια προσέγγιση σ' ένα «παιχνίδι φαντασίας» που όμως έτσι πλησιάζει μια σκληρή πραγματικότητα για να είναι η ίδια πιο κοντά στους μαθητές της. Προβολές και υποκειμενισμός αναμφίβολα. Μα και αλήθειες που ακούς συνήθως από νέους με αναπηρίες, όταν τους δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία να εκφραστούν με τον ορθό λόγο, προφορικά ή γραπτά. Το πως νιώθουν, πως λειτουργούν και πως σκέφτονται παιδιά και ενήλικες με ιδιαίτερα βαριά καθυστέρηση είναι ένα ζήτημα, που ίσως η επιστήμη το προσεγγίσει. Χρήσιμο μπορεί να είναι.

Δημοτικό Σχολείο Τυφλών: το Έργο και η Σχέση του με την Κοινωνία

Παναγιώτης Καρακώστας

Ο Καρακώστας Παναγιώτης, δάσκαλος Ειδικής Αγωγής στο Δημοτικό Σχολείο Τυφλών, μέσα από την προσωπική του εμπειρία τονίζει τόσο τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών στην εξέλιξη των μαθητών με προβλήματα όρασης και στην κοινωνική τους ένταξη όσο και τον αγώνα που κάνει ο ίδιος και άλλοι με παρόμοιες αναπηρίες για τη δημιουργία μιας κοινωνίας για όλους τους ανθρώπους και ενός σχολείου για όλους τους μαθητές.

Η έννοια της Υγείας και της Αρρώστιας

Franco Basaglia

Αν θα ήθελε να συνδέσει κανείς το περιεχόμενο του κειμένου του Φ. Μπαζάλια με τη θεματική στην οποία είναι αφιερωμένο το παρόν τεύχος, τη σημερινή συζήτηση γύρω από την κανονικότητα, την επιστημονική της θέσμιση, τα εργαλεία διαχείρισής της και τους ίδιους τους διαχειριστές της κάλλιστα θα μπορούσε να ανατρέξει σε «σύγχρονους» θεσμούς όπως π.χ. τα λεγόμενα Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης των ατόμων με ειδικές ανάγκες (Κ.Δ.Α.Υ.). Τα Κ.Δ.Α.Υ. αποτελούν χαρακτηριστικό παράδειγμα θεσμού-μηχανισμού που όχι μόνον διεκπεραιώνει τη διάκριση μεταξύ «κανονικού» και μη «κανονικού» αλλά και ρυθμίζει σε σημαντικό βαθμό –σε συνέργεια με το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά πολλές φορές και με τους ίδιους τους γονείς– την τοποθέτηση εκτός

των ορίων του «φυσιολογικού» υποκειμένων που η συμπεριφορά τους παρεκκλίνει από αυτή που η κυρίαρχη τάξη ορίζει ως κανονική. Συνεργοί στη διαδικασία αυτή είναι βέβαια εκείνοι οι επιστήμονες που αποδέχονται την κοινωνική ανάθεση της «επιστημονικά ουδέτερης» επικύρωσης της διάκρισης μεταξύ «κανονικού» και «μη-κανονικού». Γιατί, όπως αναφέρει ο Μπαζάλια «οι θεσμοί (και μ' αυτό τον όρο αναφερόμαστε σε όλους τους θεσμούς της κοινωνικής μας οργάνωσης, συμπεριλαμβανομένων της κουλτούρας και της επιστήμης) των οποίων η λειτουργία είναι πάντα, αν και σε διαφορετικά επίπεδα, η προστασία και η διασφάλιση της εγκαθιδρυμένης «νόρμας», διευθύνονται και διαχειρίζονται από την κυρίαρχη τάξη σύμφωνα με τον δικό της κώδικα αναφοράς».

Ποιος είναι, αλήθεια, ο Μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»;

Γιώργος Μπάρμπας

Το άρθρο του Γ. Μπάρμπα, περιγράφοντας την εικόνα της ειδικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές που εντάσσονται σ' αυτή αποτελούν δύο σχετικά ευδιάκριτες ομάδες: τους μαθητές των οποίων οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» συνδέονται με κάποια «ανεπάρκεια» ή «διαταραχή» που πιστοποιείται από κάποια αρμόδια διαγνωστική επιτροπή και τους μαθητές που εμφανίζουν «ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες», οι οποίες δεν συνδέονται με κάποια διαγνωσμένη «ανεπάρκεια». Οι τελευταίοι παραπέμπονται στις δομές ειδικής εκπαίδευσης με βάση μόνο την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τάξης και τη σύμφωνη γνώμη των γονιών. Η νοηματοδότηση, η ερμηνεία και η αντιμετώπιση των «μαθησιακών δυσκολιών» τόσο από το υπάρχον θεσμικό πλαίσιο όσο και από την εκπαιδευτική κοινότητα απενοχοποιεί πλήρως το σχολείο αποδίδοντας την αιτία τους σχεδόν αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές και στο στενό τους περιβάλλον και παραπέμπει σε μια αναπαράσταση του εκπαιδευτικού θεσμού ως κοινωνικά ουδέτερου. Ο συγγραφέας, αντίθετα, υποστηρίζει ότι οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής, παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του σχολείου και προσθέτει ότι μια τέτοια θεώρηση συνεπάγεται αλληλαγές στον ίδιο τον εκπαιδευτικό θεσμό και τη λειτουργία του και όχι εξοστρακισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικές δομές.

Η Χαρά της Μάθησης

Κώστας Μπακιρτζής

Το άρθρο του Κ. Μπακιρτζή ξεκινά από δύο θεμελιακές και αλληλεξαρτώμενες αρχές της μάθησης, τις οποίες αναπτύσσει με αναφορά τόσο σε προσωπικά βιώματα όσο και σε ευρήματα επιστημονικών ερευνών της εξελικτικής, κοινωνικής και κλινικής ψυχολογίας. Σύμφωνα με την πρώτη, η σχέση του Εαυτού με τον Άλλο συνιστά βασική προϋπόθεση και λειτουργία μάθησης. Σύμφωνα με τη δεύτερη, «μαθαίνουμε γιατί συγκι-

νούμαστε». Με άλλα λόγια, το βίωμα των συγκινήσεων είναι εγγενές χαρακτηριστικό και γενεσιουργός παράγοντας της μάθησης. Βασισμένος στις παραπάνω παραδοχές ο συγγραφέας προτείνει ότι, προκειμένου να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών και του πολιτισμού, το σχολείο οφείλει να περιορίσει τον άκρατο γνωσιοκεντρισμό του και να εστιάσει στην ανάπτυξη των δυνάμεων που απαλύνουν τους φόβους για το διαφορετικό και δυναμώνουν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία, την ανθρώπινη σχέση και συνάντηση. Στο επίκεντρο ενός τέτοιου προσανατολισμού του σχολείου βρίσκεται η παιδαγωγική σχέση και στάση η οποία, σύμφωνα με το συγγραφέα, πρέπει να χαρακτηρίζεται από κάποιες βασικές αρχές όπως, η αναγνώριση της σημασίας του βιώματος των συμμετεχόντων ως σημείου αναφοράς για τον προσανατολισμό της πορείας της εργασίας, η διευκόλυνση της επικοινωνίας με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, η διαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με βάση τα ενδιαφέροντα και τα αιτήματα των συμμετεχόντων.

Μία Προσπάθεια για τη Συνύπαρξη: Ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη, των μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης

Παντελής Μπιτζαράκης

Στο άρθρο του ο Π. Μπιτζαράκης καταθέτει την πολύ πλούσια εμπειρία του στο ζήτημα της κοινωνικής ένταξης ατόμων με αναπηρίες. Το 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης αποτελεί εδώ και δύο περίπου δεκαετίες ένα δυναμικό και διαρκώς εξελισσόμενο χώρο που αξιοποιεί όλους τους διαθέσιμους πόρους (εργαζόμενους στο σχολείο, γονείς, εθελοντές κοινωνικούς επιστήμονες, τοπικές κοινωνίες) με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών. Στον πυρήνα της προσπάθειας αυτής συναντάμε την πεποίθηση ότι ένταξη δεν σημαίνει κανονικοποίηση και προσαρμογή, αλλά αντίθετα καθημερινή πράξη αλληλεγγύης και αναγνώρισης της αξιοπρέπειας του Άλλου.

Η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία προωθείται συστηματικότερα τα πέντε τελευταία χρόνια, μέσα από το πρόγραμμα ένταξης των μαθητών(-τριων) στη γειτονιά και την πόλη. Κάνοντας χρήση ερωτήσεων και απαντήσεων, ο Π. Μπιτζαράκης περιγράφει και αναλύει διεξοδικά τη φιλοσοφία, τους στόχους, τον τρόπο λειτουργίας, τα μέχρι σήμερα αποτελέσματα, τις δυσκολίες αλλά και τις μελλοντικές προοπτικές του προαναφερθέντος προγράμματος. Γίνεται φανερό πως η κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρίες δεν περιορίζεται σε μια διοικητική πράξη και κατά συνέπεια δεν μπορεί να εξαντλείται στη θέσπιση νομοθετημάτων και την προώθηση εκπαιδευτικών μέτρων. Είναι μία διαρκής προσπάθεια αναίρεσης της κοινωνικής κατασκευής της αναπηρίας, μέσα από τη δημιουργία κουλτούρας συνύπαρξης και συνάντησης προσώπων που επιχειρούν να διαμορφώσουν το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον διεκδικώντας ποιότητα ζωής για όλους, αποκατάσταση και σεβασμό των δικαιωμάτων, ισότητα και δικαιοσύνη.

Συντακτική Ομάδα



Προσπελάσιμότητα στην πόλη και τη ζωή*

Ιωάννης-Αλέξανδρος Μορφούλης**

Συνοπτική θεώρηση του θέματος

Η λέξη προσπελάσιμος σημαίνει αυτόν που μπορεί να πλησιάσει κανείς, ο προσβάσιμος, δηλαδή αυτός στον οποίο μπορεί να έχει κανείς πρόσβαση.

Ως προς την οριοθέτηση της έννοιας, προσβασιμότητα νοείται το χαρακτηριστικό του περιβάλλοντος, που επιτρέπει σε όλα τα μέλη της κοινωνίας χωρίς διακρίσεις φύλου, ηλικίας και λοιπών χαρακτηριστικών, να μπορούν αυτόνομα, με ασφάλεια και άνεση να προσεγγίζουν και να χρησιμοποιούν τις προσφερόμενες υποδομές, υπηρεσίες και αγαθά. Και αυτά όσον αφορά το «έξω», εξωτερικό περιβάλλον, που μας περιτριγυρίζει. Όσο για το «έσω», εσωτερικό περιβάλλον, που βεβαίως αφορά τον εαυτό μας και το πώς νοιώθουμε την έννοια της προσπελάσιμότητας, δηλαδή να μπορεί κανείς να πλησιάσει τον εσωτερικό μας κόσμο, αυτό αφορά τη ζωή.

Το ερώτημα είναι, κατά πόσο το χαρακτηριστικό αυτό ισχύει στη χώρα μας. Παρέχεται στα άτομα με αναπηρία η δυνατότητα πρόσβασης, όπως στα «υγιή» άτομα; Τα άτομα με ειδικές ανάγκες στη χώρα μας αντιμετωπίζονται ως ισότιμοι πολίτες, ως προς την προσβασιμότητα, ή ως πολίτες β΄ κατηγορίας; Μήπως η έλλειψη σύγχρονης υποδομής, υποχρεώνει πολλούς από τους αναπήρους να μην τολμούν να βγουν από το σπίτι τους γιατί δυσκολεύονται να κυκλοφορήσουν άνετα; Μήπως ο περιορισμός αφαιρεί τη δυνατότητα φυσιολογικής ζωής και υποχρεώνει κάποιους να ζουν στις παρυφές της καθημερινότητας και της κοινωνίας, με πολύ μεγάλο κόστος για την ποιότητα της ζωής

τους; Έχουν πραγματική πρόσβαση στη σύγχρονη Τεχνολογία τα άτομα με αναπηρίες;

Ως κυριότερες αιτίες της γέννησης των πιο πάνω ερωτημάτων θεωρούνται:

- η έλλειψη υποδομών,
- η νοοτροπία του Έλληνα πολίτη,
- η έλλειψη ενημέρωσης,
- η πλημμελής αστυνόμευση, και
- η ανυπαρξία νέων νομοθετικών ρυθμίσεων.

Στα παραπάνω ερωτήματα, που αποτελούν και τους σκοπούς αυτής της μελέτης, θα επιχειρήσουμε να βρούμε απαντήσεις που θα μας «εισάγουν» στο τεράστιο θέμα της προσπελάσιμότητας των ατόμων με αναπηρία, το οποίο όπως είναι κατανοητό δεν μπορεί να εξαντληθεί στα πλαίσια μιας περιορισμένης εργασίας.

1. Δυνατότητα πρόσβασης ατόμων με αναπηρία

1.1 Πρόσβαση σε υποδομές

Πριν μερικά χρόνια, η κατάσταση θα μπορούσε να χαρακτηριστεί πολύ χειρότερη. Τα τελευταία χρόνια έχει σημειωθεί πρόοδος και έχουν δημιουργηθεί υποδομές σε νεοαναγειρόμενα κτίρια ή Räume σε κεντρικούς δρόμους των Δήμων, αλλά ακόμη δεν έχουμε προσεγγίσει το επίπεδο άλλων

* Το άρθρο αποτελεί εργασία του Ιωάννη-Αλέξανδρου Μορφούλη (Μάθημα της Α΄ Λυκείου «Τεχνολογία» - 2ο Εσπερινό Λύκειο Θεσσαλονίκης).

** Μαθητής Β΄ Λυκείου.

προηγμένων χωρών της Ευρώπης. Ενώ διανύουμε τον εικοστό πρώτο αιώνα, δεν παρέχονται στη χώρα μας υπηρεσίες, που θα επιτρέπουν στα άτομα με κινητικά προβλήματα ή έλλειψη όρασης, την άνετη πρόσβαση στους χώρους που επιθυμούν.

Η προσπελασιμότητα δεν είναι κάποια ειδική επιστήμη. Είναι πολύ απλή. Είναι ζήτημα νοοτροπίας. Εάν προσπαθήσουμε να δώσουμε ένα λειτουργικό ορισμό της προσπελασιμότητας, τότε αυτός θα είναι: προσπελασιμότητα = απουσία εμποδίων. Οι σύγχρονες πόλεις είναι γεμάτες από ατάκτως ερριμμένα εμπόδια που δεν εξυπηρετούν σε τίποτε απολύτως. Απλά έχουμε συνηθίσει κι έχουμε εντάξει στους κώδικες της αισθητικής μας τη φύτευση εμποδίων. Η αποκατάσταση της προσπελασιμότητας στο μεγαλύτερο βαθμό σημαίνει απομάκρυνση των εμποδίων.

1.2 Δυνατότητα κίνησης-Προσπέλασης

Σημαντικός παράγοντας στην προσπέλαση και χρήση του δομημένου περιβάλλοντος από εμποδιζόμενα άτομα –και κατ' επέκταση από όλους– είναι η ασφάλεια που παρέχεται τόσο από τον σχεδιασμό όσο και από τα χρησιμοποιούμενα υλικά και τον τρόπο κατασκευής. Πιο συγκεκριμένα:

- Η κλίση σε σχέση με την απόσταση του διαμορφωμένου δαπέδου, αποτελούν βασική προϋπόθεση για την αυτόνομη διακίνηση των ατόμων με ειδικές ανάγκες και των εμποδιζόμενων ατόμων γενικότερα.
- Η ολισθηρότητα του δαπέδου, σε συνάρτηση με την υφή του υλικού όσο και με το ανάγλυφο της επιφάνειάς του, είναι μια άλλη παράμετρος της δυνατότητας κίνησης που πρέπει να εξετάζεται σοβαρά.
- Απαραίτητος είναι επίσης ο σωστός σχεδιασμός των δαπέδων με αποφυγή των σημείων εκτροπής του αναπηρικού αμαξιδίου, αλλά και των άλλων βοηθημάτων (πατερίτσες, περπατούρες κ.λπ.), ή της πρόσκρουσής τους σε εμπόδια.
- Εξίσου αναγκαία είναι η αποφυγή αρμών διαμόρφωσης δαπέδου σε τέτοιο μέγεθος που να δημιουργεί κραδασμούς στην κίνηση των αμα-

ξιδίων ή ανατροπές κατά το βάδισμα των εμποδιζόμενων γενικά ατόμων.

- Είναι απαραίτητος ο σωστός σχεδιασμός των σημείων εισόδου-εξόδου ώστε αυτά να εξυπηρετούν όλους τους χρήστες του δομημένου περιβάλλοντος.
- Προσπελάσιμα –οριζοντίως και κατακορύφως– σε όλα τα επίπεδα, επιβάλλεται να κατασκευάζονται όλα τα κτίρια που χρησιμοποιούνται από κοινό, όπου ένα εμποδιζόμενο άτομο μπορεί να φτάσει είτε ως επισκέπτης είτε ως εργαζόμενος. Τα κτίρια κατοικίας πρέπει να κατασκευάζονται προσαρμοσίμα ή προκειμένου για υφιστάμενα, να μετατρέπονται σε προσπελάσιμα από εμποδιζόμενο άτομο, εφόσον αυτό κατοικεί εκεί.
- Είσοδοι σχεδόν συνεπίπεδοι με τον περιβάλλοντα χώρο ή σε αντίθετη περίπτωση συνδεδεμένες με αυτόν με κεκλιμένα επίπεδα κλίσης μέχρι 5% και πλάτους τουλάχιστον 1,30m και σε σύνδεση πάντα με τη στάθμη του ανεληκυστήρα, θύρες με επάλληλα φύλλα συρόμενα και θύρες με πλάτος τουλάχιστον 90cm, κατάλληλης χειρολαβής, διακόπτες κλήσεως τοποθετημένοι σε ζώνη ύψους 90-120cm και ένα τουλάχιστον WC ειδικά διαμορφωμένο, αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την προσβασιμότητα οποιουδήποτε κτιρίου από ένα εμποδιζόμενο άτομο.

1.3 Δυνατότητα προσέγγισης – χειρισμού

Η τοποθέτηση των κατάλληλων μηχανισμών χειρισμού (κουμπιά κλήσεως, διακόπτες, ρευματοδότες και χειρολαβές) πρέπει να γίνεται σε σημεία και ύψη προσιτά από όλους και στα ίδια πάντα σταθερά σημεία. Δηλαδή οι διακόπτες για το φως στα δεξιά των ανοιγμάτων και κοντά στην κάσα της πόρτας, τα κουμπιά κλήσεως ανεληκυστήρων σε ύψος προσιτό στους χρήστες αμαξιδίων ή με ανάγλυφη σήμανση για τους τυφλούς.

Τα ερμάρια πρέπει να κατασκευάζονται έτσι ώστε να είναι προσεγγίσιμα και εύχρηστα από τα άτομα με ειδικές ανάγκες (αβαθή ερμάρια, ράφια συρόμενα προς τα έξω, κάτω θυρόφυλλα συρόμενα επάλληλα κ.λπ.).

Η προστασία των διαφόρων σημείων που μπορεί να προκαλέσουν τραυματισμό, έγκαυμα ή ηλεκτροπληξία των εμποδιζόμενων γενικά ατόμων (σωλήνες ύδρευσης ζεστού νερού, πρίζες, εστίες κουζίνας κ.λπ.) είναι απαραίτητη.

Εξίσου απαραίτητη είναι η προστασία με κιγκλιδώματα κατάλληλης μορφής και ύψους των εμποδιζόμενων ατόμων στους εξώστες, στις ανοικτές δεξαμενές και πισίνες, καθώς και στις εξόδους χώρων μεγάλων συναθροίσεων κοινού (σχολεία, γυμναστήρια, γήπεδα, αίθουσες θεαμάτων κ.λπ.).

1.4 Δυνατότητα ακοής και όρασης

Απαιτείται ηχοπροστασία σε χώρους συγκεκριμένης κοινότητας (αίθουσες αναψυχής, θεαμάτων κ.λπ.), καθώς τα άτομα με προβλήματα στην όραση έχουν εξασκηθεί να αντιλαμβάνονται τον χώρο με την ακοή, με αποτέλεσμα να χάνουν την αίσθηση αυτή σε χώρους με οχλαγωγία, θόρυβο και αντήχηση.

Για την εύκολη και ασφαλή διακίνηση των χρηστών αμαξιδίων πρέπει να εξασφαλίζεται οπτικό πεδίο χωρίς σκοτεινές περιοχές.

Τα χρώματα πρέπει να χρησιμοποιούνται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα σύγχυσης λόγω αχρωματοψίας, όπου απαιτείται διευκόλυνση μεγάλου αριθμού διακινουμένων ατόμων (σταθμοί τραίνων, αεροδρομίων κ.λπ.). Η καλύτερη αντιμετώπιση αυτών των περιπτώσεων είναι ο συνδυασμός των χρωματικών ενδείξεων ή πικτογράφημα.

1.5 Δυνατότητα και πραγματικότητα

Σε μια χώρα με εμφανή υπογεννητικότητα, με πλήθος υπερηλίκων, μια χώρα πρώτη στα τροχαία ατυχήματα όπως είναι η δική μας, τα άτομα που εμποδίζονται μέσα από μια αναπηρία, μικρότερη ή μεγαλύτερη, αποτελούν ένα πολύ υψηλό ποσοστό.

Οι άνθρωποι που εμποδίζονται συγκροτούν την πλειοψηφία του πληθυσμού σε κάθε κοινωνία. Αρκεί ένα απλό κατάγμα ή μια εγκυμοσύνη ή λίγο προχωρημένη ηλικία ή μια περιστασιακή νόσος για να υπονομεύσει την αποδοτικότητα του οποιουδήποτε ανθρώπου ανεξαρτήτως ηλικίας.

Με αυτήν την έννοια, στους άλλους πολιτισμούς όπου οι μετρήσεις και η στατιστική είναι πιο αντικειμενικές, τα ποσοστά των ανθρώπων που εμποδίζονται υπερβαίνουν το 40% του πληθυσμού. Για εμάς τους Έλληνες τέτοιες μετρήσεις παραπέμπουν σε γραφικούς Ευρωπαίους. Η πραγματικότητα όμως είναι άλλη. Αρκεί ένας σύντομος περίπατος στην αγορά για να διαπιστώσουμε πως οι άνθρωποι που κυκλοφορούν είναι συνήθως νεαρής ηλικίας και εντυπωσιακά ευκίνητοι. Μοιλονότι το 60% του ελληνικού πληθυσμού είναι άνω των 50 ετών, αυτές οι ηλικίες δεν έχουν εντυπωσιακή παρουσία στην αγορά. Αυτό δεν οφείλεται στο ότι είναι απασχολημένοι ή δεν καταναλώνουν. Οφείλεται στο ότι εμποδίζονται να επισκεφτούν τα καταστήματα.

Σύμφωνα με μετρήσεις που έχουν γίνει σε άλλα κράτη, το 70% των ανθρώπων εμποδίζεται να χρησιμοποιήσει τα μέσα μαζικών μεταφορών. Το 19,8% των ανθρώπων εμποδίζεται να εργαστεί. Το 19,6% των ανθρώπων μπορεί να εργαστεί μόνο σε περιορισμένο αριθμό εργασιακών χώρων.

Εάν προβάλουμε τους παραπάνω αριθμούς και στην ελληνική κοινωνία, τότε εύκολα μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως το 60% των καταναλωτών εμποδίζεται να καταναλώσει ή να χρησιμοποιήσει τις υποδομές της πόλης που ζει.

Φυσικά το οικονομικό κόστος από αυτή την έλλειψη είναι ανάλογο. Δεν είναι όμως μόνο η προσβασιμότητα των καταστημάτων το πρόβλημα. Τα σχολεία μας, τα πανεπιστήμιά μας, οι βιβλιοθήκες μας, τα γήπεδα, τα γυμναστήρια και οι χώροι δημοσίων θεαμάτων, είναι σε βαθμό μόνον 25,3% προσβάσιμα, συμπεριλαμβανομένων και των «ψευδοπροσβάσιμων», δηλαδή εκείνων που έχουν μια εξωτερική ράμπα ή κάποια πινακίδα προσβασιμότητας (για τα μάτια του κόσμου ή την επιταγή κάποιας διάταξης) αλλά στην πραγματικότητα κρύβουν πίσω από αυτά ένα κτίριο εχθρικό απέναντι στα άτομα με αναπηρία.

2. Η νοοτροπία του Έλληνα πολίτη

Νοοτροπία: «...ιδιαιτέρως τρόπος σκέψης ατόμου ή ομάδας...»

Ιδιαίτερος: «...αυτός που σχετίζεται με συγκεκριμένο πράγμα...»

Τρόπος: «...το μέσο με το οποίο επιτελείται κάτι...»

Σκέψη: «...το σύνολο των νοητικών λειτουργιών του ανθρώπου που βοηθούν στην κατανόηση, τη λύση προβλημάτων, στο σχηματισμό απόψεων (ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο σκέπτεται και ενεργεί κανείς)...»

Είναι γνωστό ότι η Ελληνική κοινωνία είναι γενικώς απαίδευτη σε θέματα και θεάματα που αφορούν την αναπηρία. Ίσως αυτό που ιστορικά μαθαίνουμε για τους αρχαίους χρόνους όπου ο «Καιάδας» ήταν η λύση για την απαλλογή των κινητικώς και διανοητικώς πασχόντων παιδιών, παραμένει υποσυνείδητα στα γονίδια του σύγχρονου Έλληνα. Επιτρέψτε μου αυτή τη μικρή ασέλγεια της πικρίας, αλλά ελάχιστα έως τίποτε έχουν γίνει όλα τα χρόνια του νεότερου ελληνικού κράτους για να αλλάξει εμφανώς η αρχαία αυτή, σκουριασμένη νοοτροπία. Εάν ήταν διαφορετικά σας διαβεβαιώ ότι στα τελευταία δεκαπέντε μου χρόνια, θα το είχα αντιληφθεί.

Είναι πολύ συχνές οι αναφορές και παρουσιάσεις περιστατικών από όλη σχεδόν τη χώρα όπου εγκλεισμοί όπως εκείνος στο «Κωσταλέξι», απασχολούν την καθημερινότητα. Φυσικά γνωρίζουμε ότι όταν ένα τέτοιο θέμα παίρνει διαστάσεις, πολλή αλλά μενουν στη σκιά της επικαιρότητας και δεν βλέπουν ποτέ το φως της δημοσιότητας. Υπάρχει άγνοια η οποία προκαλεί φόβο. Ο φόβος είναι κακός σύμβουλος και προκαλεί συναισθήματα καταστολής, αποφυγής, απομάκρυνσης, απόστασης και περιθωριοποίησης.

Χαρακτηριστικό είναι το καθημερινό παράδειγμα, όταν έρχεται το «λευκό ταξί» που μεταφέρει άτομα με πρόβλημα, να με παραλάβει για να μετακινηθώ στο σχολείο και αυτό συμβαίνει τα τελευταία 4 χρόνια. Σύσσωμη η γειτονιά παρακολουθεί φανερά ή κρυφά πίσω από τις κουρτίνες την όλη διαδικασία. Ακόμη τους φαίνεται παράξενο, μάλλον γιατί τους είναι ξένο.

Θα περίμενε κανείς στη σημερινή εποχή όπου σχεδόν κάθε σπίτι έχει πια έναν ανήμπορο υπερήλικα, έναν τραυματισμένο από τροχαίο, ένα παιδί με κάποιας μορφής εγκεφαλική δυσλειτουργία,

έναν ενήλικα με σκλήρυνση κατά πλάκας, ή πάρκινσον, ή εγκεφαλικό επεισόδιο, να είμαστε πιο εξοικειωμένοι με τέτοιες εικόνες ή προβλήματα.

Τι πρέπει όμως να γίνει για να διαφοροποιηθεί αυτή η νοοτροπία; Γιατί κανείς δεν δέχεται να υιοθετήσει παιδιά με κινητικά ή άλλα προβλήματα, όταν αυτά συσσωρεύονται στις νεογνολογικές και παιδιατρικές κλινικές των νοσοκομείων ή στα ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας; Ποιος θα πείσει τους βάρβαρους ανεγκέφαλους οδηγούς να μην κλείνουν παρκάροντας τις ράμπες στα πεζοδρόμια και στους ειδικά διαμορφωμένους χώρους στάθμευσης αναπηρικών αυτοκινήτων «πάρκινγκ», των πολυκαταστημάτων ή των εμπορικών κέντρων;

Κατά τη διάρκεια των εορτών, κάποιοι αποφάσισαν να σκάψει τα πεζοδρόμια της οδού Τσιμισκή, αφήνοντας έναν μικρό χώρο στην άκρη, στρωμένο με σανίδες για τη διέλευση των πεζών. Εκείνο το Σάββατο περιμένοντας από τη μια μεριά του χώρου που είχε απομείνει για να περάσω, εγώ και ο συνοδός μου περιμέναμε απίστευτο χρόνο, ίσως να ήμασταν ακόμη εκεί, γιατί κανείς από τους πεζούς μέσα στην εγρήγορη και την ταραχή να ψάχνουν τα χριστουγεννιάτικα τους δώρα, δεν αποφάσιζε να μας δώσει προτεραιότητα.

Ακόμη και εκεί όπου τα άτομα με ειδικές ανάγκες, ή ιδιαιτερότητες, ή ικανότητες προτάσσονται για εξυπηρέτηση κατά προτεραιότητα όπως τράπεζες, δημόσιες υπηρεσίες, ταχυδρομικά καταστήματα κλπ., μπορεί κανείς να ακούσει διάφορα πικρόχολα σχόλια ακόμη και όταν η αναπηρία είναι εμφανής.

Γιατί λοιπόν αυτή η νοοτροπία, δηλαδή ο ιδιαίτερος τρόπος σκέψης, αυτός που σχετίζεται με την αναπηρία, οδηγεί τους ανθρώπους σε ένα σύνολο νοητικών λειτουργιών αντίθετων προς την κατανόηση, τη λύση προβλημάτων ή στο σχηματισμό θετικών απόψεων;

Είναι η έλλειψη πολιτικής και κοινωνικής πρόνοιας που συντηρεί την κακή νοοτροπία; Είναι ο εκμηδενιστικός σύγχρονος τρόπος ζωής που απαιτεί υψηλές ταχύτητες και εσωτερικούς στροβιλισμούς, δηλαδή εσωστρέφεια και κλείσιμο στα μικρά ή μεγάλα ατομικά μας προβλήματα, περιορίζοντας το σημείο ευκρινούς κοινωνικής μας ορά-



σεως; Είναι κατανοητό από όλους το περίφημο «δικαίωμα στη διαφορά» που πρόσφατα ψηφίστηκε από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών σαν ανθρωπινό δικαίωμα; Και πόσο αποδεκτό γίνεται αυτό από τον σύγχρονο κόσμο;

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες θέλουν ίσες ευκαιρίες, όχι φιλανθρωπία: όχι πατερναλισμό, δηλαδή κηδεμονία, αλλά ενθάρρυνση. Αλλαγή της αρνητικής στάσης απέναντί τους, καθιέρωση νέων πολιτικών, οι οποίες θα ενθαρρύνουν την ισότητα για τα άτομα αυτά σε όλους τους τομείς της ζωής.

Η αξία που θα έπρεπε να προωθηθεί είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, με καταπολέμηση της προκατάληψης και του στιγματισμού. Άποψή μου είναι ότι ίσως η δημοσιοποίηση προσωπικών ιστοριών ατόμων που έχουν βιώσει τον ρατσισμό, θα ευαισθητοποιήσει την κοινωνία και θα καταδείξει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά.

3. Η έλλειψη ενημέρωσης

Ο μέσος άνθρωπος στο άκουσμα του όρου «άτομο με ειδικές ανάγκες» βλέπει μόνο τους κινητικά αναπήρους ή ανθρώπους με αναπηρία αισθητηρίων οργάνων. Υπάρχουν, όμως, και συ-

νάνθρωποι μας με αναπηρίες λιγότερο πρόδηλες, με αόρατες αλλά εξίσου επιβαρυντικές αναπηρίες.

Πρέπει λοιπόν οι πολίτες να συνειδητοποιήσουν τις υποχρεώσεις που έχουν απέναντι σε αυτή την ομάδα των σωματικά και πνευματικά αδύνατων συμπολιτών τους. Να κατανοήσουν ότι καμία ευνομούμενη πολιτεία δεν μπορεί να διαχωρίζει τους πολίτες της, σύμφωνα με τη σωματική ή πνευματική τους ικανότητα και κατάσταση. Πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι ο πολιτισμός βασίζεται στο σεβασμό της διαφορετικότητας, την αλληλεγγύη, τον αλτρουισμό και την αλληλοβοήθεια και ότι η αξία του ανθρώπου είναι απόλυτη και δεν αυξομειώνεται, ανάλογα με τις ικανότητες του καθενός.

Στην προσπάθεια αυτή όμως των πολιτών θα πρέπει να βοηθήσει το κράτος. Το κράτος όμως σε επίπεδο διοίκησης διαχέεται σε περισσότερα από έξι υπουργεία με αλληλοκαλυπτόμενες αρμοδιότητες. Έτσι δεν γνωρίζει ούτε τα ποσοτικά ούτε τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας στη χώρα μας, ενώ είναι αδύνατη η παρακολούθηση όλων των πολιτικών αναπηρίας. Δηλαδή υπάρχουν διάφοροι νόμοι και διατάξεις σε διάφορα υπουργεία και το καθένα δρα ανεξάρτητα και ασυντόνιστα.

Άρα έχουμε εξαρχής έλλειψη ενημέρωσης τόσο μεταξύ των αρμοδίων υπηρεσιών (εδώ κοιλ-

λάει το «από τον Άννα στον Καΐάφα»), όσο και έλλειψη συντονισμού στην περίπτωση που πρόκειται να εξυπηρετηθεί ένα άτομο με αναπηρία.

Χρειάζεται όμως συνεχής έλεγχος για τον εντοπισμό ελλειμμάτων και αποκλίσεων, διαρκής έλεγχος εφαρμογής των διατάξεων και προπαντός ενημέρωση και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων, την άρση κάθε εμποδίου στην εκπαίδευση, την κατάρτιση, την απασχόληση, την πρόσβαση σε αγαθά και υπηρεσίες και γενικά σε κάθε τομέα που σχετίζεται με την ποιότητα ζωής των ατόμων με αναπηρία.

Για να μπορέσουν τα άτομα αυτά να ενσωματωθούν πλήρως στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας, πρέπει να αλληλένδετα ριζικά η στάση των πολιτών απέναντί τους και να αρθούν οι προκαταλήψεις και τα κοινωνικά στερεότυπα. Πρέπει να γίνει συνείδηση σε όλους μας ότι τα άτομα αυτά έχουν ίσα δικαιώματα. Είναι εργαζόμενοι, καταναλωτές, φορολογούμενοι, πολιτικοί, γείτονες, συγγενείς και φίλοι μας, που δεν έχουν όμως ανάλογη μεταχείριση.

Η κεντρική εξουσία, σε συνεργασία με την τοπική αυτοδιοίκηση και με όλους τους κοινωνικούς εταίρους, συλλόγους, επιστημονικές επιτροπές, κοινωνικούς φορείς, μη κυβερνητικές οργανώσεις, οφείλει να διαμορφώσει μια σωστότερη συλλογική στάση και συμπεριφορά απέναντι στην αναπηρία. Πρέπει η αναπηρία να γίνει αντιληπτή ως διαφορά συνθηκών και όρων ζωής και όχι ως προσωπική δυστυχία του αναπήρου και της οικογένειάς του. Μια εκστρατεία ευαισθητοποίησης και ενημέρωσης της κοινής γνώμης θα μπορούσε να κινείται γύρω από τους παρακάτω άξονες:

- Ενημέρωση και υπενθύμιση των πολιτών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι συνάνθρωποί μας με αναπηρία.
- Η κρατική τηλεόραση και το ραδιόφωνο, τα διαφημιστικά πλάσια που διαθέτουν οι δήμοι και τα μέσα μεταφοράς, μπορούν να μεταδώσουν το μήνυμα ότι οι περιορισμοί των αναπήρων δεν είναι μόνο συνέπεια των δικών τους λειτουργικών αδυναμιών, αλλά και συνέπεια της δικής μας αδυναμίας να λάβουμε υπόψη τις ανάγκες τους.

- Προβολή των παροχών και των δυνατοτήτων εκπαίδευσης, μεταφοράς και απασχόλησης που η πολιτεία προσφέρει στους αναπήρους.
- Ενημέρωση και εκπαίδευση των δημοσίων λειτουργών σχετικά με την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργεί κάθε αναπηρία ορατή ή αόρατη. Η ισότιμη μεταχείριση δεν αποκλείει τη συμπαράσταση και τη φροντίδα. Όσοι, λόγω επαγγέλματος, έρχονται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους, θα πρέπει να έχουν στοιχειώδη εκπαίδευση ώστε να μπορούν να προσφέρουν την ενδεδειγμένη υποστήριξη ή βοήθεια όταν αυτό χρειαστεί.
- Ενθάρρυνση του προβληματισμού και της συζήτησης, σχετικά με τα αναγκαία μέτρα για την προώθηση της ισότητας των ευκαιριών με τα άτομα με αναπηρία.
- Η οργάνωση σχετικών τηλεοπτικών συζητήσεων και ημερίδων, με τη συμμετοχή ειδικών αλλιά κι ατόμων με αναπηρία θα οδηγήσει στην προβολή των ικανοτήτων που διαθέτουν τα άτομα αυτά και στην επαγγελματική τους αποκατάσταση.
- Εκπαίδευση των πολιτών από τα πρώτα κιόλας σχολικά χρόνια σχετικά με την αποδοχή της αναπηρικής «κανονικότητας», ως αυτόνομης ύστασης και ως διαφορετικής αντίληψης συνθηκών και όρων ζωής.

Η αναπηρία είναι οικουμενική ανθρώπινη εμπειρία, που αφορά στον καθένα από εμάς, αφού όλοι μας είναι πιθανόν να βρεθούμε σε αυτή τη θέση. Και καλή θα κάνουμε να είμαστε προετοιμασμένοι. Τη στιγμή που ανακοινώνεται μια μορφή αναπηρίας, είτε πρόκειται για κινητική αναπηρία, αναπηρία αισθητηρίων οργάνων, ψυχική ασθένεια ή άλλη χρόνια ανίατη πάθηση η ζωή του ανθρώπου ανατρέπεται.

Η συστηματική ενημέρωση των πολιτών, σχετικά με την καθοριστική σημασία που έχει η έγκαιρη διάγνωση και η αποδοχή της αναπηρίας στην περαιτέρω πορεία της ζωής του αναπήρου, θα ενισχύσει την ευαισθητοποίηση της κοινωνίας γύρω από το θέμα και θα συντελέσει στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων.

4. Η πλημμυρική αστυνόμευση

Η πλημμυρική αστυνόμευση είναι ένα θέμα που απασχολεί τελευταία τα μέσα μαζικής ενημέρωσης αλλά και την κοινωνία. Γειτονιές που παραπονιούνται για παντελή έλλειψη παρουσίας αστυνομικών οργάνων, συχνότητα ή απουσία περιπολιών ομάδων πρόληψης και καταστολής εγκληματικότητας, απουσία δημοτικής αστυνομίας και γενικότερα για θέματα ελέγχου της εφαρμογής της οποιασ υπάρχουν νομοθεσίας.

Φυσικά είναι γνωστό το πρόβλημα ότι οι υπάρχουσες δομές διάρθρωσης και στελέχωσης των οργάνων δημόσιας τάξης, είναι ελλιπείς. Δηλαδή δεν επαρκούν οι όποιοι υπηρετούντες στα αστυνομικά τμήματα ή στις δημοτικές υπηρεσίες. Ποιος όμως θα επιτηρήσει αυτούς που εμποδίζουν τη διέλευση των ατόμων με αναπηρία κλείνοντας τις ράμπες στους δρόμους και τα πεζοδρόμια; Ποιος θα ελέγξει την τήρηση των ήδη υπαρχόντων νόμων για μετατροπή, διαρρύθμιση, τροποποίηση χώρων προς εξυπηρέτηση ατόμων με αναπηρία; Ποιος θα εγκρίνει σχέδια αρχιτεκτονικά και κατασκευαστικά που αφορούν χώρους μαζικής προσέλευσης, σε δημόσια κτήρια, ιδιωτικούς χώρους θεαμάτων ή εστίασης, ή σε ξενοδοχειακές μονάδες όταν αυτές δεν καλύπτουν τα προβλεπόμενα για αναπήρους; Ποιος θα εμποδίσει τους «βαρβάρους» που για δική τους εξυπηρέτηση, φράζουν τις ειδικά διαμορφωμένες θέσεις στάθμευσης αναπηρικών αυτοκινήτων σε οικίες, εμπορικά κέντρα ή ειδικά πληρωμένες και αγορασμένες θέσεις παρκαρίσματος;

Είναι φανερό ότι μέχρι να φτάσουμε στο σημείο να έχουμε μια κοινωνία ευαισθητοποιημένη σε παρόμοια θέματα, ίσως περάσει πολύς καιρός. Η ζωή όμως είναι η καθημερινότητά μας, η οποία δεν μπορεί να περιμένει και κυρίως δεν μπορεί να εμποδίζεται. Κάποιοι λοιπόν θα πρέπει να αναλάβει το κόστος αυτής της μεταρρύθμισης ή καλύτερα μεταβολής της νοοτροπίας, αλλά και του ελέγχου της εφαρμογής της. Το κόστος αυτό μπορεί να είναι οικονομικό, ηθικό, πολιτικό ή κοινωνικό. Η θεσμοθέτηση και πρόσληψη ικανών και εκπαιδευμένων οργάνων δημοτικής αστυνομίας, θα βοηθήσει κατά ένα ποσοστό στην εφαρμογή αστυνό-

μησης και στη αποφυγή των παρανομιών που συμβαίνουν σε βάρος των εμποδιζόμενων ατόμων κατά την καθημερινή τους διαβίωση.

Κανείς δεν θα πρέπει να αποκτά άδεια ανέγερσης ή λειτουργίας δομών και οικοδομών, αν αυτές δεν τηρούν τις προβλεπόμενες προδιαγραφές που ορίζονται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και τα αρμόδια Ελληνικά Υπουργεία και αφορούν τροποποίηση και διαμόρφωση ειδικών κατασκευών που θα εξυπηρετήσουν τα άτομα με αναπηρία.

Φυσικά όλα τα προαναφερθέντα απαιτούν την καλή διάθεση των κρατούντων να βάλουν το χέρι στην τσέπη. Κοινωνική πολιτική χωρίς χρήματα δεν υφίσταται. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να εξοικονομηθούν πόροι για άτομα ή μισθούς, αν τα «Πολύ Σημαντικά Άτομα-V.I.Ps», δάνειζαν κάποιον από αυτούς που τους φυλάγουν για πιο σημαντικά πράγματα ή οι δημοτικές και νομαρχιακές αρχές παρέθεταν μία λιγότερη συνεισίαση ή δεξίωση κατ' έτος και διέθεταν το αντίστοιχο ποσό για πιο ευγενείς σκοπούς.

Είναι κρίμα να υπάρχει πλήρης αστυνόμευση μόνον κάθε Πάσχα και Χριστούγεννα όταν οι Κρατούντες θυμούνται τα άτομα με αναπηρία και διοργανώνουν την ετήσια φιλιανθρωπική τους «εξιλέωση». Είναι κρίμα το Χριστιανικό μας συναίσθημα να εξαντλείται άπαξ περιτυλιγμένο φανταχτερά με «οίκτο» και «συμπόνια» παρά να είναι μία ειλικρινής καθημερινή πρακτική προσφοράς στο συνάνθρωπο που με κάποιο τρόπο μειονεκτεί.

5. Ανυπαρξία νέων νομοθετικών ρυθμίσεων

Η απόφαση της πολιτείας για συστηματική νομοθετική αντιμετώπιση, συντονισμό και εφαρμογή μέτρων για την προσβασιμότητα και προοπτικότητα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και η παροχή σε αυτά διοικητικών διευκολύνσεων, ήρθε κάπως καθυστερημένα, δηλαδή μόλις το 1998.

Έχει λοιπόν περάσει σχεδόν μια δεκαετία και ενώ το θέμα είναι όπως κοινώς λέμε, «πιασάρικο», δηλαδή όλα τα κόμματα σε προεκλογικές ή άλλες ευκαιρίες δημόσιας προβολής και για επικοινωνιακούς κυρίως λόγους, επανέρχονται στο

ζήτημα της προσπελασιμότητας των εμποδιζόμενων ατόμων, μάλλον περιστασιακά.

Κάτω από τις επιταγές και οδηγίες κυρίως της Ευρωπαϊκής Επιτροπής έχουν εκδοθεί εγκύκλιοι και διατάγματα, τα οποία όμως όπως και πολλοί άλλοι νόμοι στην Ελλάδα δεν εφαρμόζονται. Η έλλειψη συντονισμού μεταξύ των ενδιαφερομένων υπουργείων ή υπηρεσιών, ή ακόμη και η έλλειψη κοινής πολιτικής και λογικής για τα εμποδιζόμενα άτομα δημιουργεί μια σοβαρή τροχοπέδη και σε πολλές περιπτώσεις πολύ διασκεδαστική.

- Για παράδειγμα, ένας από τους μεγαλύτερους ασφαλιστικούς οργανισμούς της χώρας απαιτεί από ένα άτομο που έχει ποσοστό αναπηρίας πάνω από 80%, μετά από δική τους αξιολόγηση και γνωμάτευση, για συνέχιση της θεραπευτικής του αγωγής να παρίσταται αυτοπροσώπως σε ειδική επιτροπή κάθε έξι μήνες.
- Για συνέχιση αναπηρικής σύνταξης χρειάζεται αξιολόγηση κάθε τρία χρόνια.
- Για ποσοστό φορολογικής απαλλαγής χρειάζεται αξιολόγηση κάθε πέντε χρόνια.
- Για κινητικές αναπηρίες άνω του 67% απαιτείται γνωμάτευση από δημόσιο νοσηλευτικό ίδρυμα, κατάθεσή της στην Υγειονομική επιτροπή του δημοσίου, η οποία με τη σειρά της θα δώσει την έγκρισή της για προφορική εξέταση ενός τέτοιου μαθητή, σε ετήσια βάση.

Και αυτά είναι απλά μερικά δείγματα της απίστευτης ταλαιπωρίας που υφίστανται τα εμποδιζόμενα άτομα και οι οικογένειές τους. Γιατί κάποιος πρέπει να τρέχει για όλα αυτά, καταναλώνοντας προσωπικό χρόνο και χρήμα;

Είναι γεγονός ότι η αποσπασματική νομολογία που υπάρχει διάσπαρτη σε διάφορα υπουργεία, χρειάζεται να μετατραπεί σε ένα ενιαίο νομοσχέδιο που θα περιλαμβάνει όλες τις αποφάσεις και τις ρυθμίσεις που αφορούν ζητήματα για άτομα με ειδικές ανάγκες, άρα και για τα εμποδιζόμενα άτομα και την προσβασιμότητα.

Επίσης απαιτείται ενημέρωση και δημιουργία ελεγκτικού μηχανισμού από τις αρμόδιες αρχές, έτσι ώστε η εφαρμογή των σχετικών διατάξεων

να υλοποιείται αυτόματα. Σε καμία περίπτωση δεν θα πρέπει να εκδίδονται, για παράδειγμα, άδειες λειτουργίας σε υποδομές που δεν πληρούν τις προϋποθέσεις προσβασιμότητας ατόμων με ειδικά προβλήματα. Γιατί συνήθως και αφού έχει ολοκληρωθεί σχεδόν το έργο, περνά μια επιτροπή τελικού ελέγχου και για να εκδοθεί η άδεια λειτουργίας του συγκεκριμένου χώρου, κατασκευάζεται πρόχειρα μια «ψευτοράμπα» και εκεί τελειώνει το θέμα.

Σε όποια περίπτωση χρειάζεται πολύ ακόμη έρευνα και θεσμοθέτηση πάνω σε τέτοια ζητήματα, γιατί η χώρα μας βρίσκεται πολύ κάτω στην κλίμακα κράτους πρόνοιας της σύγχρονης Ευρωπαϊκής πραγματικότητας.

Σαν επίλογος

Η έλλειψη βιβλιογραφίας σχετικής με τις ανάγκες και τα καθημερινά προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες, που αποτελούν ένα αξιοσημείωτο ποσοστό του συνολικού πληθυσμού της χώρας, καθώς και η έλλειψη έρευνας πάνω σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής των ατόμων με αναπηρία, μας οδηγεί στη σκέψη ότι πολλοί έχουν ακόμη να γίνουν προς την κατεύθυνση της ισονομίας και ισοπολιτείας. Παρά όμως τα επιφυλακτικά βήματα που χαρακτηρίζουν γενικά την πορεία μας σαν χώρα στα διεθνή δρώμενα (γιατί ομοιόγουμένως είμαστε πίσω), παρά τις δυσοίωνες οικονομικές προβλέψεις (γιατί χωρίς χρήματα υγεία και πρόνοια δεν υφίσταται), ακόμη και με τα πενιχρά μέσα που διαθέτουμε μπορούμε να βελτιωθούμε, αν αλλιάξουμε κυρίως την νοοτροπία μας και αν ξεχάσουμε τον «Καιάδα» και ανοίξουμε το μυαλό και την ψυχή μας στην αποδοχή και την κατανόηση.

Βιβλιογραφία

1. Πηγές και άρθρα από την ιστοσελίδα: www.disabled.gr.
2. Άρθρα ημερήσιου και περιοδικού τύπου.
3. Προσωπικές και βιωματικές εμπειρίες.



Εφ' όρου Ζωής

Αυγή Λαζαρίδου*

Αν κάποιοι θεωρούν δύσκολη και δυσβάσταχτη τη ζωή στην εφήμερη, προσωρινή καθημερινότητα. Αν θεωρούν ότι καταπιέζονται από τους ρυθμούς και τους χρόνους της σύγχρονης κοινωνίας. Αν νιώθουν ότι φορτίζονται από τα άγχη, τις άχρηστες συνήθειες, τον καταυλισμό των πληροφοριών, τη σιγουριά της αβεβαιότητας, την επιθυμία για περισσότερα. Αν περιορίζονται από την αστυφιλία και τον υπερπληθυσμό. Αν η ανάληψη του σήμερα φαντάζει σαν ποθυσύνθετος και άρτια οργανωμένος σχεδιασμός. Αν νιώθουν μόνοι και αποκλεισμένοι σε μια παθολόγνα εσωτερικότητα. Αν παρ' όλη αυτά είναι θεωρητικά υγιείς και ικανοί, είναι πολύ δύσκολο να καταλάβουν την πραγματική έννοια της αναπηρίας. Ίσως είναι ακόμη πιο δύσκολο να συμβιώσουν με ανάπηρο, πόσο μάλλον να τον φροντίσουν.

Εγώ έχω να φροντίσω τον Γιάννη. Ο Γιάννης είναι ο ένας από τους τρίδυμους γιούς μου. Ο Γιάννης είναι ανάπηρος σε ποσοστό άνω του 67%, εξαιτίας προσβολής μηνιγγίτιδας μέσα στην εντατική του νοσοκομείου που γεννήθηκε. Είναι τετραπληγικός, άκρωρα εξαρτώμενος, με ένα σχετικά καλούτσικο αριστερό χέρι και ένα εξαιρετικά υπέροχο μασαλό.

Αν σύμφωνα με τον ορισμό, τα χαρακτηριστικά των έμβιων όντων είναι κίνηση, αναπνοή, ερεθιστικότητα, ανάπτυξη, απέκκριση, πρόσληψη τροφής, σκέψη και συναίσθημα, τότε αυτά είναι που προσδιορίζουν και τις καθημερινές ανάγκες της ζωής του Γιάννη.

Κοιτάζω τον γιό μου και διακαώς επιθυμώ να του χαρίσω δύο καινούρια λειτουργικά χέρια που θα του επιτρέψουν να πει νερό μόνος του, να φά-

ει μόνος του, να ξυριστεί μόνος του, να διώξει την ενοχλητική μύγα που επίμονα γυροφέρνει το πρόσωπό του, να ξύσει το τσίμπημα του κουνουπιού, να δώσει το χέρι για χειραψία, να...,να...,να... Με τον καιρό μάθαμε όλοι να μετατρέπομαστε όχι μόνο στο δεξί και το αριστερό χέρι του μεμονωμένα, αλλά και αρκετές φορές να επιτύχουμε μια σύγχρονη κίνηση και των δύο που καταλήγει σε χειροκρότημα –επιβράβευση κόντρα στις δυσκολίες. Οι πιο απλές, συνηθισμένες κινήσεις της καθημερινότητάς μας, αυτές που δεν συνειδητοποιούμε ότι για να ολοκληρωθούν απαιτείται μια σειρά μηχανισμών, λειτουργιών και συνδυασμών, είναι γι' αυτόν «άπιαστο όνειρο». Λένε ότι δεν υπάρχει «δεν μπορώ» αλλά μόνο «δεν θέλω». Ρωτήστε και τον Γιάννη. Θα σας πει σίγουρα ότι θέλει και μάλιστα πολύ, αλλά δυστυχώς δεν μπορεί. Από μικρός ήθελε να νιώσει την αίσθηση του περπατήματος ή της ταχύτητας. Και τον πιάσαμε με τα αδέρφια του και βαλλήκαμε να του μετακινούμε πόδια και χέρια σε ένα υποτυπώδες βάδισμα και τον βάλαμε στο ειδικό του καρότσι και τον τρέχαμε πάνω-κάτω στις κατηφόρες για να «νιώσει».

Όσο ο ανάπηρος άνθρωπος είναι μωρό ή παιδί, ο χειρισμός του είναι σχετικά εύκολος. Τον χειρίζεσαι πιο βολικά. Τον περιποιείσαι πιο εύκολα. Τον μεταφέρεις πιο αποτελεσματικά. Επειδή όμως μαζί με τα παιδιά μεγαλώνουμε και εμείς, τα πράγματα δυσκολεύουν γεωμετρικά. Αν θυμηθώ ότι κάποτε ανέβαζα τον Γιάννη μαζί με το καρότσι του στον 4ο όροφο, σήμερα αυτό φαντάζει αδύνατο. Σήμερα τα θέματα προσωπικής του υγιεινής που ξεκινούν από την τουαλέτα, το πλύσιμο, το βούρτσισμα, το ξύρισμα, το ντύσιμο είναι όλα μαζί αλλά

* Καθηγήτρια Γερμανικών, e-mail: avgilaz@gmail.com.

και κάθε ένα από αυτά μια ολόκληρη διαδικασία, που το λιγότερο που απαιτεί είναι ο χρόνος. Γιατί χρειάζεται ο κατάλληλος τρόπος. Και μέχρι εδώ όλα γίνονται προστατευμένα και περιορισμένα στο ασφαλές περιβάλλον του σπιτιού. Αν τώρα φύγουμε από το σπίτι τα πράγματα αλλιάζουν δραματικά.

Ξέρουμε όλοι ότι ζούμε σε μια εχθρική πόλη προς τους αναπήρους. Μία εχθρική χώρα προς τους αναπήρους. Με ανθρώπους γύρω μας ανεκπαίδευτους και μη ευαισθητοποιημένους σε θέματα αναπηρίας. Φυσικά ούτε εγώ γεννήθηκα γνωρίζοντας. Όποιος όμως έχει το ζόρι, βρίσκει και τις διεξόδους. Λένε ότι στη Δημοκρατία δεν υπάρχουν αδιέξοδα. Μάλλον αυτοί που το λένε δεν υπήρξαν ποτέ ανάπηροι ή ίσως υπήρξαν. Πώς να μετακινηθεί ένα άτομο σαν τον Γιάννη στο σχολείο αν θέλει να μορφωθεί, στην πόλη αν θέλει να κοινωνικοποιηθεί, πώς να πάει στη συναυλία του Παντελή Μπιτζαράκη αν θέλει να διασκεδάσει, πώς να συναλλιαχθεί με την τράπεζά του όταν δεν είναι προσεγγίσιμη, όταν κάποιος ανεγκέφαλος έχει κλείσει τη ράμπα, όταν δημόσια κτήρια και υπηρεσίες είναι απροσπέλαστα, όταν τα ειδικά Ταξί δεν είναι διαθέσιμα γιατί είναι ελάχιστα και δεν μπορούν να καλύψουν τη ζήτηση. Τότε επιστρατεύεται η «καρδιά» της μάνας. Μια ζωή Ελληνική ταινία η ζωή μας. Είναι όμως τραγική πραγματικότητα το γεγονός ότι αν ένα πλήρως εξαρτημένο άτομο αναγκαστεί ή θελήσει να ζήσει αυτόνομα, είναι μαθηματικά σίγουρο ότι απλά δεν θα επιβιώσει.

Ο Γιάννης είναι ένα παιδί που λίγα πράγματα έχει στερηθεί εξαιτίας της αναπηρίας του. Παρ' όλα αυτά δεν μπορώ να συνηθίσω ακόμη, 17 σχεδόν χρόνια μετά, τα έκπληκτα μάτια των ανθρώπων όταν βλέπουν να τον ταΐζω σε ένα εστιατόριο ή ένα μπαράκι. Τα σχόλια στο δρόμο ή σε κάποιον δημόσιο χώρο για τον «καημένο» τον ανάπηρο, πράγμα που δεν θα το έλεγαν για έναν μεγαλύτερο στην ηλικία ανάπηρο. Είναι εύγλωττος ο οίκτος των ανθρώπων και άμεσα αντιληπτός όταν η κατ' αυτούς εννοούμενη δυστυχία αφορά παιδιά. Ο οίκτος όμως είναι ό,τι πιο πολύ σिकाίνεται ένας ανάπηρος, ίσως και κάθε άνθρωπος. Το δυστύχημα είναι ότι και τα μάτια και τα σχόλια τα βλέπει και τα ακούει και ο Γιάννης. Και αυτό τον κάνει να νιώ-

θει περίεργα αλλιώτικος. Από την άλλη μεριά, όταν τον κατεβάζω στην αγορά για ψώνια, υπάρχει εκείνη η μερίδα των ανθρώπων που δεν είναι και μικρή και δεν καταδέχεται ούτε να οικτίρει αλλά μάλλον αδιαφορεί παντελώς για το αν εσύ έχεις να χειριστείς ένα αναπηρικό καρότσι, πράγμα που σας διαβεβαιώνω ότι δεν είναι καθόλου εύκολο. Πολλές φορές αναγκάστηκα να ζητήσω να περάσω από «πηγαδάκι» σημμένο στη μέση του πεζοδρομίου που δεν έλεγε να μεριάσει. Άλλες φορές αναγκάστηκα να κάνω τον τροχονόμο για να περάσω με το αναπηρικό καρότσι από διασταύρωση. Τα άτομα με αναπηρία δεν εξυπηρετούνται κατά προτεραιότητα στις συνειδήσεις των συνανθρώπων μας. Υπάρχουν φυσικά φωτεινές εξαιρέσεις που όμως δεν δικαιολογούν τον κανόνα της έλλειψης κοινωνικής παιδείας και ευαισθησίας.

Για κάθε παιδί που μπήκε ήδη στην εφηβεία και ιδιαίτερα για τον Γιάννη που ξεκίνησε ήδη πιο νωρίς, καθούμαι μετά από νοσοκόμα, φυσιοθεραπεύτρια, εργοθεραπεύτρια, λογοθεραπεύτρια, δασκάλα και τροχονόμος, να γίνω και ειδική ψυχολόγος. Το σώμα του Γιάννη αλλιάζει, οι επιθυμίες αυξάνονται, οι ορμές απαιτούν. Όσο φοιτούσε στο Ειδικό Γυμνάσιο υπήρχε πολύτιμη κάλυψη από ειδικό ψυχολόγο. Τώρα όμως που ο Γιάννης φοιτά σε «κανονικό» λύκειο, δεν υπάρχει κάτι αντίστοιχο. Το απίστευτο σύστημα παιδείας μας δεν έχει προβλέψει για την ποθισυζητημένη εφηβεία για κανένα παιδί του κόσμου αντίστοιχη βοήθεια. Πόσο μάλλον για ένα ανάπηρο παιδί.

Γίνεται εύκολα αντιληπτό ότι όπου αδιαφορεί ή υστερεί το κράτος «πρόνοιας», επιστρατεύεται η μάνα και το αειθαλές ένστικτό της. Αναλογιζόμενη τη ζωή μου, δεν είναι πολύ δύσκολο να τη χωρίσω σε 2 περιόδους. Η ζωή μου πριν τον Γιάννη και η ζωή μου με τον Γιάννη. Η ζωή που μοιράζεται με έναν ανάπηρο είναι εκ των πραγμάτων μισητή ζωή. Είναι ζωή κλεμμένη. Είναι όμως και ζωή χαρισμένη. Γιατί ευτυχώς ο Γιάννης γεννήθηκε με ένα πολύ αξιόλογο μυαλό και απέκτησε και έναν πλούσιο συναισθηματικό κόσμο. Στην προσπάθειά του να ανταπεξέλθει στο περιβάλλον του, που αποτελούνταν από 2 άλλα συνομήλικα αδέρφια που χοροπηδούσαν γύρω του και μέσα από την αδυναμία



«Δικαίωμα στη Διαφορά». Έκδοση Εταιρείας Σπαστικών Β.Ε., Θεσσαλονίκη 2007.

του να συμμετέχει φυσικά, δηλαδή σωματικά, με αυτούς ανέπτυξε περισσότερο την προσοχή του, την παρατηρητικότητα του, τη μνήμη του, την επικέντρωσή του. Σαν αποτέλεσμα, απέκτησε ένα πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο καταφέρνει να χρησιμοποιεί σωστά και στην κατάλληλη περίπτωση, όποτε ζητηθεί ή απαιτηθεί. Κατάφερε να αποκτήσει κριτική σκέψη και να εκφράζει τις απόψεις του τεκμηριωμένα. Να θυμάται πράγματα που κάποιος άλλος του τα διάβασε, ή του τα δίδαξε, ή του διηγήθηκε καιρό πριν. Φυσικά αυτά δεν έγιναν αυτόματα, ούτε ξαφνικά. Έχω αφιερώσει πολλές ώρες δουλεύοντας μαζί του, ξεκινώντας από ηλικία περίπου 2 ετών, με το να του εξηγώ την κατάστασή του και προσπαθώντας να του γνωρίσω τον κόσμο που δεν μπορούσε να αγγίξει λόγω περιορισμού της κίνησής του. Όμως είναι ώρες που πέρασαν ευχάριστα, γιατί είχα το «υλικό» για να δουλέψω. Το πολύ καλό μυαλό που διαθέτει ο Γιάννης. Γεγονός που δεν πέρασε απαρατήρητο και από τους δασκάλους του, οι οποίοι δεν του χαρίστηκαν, αλλά αντίθετα τον αντάμειψαν γι' αυτό που πραγματικά είναι. Αυτό στην πορεία του μέχρι σήμερα του χάρισε την ικανοποίηση του να είναι άριστος μαθητής, με βραβεύσεις και επαίνους που του έδωσαν σταδιακά μια επιπλέον ώθηση για εξέλιξη και βελτίωση. Αυτή είναι η «χαρισμένη» πλευρά της ζωής με έναν ανάπηρο. Γιατί πιστεύω και το ξέρει και ο ίδιος, ότι δεν

υπάρχει μεγαλύτερο όπλο από το μυαλό και τη θετική σκέψη. Όλα τα άλλα έπονται.

Ξέρω ότι τίποτα δεν σταματά εδώ. Ο Γιάννης θα μεγαλώσει, εγώ θα γερνάω. Ποτέ όμως δεν θα πάψω να είμαι το στήριγμά του. Οι μέρες θα περνούν και ο Γιάννης θα χρειάζεται καθημερινά την ατομική του υγιεινή, τη συντήρησή του, το ντύσιμο και το γδύσιμο, το τάϊσμα, το διάβασμα, τη βόλτα, τη συντροφιά, την παρηγοριά. Μπορεί στο εγγύς μέλλον, μέσα από τη σύγχρονη τεχνολογία και τις εφαρμογές της, κάποια πράγματα να είναι πιο εύχρηστα και πιο προσεγγίσιμα για τον Γιάννη. Τα καθημερινά, όμως, τα διαδικαστικά, την αγκαλιά και την άμεση επαφή, την έγνοια και το ανυστερόβουλο ενδιαφέρον θα πρέπει να του τα προσφέρω χειροπιαστά.

Θεράπων στην αρχαία εποχή ήταν κυρίως ο ακόλουθος του πολεμιστή, ο οπλοφόρος του, ο οποίος τον βοηθούσε να φορέσει την πανοπλία του και ήταν ο ηνίοχος του άρματός του. Θεράποντες αποκαλούνταν και όσοι παρείχαν ιατρική φροντίδα σε κάποιον. Έτσι και εγώ, η μάνα του Γιάννη, θα είμαι η ακόλουθός του, η οπλοφόρος του, θα προσπαθήσω να μη σκουριάσει ποτέ η πανοπλία του και θα κρατώ τα ηνία του άρματός της ζωής του, εφ' όρου ζωής.

Θεσσαλονίκη 17 Φεβράρη 2008

Η μαμά του Γιάννη



Εγώ, στη θέση ενός παιδιού με νοτική καθυστέρηση

Γιάννα Νταρίλλη*

Ποια μάνα δεν αγαπά το παιδί της! Ποια είναι εκείνη που δεν δίνει και την ίδια της τη ζωή για χάρη του! Το ξέρω πως με αγαπά. Με αγαπά όμως με ένα βουβό πόνο και καημό. Με αναστεναγμούς κρυφά, όταν δεν την ακούν οι άλλοι. Με παράπονο και προσευχές στο θεό να της δίνει δύναμη. Με θυμό καμιά φορά απέναντί Του. Με υποταγή σ' αυτή τη σκληρή μοίρα της. Με αγωνία για το τι θα απογίνω όταν εκείνη φύγει από τη ζωή. Παλεύει να μου μάθει όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα για να γίνω όσο γίνεται πιο ανεξάρτητος. Θα ήθελε να ήμουν διαφορετικός, δυσκολεύτηκε να παραδεχθεί αυτό που της έλεγαν οι γιατροί. Πολλές φορές κλαίει γι' αυτό. Δε θέλει να τη βλέπω να κλαίει, όμως το ξέρω καλά.

Ο πατέρας μου ένωσε περισσότερη απογοήτευση από κείνη. Ήταν σαν να αποδεικνύεται η δική του αναπηρία μέσω της δικής μου κατάστασης. Το «σκάρτο σπέρμα». Το πήρε πολύ βαριά. Μετά όμως τι νά'κανε; Προσπαθεί να μαζέψει πολλά λεφτά γιατί λείει πως χωρίς αυτά θα έχω κακό τέλος. Άμα έχεις πολλά λεφτά όλοι σε υπηρετούν και σε εξυπηρετούν και σε αγαπάνε. Έτσι λείει. Μ' αγαπά. Σκέφτεται και συμπονά και τη μάνα μου. Μαζί σηκώνουν το δικό μου «σταυρό».

Τα άλλα παιδιά τι να με κάνουν αφού δεν μπορώ να τους ακολουθήσω στα πολύπλοκα παιχνίδια τους; Και να ήθελα, δεν θα τα κατάφερνα. Το ξέρουν και έτσι στην καλύτερη περίπτωση μου κάνουν λίγο παρέα οι πιο σπληχνικοί και έπειτα φεύγουν να παίξουν με άλλα παιδιά που τα καταφέρ-

νουν καλύτερα. Με βαριούνται ή με απεχθάνονται. Ξέρω ότι οι χαρακτηρισμοί τους είναι σκληροί. Άμα θέλουν να βρίσουν κάποιον θα τον πουν «καθυστερημένο».

Για όλους τους άλλους είμαι μια απλή «περίπτωση». Οι γιατροί με εξετάζουν, με ρωτούν διάφορα ακαταλαβίστικα πράγματα κι έπειτα συμβουλεύουν τους δασκάλους τι πρέπει να μου μάθουν. Εκείνοι πάλι φτιάχνουν προγράμματα για να βελτιωθώ. Μερικοί προσπαθούν περισσότερο να ασχοληθούν μαζί μου, κι άλλοι με βρίσκουν σαν ευκαιρία για να ξεκουραστούν από τη δουλειά τους αφού ούτως ή άλλως δεν τα καταφέρνω.

Άλλοι με λυπούνται γιατί δεν μπορώ να είμαι αυτό που απαιτεί η κοινωνία να είναι ο άνθρωπος, χαλάω λίγο την εξιδανικευμένη εικόνα του ατόμου που πρέπει να είναι έξυπνος και όμορφος. Όμορφος δεν ξέρω αν είμαι. Μάλλον το ύφος μου δεν μαρτυρά κάτι τέτοιο. Πάντως έξυπνος, όχι. Άλλοι αδιαφορούν για την ύπαρξή μου, σαν να μην υπάρχω. Άλλοι γελούν μαζί μου, γιατί υπάρχουν και τέτοιοι. Άλλοι αναρωτιούνται γιατί με άφησαν να ζήσω. Έχω ακούσει πολλές φορές να μιλούν για κάποιο Καιάδα. Έτσι λένε θα ήταν καλύτερα. Δεν θα υπέφεραν και οι γονείς μου.

Ρωτάτε αν με πειράζει; Τι να σας πω; Μπορεί να μην τα καταλαβαίνω όλα, αλλά αισθάνομαι. Αισθάνομαι αυτές τις κλεφτές ματιές, τον οίκτο, τη δυσφορία, το βάρος, την ανία, την απέχθεια, όπως αισθάνομαι και την τρυφερή αγκαλιά της μάνας μου και τα νανουρίσματά της.

* Νηπιαγωγός - Μετεκπαιδευόμενη στην Ειδική Αγωγή, e-mail: hanadaril@yahoo.gr

Στο σχολείο προσπαθούν να μου μάθουν να διαβάζω και να μετρώ. Εγώ δεν τα καταφέρνω. Τι είναι αυτά τα μικρά μυρμηγκάκια πάνω στα άσπρα χαρτιά και γιατί πρέπει να τα μάθω; Προσπαθούν με τις ώρες και τότε τότε τους ληπάμαι που στενοχωριούνται που δεν τα καταφέρνω αηλιά και πολλές φορές θυμώνω. Αντιδρώ. Τα σπρώχνω όλα μακριά μου και δεν θέλω τίποτα. Τι μου λένε πως δεν τα καταφέρνω; Και τι έγινε; Γιατί θα πρέπει να τα καταφέρνω; Εκείνος ο δάσκαλος έχει αηλιάξει του κόσμου τα προγράμματα. Καλεί ειδικούς για να του δείξουν καλύτερα τι πρέπει να μου μαθαίνει και πως. Απεληπίζεται μαζί μου θαρρείς και άμα μάθω εγώ να γράφω, εκείνος θα έχει λόγο να λέγεται δάσκαλος. Πολλές φορές άκουσα να λέει πως θα τα σκίσει όλα τα πτυχία του εξαιτίας μου. Δεν εννοεί να καταλάβει πως δεν φταίει ούτε εκείνος ούτε εγώ.

Στο σπίτι όλοι με θεωρούν ανίκανο. Νομίζουν ότι δεν μπορώ να κάνω τίποτα. Όλοι με υπηρετούν (αυτό μ' αρέσει γιατί ασχολούνται μαζί μου) κι έτσι έχω γίνει αδέξιος, με αποτέλεσμα να κάνω συνέχεια ζημιές. Μετά θυμώνουν, θυμούνται την κακή τη μοίρα και προκαλείται μεγάλη ένταση στην οικογένεια. Εκείνο που με θυμώνει πιο πολύ είναι ότι νομίζουν πως δεν έχω ανάγκη τον κόσμο. Εντάξει, ξέρω ότι πολλές φορές ντρέπονται για μένα, αηλιά εμένα μ' αρέσει να είμαι έξω, να αισθάνομαι τη ζωή παρά να είμαι κλεισμένος όλο μέσα στο σπίτι. Σαν φυλακή είναι το σπίτι. Και πρέπει να το καταλάβουν. Γι' αυτό όταν είμαι έξω μ' αρέσει να με προσέχουν. Κι αφού δεν μπορώ να κάνω αυτά τα έξυπνα πράγματα που κάνουν τα άλλα παιδιά για να τα προσέχουν οι άλλοι, κάνω ό,τι μπορώ, αρκεί να γίνομαι το επίκεντρο και να ασχοληθούν λίγο και με μένα. Φωνάζω δυνατά, ουρλιάζω, δαγκώνω τα χέρια μου, πάντως βρίσκω τρόπους για να τους κάνω να ασχολούνται μαζί μου.

Πολλές φορές με ηγαίνουν στον παιδότοπο. Εκεί πια είμαι το σκιάχτρο. Οι άλλοι γονείς αρπάζουν τα παιδιά τους μακριά μου αν τύχει και κανένα παιδί με πλησιάσει. Θαρρείς και θα κολλήσουν την αρρώστια της καθυστέρησης. Καλά δεν τους έχει μάθει κανείς πως πρέπει να μου φέρονται; Για το έιτζ περισσότερο μάλλον γνωρίζουν.

Εγώ απλώς θέλω να μπορώ να νιώσω τη ζεστασιά ενός αγγίγματος, ενός χαμόγελου, τη γλήκα ενός τραγουδιού. Ένα μυρωδάτο κρεβάτι, ένα απαλό ρούχο. Να μπορώ να μυρίσω τον καθαρό αέρα της εξοχής, να γλιύψω την αρμυρή θάλασσα, να ξεχαστώ κοιτάζοντας τα πουλιά να φτεροκοπούν στον ουρανό, να παίξω με τη χνουδωτή γάτα μας. Να αποκοιμηθώ ακούγοντας τα τζιτζίκια. Να ρουφήξω όλο τον χυμό μου και να παρακολουθώ τα άλλα παιδιά να παίζουν, τους μεγάλους να συζητούν. Μ' αρέσει να βρίσκομαι μέσα σ' όλα αυτά. Να είμαι ένα κομμάτι από την ύπαρξη αυτού του κόσμου.

Δεν θέλω να αισθάνομαι πως είμαι η «μοίρα» των γονιών μου και θα ήθελα να μου μάθαιναν να κάνω κάποια πράγματα για τον εαυτό μου και ίσως χαιρόντουσαν μ' αυτά που θα κατάφερα. Ήθελα να συμμετέχω στις οικογενειακές στιγμές. Να ζω τη χαρά και τη λύπη τους. Να μου μιλάνε και να με αγγίζουν χωρίς φόβο. Να μη με σιχαίνονται. Στο κάτω-κάτω δεν ήταν επιλογή μου να γεννηθώ έτσι. Δεν ξέρω τι έφταιξε, αηλιά γιατί θα πρέπει να δώσουμε μια εξήγηση σ' αυτό; Γιατί να μην αποδεχθούμε την κατάσταση, να συμφιλιωθούμε και να προσπαθήσουμε να βρούμε ένα τρόπο να επικοινωνήσουμε, να νιώσουμε τη χαρά της ψυχικής επαφής που δεν εμποδίζεται από κανέναν δείκτη νοημοσύνης;

Κι όσο για το σχολείο, μακάρι να μπορούσε να απενοχοποιήσει τους δασκάλους για αυτά που δεν μου μάθανε. Μακάρι να μπορούσαν να καταλάβουν πως αυτό που έχω περισσότερο ανάγκη είναι η συντροφιά των παιδιών, η αποδοχή αυτού που είμαι πραγματικά, διαφορετικός, ναι, αηλιά όχι απαραίτητα μίσημα. Δεν θέλω να με πιέζουν να μαθαίνω πράγματα που δεν με ενδιαφέρουν και δεν τα καταλαβαίνω και ούτε πρόκειται να τα καταλάβω. Μπορώ να είμαι χαρούμενος και ευτυχισμένος μέσα από την επικοινωνία με τους δασκάλους, αν πραγματικά θελήσουν να μάθουν ποια είναι αυτά που με ενδιαφέρουν. Μπορεί να φαίνονται απλοϊκά για εκείνους, για μένα όμως είναι σημαντικά. Είναι η δική μου ζωή, ο δικός μου λόγος ύπαρξης.



Δημοτικό σχολείο τυφλών: το έργο και η σχέση του με την κοινωνία*

Παναγιώτης Καρακώστας**

Ξεκινώντας την εισήγησή μου για το ειδικό δημοτικό σχολείο τυφλών Θεσσαλονίκης και για το πώς το σχολείο μας συνδέεται με την υπόλοιπη κοινωνία, θεώρησα χρήσιμο να αναφέρω σύντομα τις δυνατότητες φοίτησης που προσφέρονται για ένα μαθητή με προβλήματα όρασης στην Ελλάδα στις μέρες μας, όπως αυτές ορίζονται σύμφωνα με τον νόμο 2817/2000 στο άρθρο 1 και στις παραγράφους 11 και 12.

Συγκεκριμένα:

11. [...]

Οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να φοιτούν:

α) Στη συνήθη σχολική τάξη με παράλληλη στήριξη από εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής...

β) Σε ειδικά οργανωμένα και κατάλληλα στελεχωμένα τμήματα ένταξης που λειτουργούν μέσα στα σχολεία της γενικής και τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης...

12. [...]

α) Σε αυτοτελή σχολεία ειδικής αγωγής,

β) Σε σχολεία ή τμήματα που λειτουργούν είτε ως αυτοτελή είτε ως παραρτήματα άλλων σχολείων σε νοσοκομεία, κέντρα αποκατάστασης, ιδρύματα αγωγής ανηλίκων ή ιδρύματα χρονίως πασχόντων ατόμων, εφόσον οι διαβιούντες ή νοσηλεύόμενοι σε αυτά είναι παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες,

γ) Στο σπίτι, σε εξαιρετικές περιπτώσεις.

Θα ήθελα να επισημάνω στο σημείο αυτό, πως η περίπτωση β' της παραγράφου 12 δεν γνωρίζουμε να έχει εφαρμοστεί σε μαθητές με προβλήματα όρασης, ενώ η περίπτωση γ' της ίδιας παραγράφου δεν αφορά μαθητές με προβλήματα όρασης.

Μία άλλη περίπτωση φοίτησης μαθητή με προβλήματα όρασης η οποία δεν περιγράφεται στον νόμο 2817, έχουμε όταν η σχολική μονάδα ειδικής αγωγής στην οποία φοιτεί ο μαθητής με προβλήματα όρασης, συστεγάζεται με ένα τυπικό σχολείο και υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά να συνυπάρχουν στον ίδιο χώρο και να αλληλεπιδρούν. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στο δημοτικό σχολείο τυφλών Αχαΐας.

Στα παραπάνω αναφέρθηκα, γιατί το σχολικό περιβάλλον και οι υποδομές οι οποίες διαθέτει, αναμφισβήτητα αποτελούν έναν σημαντικό παράγοντα για την επιλογή της σχολικής μονάδας στην οποία θα φοιτήσει τελικά ένα παιδί με πρόβλημα όρασης. Άλλοι παράγοντες σε μια τέτοια επιλογή είναι η επιθυμία των γονέων, καθώς και η ιδιοσυγκρασία του ίδιου του παιδιού.

Το σχολείο μας ανήκει στην α' περίπτωση της παραγράφου 12, δηλαδή είναι ένα αυτοτελές δημοτικό σχολείο ειδικής αγωγής. Στη συνέχεια θα αναφερθώ, πώς το σχολείο μας, συνδέεται και συνδέει τους μαθητές του με την υπόλοιπη κοινωνία. Για να επιτευχθεί ένας τόσο σημαντικός σκοπός –η σύνδεση σχολείου-κοινωνίας– θα πρέπει το διδακτικό προσωπικό του σχολείου να υιοθετεί

* Εισήγηση στην Ημερίδα «Ειδική Αγωγή και Κοινωνική Ένταξη: Δάσκαλοι, Γονείς και Μαθητές συζητούν», Θεσσαλονίκη, 15.12.2007. Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ. [«Υγεία-Πρόνοια» 2000-2006], 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής.

** Δάσκαλος ειδικής αγωγής, Δημοτικό Σχολείο Τυφλών Θεσσαλονίκης.

και να είναι σε θέση να υλοποιήσει πολιτικές ένταξης σε πολίτη επίπεδα. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα για το σχολείο μας, αποτελεί η περίπτωση δύο μαθητών της τετάρτης δημοτικού για τους οποίους, ύστερα από επιθυμία των γονέων τους, έγινε ο απαραίτητος σχεδιασμός από το σύλλογο διδασκόντων ώστε να συμμετέχουν σε κάποια μαθήματα ενός τυπικού σχολείου δοκιμαστικά για ένα χρόνο και τα επόμενα δύο χρόνια να ενσωματωθούν σε σχολείο της γειτονιάς τους.

Καθοριστικό ρόλο στην ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών και στην ομαλή ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία, έχουν η πολυετής διδακτική εμπειρία των διδασκόντων σε μαθητές με προβλήματα όρασης, καθώς και ο ειδικός εξοπλισμός που υπάρχει στο σχολείο (μηχανές Braille, εποπτικά-απτικά-ακουστικά υλικά, ηλεκτρονικοί υπολογιστές με προγράμματα ανάγνωσης και μεγέθυνσης οθόνης). Όλα αυτά, συντελούν σημαντικά στο να επιτευχθεί με τον καλύτερο τρόπο το διδακτικό μας έργο.

Ειδικά προγράμματα όπως της εργοθεραπείας, Εκπαίδευσης στην Κινητικότητα, Εκπαίδευσης Καθημερινών Δεξιοτήτων, βοηθούν μεθοδικά τους μαθητές του σχολείου μας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κινητικότητας, προσανατολισμού, αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης. Ο συνδυασμός απόκτησης γνώσης και κριτικής σκέψης, καθώς και των απαραίτητων δεξιοτήτων που πρέπει να έχει ένας μαθητής με πρόβλημα όρασης αλλά και κάθε παιδί, συνιστούν το δίπτυχο που οδηγεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και στην επιτυχημένη ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία.

Ένα άλλο στοιχείο που πιστεύω πως λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές του σχολείου μας είναι η παρουσία επιτυχημένων δασκάλων με πρόβλημα όρασης, οι οποίοι εργάζονται στο χώρο του σχολείου μας, κάτι που συντελεί ενισχυτικά στα παιδιά στο να τοποθετούν ψηλά τον πήχη και να έχουν αυξημένες προσδοκίες και απαιτήσεις από τη ζωή τους, καθώς και στο να δομήσουν μία υγιή και ισχυρή προσωπικότητα.

Το ετήσιο πρόγραμμα του σχολείου μας, περιλαμβάνει επισκέψεις εκπαιδευτικού, πολιτιστικού και ψυχαγωγικού χαρακτήρα. Έχουμε συνεργασία

με διάφορα σχολεία, οργανώνουμε κοινές εορταστικές εκδηλώσεις, δεχόμαστε και πραγματοποιούμε επισκέψεις σε άλλα σχολεία όπως πιστεύω πως κάνει το κάθε σχολείο. Ο στόχος μας είναι η ανάπτυξη μιας αμφίδρομης επικοινωνίας των μαθητών μας με τους μαθητές άλλων σχολείων έτσι ώστε να τους γνωρίσουμε και να μας γνωρίσουν. Να μάθουν για τις ιδιαιτερότητές μας που μας κάνουν ξεχωριστούς, τις δεξιότητες, τις ικανότητες, τις ασχολίες, τις ανησυχίες και τα ενδιαφέροντα που έχουμε.

Οι μαθητές του σχολείου μας, την τελευταία πενταετία, έχουν και τέσσερις σημαντικές επιτυχίες:

1. Πρώτο και δεύτερο βραβείο στο διαγωνισμό που διοργάνωσε ο βουλγαρικός Ερυθρός Σταυρός με θέμα την κατασκευή μάσκας.
2. Βραβείο για τη συμμετοχή μας σε διαγωνισμό εικαστικών με θέμα το περιβάλλον.
3. Βραβείο από το ίδρυμα Μπότση για τη μαθητική εφημερίδα μας με θέμα την ανακύκλωση.

Κάποιοι πριν από αυτή την ομιλία, πιθανόν να είχαν την αντίληψη πως ένα ειδικό δημοτικό σχολείο είναι μία αποκομμένη κλειστή και δυσκίνητη εκπαιδευτική δομή. Πιστεύω μετά από τη σημερινή μου ομιλία να έχετε σχηματίσει μία πιο πλήρη εικόνα. Κλείνοντας, θα ήθελα να τοποθετηθώ και σε επίπεδο πολιτικής της εκπαίδευσης, σχετικά με το πώς θα έπρεπε να είναι το σημερινό σχολείο. Εμείς οι άνθρωποι με αναπηρίες, παλεύουμε για τη δημιουργία μιας κοινωνίας για όλους τους ανθρώπους. Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το σχολείο. Ένα σχολείο για όλους τους μαθητές. Πάντως, και στα δύο, παρ' όλη τα βήματα που γίνονται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, φαίνεται πως είμαστε αρκετά μακριά από κάτι τέτοιο. Όσον αφορά το τυπικό σχολείο το οποίο δέχεται ένα μαθητή με πρόβλημα όρασης, η μόνη παροχή που υπάρχει προς τον μαθητή μέχρι στιγμής είναι ένας δάσκαλος ειδικής αγωγής που τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζει τη γραφή Braille, ούτε πως θα τη χρησιμοποιήσει για να διδάξει γλώσσα ή μαθηματικά (πραγματοποίηση πράξεων κ.ά.).



Η έννοια της υγείας και της αρρώστιας*

Franco Basaglia

Οι σκέψεις που θ' αναπτυχθούν σ' αυτό το κείμενο δεν είναι μια αφηρημένη θεωρητική επεξεργασία αλλά το αποτέλεσμα του στοχασμού που προκύπτει από μια συγκεκριμένη ιατρική πρακτική σε ένα ψυχιατρικό ίδρυμα. Οι συγγραφείς του επιχειρούν ν' αναδείξουν –πάνω στο ιδιαίτερο έδαφος της αρμοδιότητάς τους και στα πλαίσια της διαρκούς έρευνας της συμμετοχής των χρηστών στη δουλειά τους– την πραγματική σημασία της διαφορούμενης έννοιας της υγείας, ερευνώντας πάνω απ' όλα το διαφορούμενο της έννοιας της αρρώστιας μέσα στην κοινωνική μας οργάνωση.

Εισαγωγή

Όταν μιλάμε σήμερα για την υγεία αναφερόμαστε σε μία πολυπληθότητα φαινομένων που υπεισέρχονται στην οργάνωση του υγειονομικού συστήματος με τρόπο που να τονίζουν όλο και περισσότερο το διαφορούμενο χαρακτήρα του ορίου που χωρίζει την υγεία από την αρρώστια. Η παραδοσιακή ουδετερότητα αυτών των πεδίων παρέμβασης σε σχέση με την κοινωνική οργάνωση έχει επιμολυνθεί από εισροές (inputs) που προέρχονται από τον οικονομικό, τον πολιτικό και τον παραγωγικό τομέα της κοινωνίας («συγκρούσεις συμφερόντων, εξουσίας, ηθικές συγκρούσεις»),¹ ενώ ο

ατομικός χώρος –παραδοσιακά το αντικείμενο παρέμβασης– έχει διευρυνθεί ώστε να συμπεριλάβει τον άνθρωπο στην πολυπλοκότητά του ως κοινωνικού όντος. Κατά συνέπεια, έχουν ενταχθεί σ' αυτό το πεδίο νέοι τεχνικοί, με την εξειδικευμένη λειτουργία να οικοδομήσουν τη συνέχεια ανάμεσα στο γιατρό, το πεδίο παρέμβασής του και τα νέα προβλήματα που σωρεύονται γύρω από αυτή.

Η ανάγκη επαναθεμελίωσης ενός ορισμού της υγείας που να λαμβάνει υπόψη του όλα τα νέα στοιχεία που έχουν προκύψει, γεννιέται από «την αμφισβήτηση της επάρκειας των επενδύσεων στο χώρο της υγείας και ακριβέστερα από την υπόθεση ότι είναι προανατολισμένες κυρίως στην ανάπτυξη της αρρώστιας, που είναι αναγκαία για την επέκταση της υγειονομικής οργάνωσης». Παράλληλα, «έχει προχωρήσει στην κοινωνία μας η διάδοση μίας συγκεκριμένης αντίληψης για την υγεία, μέρος της οποίας αποτελεί η επιθυμία για ζωή. Από αυτό προκύπτει η ανάγκη παρέμβασης ενός συστήματος υπηρεσιών πριν από την εμφάνιση της αρρώστιας, υπηρεσίες που να επιλαμβάνονται της ζωής του ανθρώπου με τρόπο ώστε να απομακρύνουν εκείνους τους παράγοντες της αρρώστιας που υπάρχουν στη συγκεκριμένη κοινωνική οργάνωση».

Η κατανόηση της ιστορικής διάστασης όλων των φαινομένων, που εκ των πραγμάτων παρεμβαίνουν σ' αυτό το πεδίο, σημαίνει κατά συνέπεια

* «Il concetto di salute e malattia»: Παρουσίαση στο συνέδριο «Les ambiguïté du concept de sante dans les societes industrialisees», Organisation de cooperation et de developpement economiques, Paris 1975. Σε συνεργασία με τη Franca Ongaro Basaglia και την Maria Grazia Giannichedda. Μετάφραση: Μεγαλοοικονομού Θεόδωρος.

1. Από την προπαρασκευαστική παρουσίαση «Les ambiguïté du concept de sante dans les societes industrialisees». Organisation de cooperation e de development economique, Paris, 15 Σεπτέμβρη 1975.

να θέσουμε υπό αμφισβήτηση την παραδοσιακή ουδετερότητα και αντικειμενικότητα των επιστημών.

Η εισαγωγή αυτών των νέων μεταβλητών διευρύνει τόσο πολύ το πρόβλημα ώστε το κάνει ασαφές με αποτέλεσμα να καθίσταται αδύνατη τόσο η ενιαία εννοιολογική συστηματοποίηση όσο και η αναγκαία πρακτική παρέμβαση. Γι' αυτό χρειάζεται να κατανοήσουμε καλά τη σχέση ανάμεσα στα φαινόμενα που έχουν τροποποιήσει την έκταση και τα όρια αυτού του τομέα.

Πιο συγκεκριμένα, χρειάζεται να κατανοήσουμε τους μηχανισμούς, τις διαδικασίες και τις ποιοτικές σχέσεις ανάμεσα στα διαφορετικής φύσης προβλήματα που εμπλέκονται σ' αυτό το πεδίο, δηλαδή, ανάμεσα στην ευρύτητα του φαινομένου της αρρώστιας και την ποιότητα των συγκρούσεων που παράγονται κατά τη διαχείρισή της. Δεν αρκεί, δηλαδή, να τοποθετήσουμε τα φαινόμενα σε μία περιγραφική αλληλουχία για να κατανοήσουμε περισσότερο το πρόβλημα που θέλουμε ν' αναλύσουμε.

Για παράδειγμα, ποια σχέση υπάρχει ανάμεσα σ' αυτό που ορίζεται ως «συγκρούσεις συμφερόντων» και σ' ό,τι ορίζεται ως «συγκρούσεις εξουσίας»; Με ποιο βάρος και σε ποια στιγμή παρεμβαίνουν αυτά στο φαινόμενο της αυξανόμενης επίπτωσης της αρρώστιας; Με ποιον τρόπο και διαμέσου ποιών καναλιών προχωρά και μπορεί ν' αποτελέσει ένα κοινωνικό γεγονός η αφαίρεση της «υποκειμενικής αντίληψης» της κατάστασης της υγείας; Ο βαθύτερος λόγος για τον οποίο χρειάζεται ν' απαντήσουμε σ' αυτά τα ερωτήματα, χωρίς να περιοριστούμε σε μίαν αφηρημένη λίστα των φαινομένων που συγκλίνουν στον καθορισμό ενός παισίου τόσο πολύπλοκου, είναι η πρακτική ανάγκη που τέθηκε στην αρχή. Χρειάζεται να βρούμε έναν λειτουργικό ορισμό της υγείας, ο οποίος να παρεμβαίνει ως παράγοντας αλλαγής σ' αυτή την κατάσταση και κατά συνέπεια, χρειάζεται ν' αναλύσουμε τη διαφορετική φύση, τους λόγους και τους μηχανισμούς των τωρινών συγκρούσεων. Να καταλάβουμε, δηλαδή, προκειμένου ν' απαντήσουμε στην ανάγκη που αναγνωρίζεται ως προοδευτική, σε ποιο βαθμό υπάρχουν «εσωτερικές αντιφάσεις του συστήματος» ως έκφραση συμφερόντων μη

ανταγωνιστικών και κατά συνέπεια, πως είναι δυνατό ν' ανασυντεθούν χωρίς να τροποποιηθούν ποιοτικά τα υποκείμενα που τις αντιπροσωπεύουν και οι σχέσεις ανάμεσά τους. Ή, σε ποιο βαθμό υπάρχουν «αντιφάσεις ανταγωνιστικές», τέτοιες, δηλαδή, που να καθιστούν αναγκαία την επικράτηση ενός μόνο από τα συμφέροντα που συμμετέχουν στο κοινωνικό παιχνίδι. Η επιλογή της μίας ή της άλλης εξήγησης θα έχει συνέπειες θεμελιακές στο επίπεδο του τύπου της παρέμβασης, των πόρων που είναι αναγκαίοι για τη διεκπεραίωσή της, των προσπαθειών και των συμμαχιών που είναι αναγκαίες για να παραχθεί.

Για να γίνουν, όμως, όλα αυτά χρειάζεται να βρούμε τα εννοιολογικά εργαλεία που είναι ικανά όχι πλέον μόνο ν' αναπαραστήσουν και να εξηγήσουν την ύπαρξη και την εξωτερική όψη των φαινομένων, αλλά και να τα τοποθετήσουν στο εσωτερικό της διαδικασίας, του γενικού μηχανισμού που βρίσκεται πίσω από αυτά και στον οποίο εκφράζονται σε μία σειρά σχέσεων στενά συνδεδεμένων μεταξύ τους.

Συμπερασματικά, δεν είναι πλέον δυνατό να θεωρήσουμε ως μία νέα παράμετρο του προβλήματος «υγεία» ένα γενικό «κοινωνικό», χωρίς να εξακριβώσουμε τι είναι αυτό που το συνιστά, ποιες διαδικασίες το καθορίζουν και σε ποια σχέση αυτό τοποθετείται σχετικά με άλλες πλευρές που αποτελούν μέρος του ανθρώπου. Διαφορετικά, θα διατρέχαμε τον κίνδυνο να επαναλάβουμε την ίδια διαδικασία στη βάση της οποίας, στις αρχές του αιώνα, η ψυχολογική πλευρά προστέθηκε στη βιολογική πλευρά της ιατρικής, οδηγώντας έτσι όχι σε μία νέα, ενιαία οπτική του ανθρώπου, αλλά σ' ένα περαιτέρω διαχωρισμό και μία εξειδίκευση των διαφόρων πλευρών που, όμως, συλληαμβάνονται ενιαία στο ίδιο αντικείμενο (την παρέμβαση στον άρρωστο άνθρωπο). Με τον ίδιο τρόπο, η αφηρημένη εισαγωγή της κοινωνικής προβληματικής διατρέχει τον κίνδυνο να είναι μόνο μια αφορμή παρέμβασης από νέους τεχνικούς και νέες υπηρεσίες για τη διαχείριση αυτής της πλευράς, η οποία, ενώ μοιάζει να συμπεριλαμβάνει όλες τις άλλες, επαναπροτείνεται εν συνεχεία ως μία περαιτέρω ειδική παρέμβαση που προστίθεται στις

άλλης. Στο δίπολο «όλα οργανικά»-«όλα ψυχικά» υπάρχει ο κίνδυνος να προσθέσουμε σήμερα μία νέα πλευρά: «όλα κοινωνικά» και αυτή η διαδικασία διαρκούς απολυτοποίησης των φαινομένων δεν επιτρέπει άλλον τύπο παρέμβασης από την αναπαραγωγή του διαχωρισμού και τη διατήρηση του σημείου εκκίνησης.

Για να λύσουμε αυτό το δίπολο χρειάζεται να επανοικοδομήσουμε τον αρχικό μηχανισμό λειτουργίας της κοινωνίας ξεκινώντας από την οπτική της για την υγεία· χρειάζεται δηλαδή να βρούμε, ξεκινώντας από την κατανόηση και ταυτόχρονα από το συγκεκριμένο χαρακτήρα των ρόλων και των χώρων στους οποίους γίνεται η διαχείριση της αρρώστιας, την έννοια της υγείας που βρίσκεται πίσω από αυτήν και ακολούθως ν' αναλύσουμε ποια είναι τα κομβικά σημεία που πρέπει ν' αλληλέξουμε στο συνολικό μηχανισμό που θα έχει αποσαφηνιστεί, στο όνομα μίας έννοιας της υγείας που θα είναι αληθινή και κοινή σε όλους –στο βαθμό που θα υποδεικνύει την πραγματική υπέρβαση των αντιφάσεων που βρίσκονται στη βάση αυτού του μηχανισμού.

Υγεία και αρρώστια

Όταν μιλά κανείς για «υγεία» και «αρρώστια» είναι πολιτισμικά αναγκασμένος να δεχθεί έναν προφανή, καθαρό διαχωρισμό ανάμεσα σ' αυτά τα δύο αντίθετα, με τον ίδιο φυσικό τρόπο που λέει «βρέχει» ή «έχει ήλιο». Οι ορισμοί μοιάζουν φαινομενικά ν' αναφέρονται σε μία πραγματικότητα απτή και αδιαμφισβήτητη. Όπως είναι απτή και αδιαμφισβήτητη η βροχή που μουσκεύει, ή ο ήλιος που ζεσταίνει, ή όπως είναι η διαφορά ανάμεσα στο ένα και στο άλλο.

Εάν ακολούθως κάποιος αναρωτιέται τι είναι η υγεία και τι είναι η αρρώστια, ως πραγματικότητες συγκεκριμένες αναφορικά με τη ζωή που ζούμε, παραπέμπεται σ' έναν ορισμό προφανή που κάνει παράδοξη την ίδια την ερώτηση· ότι, δηλαδή, αρρώστια είναι «να μην είναι κανείς υγιής» και υγεία «να μην είναι άρρωστος». Πράγμα που εξακολουθεί να μη μας λέει τίποτα γι' αυτό που είναι η υγεία,

ούτε για το τι είναι η αρρώστια και πολύ λίγο μπορεί να βοηθήσει να καταλάβουμε ποια είναι τα όρια που χωρίζουν τη μία από την άλλη. Αλλά αν προσπαθήσουμε να εμβαθύνουμε τη συζήτηση μιλώντας για υγεία και αρρώστια –σε σχέση με τη σημασία και με τη λειτουργία που τους ανατίθεται μέσα στο σύνολο των αξιών που συνιστούν την κοιλτούρα μας και το σκελετό της κοινωνικής οργάνωσης της οποίας αυτή αποτελεί στήριγμα– αρρώστια γίνεται αυτό για το οποίο τρέχει κανείς στο γιατρό και στο νοσοκομείο και κατά συνέπεια αυτό που καθορίζει την αναστολή της «κανονικής» ζωής, δηλαδή της δραστηριότητας και της εργασίας. Και υγεία το σημάδι της διατήρησης του ατόμου στον ιδιαίτερο ρόλο του, στην ιδιαίτερη θέση εργασίας του, σύμφωνα με το βαθμό αποδοτικότητας που απαιτείται.

Υγεία και αρρώστια δεν αντιπροσωπεύουν, σ' αυτή την περίπτωση, φυσικές καταστάσεις, προφανείς, που μπορούν να οριστούν στη βάση επακριβών χαρακτηριστικών, υποκειμενικών και συνάμα αντικειμενικών: δηλαδή, δεν είναι συγκεκριμένες πραγματικότητες (θετικές ή αρνητικές) αυτόνομες αυτές καθαυτές σε σχέση με τη λειτουργία και τη σημασία που προσλαμβάνουν. Καταλήγουν να είναι σχετικές προς μία «νόρμα» η οποία ορίζεται σαφώς με όρους συμμετοχής στην παραγωγική ζωή, σα να υπήρχε μία άμεση ισοδυναμία, υποκειμενική και αντικειμενική, ανάμεσα στο να είναι κανείς υγιής και στο να εργάζεται. Αλλά το γεγονός ότι η υγεία είναι σχετική προς κάτι που δεν ταυτίζεται εκ των προτέρων με τις ανάγκες του ανθρώπου (για την κοινωνία μας μπορούμε μάλλον να πούμε ότι η παραγωγή είναι μία αξία καθαυτή που δεν έχει φτιαχτεί για τον άνθρωπο ο οποίος παράγει ή δεν παράγει. Παρεμπιπτόντως, σε διαφορετικές φάσεις, η παραγωγή έχει ανάγκη από εργάτες –δηλαδή από ανθρώπους– αλλά μπορεί να κάνει με λιγότερους, όπως συχνά συμβαίνει στην περίπτωση της οικονομικής ύφεσης ή τους καταργεί εξαιτίας της ανάπτυξης της αυτοματοποίησης), μεταφράζεται σε μία απολυτοποίηση της υγείας ωσάν η νόρμα να μην ήταν η ζωή, δηλαδή μία υγεία που διαρκώς απειλείται από την αρρώστια και μία αρρώστια διαρκώς παρούσα μέσα στην υγεία. Μ' αυτό τον τρόπο, η αρ-

ρώστια επωμίζεται το ρόλο μίας αναστολής της νόρμας: αναστολή η οποία, αν δεν μεταφραστεί ταχέως σε υγεία (δηλαδή, αποδοτικότητα και συμμετοχή στην παραγωγή), απολυτοποιείται ως θάνατος (δηλαδή, ως αποκλεισμός από τη ζωή).

Η απολυτοποίηση των αντιθέτων (το ένα θετικά, τα άλλα αρνητικά) εμποδίζει την ύπαρξη οποιουδήποτε σημείου σχέσης ανάμεσά τους, με αποτέλεσμα την άρνηση μίας διαλεκτικής σχέσης που καθιστά την υγεία μία στιγμή συνειδητοποίησης της ιδιοποίησης του σώματος, ως υπέρβαση της αρρώστιας σαν εμπειρίας και την αρρώστια μία φάση της ζωής, μία ευκαιρία ιδιοποίησης του εαυτού, του σώματος, των ιδίων εμπειριών και άρα μια ευκαιρία ιδιοποίησης της ίδιας της υγείας (αν δεν μεσολαμβάνει ο θάνατος). Υγεία και αρρώστια, εξαιτίας του γεγονότος ότι η ζωή προϋποθέτει τον θάνατο, θα έπρεπε να είναι ανθρώπινα φαινόμενα σε σχέση ταυτόχρονου ανταγωνισμού και ενότητας: ισορροπία και ανισορροπία των αντιθέτων, θα έπρεπε να είναι οι δύο διαλεκτικοί πόλοι της πραγματικότητας, που κινούνται ακριβώς ανάμεσα στη ζωή και στο θάνατο. Η λειτουργία της ιατρικής, σ' αυτή την περίπτωση, θα έπρεπε να συνίσταται σε μία διαμεσολήβηση η οποία, αν και θα αντιμετώπιζε την αρρώστια, θα έτεινε να διατηρεί παρούσα, ως θεμελιακή εμπειρία του ανθρώπου, την αντίφαση που είναι σύμφυτη με τη ζωή (ότι περιέχει το θάνατο), χωρίς να απολυτοποιεί τον ένα από τους δύο πόλους εις βάρος του άλλου. Αλλά από τη στιγμή που η υγεία προσλαμβάνεται ως απόλυτη αξία (στο βαθμό που είναι ισοδύναμη με την αποδοτικότητα, μοναδική αξία που αναγνωρίζεται σε μία κοινωνία όπου η ζωή λειτουργεί για τις ανάγκες ενός καθορισμένου τύπου παραγωγής), η αρρώστια παίζει το ρόλο ενός δυστυχήματος που υπεισέρχεται στην κανονική εκτύλιξη της ζωής, ως εάν η νόρμα να μην περιείχε τόσο την υγεία όσο και την αρρώστια. Μ' αυτό τον τρόπο, ο άρρωστος καταλήγει να ζει την αρρώστια του σαν κάτι ξένο προς τη ζωή, για την αντιμετώπιση του οποίου πρέπει να εμπιστευθεί τον εαυτό του στην «επιστήμη», μετατρέπόμενος ολόκληρος σε άρρωστος. Αυτό τον εμποδίζει να ζήσει την αρρώστια ως μία προσωπική εμπειρία που δεν κατακερμα-

τίζει το συνεχές της ζωής και στην οποία θα μπορούσε να συμμετάσχει υποκειμενικά και να την αντιμετωπίσει με την βοήθεια της «επιστήμης».

Η ιατρική ιδεολογία –που δεν ξεφεύγει από την απολυτοποίηση της υγείας ως μοναδικής θετικής αξίας– προσλαμβάνει αυτή καθαυτή την εμπειρία της αρρώστιας, την οποία ουδετεροποιεί και αρνείται μέχρι του σημείου να την ανάγει σε καθαρό αντικείμενο της αρμοδιότητάς της. Κατά παράδοξο τρόπο, αυτή καταστρέφει τον άρρωστο τη στιγμή που προσπαθεί να τον θεραπεύσει, ακυρώνοντας τη σχέση του με την αρρώστια του (τη σχέση του με το δικό του σώμα, με τη δική του ιστορία, με τον υποκειμενικό του τρόπο να ζει το μέν και τη δε), την οποία πρέπει να ζήσει ως παθητικότητα και εξάρτηση. Η ιατρική ιδεολογία καταλήγει, κατά συνέπεια, να είναι υπεύθυνη για την ανάδυση μίας πραγματοποιητικής σχέσης ανάμεσα στον άνθρωπο και τις εμπειρίες του, ωθώντας τον άρρωστο να ζήσει την αρρώστια ως ένα καθαρό δυστύχημα, που μπορεί ν' αντικειμενοποιηθεί από την επιστήμη και όχι ως μία προσωπική εμπειρία.

Η απόσταση που ο γιατρός θέτει ανάμεσα στον εαυτό του και τον ασθενή, ο οποίος έχει αναχθεί σε καθαρό σώμα ή κατευθείαν σε καθαρό άρρωστο όργανο (απόσταση που χωρίζει το υποκείμενο από το αντικείμενο), θα χρησιμεύσει ως μοντέλο για την απόσταση που ο άρρωστος πρέπει να μάθει να θέτει ανάμεσα στον εαυτό του και την αρρώστια του, ανάμεσα στον εαυτό του και στο σώμα του, το οποίο καταλήγει να εμπιστεύεται στο γιατρό ως το μοναδικό υποκείμενο που νομιμοποιείται να επιλαμβάνεται των δικών του σωματικών εμπειριών. Η απάρνηση των προσωπικών εμπειριών, στην οποία εξαναγκάζεται ο άρρωστος σ' αυτή τη διαδικασία, είναι το σημάδι της απώλειας της ταυτοποίησης του εαυτού με το σώμα του, της ρήξης στο εσωτερικό αυτής της ταυτοποίησης και κατά συνέπεια της αμετάστρεπτης αλλοτρίωσης που θα τον εμποδίσει να την επανιδιοποιηθεί. Θα είναι η ιατρική ιδεολογία που θα διαχειριστεί ως δική της αρμοδιότητα (trait - d' union) αυτή την ταυτοποίηση, αλλά ως ένα σώμα ξένο που εμποδίζει μία πραγματική επικοινωνία ανάμεσα στις δύο διαχωρισμένες μονάδες.

Αυτό που κοινώς θεωρείται ως ανάρρωση είναι, κατά συνέπεια, ταυτόχρονα έκφραση της αποδοχής από τη μεριά του αρρώστου ότι του έχει ακυρωθεί και απαλλοτριωθεί η δυνατότητα να ζήσει διαλεκτικά την αρρώστια και, επομένως, το σώμα του ως εμπειρία. Η ιατρική ιδεολογία και πρακτική συμβάλλουν στην τροφοδότηση του ρήγματος, στην παγίωση της αποξένωσης από τον εαυτό ως αξίας, διαμέσου της τεχνικής (επιστημονικής) επικύρωσής τους ως μίας πρωτεύουσας κατάστασης πέραν της οποίας υπάρχει η υγεία.

Από τη στιγμή που οι «φυσικές» αντιφάσεις (εν προκειμένω υγεία-αρρώστια) δεν βιώνονται διαμέσου της υπέρβασης της εσωτερικής τους σύγκρουσης και με τη συμμετοχή της ιατρικής να διευκολύνει την ενεργό και υποκειμενική λύση αυτής της σύγκρουσης, δεν μπορεί παρά να κρατηθούν αποχωρισμένοι οι πόθοι που τη συνιστούν: αυτό που αφορά την αρρώστια, αν δεν γίνει αμέσως ανάρρωση (δηλαδή, υγεία) είναι αμέσως θάνατος, καθώς δεν γίνεται δεκτό ως μέρος της ζωής.

Σ' αυτή την οπτική, διαχωρίζονται αυτομάτως τα πεδία –δηλαδή οι θεσμοί– όπου εκτυλίσσεται η αρρώστια από αυτά στα οποία εκτυλίσσεται η ζωή, γεγονός που απαιτεί μία ταυτοποίηση όλο και πιο έγκαιρη, καθώς και την άμεση αποηλοποίηση κάθε στιγμής, κάθε φαινόμενου που εγείρει υποψίες παρουσίας της αρρώστιας μέσα στην υγεία. Αλλά τα νοσοκομεία που δημιουργήθηκαν για την αρρώστια δεν έχουν δημιουργηθεί για τον άρρωστο, ο οποίος μέχρι τη στιγμή του θανάτου, είναι φορέας ταυτόχρονα αρρώστιας και υγείας: δηλαδή, αποτελεί πάντα μέρος της ζωής. Είναι αυτό ακριβώς (πέραν του γεγονότος ότι είναι χώροι εργασίας στα μέτρα των τεχνικών) που κάνει τα νοσοκομεία να γίνουν αυτό που είναι: οργανισμοί όπου ο άρρωστος είναι μόνο άρρωστος, εκμηδενισμένος, σ' ό,τι του απομένει ζωτικό, από την επάρκεια- ανεπάρκεια του νοσοκομείου, που λειτουργεί ως καθαρός οργανισμός της αρρώστιας, ως γεγονός ασηπτικό, απόηλο, αποχωρισμένο από την πραγματικότητα του αρρώστου.

Το ναρκοθετημένο και ταυτόχρονα καθησυχαστικό έδαφος πάνω στο οποίο συνεχίζουμε να κινούμαστε, είναι, λοιπόν, αυτό του καθαρού διαχω-

ρισμού των αντιθέτων: «καλό» και «κακό», «υγεία» και «αρρώστια», «ωραίο» και «άσχημο», «αληθινό» και «ψεύτικο», «κανονικό» και «μη κανονικό». Καθένα με το δικό του διαχωρισμένο ιδεολογικό και θεσμικό πεδίο, αποκτά μian απόηλη αξία (θετική ή αρνητική), τόσο που το ένα δεν μπορεί ποτέ να εμπλακεί σε μία διαλεκτική σχέση με το άλλο.

Η αρρώστια ως κοινωνικό πρόβλημα

Η αρρώστια τίθεται ως πρόβλημα αρμοδιότητας της κοινωνικής οργάνωσης, από τη στιγμή που ενοποιείται η παραγωγή όλου του πλούτου διαμέσου ενός συστήματος καταμερισμού της εργασίας, όπου χρειάζεται ο συντονισμός όλων των πλεονών σε μία μοναδική κατεύθυνση: τον τρόπο παραγωγής του καπιταλισμού. Σ' αυτή τη φάση το πολιτικό σύστημα διαφοροποιείται από το οικονομικό σύστημα διαμέσου της ανάθεσης, από αυτό το τελευταίο, της οργάνωσης των μηχανισμών του κράτους και των λειτουργιών με τις οποίες προηγούμενα ήταν επιφορτισμένες διάφορες κοινωνικές ομάδες, ενοποιώντας τους διάφορους μηχανισμούς, όπως: ο διοικητικός, ο οικονομικός, ο κανονιστικός κ.λπ. Το πρόβλημα είναι, αυτές οι πλεονές της κοινωνικής οργάνωσης να γίνουν λειτουργικές προς το παραγωγικό σύστημα, δημιουργώντας μία κοινωνία οργανωμένη έτσι, ώστε να επιτρέπει την επέκταση της παραγωγής και των αγαθών.

Το πρόβλημα της αρρώστιας γίνεται, λοιπόν, πρόβλημα κοινωνικό όταν γεννιέται η αναγκαιότητα να διατηρηθεί και να ελεγχθεί η αποδοτικότητα της εργατικής δύναμης που είναι αναγκαία στην παραγωγή. Στην κατάσταση της εμπορευματοποίησης και της εκμετάλλευσης του ανθρώπου, που δημιουργείται, η αρρώστια γίνεται εμπόρευμα: εμπόρευμα ελαττωματικό που μπορεί να διορθωθεί διαμέσου της παραγωγής υπηρεσιών που είναι αυτές καθαυτές εμπόρευμα. Η αλλοτριωμένη εργασία ανάγει τον άνθρωπο –υγιά ή άρρωστο– σε μία κατάσταση αλλοτρίωσης από τον εαυτό του, η οποία θα επικυρωθεί ακολούθως από όλες τις

τεχνικές παρεμβάσεις που προωθούνται φαινομενικά προς όφελος της ζωής και της υγείας του, αλλά που στην πραγματικότητα δεν είναι παρά μία επικύρωση της εκμετάλλευσής και της εμπορευματοποίησής του.

Από την αρχή των αγώνων της ευρωπαϊκής εργατικής τάξης, ως απάντηση σ' αυτές τις πιέσεις και σ' αυτές τις ανάγκες και ταυτόχρονα ως απάντηση στις ανάγκες του κεφαλαίου τίθενται, λοιπόν, νέα προβλήματα: η αναγκαιότητα ανάκτησης της εργατικής δύναμης για να ξαναμπει στον κύκλο της διευρυμένης παραγωγής. Και η αναγκαιότητα ώστε στρώματα του πληθυσμού ολοένα και πιο πηλατιά να είναι σε θέση να καταναλώσουν, να γίνουν δηλαδή αγοραστές εμπορευμάτων που έχουν παραχθεί σε μία αγορά που κι αυτή διευρύνεται, πράγμα που έρχεται ταυτόχρονα ν' αναλάβει μία λειτουργία ενσωμάτωσης διαμέσου της δυνατότητας –λίγο ως πολύ πραγματικής– για συμμετοχή, με την απόκτηση αγαθών, στα οφέλη που προκύπτουν από τον πλούτο που έχει παραχθεί.

Όταν, δηλαδή, η παραγωγή περνάει από τη στιγμή της απλής επέκτασης στην οργάνωσή της (περίπου μέχρι το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα), γίνονται από τη μεριά του κράτους η οργάνωση υγειονομικών υπηρεσιών, η κοινωνική ασφάλιση, τα κανονιστικά πλαίσια του υγειονομικού πεδίου και μαζί με αυτά, η επιστημονική συστηματοποίηση της ιατρικής. Η σφαίρα της αρρώστιας και η λειτουργία της φροντίδας διαφοροποιούνται σε εξειδικευμένους μηχανισμούς στους οποίους ανατίθεται η διαχείριση των διαφόρων πλευρών δυσλειτουργικότητας της εργατικής δύναμης: αρρώστια και παρέκκλιση οργανώνονται στο εσωτερικό μίας κλίμακας αξιών μέσα στην οποία υπάρχουν σφαίρες των ορίων (για παράδειγμα η ψυχική αρρώστια, της οποίας η διαχείριση γίνεται μέσα σε νοσοκομεία-φυλακές ως από σημάδι αυτού του διφορούμενου), σφαίρες μέγιστης επένδυσης (η παραγωγική ηλικία του ανθρώπου) και σφαίρες ελάχιστης επένδυσης (τα προβλήματα της γυναίκας, του ηλικιωμένου, του παιδιού, του ανάπηρου).

Αυτή η διαδικασία διαφοροποίησης της λειτουργίας και της εξειδίκευσης των μηχανισμών συντελεί ώστε, για παράδειγμα, η σφαίρα της πο-

λιτικής όπως και η υγειονομική να ζουν, φαινομενικά, ανεξάρτητα από την οικονομική-παραγωγική σφαίρα, ισχυρές στο ρόλο τους από την αρχική ανάθεση, η οποία προσφέρει σε αντάλλαγμα ελεύθερο πεδίο για τη διαχείριση του ιδιαίτερου αντικειμένου τους, το οποίο έχει ήδη οριστεί σε σχέση με τις ανάγκες της κοινωνικής οργάνωσης. Μ' αυτό τον τρόπο, η ουδετερότητα της επιστήμης, η ανεξαρτησία της κοιλότηρας, η αντικειμενικότητα της δικαστικής εξουσίας, το απόμακρο της πολιτικής εξυπηρετούν, από τη μία μεριά, το κλείσιμο των συγκρούσεων στην οικονομική σφαίρα και από την άλλη, αφήνουν «ελεύθερους και κυρίαρχους» τους διαχειριστές αυτών των ιδιαιτεροτήτων με την αρμοδιότητα να νομιμοποιήσουν με διαφορετικά περιεχόμενα και μορφές το ιδιαίτερο αντικείμενό τους και να νομιμοποιηθούν στο προνόμιο να ασκούν αυτή τη διαχείριση, δημιουργώντας αυτό που ο Γκράμσι ορίζει ως «λειτουργό της συνείδησης».

Η αρρώστια έχει φτιαχτεί να ζει έτσι ξέχωρα από την υγεία επειδή οι σφαίρες διαχείρισης της μίας και της άλλης είναι διακριτές, όπως είναι διακριτό το προσωπικό από το πολιτικό, το επιστημονικό από το εμπειρικό, το θεωρητικό από το πρακτικό· επειδή είναι πλήρως διακριτές οι ιδεολογίες τους και οι θεσμοί τους, με μίαν αμοιβαία φαινομενική αδιαπερατότητα και μία πραγματική συνενοχή μεταξύ τους στο βαθμό που προέρχονται από την ίδια λογική και με σκοπό, όλα, να νομιμοποιήσουν και να παγιώσουν την ίδια κοινωνική οργάνωση.

Αλλά η χρησιμότητα αυτού του μανιχαϊστικού διαχωρισμού, που φαίνεται να επιτελείται σ' ένα επίπεδο ουδέτερο, μεταφυσικό, ανταποκρίνεται σ' έναν άλλο διαχωρισμό, συγκεκριμένο και πραγματικό, πάνω στον οποίο βασίζεται η κοινωνική μας οργάνωση: τον διαχωρισμό σε τάξεις· διαχωρισμό που έχει παραχθεί και προσδιοριστεί ιστορικά, ο οποίος επιβάλλεται και θεωρείται ως φυσικός διαχωρισμός. Μέσα στην κοινωνική μας οργάνωση κάθε ανθρώπινη έκφραση αξιολογείται φαινομενικά σύμφωνα με τις παραμέτρους της πρώτης αφηρημένης, μεταφυσικής, ηθικής διχοτομίας, αλλά εγγράφεται πρακτικά σ' αυτή τη δεύτερη μήτρα και από αυτή παίρνει τη λειτουργία και τη σημασία της.

Από αυτή την προϋπόθεση εξάγεται μία σειρά αξιών, κανόνων, διατάξεων, ιδεολογιών, θεσμών, οι οποίοι, αν και τυπικά έχουν στόχο να επιλύσουν τις φυσικές αντιφάσεις του ανθρώπου (πείνα, αρρώστια, παρέκκλιση), χρησιμεύουν στην πραγματικότητα στη διαχείριση και την επικύρωση του αφύσικου διαχωρισμού, πάνω στον οποίο βασίζεται η οικονομικο-κοινωνική δομή. «Καλό» είναι αυτό που έχει προσδιοριστεί από την ηγεμονική τάξη (ή, ακριβέστερα, από τους νόμους της οικονομίας που αυτή η τάξη αντιπροσωπεύει), «κακό» είναι αυτό που αρνείται τη νομιμοποίηση αυτής της σύμπτωσης του καλού με το καλό της ηγεμονικής τάξης και των νόμων της οικονομίας. «Αληθινό» είναι αυτό που επικυρώνει τη χρησιμότητα και την αναγκαιότητα αυτού του διαχωρισμού και αυτής της κυριαρχίας, «ψεύτικη» είναι η ανάγκη του κυριαρχούμενου να γίνει κύριος του εαυτού του και να καθορίσει τη ζωή του σύμφωνα με νόμους που ανταποκρίνονται στις δικές του ανάγκες και όχι στις ανάγκες αυτού που τις επιβάλλει.

Σ' αυτό το πλαίσιο, τι μπορεί να είναι η υγεία αν όχι η προφανής συνθήκη αυτού που βρίσκεται στη θέση του –είτε είναι υγιής είτε άρρωστος– σε μία κατάσταση καθολικής αλλοτρίωσης, η οποία τον εμποδίζει να είναι κύριος του εαυτού του, του σώματός του, της ζωής του, ακριβώς όπως στην κατάσταση της αρρώστιας;

Όταν, ακολουθώντας, εισέλθουμε στη σφαίρα του «κανονικού»-«μη κανονικού», ο διαχωρισμός και ο ορισμός είναι ακόμα πιο ασαφείς, ή καλύτερα, ακόμα πιο σαφείς. Κανονικό-μη κανονικό σε σχέση με τι; Οι κανονικές συμπεριφορές είναι αυτές που είναι συναφείς με τις αξίες της ηγεμονικής τάξης, οι οποίες ανταποκρίνονται σε παραμέτρους που έχουν παγιωθεί από αυτήν ως άμεσα συναφείς με τις δικές της ανάγκες. Η μη κανονική συμπεριφορά θα ήταν επομένως, εξ ορισμού, η συμπεριφορά αυτού που δεν βρίσκει, στις αξίες που του επιβάλλονται, μιαν απάντηση στις ανάγκες του. Δεδομένου ότι οι κανόνες της συμπεριφοράς καθορίζονται σε συνάφεια με τις ανάγκες και τις αξίες της ηγεμονικής τάξης, η κατώτερη τάξη δεν μπορεί να βρει –σ' αυτές τις αξίες– μιαν απάντηση στις δικές της ανάγκες, γιατί οι αξίες της κυριαρχίας

τάξης δεν περιλαμβάνουν τις ανάγκες της κατώτερης, παρά μόνο στο βαθμό που η ηγεμονική τάξη είναι διατεθειμένη και θεωρεί επωφελές γι' αυτήν να απαντήσει σ' αυτές και να τις οργανώσει, ή στο βαθμό που η κατώτερη τάξη έχει τη δύναμη να απαιτήσει την απάντηση σ' αυτές.

Για παράδειγμα, αν ανατρέξει κανείς στις πρώτες διατυπώσεις των κανόνων συμπεριφοράς της αστικής κοινωνίας που –αρχικά– θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως ένα εργαλείο κοινωνικού μετασχηματισμού, είναι καθαρό ότι πρόκειται για εξορθολογισμό των αξιών και των αναγκών της κυρίαρχης τάξης: οι κανόνες του πως να ζει κανείς είναι η κωδικοποίηση του αστικού τρόπου ζωής, που προτείνεται ως η γενική νόρμα στην οποία πρέπει να προσαρμοστεί όλη η κοινωνία. Αλλά από τη στιγμή που γίνεται αντιληπτό ότι οι κανόνες της συμπεριφοράς οικοδομούνται κατ' εικόνα μίας καθορισμένης πραγματικότητας (των αναγκών και των αξιών της κυρίαρχης τάξης), γίνεται φανερό ότι αυτές είναι η έκφραση ιδιαίτερων αναγκών και απαιτήσεων που επιβάλλονται ως καθολικές, ότι, δηλαδή, δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και στις απαιτήσεις των πολλών. Μ' αυτή την έννοια, ένας κανόνας που δεν ανταποκρίνεται σε μιαν ανάγκη δεν μπορεί να λειτουργήσει παρά ως εργαλείο καταπίεσης και ελέγχου πάνω σε ομάδες ανθρώπων στις οποίες επιβάλλεται, καθώς προτείνεται ως μία αφηρημένη κατηγοριοποίηση που δεν δικαιολογείται παρά μόνο για την επιβολή και για τις υπονοούμενες κυρώσεις απέναντι σε όποιον δεν συμμορφώνεται. Αν δεν ανταποκρίνεται σε μία πραγματική ανάγκη, μία νόρμα είναι πάντα ένας κανόνας προσαρμογής σε κάτι τεχνητό, που πρέπει να μεταφραστεί σε μία διαγωγή, σε μία συμπεριφορά κοινή σε όλους και η οποία, ως τέτοια, δεν χρησιμεύει παρά στην καταστροφή κάθε εμπειρίας μη προβλέψιμης και μη κατηγοριοποιήσιμης. Αυτό που έχει σημασία είναι να εμποδιστεί η δυνατότητα μίας εναλλακτικής λύσης που πηγαιίνει πέρα από την εγκαθιδρυμένη νόρμα και τις αξίες που είναι σύμφυτες με αυτή. Αλλά πρόκειται πάντα για αξίες της κυρίαρχης τάξης, που καταφέρνει έτσι ν' απορροφήσει στη λογική της την κυριαρχούμενη τάξη, η οποία –αν δεν καταφέρει να ικανοποιήσει τις ανά-

γκες της— χάνει τη δύναμή της από την προσαρμογή της σ' ένα κανόνα συμπεριφοράς, ο οποίος είναι ξένος προς αυτήν και μειώνει τον επείγοντα χαρακτήρα των αναγκών της και την επιθετικότητα της θέλησής της να τις ικανοποιήσει.

Στην καπιταλιστική λογική δε υπάρχει ποτέ μία άμεση απάντηση στις ανάγκες του ανθρώπου (παρά μόνο σ' εκείνες της κυρίαρχης τάξης, η οποία εγκαθιδρύει τους κανόνες για την ικανοποίησή τους) και η κυριαρχία διαιωνίζεται τόσο διαμέσου της δημιουργίας τεχνητών αναγκών που μπορούν να ικανοποιηθούν όσο και διαμέσου της θεσμικής οργάνωσης, σε διάφορες κατηγορίες, των πρωταρχικών αναγκών οι οποίες μένουν αναπάντητες. Μ' αυτό τον τρόπο μειώνεται η δυνατότητα αιτημάτων, τα οποία δεν θα μπορούσαν ν' αντιμετωπιστούν μέσα σε μια τέτοια οικονομική λογική.

Οι κανόνες της συμπεριφοράς ως σύνολο αφηρημένων κωδικοποιήσεων, που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματική ζωή της πλειοψηφίας, λειτουργούν επομένως ως φρένο και έλεγχος, είτε διαμέσου της ισοπέδωσης των εμπειριών είτε διαμέσου της απειλής κυρώσεων για τους παρεκτεπόμενους. Ο σκοπός είναι η δημιουργία μίας φαινομενικής οικουμενικής μεσαίας τάξης, όπου συνεχίζει να υπάρχει ο ταξικός διαχωρισμός, αλλά όπου η κυρίαρχη τάξη —προσαρμοζόμενη στους κανόνες συμπεριφοράς και στις αξίες που της έχουν επιβληθεί— μιμείται την κυρίαρχη τάξη, ενσωματώνοντας τους κανόνες και τις αξίες της. Μ' αυτό τον τρόπο αυτή διασπάται ακόμα περισσότερο με την απόκτηση αξιών που δεν ανταποκρίνονται σ' αυτήν, ενώ η κυρίαρχη τάξη ενισχύεται από την ενδυνάμωση των δικών της αξιών. Η απόσταση ανάμεσα στην ανάγκη και στην ικανοποίηση της ανάγκης μένει αμετάβλητη, αν ο κανόνας της συμπεριφοράς δεν ανταποκρίνεται στις συγκεκριμένες ανάγκες όλων των ανθρώπων: σ' αυτή την περίπτωση ο κανόνας γίνεται ένα άλλοθι για την επιβολή του, που μεταφράζεται σ' ένα εργαλείο ελέγχου και κυριαρχίας απέναντι σ' όποιον τον παραβιάζει, όπως και απέναντι σ' όποιον τον ενσωματώσει ως δικό του.

Επιπλέον, οι θεσμοί (και μ' αυτό τον όρο αναφερόμαστε σε όλους τους θεσμούς της κοινωνι-

κής μας οργάνωσης, συμπεριλαμβανομένων της κουλτούρας και της επιστήμης) των οποίων η λειτουργία είναι πάντα, αν και σε διαφορετικά επίπεδα, η προστασία και η διασφάλιση της εγκαθιδρυμένης «νόρμας», διευθύνονται και διαχειρίζονται από την κυρίαρχη τάξη σύμφωνα με το δικό της κώδικα αναφοράς. Αυτός ο κώδικας είναι προσβάσιμος μόνο σε όποιον τον συμπεριφέρει και τον κατανοεί, γιατί αποτελεί μέρος του και μέρος της ζωής του. Δεν πρόκειται μόνο για ένα γλωσσικό ιδίωμα, αλλά και για ένα σύνολο αξιών που είναι τελείως συναφείς με αυτόν που τις παράγει, αυτόν που τις αντιπροσωπεύει και αυτόν που τις χρησιμοποιεί. Αυτός ο κώδικας δεν μπορεί να περιέχει τις ανάγκες και την απάντηση στις ανάγκες μιας τάξης που είναι εκ των προτέρων αποκλεισμένη από αυτές τις αξίες. Ως εκ τούτου, ο κώδικας αυτός καθαυτός λειτουργεί, ως εργαλείο χειραγώγησης, αποστασιοποίησης, κυριαρχίας και διακρίσεων, στο βαθμό που η ίδια η καταπιεσμένη τάξη —ακόμα και στα πιο πολιτικοποιημένα τμήματά της— δεν αναγνωρίζει αυτόματα στην «επιστήμη» ένα από τα εργαλεία, διαμέσου των οποίων περνά η χειραγώγηση και ο έλεγχος των οποίων είναι αντικείμενο. Αυτή η ίδια η καταπιεσμένη τάξη αναγνωρίζει σ' αυτή μίαν «αντικειμενική» αξία, δηλαδή «επιστημονική», πράγμα που διευκολύνει την παθητική αποδοχή αυτής της αξίας, στο βαθμό που τίθεται σ' ένα πεδίο που είναι πέρα από τη δυνατότητα να γνωσθεί και να κατανοηθεί, καθώς χειραγωγείται έτσι ώστε να μην μπορεί κάτι τέτοιο να συμβεί.

Η κανονικότητα λοιπόν μίας συμπεριφοράς συνίσταται ουσιαστικά στο γεγονός ότι είναι συναφής προς τις αξίες του ατόμου, που την εκφράζει ως συναφή με τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας της οποίας αποτελεί μέρος, ή —παρόλο που δεν είναι συναφής με τις αξίες του (δηλαδή με τις δικές του ανάγκες και τις αξίες και τις ανάγκες της τάξης στην οποία ανήκει το άτομο)— αυτό την εκφράζει ως δική του γιατί χειραγωγείται με τρόπο που δεν καταλαβαίνει το ρήγμα μεταξύ του κόσμου των δικών του αναγκών και του κόσμου των αξιών που του επιβάλλονται. Ένα άτομο είναι, λοιπόν, κανονικό εφόσον αποδέχεται τους κανόνες που ορίζο-

νται ως κανόνες της «πολιτισμένης συμβίωσης», οι οποίοι στην πραγματικότητα ανταποκρίνονται στους κανόνες που παγιώνουν την απόσταση ανάμεσα σ' αυτόν που έχει την εξουσία να καθορίζει το νόμο και σ' αυτόν που έχει την υποχρέωση να υποτάσσεται στο νόμο. Η τάξη που έχει την εξουσία ταυτίζεται μ' αυτούς τους κανόνες γιατί είναι συναφείς με τις απαιτήσεις της, με τις αξίες της ζωής της και, επομένως, της χρησιμεύουν ως κατοχύρωση απέναντι στην τάξη που πληρώνει το κόστος και η οποία, συνεπώς, θα μπορούσε να τους ακυρώσει.

Άρα, μη κανονικός είναι αυτός που –χωρίς, κατά κάποιο τρόπο, να το σκεφτεί– αμφισβητεί αυτούς τους κανόνες, παραβαίνοντάς τους γιατί δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του. Οι ανώμαλες συμπεριφορές είναι, λοιπόν, αρχικά μία κωδικοποιημένη και κωδικοποιήσιμη παραβίαση κανόνων που επιβάλλονται ως καθολικοί, δηλαδή ως ανταποκρινόμενοι στα συμφέροντα και στις ανάγκες όλων, ενώ ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις και στα συμφέροντα της τάξης που τους εγκαθιδρύει. Η παράβαση είναι, έτσι, ένα φαινόμενο σχετικό με τις αξίες που επιβάλλονται ως απόλυτες, στο πλαίσιο των οποίων οι «απαντήσεις» στην παράβαση δεν μπορούν παρά να είναι απόλυτες: Τιμωρία, ποινή, ενοχή, ακοινωνικότητα, επικυρωμένες και απολυτοποιημένες στους διάφορους κλάδους της επιστήμης, οι οποίοι τις αναλαμβάνουν ως καθρό αντικείμενο της αρμοδιότητάς τους, διαχωρίζοντας το φαινόμενο «παράβαση» από το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται και του οποίου η παράβαση αποτελεί μέρος, ακέραιο και γεμάτο σημασία.

Αυτό το φαινόμενο είναι ιδιαίτερα φανερό στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών, στο οποίο συμμετέχει μ' ένα διφορούμενο τρόπο η ιατρική στο πλαίσιο του ανοίγματός της στο «κοινωνικό», οι οποίες –την περίοδο του γεννήθηκαν– φαινόταν ότι θα μπορούσαν ν' ανοίξουν νέες προοπτικές για την απελευθέρωση του ανθρώπου. Αλλά από τη στιγμή που αυτές οι νέες επιστήμες μπήκαν στη λογική του ταξικού διαχωρισμού, δηλαδή, στη λογική της κυριαρχίας της μίας τάξης πάνω στην άλλη, μεταμορφώθηκαν αναπόφευκτα σε εργαλεία

που είναι αναγκαία για την επικύρωση αυτού του διαχωρισμού και αυτής της καταπίεσης, διαμέσου του αποχωρισμού των φαινομένων από την αρχική τους μήτρα, της οποίας είναι μία από τις εν δυνάμει εκφράσεις.

Αυτή η διαδικασία γέννησε μία σειρά από πολιτιστικά σώματα γνώσης (corpus), που κωδικοποιούν και προσδιορίζουν τις συμπεριφορές, αποσιωπούν τις πρωταρχικές ανάγκες, δημιουργούν ανάγκες τεχνητές, διδάσκουν στους ανθρώπους τη σημασία της γέννησής τους, ποιά πρέπει να είναι η ζωή τους και ποιοι οι ρόλοι τους, ποιες σχέσεις πρέπει να εγκαθιδρύνονται ανάμεσά τους, ποιος πρέπει να είναι και τι μορφή πρέπει να πάρει ο θάνατός τους. Αν οι θρησκείες είχαν τη λειτουργία της χειραγώγησης και του ελέγχου διαμέσου της διάκρισης, μεταξύ καλού και κακού, ανταμοιβής και σωφρονισμού, ενοχής και τιμωρίας, οι ανθρωπιστικές επιστήμες φαίνεται ότι εξειδικεύτηκαν στην εστίαση στο κανονικό σε σχέση με το παθολογικό, στη σωστή συμπεριφορά σε σχέση με την παρεκκλίνουσα και όλα αυτά, όχι πλὴν αναφορικά με μιαν απόλυτη αξία, η οποία –αν και σε διαφορετικά επίπεδα– τους καθιστούσε όλους κοινωνούς της υπευθυνότητας των «αμαρτημάτων» τους, αλλά αναφορικά με το συμφέρον του εντολέα. Αυτές οι επιστήμες, αν και γεννήθηκαν στο όνομα του ανθρώπου και της απελευθέρωσής του, είχαν τη λειτουργία της κωδικοποίησης των κανονικών συμπεριφορών, του ορισμού των ορίων της νόρμας, του ελέγχου –διαμέσου της θεραπείας και του εγκλεισμού– των παρεκκλίσεων απ' αυτά και όχι στη βάση των αναγκών του ανθρώπου (δηλαδή, των αναγκών όλων των ανθρώπων), αλλά ως απάντηση στις απαιτήσεις του νόμου της οικονομίας που αντιπροσωπεύεται από την κυρίαρχη ομάδα, η οποία πρέπει να υπολογίζει στον έλεγχο των πολλών ως εγγύηση του δικού της παιχνιδιού και της δικής της εξουσίας.

Οι διακλαδώσεις διαμέσου των οποίων πραγματοποιείται αυτή η διαδικασία είναι ποικίλες, παρόλο που όλες παρουσιάζουν έναν κοινό παρονομαστή: την τάση να απομονώνουν τα φαινόμενα σαν να μην είχαν γεννηθεί και σαν να μη παρουσιάζονταν σ' ένα δίκτυο αμοιβαίων σχέσεων και

συσχετισμών, για ν' αντιμετωπιστούν διαιρεμένα, αποχωρισμένα από τον ιστό, του οποίου είναι ένα από τα στοιχεία, έτσι ώστε να γίνει δυνατό να τα κάνουν να πάρουν ένα χαρακτήρα απόλυτο, φυσικό, άκαμπτο. Κάθε φαινόμενο, άπαξ και απολυτοποιηθεί, βρίσκει τη δική του, ξεχωριστή σφαίρα αρμοδιότητας, όπου αυτό, αντί ν' αντιμετωπιστεί και να επιλυθεί, δεν θα μπορέσει παρά να επιδεινωθεί και να παγιωθεί.

Αυτή ακριβώς η διαδικασία απομόνωσης και απολυτοποίησης των φαινομένων προϋποθέτει μian άλλη, στενά συνδεδεμένη προς αυτήν: τη με-τατόπιση κάθε προβληματικής από το κοινωνικό επίπεδο, στο οποίο εκδηλώνεται (ότι κάθε φαινόμενο διαπλέκεται σ' έναν ιστό σχέσεων και συσχετισμών, αιτιών κα αποτελεσμάτων), στο άτομο που το ενσαρκώνει και όπου αυτόματα αποϊστοριοποιείται και ταυτίζεται με το φαινόμενο καθαυτό. Ακόμα κι όταν, για να ξεπεραστεί αυτό το αδιέξοδο, γίνεται επίκληση των κοινωνικών συνεπειών που είναι παρούσες σε όλα τα φαινόμενα, η διεύρυνση του πεδίου της έρευνας δεν αναιρεί την υποκειμενική απομόνωση του ατόμου, αλλά λειτούργει σαν να υπήρχε, για κάθε άτομο, μία ξέχωρη αιτία της κοινωνικής του διαταραχής.

Η ανάθεση

Το πρόβλημα της υγειονομικής περίθαλψης αντιμετωπίστηκε και βιώθηκε ως πρόβλημα απλώς τεχνικό. Πολιτικοί και κρατικοί αξιωματούχοι ανέθεσαν στους γιατρούς –στους ειδικούς– τόσο την υγεία ως στιγμή πρόληψης, όσο και την αρρώστια, από τη στιγμή της εμφάνισής της. Ο τεχνικός θεωρήθηκε, δηλαδή, ως ο ουδέτερος θεματοφύλακας μίας ουδέτερης επιστήμης, που, από τη μία, θεωρούσε τον άνθρωπο ως ένα σύνολο από όργανα –εκ των οποίων ένα ή περισσότερα προσβάλλονταν ή αλλοιώνονταν από μία νοσηρή διαδικασία– και από την άλλη, προχωρούσε στον αποχωρισμό του ανθρώπου από την ιστορία του, από το περιβάλλον του, από τη ζωή του, για ν' αντιμετωπίσει την αρρώστια με τρόπο απομονωμένο, ασηπτικό και χωρίς εξωτερικές παρεμβάσεις.

Η «θεραπεία» περιορίστηκε, ως επί το πλείστον, στην αντιμετώπιση ενός άρρωστου οργάνου παρεμβαίνοντας όταν η διάγνωση ήταν σαφής, ή, όταν ήταν αβέβαιη ως προς την αιτία ή την πηγή, στην εξουδετέρωση του συμπτώματος, ή στον αποκλεισμό του αρρώστου όταν η ιατρική στεκόταν ανίκανη μπροστά στην αρρώστια του. Αλλά όταν η αρρώστια αποχωρίζεται πλήρως από τη ζωή του άρρωστου ανθρώπου, η παρέμβαση μένει μερική, διότι το σύμπτωμα συχνά αποχωρίζεται από αυτό του οποίου μπορεί να είναι η έκφραση.

Αυτή είναι μία από τις στιγμές που η ιατρική δέχεται ανάγλυφα την μη ουδετερότητα της παρέμβασής της: οι διαφορετικές ιστορίες των διαφορετικών αρρώστων που η ιατρική θα έπρεπε να θεραπεύσει, είναι βασικά ταξικές ιστορίες, με την έννοια ότι –αν και όλοι οι άνθρωποι είναι ευάλωτοι απέναντι στην αρρώστια– οι απαντήσεις της ιατρικής διαφέρουν ανάλογα με την ταξική θέση του αρρώστου. Αυτό δεν σημαίνει μόνο ότι υπάρχει μία ιατρική για τους πλούσιους και μία για τους φτωχούς, δηλαδή, μία περίθαλψη πιο εξεζητημένη για όποιον μπορεί να διαχειριστεί από μόνος του την αρρώστια του και μία ιατρική πρόχειρη και μοιρολατρική για όποιον δεν έχει τα μέσα να το κάνει. Αλλά σημαίνει, επίσης, ότι το γεγονός του αποχωρισμού του αρρώστου από την ιστορία του (από το περιβάλλον της εργασίας, από τις σχέσεις του, τις οικονομικές του συνθήκες, το οικογενειακό του περιβάλλον, το είδος της κατοικίας του κ.λπ.), εξετάζοντας μόνο το κλινικό ιστορικό, έχει επιπτώσεις που διαφέρουν ανάλογα με την κοινωνική τάξη του αρρώστου.

Το σύμπτωμα μίας αρρώστιας, αν θεωρηθεί αυτό καθαυτό, λέει πολύ λίγα πράγματα αν δεν αντιμετωπιστεί ως έκφραση μίας δυσφορίας, μίας οδύνης που εμπλέκει τον άνθρωπο στην ολότητά του και αν δεν ληφθούν υπόψη οι αιτίες προκειμένου να εξαλειφθούν. Η επικέντρωση στο σύμπτωμα σημαίνει συχνά ότι κάνουμε να σιωπήσει μία φωνή, η οποία, λέγοντας ένα πράγμα, μπορεί να εκφράζει κάποιο άλλο. Για την τάξη των κατεχόντων, της οποίας οι πρωταρχικές ανάγκες ικανοποιούνται αυτομάτως, τα σύμπτωμα μπορεί να εκφράζει άμεσα αυτό που είναι, δηλαδή την αρρώστια, στην οποία

μπορεί να είναι παρούσες η δυσφορία και η οδύνη μίας ζωής που εκτυλίσσεται παρ' όλη αυτά πέραν του κόσμου της ανάγκης όπου, εντούτοις, υπάρχει ένα κεφάλαιο προσωπικό, οικογενειακό, περιβαλλοντικό, που συναινεί –αν η πρόγνωση είναι ευνοϊκή– στην ανάρρωση και στην αποκατάσταση. Η αρρώστια, σ' αυτή την περίπτωση, παραμένει ενσωματωμένη στον παραγωγικό κύκλο, ούτως ώστε να συνεχίσει να αντιπροσωπεύει μίαν ανταλλακτική «αξία», η οποία υπολογίζεται και λαμβάνεται υπόψη.

Αλλά για την τάξη της οποίας οι πρωταρχικές ανάγκες δεν ικανοποιούνται, το να βάλουμε σε παρένθεση την ιστορία του αρρώστου και να θεραπεύσουμε το σύμπτωμα, σημαίνει να βάλουμε σε παρένθεση –σα να μην υπήρχαν– τις ανάγκες, υποθέτοντας ότι αυτές μπορούν να ικανοποιηθούν, αναθέτοντας μάλιστα μόνο στο άτομο την υπευθυνότητα να τις ικανοποιήσει ή όχι. Το σύμπτωμα μπορεί να είναι έκφραση αυτών των αναγκών που δεν έχουν ικανοποιηθεί, ή μπορεί να είναι αυτές οι ίδιες, οι μη ικανοποιημένες ανάγκες, που η ιατρική θέτει ταχύτατα σε παρένθεση, ως προβλήματα που δεν είναι της αρμοδιότητάς της και οι οποίες παράγουν την αρρώστια.

Η απομόνωση του συμπτώματος από την ιστορία του αρρώστου δεν έχει συνέπειες σε όποιον ζει την ιστορία του βασιζόμενος σε ίδια μέσα (έχει τα οικονομικά και πολιτιστικά μέσα να το κάνει, έχει την ατομική δυνατότητα να τα επανιδιοποιηθεί μόλις επανέλθει από την αρρώστια, εξασφαλίζοντας ο ίδιος όλη όσα είναι αναγκαία για να επιτύχει την ανάρρωση). Αλλά για την τάξη της οποίας οι ανάγκες ικανοποιούνται μόνο στο βαθμό που υπάρχει μία κοινωνική οργάνωση που τις λαμβάνει υπόψη και απαντά σ' αυτές, η απομόνωση και ο διαχωρισμός του συμπτώματος από τον κόσμο των αναγκών ή από αυτόν της βλαβερής εργασίας, από την οποία μπορεί να προέλθει, εκφράζει στα μάτια του τεχνικού μόνο μία αρρώστια που πρέπει να θεραπεύσει, η οποία –μετά την πρώτη παρέμβαση– ανατίθεται και πάλι στον ίδιο τον άρρωστο για να την αντιμετωπίσει από μόνος του, σε μία κατάσταση στην οποία είναι καθαρό ότι θα του είναι αδύνατο να το κάνει.

Τι σημαίνει σ' αυτή την περίπτωση θεραπεία; Και πού είναι η υποτιθέμενη ουδετερότητα της επιστήμης που θα μπορούσε να δώσει έγκυρες απαντήσεις για όλους τους ανθρώπους και για όλες τις αρρώστιες; Τι νόημα έχει να θεραπεύουμε τη δηλητηρίαση που προκαλείται από τα οξέα ή τα αέρια, τους όγκους που προκαλούνται από τις χρωστικές ουσίες, την ηπατίτιδα λόγω μόλυνσης εξαιτίας της έλλειψης αποχετευτικού συστήματος, αν ο άρρωστος που θεραπεύεται επιστρέφει στο ορυχείο, στο εργοστάσιο, στην ανθυγιεινή κατοικία, ενώ άλλοι έχουν ήδη εισέλθει στη σπειροειδή πορεία των ασθενειών που προκαλούνται από τις ίδιες αιτίες που παραμένουν αμετάβλητες; Ή, τι νόημα έχει να θεραπεύουμε το σύμπτωμα αν η αρρώστια θ' αποτελέσει την αφορμή για ν' αποκληιστεί ο άρρωστος από το ορυχείο, από το εργοστάσιο, από τον χώρο εργασίας, αφήνοντάς του ως μόνη εναλλακτική λύση την ανθυγιεινή κατοικία, στο βαθμό που θα μπορεί να τη διατηρήσει; Σ' αυτή την περίπτωση, πώς μπορούμε να μιλήσουμε για μία επιστήμη που ανανεώνεται, που προοδεύει, που βελτιώνει τα εργαλεία της, διατηρώντας άθικτες τις προϋποθέσεις πάνω στις οποίες βασίζεται;

Η συζήτηση σκόπιμα απλοποιείται γιατί είναι πράγματι απλή, παρόλο που η επιστήμη, στην υποτιθέμενη ουδετερότητά της, δεν είναι διατεθειμένη να κατανοήσει αμέσως αυτό που η ίδια αποκρύπτει. Η μη ουδετερότητα της επιστήμης συνίσταται στο ότι τοποθετείται υπεράνω του ταξικού διαχωρισμού, του καταμερισμού της εργασίας, ενοποιώντας φαινομενικά την υγειονομική παρέμβαση (παρόλο που υπάρχει μία τυπική διαφοροποίηση της παρέμβασης), διαμέσου της υποτιθέμενης ισοπέδωσης του συμπτώματος: το σύμπτωμα είναι το ίδιο για όλους, συνεπώς, η αρρώστια είναι η ίδια για όλους, συνεπώς, η ζωή είναι η ίδια για όλους μπροστά το θάνατο. Το γεγονός ότι ορισμένοι μπορούν να βρουν τις πιο κατάλληλες λύσεις για την ανάρρωσή τους και άλλοι όχι, δεν είναι μία υπόθεση που αφορά την ιατρική, η οποία εξ ορισμού, ασχολείται με τις αρρώστιες και όχι με τα κοινωνικά προβλήματα. Η ανάθεση που το πολιτικό έχει κάνει στο τεχνικό, αναπηδά ακόμα μία φορά πίσω στο πολιτικό (δηλαδή, στο κοινωνικό), αλλά αυτή

τη φορά συχνά με τη διάγνωση του ανιάτου: η επιστήμη έχει τα όριά της, αλλιά η αρρώστια παραμένει εγγεγραμμένη στη σφαίρα της ιατρικής, παρόλο που, στην πραγματικότητα, δεν μπορεί να τη θεραπεύσει μόνο με τα τεχνικά εργαλεία που έχει στη διάθεσή της.

Αλλιά η ιατρική είτε είναι πλήρως κοινωνική –με την έννοια ότι απαντά σε όλες τις απαιτήσεις της πρόνοιας και της θεραπείας όσων των πολιτών, απαιτώντας μαζί τους την εξάλειψη των αιτιών και αντιμετωπίζοντας τα οικονομικο-πολιτικά προβλήματα, από την αλληλοτήρηση στην εμπορευματοποίηση του ανθρώπου και της αρρώστιας του– ή δεν υπάρχει αφιερώνοντας τον εαυτό της, όπως στην πραγματικότητα κάνει, στην έρευνα των εργαλείων και στη μελέτη όλο και πιο εξεζητημένων φαρμάκων, για αρρώστιες όλο και πιο εξεζητημένες, ενώ πεθαίνει από την ανεπάρκεια, την αμέλεια, την αδιαφορία, την τυφλότητα της ίδιας της ιατρικής που δεν παραδέχεται ότι είναι συνένοχη της πολιτικο-οικονομικής οργάνωσης, η οποία της δίνει την τυπική ανάθεση για να θεραπεύει όλους τους πολίτες, εμποδίζοντάς την ταυτόχρονα να το κάνει.

Μ' αυτό δεν θέλουμε να πούμε ότι σε μία διαφορετική κοινωνία, σε μία διαφορετική κοινωνική οργάνωση, όπου η επιστήμη θα είναι στην υπηρεσία όσων των πολιτών, οι αρρώστιες θα εξαφανίζονταν, ή ότι θα εξαφανιζόταν ο άνθρωπος πόνος: θα εξαφανιζόταν η επιπλέον αρρώστια και ο επιπλέον πόνος –δηλαδή, θα εξαφανιζόταν η υπεραξία– από τη στιγμή που η εμπορευματοποίηση δεν θα ήταν η μοναδική εναλλακτική λύση και η μοναδική σημασία της ζωής της ανθρώπου.

Αυτό σημαίνει ότι η προσπάθεια των τεχνικών και η ανάθεση με την οποία έχουν επιφορτισθεί, πρέπει να τείνουν στη δημιουργία –από κοινού με τον χρήστη– μίας κοινωνικής οργάνωσης στην οποία δεν επιτρέπεται και δεν νομιμοποιείται η καταπίεση μίας τάξης από μία άλλη· όπου η αρρώστια θα ήταν αυτό που είναι και δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί (εργαλειοποιηθεί) ως ευκαιρία για την περιθωριοποίηση από το κοινωνικό σύνολο, το οποίο οργανώνεται και παράγει για ν' αντιμετωπίσει την αρρώστια ακόμα και ενός μέλους του· όπου ο τεχνικός έχει το καθήκον να θεραπεύει

γιατί η ανάθεση που του γίνεται από τους πολιτικούς και τους αξιωματούχους είναι έκφραση της πολιτικής υπευθυνότητας που αυτός αναλαμβάνει· όπου αυτός που λαμβάνει βοήθεια, επανιδιοποιείται τη ζωή του και, κατά συνέπεια, ανακτά τη δυνατότητα της θεραπείας ως ένα δικαίωμα που του ανήκει και όχι ως μία παραχώρηση.

Αν δεν μπορούμε να κατανοήσουμε τι είναι η αρρώστια όσο δε έχουν ικανοποιηθεί οι πρωταρχικές ανάγκες των ανθρώπων, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι θα μπορούσε να είναι η αναγκαία θεραπεία και κάθε παρέμβαση θα είναι ένα απλό καταπραϋντικό, μία ιατρική που δεν γνωρίζει κανείς ποια είναι, για μίαν αρρώστια που δεν γνωρίζει κανείς τι είναι.

Μ' αυτή την έννοια, ο τεχνικός που ανακαλύπτει ότι είναι εντεταθμένος να καταπιέζει διαμέσου των «επιστημονικών» του παρεμβάσεων, πρέπει να αντιστρέψει την ανάθεση, αναλαμβάνοντάς την απευθείας από την καταπιεσμένη τάξη, γιατί μαζί μ' αυτή μπορούν ν' αναγνωριστούν οι διαδικασίες και οι διασυνδέσεις μέσω των οποίων η ηγεμονική τάξη καταφέρει –αλλιά και μέσω της επιστήμης και της θεραπείας– να κάνει αποδεκτά από την κατώτερη τάξη μέτρα που λαμβάνονται φαινομενικά για ν' απαντήσουν στις ανάγκες της, τα οποία, όμως, στην πραγματικότητα, την καταστρέφουν, καθώς αναπόφευκτα κάθε τεχνική επανορθωτική παρέμβαση που απαντά στη ανάθεση, η οποία είναι παραδοσιακά σύμφυτη με την ιατρική, παράγει μία νέα μορφή «συναίνεσης».

Συμπεράσματα

Αν δεν αποσαφηνιστεί πρώτα το πεδίο, στο οποίο εμφανίζεται και υπεισέρχεται το πρόβλημα της υγείας και της αρρώστιας, των κανονικών και μη κανονικών συμπεριφορών, είναι άχρηστο να προσπαθούμε να τους δώσουμε έναν ορισμό. Το διφορούμενο συνεχίζει να διατηρεί τον χαρακτήρα της παρανόησης και όχι τον διαλεκτικό χαρακτήρα που είναι σύμφυτος στην αντίφαση.

Μόνο αν η στρατηγική, ο σκοπός κάθε δράσης και κάθε μέτρου και συνεπώς κάθε τεχνικής πα-

ρέμβασης, είναι ο άνθρωπος, οι ανάγκες του, η ζωή του, στο εσωτερικό μίας συλλογικότητας που μετασχηματίζεται για να επιτύχει την ικανοποίηση αυτών των αναγκών και την πραγματοποίηση αυτής της ζωής για όλους πέρα από την εμπορευματοποίηση ως μία πρακτική ολοκληρωτικού χαρακτήρα, θα μπορούμε να μιλάμε για μιαν αρρώστια και μιαν υγεία που εκφράζουν άμεσα αυτό που είναι. Αυτό το οποίο θα πρέπει να κατανοήσουμε είναι ότι η αξία του ανθρώπου –υγιούς ή άρρωστου, κανονικού ή μη κανονικού– πηγαιίνει πέρα από την αξία της υγείας και της αρρώστιας, της κανονικότητας και της μη κανονικότητας· ότι η αρρώστια και η μη κανονικότητα, όπως κάθε άλλη ανθρώπινη αντίφαση, μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως εργαλείο ιδιοποίησης του εαυτού ή αλληλοτρίωσης απ' αυτόν, επομένως, ως εργαλείο απελευθέρωσης ή κυριαρχίας· ότι αυτό που καθορίζει τη σημασία και την εξέλιξη κάθε δράσης είναι η αξία που αναγνωρίζεται στον άνθρωπο και η χρήση που μπορεί να της γίνει, από την οποία προκύπτει η χρήση που θα γίνει της υγείας και της αρρώστιας του, της κανονικότητας και της μη κανονικότητάς του· ότι στη βάση της διαφορετικής αξίας και της χρησιμοποίησης του ανθρώπου, υγεία και αρρώστια, κανονικότητα και μη κανονικότητα αποκτούν ή μιαν αξία απόλυτη (η μία θετική ή άλλη αρνητική), ως έκφραση της συμπερίληψης του υγιή και του αποκλεισμού του άρρωστου από την κανονικότητα, ή μιαν αξία σχετική, στο βαθμό που είναι γεγονότα, εμπειρίες, αντιφάσεις της ζωής, η οποία εκτυλίσσεται πάντα ανάμεσα στην υγεία στην αρρώστια, ανάμεσα στο κανονικό και στο μη κανονικό. Αν αξία είναι ο άνθρωπος, η υγεία και η κανονικότητα δεν μπορούν ν' αντιπροσωπεύουν τη νόρμα, δεδομένου ότι η κατάσταση του ανθρώπου είναι να είναι υγιής και ταυτόχρονα άρρωστος, κανονικός και ταυτόχρονα μη κανονικός.

Αν η πρωταρχική αξία είναι ο άνθρωπος και οι ανάγκες του, στο εσωτερικό μίας συλλογικότητας όπου η παραγωγή εξυπηρετεί την επιβίωση όλων,

ο άρρωστος, ο μειονεκτικός, ο ανάπηρος, ο παρεκκλίνων, ο ψυχικά διαταραγμένος, ο ανεπαρκής, δεν είναι τα αρνητικά στοιχεία σ' ένα μηχανισμό, ο οποίος πρέπει σε κάθε περίπτωση να προχωράει μονοσήμαντα, αλλά αποτελούν μέρος των υποκειμένων για την ικανοποίηση των αναγκών των οποίων υπάρχει και αναπτύσσεται η παραγωγή.

Αυτό δεν σημαίνει ότι πρέπει να παραπέμψουμε κάθε κρίση (*giudizio*) και κάθε παρέμβαση στην αρρώστια και στην υγεία στη στιγμή που εκείνες θα μπορούν να είναι απλώς *αυτό που είναι*. Αλλά σημαίνει ότι η αρμοδιότητα των τεχνικών σ' αυτό τον τομέα πρέπει να είναι η αποκάλυψη, με πρακτικό τρόπο, αυτού που υπάρχει κάτω από την «ουδετερότητα της επιστήμης», κάτω από την ουδέτερη τεχνική παρέμβαση· σε τι συνίσταται η «συναίνεση» που παράγουν· (τι σημαίνει) η άρνηση να προσεγγίσουν τα φαινόμενα της αρμοδιότητάς τους μένοντας κρυμμένοι μέσα στην απομόνωση, στην οποία η ίδια η «επιστήμη» τους κρατούσε πάντα. Η παρέμβασή τους σ' ένα φαινόμενο μερικό, που έχει τεχνητά απομονωθεί και αναχθεί σε απόλυτο, δεν αποτελεί εγγύηση της επιστημονικής σοβαρότητας της δουλειάς τους, αλλά εγγύηση ότι όλο αυτό, που έχει μιαν άμεση σχέση με το οικονομικο-κοινωνικό πεδίο, μεταφέρεται αυτόματα στο άτομο, ακόμα και τη στιγμή κατά την οποία υποτίθεται ότι λαμβάνονται υπόψη οι κοινωνικές συνέπειες που είναι παρούσες στα φαινόμενα, χωρίς να εξετάζουμε και να κατανοούμε τη φύση τους.

Αυτό που πρέπει να καταλάβουμε είναι ότι στη λογική του κεφαλαίου, που κρατάει φυλακισμένα θύματα και δήμιους, η διαφορετικότητα και η αρρώστια, οιασδήποτε φύσης και να είναι, πρέπει να αντιμετωπίζονται και να ελέγχονται με τρόπο που δεν εκφράζουν κάτι που πηγαιίνει πέρα από το απλό, δυσάρεστο σύμπτωμα και που, επομένως, δεν αναζητούν απαντήσεις που να πηγαιίνουν πέρα από το καθαρά τεχνικό πεδίο για να εισέλθουν στο πολιτικο-οικονομικό πεδίο.



Ποιος είναι, αλήθεια, ο μαθητής με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»;*

Γιώργος Μπάρμπας**

Οι μαθητές που φοιτούν στην ειδική εκπαίδευση

Η ειδική εκπαίδευση ως αυτοτελής δομή της δημόσιας εκπαίδευσης έχει την αφετηρία της στις αρχές της δεκαετίας του '80 με τον νόμο 1143 του 1981. Στην κοινή αντίληψη συνδέεται με τη φοίτηση παιδιών με αναπηρίες ή ανεπάρκειες. Ενδεικτικό αυτής της αντίληψης είναι το γεγονός ότι το σύνολο σχεδόν της επιστημονικής έρευνας, που αναπτύχθηκε στον ελληνικό χώρο στο διάστημα των δύο τελευταίων δεκαετιών αφορά στα προβλήματα μάθησης, συμπεριφοράς, σχέσεων και αποδοχής αυτών των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον του γενικού σχολείου ή των ειδικών δομών που λειτουργούν έξω από αυτό. Ο προσανατολισμός των περισσότερων ερευνών συγκλίνει με την πολιτική της ένταξης των μαθητών με αναπηρίες στη γενική εκπαίδευση, η οποία αποτέλεσε εξ αρχής το κυρίαρχο στοιχείο της εκπαιδευτικής πολιτικής στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, μαθητές με αναπηρίες ή ανεπάρκειες εγγράφονται σήμερα εξ αρχής στη γενική εκπαίδευση ή (όπως συνέβαινε παλιότερα) μεταφέρονταν σ' αυτή από δομές διαχωρισμένες από το γενικό σχολείο (όπως είναι τα ειδικά σχολεία) στις «ενταξιακές» δομές που λειτουργούσαν μέσα στο γενικό σχολείο (τμήματα ένταξης ή ειδικές τάξεις, όπως ονομάζονταν πριν το 2000). Παρατηρήθηκε, έτσι, τα τελευταία 20 χρόνια μια ραγδαία αύξηση των «ενταξιακών» δομών μέσα στο γενικό σχολείο, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹

Φαίνεται, όμως, ότι μέσα σ' αυτές τις «ενταξιακές» δομές της ειδικής εκπαίδευσης δεν φοιτούσαν ούτε φοιτούν μόνο παιδιά με αναπηρίες ή διαγνωσμένες ανεπάρκειες. Στα τμήματα ένταξης φοιτούν επίσης μαθητές με τον χαρακτηρισμό «μαθησιακές δυσκολίες», δίχως να εμφανίζουν κάποιο εμφανές οργανικό πρόβλημα και δίχως να έχει προηγηθεί καμία διαγνωστική διαδικασία. Ο χαρακτηρισμός «μαθησιακές δυσκολίες» προέρχεται συνήθως από τον δάσκαλο της τάξης, ο οποίος έχει και την πρωτοβουλία για την πρόταση παραπομπής τους στο τμήμα ένταξης. Η τελική απόφαση είναι κατά κανόνα προϊόν συνεργασίας του εκπαιδευτικού της τάξης, του εκπαιδευτικού του τμήματος ένταξης, του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του διευθυντή του σχολείου με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών του παιδιού.

Για τους μαθητές που φοιτούν στα τμήματα ένταξης δίχως σχετικές διαγνώσεις, δεν διαθέτουμε ιδιαίτερα στοιχεία, γιατί δεν καταγράφεται υπηρεσιακά η ένδειξη ότι υπάρχει ή δεν υπάρχει διάγνωση. Κάτι τέτοιο, άλλωστε, θα ήταν ουσιαστικά παράτυπο, διότι η παραπομπή σε δομή της ειδικής εκπαίδευσης, δίχως εισήγηση αρμόδιας διαγνωστικής επιτροπής, απαγορεύεται ρητά από τον νόμο ήδη από το 1981.

Τα στοιχεία που διαθέτουμε σχετικά με το θέμα αυτό αναφέρονται κυρίως στο διάστημα από το 1984 μέχρι το 2003. Το 2001 ιδρύονται τα πρώτα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και

* Το άρθρο βασίζεται στο βιβλίο του Γ. Μπάρμπας «Σχολείο και Μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση», εκδόσεις «Προμηθεύς», 2007.

** Επίκ. Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 54006, Θεσσαλονίκη, τηλ.: 2310 995003.

1. Βλ. σχετικά Λιοδάκης, 2000, καθώς και Νικόδημος, 1994.

Υποστήριξης), τα οποία αντικαθιστούν τις διαγνωστικές επιτροπές που λειτουργούσαν μέχρι τότε στις έδρες των νομαρχιών. Τα Κ.Δ.Α.Υ. αναλαμβάνουν την ευθύνη της διάγνωσης και κυρίως της εισήγησης για την ένταξη των μαθητών σε δομές της ειδικής εκπαίδευσης. Η σταδιακή στελέχωση των Κ.Δ.Α.Υ. με ειδικούς επαγγελματίες στο επόμενο διάστημα διαμορφώνει μια καινούρια συνθήκη. Οι εκπαιδευτικοί στρέφονται όλο και περισσότερο προς τα Κ.Δ.Α.Υ. ζητώντας την υποστήριξη που μέχρι τότε δεν είχαν. Ζητούν να αναλάβουν τα Κ.Δ.Α.Υ. την ευθύνη της διάγνωσης και παραπομπής, καθώς και της υποστήριξης για την επίλυση των προβλημάτων που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη. Βρισκόμαστε σε μια μεταβατική περίοδο. Τα λιγοστά πρώτα στοιχεία που διαθέτουμε για την τρέχουσα φάση δείχνουν κάποιες διαφοροποιήσεις στη σύνθεση των τμημάτων ένταξης σε σύγκριση με την περίοδο πριν το 2003, ωστόσο η νέα πραγματικότητα δεν έχει ακόμη διαμορφωθεί οριστικά. Οι όποιες αλλαγές ωστόσο στο οργανωτικό και γραφειοκρατικό επίπεδο της εκπαιδευτικής λειτουργίας δεν σημαίνουν κατ' ανάγκη και μεταβολή των παιδαγωγικών αντιλήψεων των εκπαιδευτικών ούτε επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν μέσα στην τάξη.

Ενδείξεις, ότι οι μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες» δίχως διαγνωσμένες ανεπάρκειες αποτελούσαν ένα σημαντικό ποσοστό στο σύνολο των μαθητών που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης, μας δίνουν τα δεδομένα δύο ερευνών, οι οποίες αναφέρονται στην περίοδο 1999-2003. Στην πρώτη,² στην οποία συμμετείχαν τριακόσιοι σαραντα τρεις (343) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από έξι τυχαία επιλεγμένους νομούς της Ελλάδας, αναφέρεται ότι «από το σύνολο των μαθητών που χαρακτηρίζονται ως έχοντες ειδικές ανάγκες το 61,5% θεωρείται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες (από τους οποίους το 81,7% είναι χωρίς διάγνωση) και το 22,2% ότι αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (85,7% χωρίς διάγνωση)». Το συνολικό ποσοστό των μαθητών σ' αυτή την έρευνα, οι

οποίοι δίχως διάγνωση χαρακτηρίζονταν ως παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και κατατάσσονταν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα συμπεριφοράς, υπολογίστηκε στο 76,45% των μαθητών που φοιτούσαν στα αντίστοιχα τμήματα ένταξης.

Στη δεύτερη έρευνα που αφορούσε στο σύνολο των ειδικών τάξεων και των ειδικών τμημάτων που λειτουργούσαν στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση του νομού Θεσσαλονίκης το σχολικό έτος 1999-2000³ διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο των τριακοσίων εβδομήντα έξι (376) μαθητών, το μεγαλύτερο ποσοστό (62,8%) εντάσσονταν στην ειδική τάξη ύστερα από παραπομπή του εκπαιδευτικού της κανονικής τάξης δίχως εισήγηση από κάποια αρμόδια διαγνωστική επιτροπή. Οι μαθητές που φοιτούσαν στις ειδικές τάξεις, στο πλαίσιο της παραπάνω έρευνας, κατατάσσονταν σε τέσσερις κατηγορίες: νοητική καθυστέρηση, μαθησιακά προβλήματα, δυσκολίες όρασης και δυσκολίες ακοής. Ο σημαντικός ρόλος του δασκάλου στην παραπομπή των μαθητών στην ειδική τάξη φαίνεται ότι επηρέαζε και τον χαρακτηρισμό που αποδόθηκε στα προβλήματα αυτών των μαθητών. Από τους μαθητές που παραπέμφθηκαν στην ειδική τάξη απευθείας από το δάσκαλο, οι περισσότεροι (84,3%) χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και το 13,1% ως μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Αντίθετα, από τους μαθητές που παραπέμφθηκαν από κάποια διαγνωστική ομάδα, οι λιγότεροι (38,6%) χαρακτηρίστηκαν ως μαθητές με μαθησιακά προβλήματα και οι περισσότεροι (51,4%) ως μαθητές με νοητική καθυστέρηση. Σύμφωνα με τις απόψεις των ίδιων των δασκάλων, μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή σχολικές δυσκολίες χαρακτηρίζονται εκείνοι «που εμφανίζουν δυσκολίες σε ορισμένα ή όλα τα μαθήματα ή παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής στην τάξη, δίχως εμφανή γι' αυτούς νοητικά προβλήματα. Σε πιο σοβαρές περιπτώσεις προβλημάτων μάθησης, όπου υπάρχει κατά τη γνώμη τους σοβαρή πιθανότητα νοη-

2. Βλ. Βλάχου & Παπαδημητρίου, 2004.

3. Βλ. Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος, Σταθοπούλου & Τζελέπη, 2001.

τικών προβλημάτων, οι μαθητές παραπέμπονται στη διαγνωστική επιτροπή».⁴

Ένα ιδιαίτερα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι το 25% των μαθητών που φοιτούσαν στις ειδικές τάξεις προέρχονταν από γλωσσικές μειονότητες. Οι μαθητές αυτοί, σχεδόν στο σύνολό τους (87 από τους 94), παραπέμφθηκαν απευθείας από τον δάσκαλο δίχως διάγνωση από αρμόδια επιτροπή, με το αιτιολογικό των σχολικών δυσκολιών (για τους 82 από τους 87). Σύμφωνα με τα δεδομένα άλλης έρευνας μαθητές από γλωσσικές μειονότητες που φοιτούσαν σε ειδική τάξη δεν υπολείπονταν στις γνωστικές ικανότητες από το αναμενόμενο για την ηλικία τους επίπεδο. Υστερούσαν στις διεργασίες της πρόσληψης και έκφρασης του λόγου, γεγονός που θα μπορούσε να συνδεθεί με τις δυσκολίες κατανόησης της δεύτερης γλώσσας και τις δυσμενείς κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες διαβίωσης.⁵

Σύμφωνα με τα στοιχεία πρόσφατης καταγραφής στο νομό Θεσσαλονίκης,⁶ οι μαθητές που εντάσσονται δίχως πρόταση αρμόδιας διαγνωστικής επιτροπής στα τμήματα ένταξης των δημοτικών σχολείων αντιπροσώπευαν τουλάχιστον το 30-35% του συνόλου των μαθητών που φοιτούν σ' αυτά. Παρόλο που το ποσοστό αυτό φαίνεται να είναι αισθητά μειωμένο σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο, παραμένει ωστόσο σημαντικό, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη η σημαντική δραστηριοποίηση των Κ.Δ.Α.Υ. και όλων των φορέων που συνδέονται με την ειδική αγωγή, καθώς και η έκταση της σχετικής πληροφόρησης των εκπαιδευτικών τα τελευταία χρόνια.

Τα ευρήματα των ερευνών που μνημονεύτηκαν συγκλίνουν στην εκτίμηση ότι το ποσοστό των μαθητών που φοιτούσαν και φοιτούν στα τμήματα ένταξης δίχως να υπάρχει διάγνωση είναι μεγάλο. Οι μαθητές αυτοί δεν εμφανίζουν ορατές –τουλάχιστον για τον δάσκαλο– ανεπάρκειες και οι λόγοι της παραπομπής τους στην ειδική εκπαίδευση συνδέονται

με τις πολύ χαμηλές τους επιδόσεις ή με συμπεριφορές που εμποδίζουν τη λειτουργία της τάξης και τις οποίες δυσκολεύεται ή αδυνατεί να χειριστεί ο δάσκαλος. Είναι κατά κανόνα μαθητές με σχολική υπο-επίδοση, η οποία δεν οφείλεται σε κάποια διαγνωσμένη ανεπάρκεια ή διαταραχή. Ίσως γι' αυτό τον λόγο δεν εκδηλώνεται η ανάγκη της παραπομπής σε διαγνωστική ομάδα. Διότι, όπως επισημάνθηκε προηγουμένως, όταν οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι υπάρχει σοβαρή πιθανότητα για κάποιου τύπου νοητική ανεπάρκεια, επιδιώκουν την παραπομπή των μαθητών σε διαγνωστικές επιτροπές.

Βρισκόμαστε ίσως μπροστά σε μια αθέατη ως τώρα πλευρά της ειδικής εκπαίδευσης, καθώς απουσιάζει η ιδιαίτερη καταγραφή της μέσα στο σχολείο· αθέατη επίσης από την εκπαιδευτική έρευνα τόσο στον χώρο της ειδικής αγωγής όσο και στον ευρύτερο παιδαγωγικό χώρο. Η έρευνα για τη σχολική αποτυχία και τα προβλήματα σχολικής μάθησης από την πλευρά της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης και της παιδαγωγικής δεν «παράβιασε» ποτέ την πόρτα της ειδικής εκπαίδευσης. Ο χώρος αυτός δεν φαίνεται να θεωρείται ότι ανήκει στο πεδίο της έρευνάς τους. Η παραπομπή μαθητών δίχως ορατές ή διαγνωσμένες ανεπάρκειες στα τμήματα ένταξης θα μπορούσε να ερμηνευτεί, σε πρώτη ανάγνωση, ως μια αντίδραση των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες που συναντούν στην προσπάθεια να καλύψουν για το σύνολο των μαθητών της τάξης το περιεχόμενο και τους στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος με ένα ομαλό και αποτελεσματικό γι' αυτούς τρόπο. Αυτή βέβαια η αντίδραση δεν αφορά κάθε είδους δυσκολία αλλά εκείνες που τους υπερβαίνουν, που δεν μπορούν να χειριστούν: τα πολύ «δύσκολα» παιδιά, είτε έχουν ανεπάρκειες είτε όχι. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας εκπαιδευτικός «οι πιο πολλοί εκπαιδευτικοί θέλουν να φύγουν αυτά τα παιδιά από την τάξη τους, γιατί ενοχλούν τα άλλα παιδιά στο έργο τους».⁷

4. Βλ. Τζουριάδου και συν., ο.π. σ. 29.

5. Βλ. Τζουριάδου, Κουτσού, Κυδωνιάτου, Σταγιόπουλος & Τζελέπη, 2000, σ. 561.

6. Από τις εργασίες των φοιτητών και φοιτητριών στο μάθημα «Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ για το σχολικό έτος 2006-2007.

7. Βλ. σχετικά Παντελιάδου, 2000, σ. 130.

Η πολιτική που οδηγεί στην επιλογή των μαθητών της ειδικής εκπαίδευσης

α) Το θεσμικό πλαίσιο

Ακόμη όμως κι αν ευσταθούν αυτές οι εκτιμήσεις για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δεν θα μπορούσαν από μόνες τους να ερμηνεύσουν την έκταση στην οποία φαίνεται ότι παρατηρείται αυτό το φαινόμενο. Το γεγονός ότι η δίλωξη διάγνωση παραπομπή στο τμήμα ένταξης γίνεται συνήθως με τη σύμφωνη γνώμη του σχολικού συμβούλου ειδικής αγωγής και του διευθυντή του σχολείου, υποδηλώνει μια ευρύτερη συναίνεση στον εκπαιδευτικό χώρο γύρω από αυτό το θέμα. Δίλωξη αυτή τη συναίνεση των υπηρεσιακών προϊσταμένων δεν θα μπορούσε να υλοποιηθεί μια πρακτική, που είναι επιστημονικά παρακινδυνευμένη και θεσμικά αμφιλεγόμενη, στην έκταση που εντοπίστηκε. Σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα τόσο συγκεντρωτικό στη δομή και λειτουργία του, όπως το ελληνικό, είναι φυσικό να αναζητά κανείς την αφετηρία αυτής της συναίνεσης στην ίδια την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης.

Η δυνατότητα φοίτησης στην ειδική εκπαίδευση των μαθητών που εμφανίζουν προβλήματα σχολικής μάθησης, τα οποία δε συνδέονται με αναπηρίες, ανεπάρκειες ή διαταραχές στην ανάπτυξη τους, προβλέπεται από το θεσμικό πλαίσιο (με τη διαφορά ότι ο νόμος απαιτεί και γι' αυτές τις περιπτώσεις εισήγηση κάποιας αρμόδιας διαγνωστικής επιτροπής). Στο πρώτο άρθρο του ν. 2817/2000 για την ειδική εκπαίδευση προσδιορίζεται η έννοια των «ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» ως εξής:

«1. Άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κατά την έννοια του παρόντος, θεωρούνται τα άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητι-

κών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιοτεροτήτων.

2. Στα άτομα αυτά περιλαμβάνονται όσοι:

- α) Έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα.
- β) Έχουν ιδιαίτερα σοβαρά προβλήματα όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες) ή ακοής (κωφοί, βαρήκοοι).
- γ) Έχουν σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας.
- δ) Έχουν προβλήματα λόγου και ομιλίας.
- ε) Έχουν ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσσαριθμησία, δυσαναγνωσία).
- στ) Έχουν σύνθετες γνωστικές συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες και όσοι παρουσιάζουν αυτισμό και άλλες διαταραχές ανάπτυξης.

3. Στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιλαμβάνονται επίσης πρόσωπα νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας που δεν ανήκουν σε μια από τις προηγούμενες περιπτώσεις, αλλά έχουν ανάγκη από ειδική εκπαιδευτική προσέγγιση και φροντίδα για ορισμένη περίοδο ή για ολόκληρη την περίοδο της σχολικής ζωής τους.

Οι μαθητές για τους οποίους δεν συντρέχουν οι προϋποθέσεις των παραγράφων 2 και 3, καθώς και οι μαθητές που για μόνο τον λόγο ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ελληνική, εμφανίζουν μειωμένη σχολική επίδοση δεν θεωρούνται άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.»

Είναι αναγκαίο να επισημάνουμε ότι ο προσδιορισμός της έννοιας «άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες», δηλαδή των μαθητών που ανήκουν στην περιοχή ευθύνης της ειδικής εκπαίδευσης, είναι ουσιαστικά ίδιος και στους δύο προηγούμενους νόμους (ν.1143/81 και ν.1566/85).⁸ Μ' άλλα λόγια η θεσμική (και παιδαγωγική) προσέγγιση που

8. Οι διαφορές εντοπίζονται στην ορολογία που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε νόμο, καθώς και στη συμπερίληψη ή μη ορισμένων ειδικών περιπτώσεων. Αυτά όμως δεν αφορούν στον πυρήνα του θέματος, που είναι ο «ορισμός», το πλαίσιο προσδιορισμού της ομάδας των μαθητών που εντάσσονται στην κατηγορία των «παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Η δομή των τριών παραγράφων, η βασική διατύπωση του «ορισμού» στην πρώτη παράγραφο, όπως και οι περισσότερες ειδικές περιπτώσεις της δεύτερης παραγράφου είναι ίδιες και στους τρεις νόμους.

επικρατεί σήμερα παραμένει ίδια και ουσιαστικά αναλλοίωτη από την αφετηρία της ειδικής εκπαίδευσης στη χώρα μας. Αυτή η προσέγγιση χαρακτηρίζεται από ασάφειες –νομικές, επιστημονικές και ιδεολογικές– τις οποίες θεωρούμε αναγκαίο να επισημάνουμε, εξαιτίας των σοβαρών παιδαγωγικών συνεπειών που φαίνεται ότι προκαλούν.

Μια πρώτη ασάφεια αφορά στον προσδιορισμό της δυσκολίας μάθησης και προσαρμογής ως «σημαντικής». Με ποια κριτήρια προσδιορίζεται το όριο πέραν του οποίου μια δυσκολία χαρακτηρίζεται ως σημαντική; Σχετικά με τα προβλήματα μάθησης, το κριτήριο είναι η σχολική επίδοση, η ικανότητα μάθησης ή μήπως ο συνδυασμός τους; Και ποια απόκλιση – διαφορά από το αναμενόμενο επίπεδο επίδοσης ή ικανότητας θα τεθεί ως όριο; Ποιος εκτιμά για κάθε συγκεκριμένη δυσκολία μάθησης αν ξεπερνά το όριο, για να χαρακτηριστεί σημαντική; Ο εκπαιδευτικός της τάξης ή κάποια διαγνωστική ομάδα; Τα κριτήρια και τα όρια αυτά είναι κοινά για όλους τους μαθητές του ελληνικού σχολείου ή κάθε εκπαιδευτικός και κάθε διαγνωστική ομάδα διαμορφώνει τα δικά της;

Ο εκπαιδευτικός σε ό,τι αφορά τα προβλήματα μάθησης δεν μπορεί παρά να έχει ως κριτήριο τη σχολική επίδοση. Το όριο όμως για τον χαρακτηρισμό του προβλήματος ως «σημαντικού» τίθεται υποκειμενικά. Όπως αντίστοιχα συμβαίνει και με τα προβλήματα προσαρμογής. Η σημασία τους προσδιορίζεται από την υποκειμενική κρίση του εκπαιδευτικού, με κριτήριο συνήθως είτε τη δυνατότητα χειρισμού μιας «παραβατικής» συμπεριφοράς είτε την απόκλιση από τα κατ' αυτόν επιτρεπτά κοινωνικά όρια ανοχής της. Είναι αυτές οι απαντήσεις επιστημονικά και παιδαγωγικά φερέγγυες;

Ο όρος «ιδιαιτερότητες» που αναφέρεται ως αίτιο των δυσκολιών μάθησης και προσαρμογής δεν είναι δόκιμος στην επιστημονική ορολογία, γι' αυτό και δεν νοηματοδοτεί κάποια διαφορά ή απόκλιση που μπορεί να εντοπιστεί με επιστημονικά κριτήρια. Στις επιστήμες που συμμετέχουν στη μελέτη των προβλημάτων μάθησης και προσαρμογής συναντώνται συνήθως οι όροι «ανεπάρκεια», «διαταραχή», «ικανότητα», «δεξιότητα», αλλά όχι «ιδιαιτερότητα». Κατά συνέπεια η γενική και ασα-

φής αυτή έκφραση νοηματοδοτείται συγκεκριμένα από αυτόν που αξιολογεί το παιδί, δίχως ο νομοθέτης ή κάποιο όργανο που εξουσιοδοτείται από αυτόν να ορίζει το πλαίσιο και τα όρια αυτής της νοηματοδότησης.

Είναι αξιοσημείωτο ότι στα αίτια των «σημαντικών προβλημάτων μάθησης και προσαρμογής» δεν αναφέρονται οι παιδαγωγικοί παράγοντες. Στη φιλοσοφία του νομοθέτη –αλλά και της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως θα διαπιστώσουμε παρακάτω– το σχολείο είναι αμέτοχο και ουδέτερο στη δημιουργία των προβλημάτων μάθησης και προσαρμογής. Κι αυτό παρ' όλη τις αντίθετες διαπιστώσεις της εκπαιδευτικής έρευνας τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο τις τελευταίες δεκαετίες.

Στις «σύνθετες συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες», που αναφέρονται στην έκτη περίπτωση της δεύτερης παραγράφου, θα μπορούσε να υποθέσει κανείς ότι εντάσσονται περιπτώσεις συναισθηματικών διαταραχών, οι οποίες είναι δυνατόν να διαγνωστούν με κατάλληλες διαγνωστικές διαδικασίες. Αν και ο όρος «διαταραχή» είναι ευρύς και η αξιολόγηση τέτοιων προβλημάτων επηρεάζεται σημαντικά από πολιτισμικούς παράγοντες, ωστόσο υπάρχουν, ως ασφαλιστικές δικλίδες, διαγνωστικά επιστημονικά κριτήρια, καθώς και η συλλογική λειτουργία των διεπιστημονικών διαγνωστικών κέντρων, που είναι δυνατόν να ελέγξουν σε σημαντικό βαθμό τον υποκειμενικό χαρακτήρα της αξιολόγησης. Δεν συμβαίνει όμως το ίδιο στις περιπτώσεις μη αποδεκτών κοινωνικά συμπεριφορών, που είναι συναισθηματικά φορτισμένες, και τις οποίες καλείται να αξιολογήσει και να χειριστεί ο εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να ενταχθεί σ' αυτή την περίπτωση η συμπεριφορά ενός παιδιού που επηρεάζεται παροδικά από ένα σοβαρό γεγονός που συμβαίνει στην οικογένειά του; Θα μπορούσε επίσης να ενταχθούν έντονες αντιδράσεις λόγω αρνητικών κινήτρων για το σχολείο και τη μάθηση; Το τοπίο είναι ακόμη πιο θολό στις «σύνθετες κοινωνικές δυσκολίες». Θα μπορούσε να ενταχθεί σ' αυτή την περίπτωση η δυσκολία προσαρμογής ενός μαθητή από εθνική ή κοινωνική μειονότητα με σημαντικές πολιτισμικές

διαφορές από το κυρίαρχο πολιτισμικά πρότυπο που εκπροσωπεί το σχολείο;

Από τις επισημάνσεις που έγιναν μπορούμε να συνάγουμε ότι η νομοθεσία αναφέρεται αφενός σε μια ομάδα συγκεκριμένων αναπηριών ή ανεπαρκειών, ενώ παράλληλα διαμορφώνει ένα ευρύτερο πλαίσιο, στο οποίο μπορεί να ενταχθεί ένα «σημαντικό» πρόβλημα μάθησης ή συμπεριφοράς ανεξαρτήτως αιτιολογίας. Θα μπορούσαν δηλαδή να ενταχθούν οι μαθητές που είναι λειτουργικά αναλήφθητοι, οι μαθητές με πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις που κινδυνεύουν με σχολική αποτυχία, οι μαθητές που εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα προσαρμογής τα οποία συνδέονται με πολιτισμικές διαφορές ανάμεσα στο σχολικό περιβάλλον και τον κοινωνικό τους χώρο, οι μαθητές που εμφανίζουν συστηματικά μη αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές, οι μαθητές που εκδηλώνουν έντονα αρνητικά κίνητρα απέναντι στο σχολείο και στη σχολική μάθηση.

Τελικά ο νομοθέτης αφήνει ανοικτό το ενδεχόμενο να ενταχθεί στις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε διαφορά που συνιστά «σημαντική» απόκλιση από το μαθησιακό πρόγραμμα και τον τρόπο λειτουργίας του σχολείου, αφήνοντας όχι μόνο στις διαγνωστικές επιτροπές αλλά και στο ίδιο το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς να αξιολογούν κάθε φορά το «σημαντικό» αυτής της απόκλισης.

β) Η εκπαιδευτική πολιτική όπως εφαρμόστηκε

Μέσα σ' αυτό το θεσμικό πλαίσιο υλοποιείται μια σαφής εκπαιδευτική πολιτική, η οποία φαίνεται να είναι σταθερή από την αφετηρία της ειδικής εκπαίδευσης μέχρι σήμερα. Σύμφωνα με αυτήν, η ειδική εκπαίδευση καλείται να αντιμετωπίσει τα σοβαρά προβλήματα σχολικής μάθησης των μαθητών, ακόμη και αυτών που δεν εμφανίζουν αναπηρίες, ανεπάρκειες ή διαταραχές. Είναι σημαντικό να επι-

σημάνουμε ότι αυτή η πολιτική συμπλέει με την πολιτική που εφαρμόζεται στις περισσότερες χώρες της Ευρώπης και της Βόρειας Αμερικής.⁹

Σε σχετική εγκύκλιο του 1984 αναφέρεται ότι η πρόταση για την ίδρυση των ειδικών τάξεων προϋποθέτει ανάμεσα σε άλλα τη «διαπίστωση ότι υπάρχουν παιδιά σ' ένα σχολείο ή και σε γειτονικά του, που έχουν *ιδιαιτέρως* μαθησιακές δυσκολίες κατά τη γνώμη των διδασκόντων, του σχολικού συμβούλιου ειδικής αγωγής και της ιατροπαιδαγωγικής υπηρεσίας, *όπου χρειάζεται*» (τονισμένα στο κείμενο της εγκυκλίου).¹⁰

Η έκφραση «ιδιαιτέρως μαθησιακές δυσκολίες», η οποία εμφανίζεται για πρώτη φορά στην παραπάνω εγκύκλιο, δεν προσδιορίζει ποιες είναι αυτές και σε τι είδους προβλήματα μάθησης αναφέρεται. Η ίδια έκφραση συναντάται και σε άλλες μεταγενέστερες εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά σε εγκύκλιο του 1991, όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν κυρίως «ψυχοπνευματική ανωριμότητα ή καθυστέρηση, σωματικές ή αισθητηριακές αναπηρίες, δυσλεξία και δυσκολίες προσαρμογής και συμπεριφοράς, που έχουν πιστοποιηθεί από Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο ή από Νομαρχιακή Διαγνωστική Επιτροπή», στη συνέχεια προστίθεται: «Επίσης στους παραπάνω μαθητές περιλαμβάνονται και οι μαθητές εκείνοι που έχουν ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες στα γλωσσικά μαθήματα και τα μαθηματικά, σύμφωνα με υπεύθυνη εκτίμηση των αρμοδίων εκπαιδευτικών».¹¹

Φαίνεται από τις παραπάνω αναφορές ότι η έκφραση «ιδιαιτέρως μαθησιακές δυσκολίες» δεν χρησιμοποιείται με το νόημα του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» ή «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες», που είναι συνώνυμος των «ειδικών διαταραχών στην ανάπτυξη», αλλά για να περιγράψει δυσκολίες μάθησης μάλλον σοβαρές που δεν συνδέονται όμως κατ' ανάγκην με ανεπάρκεια. Γι' αυ-

9. Πηγές: Eurydice Database on Education Systems in Europe, 2005, ο νόμος του 1997 Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA), Ministry of Education, USA, το κείμενο του Ministry of Education του Καναδά, Highlights of Regulation 181/98, 2004. Επίσης σχετική αναφορά για την Μεγάλη Βρετανία στο Hegarty, 1994.

10. Βλ. σχετικά στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ, 1994, σ. 155.

11. Εγκύκλιος Γ6/344/6.11.1991 του ΥΠΕΠΘ στο Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής, 1994, σ. 144.

τό, ενώ σε περιπτώσεις ανεπαρκειών υπενθυμίζεται διαρκώς η ανάγκη πιστοποίησής τους από αρμόδια διαγνωστική επιτροπή, στην περίπτωση των «ιδιαιτέρων μαθησιακών δυσκολιών» κάτι τέτοιο δεν κρίνεται αναγκαίο και αρμόδιος για την αξιολόγησή τους είναι κυρίως ο εκπαιδευτικός.¹²

Η λογική που εντοπίστηκε στα προ εικοσαετίας κείμενα και αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας φαίνεται ότι επιβιώνει και σήμερα. Σε πρόσφατη υπουργική απόφαση διατυπώνεται (με πιο «κομπψό» τρόπο σε σύγκριση με το παρελθόν) η δυνατότητα ένταξης ενός μαθητή σε τμήμα ένταξης δίχως διάγνωση με μόνο κριτήριο το σχετικό αίτημα των γονιών του.¹³

Όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω ενισχύουν την εκτίμηση που διατυπώθηκε, ότι οι μαθητές που εντάσσονται στην ειδική εκπαίδευση διακρίνονται σε δυο σχετικά ευδιάκριτες ομάδες: στους μαθητές που οι «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες» συνδέονται με κάποια ανεπάρκεια ή διαταραχή και στους μαθητές που εμφανίζουν «ιδιαιτέρως μαθησιακές δυσκολίες», οι οποίες δεν συνδέονται με κάποια ανεπάρκεια. Για τους πρώτους είναι απαραίτητη η πιστοποίηση της ανεπάρκειας από κάποια αρμόδια διαγνωστική επιτροπή, ενώ για τους δεύτερους αρκεί η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού της τάξης και η σύμφωνη γνώμη των γονιών. Με αυτόν τον τρόπο το Υπουργείο Παιδείας παρακάμπτει τη ρητή απαίτηση των δικών του νόμων να γίνεται η ένταξη στην ειδική εκπαίδευση ύστερα από σχετική εισήγηση μιας διαγνωστικής επιτροπής. Έτσι μπορεί να ερμηνευτεί πληρέστερα η συ-

μπεριφορά των εκπαιδευτικών, οι οποίοι παραπέμπουν στα τμήματα ένταξης (ή στις ειδικές τάξεις παλιότερα) μαθητές δίχως σχετική πρόταση διαγνωστικής επιτροπής. Οι εκπαιδευτικοί δεν κάνουν τίποτε περισσότερο από το να εφαρμόζουν τις έγγραφες υποδείξεις των πολιτικών και υπηρεσιακών προϊσταμένων τους.

Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής, παρατηρείται η ραγδαία αύξηση των ειδικών τάξεων ή τμημάτων ένταξης τα τελευταία είκοσι χρόνια. Η αύξηση αυτή αφορά κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι σ' αυτή την πορεία αναπτύσσονται δύο τύποι ειδικών τάξεων: μερικής και ολικής φοίτησης. Στον πρώτο τύπο, στον οποίο εντάσσονται οι πιο ήπιες περιπτώσεις προβλημάτων μάθησης, οι μαθητές παρακολουθούν το μαθησιακό πρόγραμμα για μερικές σχολικές ώρες την ημέρα και στη συνέχεια επιστρέφουν στη γενική τάξη. Αυτές οι ειδικές τάξεις έχουν συνήθως φροντιστηριακό χαρακτήρα και εξυπηρετούν κυρίως μαθητές του γενικού σχολείου, μαθητές που το Υπουργείο χαρακτηρίζει ως εμφανίζοντες «ιδιαιτέρως μαθησιακές δυσκολίες» ή μαθητές από γλωσσικές και εθνικές μειονότητες.¹⁴ Στο δεύτερο τύπο, στον οποίο συνήθως εντάσσονται οι «εκπαιδευσιμοί» μαθητές με νοητική καθυστέρηση, το παιδαγωγικό πρόγραμμα είναι αυτόνομο από το πρόγραμμα του γενικού σχολείου και καθύπτει όλο σχεδόν το ωρολόγιο σχολικό πρόγραμμα. Οι δύο τύποι των ειδικών τάξεων διατηρούνται μέχρι το 2000. Με τον τελευταίο νόμο 2817/2000 καταργείται η ειδική τάξη ολικής φοίτησης και η ειδική

12. Η ερμηνεία αυτή ενισχύεται από την παρακάτω αναφορά του διευθυντή Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ την περίοδο του 1986 στο «Ενημερωτικό Δελτίο Πληροφοριών Ειδικής Αγωγής του ΥΠΕΠΘ» (σ. 18) σχετικά με τη διάγνωση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών:

«Σύμφωνα με την ισχύουσα νομοθεσία η διάγνωση γίνεται από τις επιστημονικές ομάδες που υπάρχουν στους 17 ιατροπαιδαγωγικούς σταθμούς και τις 30 περίπου κινητικές διαγνωστικές ομάδες διαφόρων Νομαρχιών. Ανεπίσημα γίνεται διάγνωση και από τους υπεύθυνους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με τους γονείς πάντοτε, ιδίως στις περιπτώσεις επιλογής παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που θα ενταχθούν στα ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα των ιδρυόμενων ειδικών τάξεων στα κανονικά σχολεία. Σημαντικό ρόλο εδώ παίζει ο σχολικός σύμβουλος ειδικής αγωγής»

13. Στην υπουργική απόφαση 27922/Γ6 (ΦΕΚ 449/3-4-2007) στην ενότητα για τα καθήκοντα και αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών των Τμημάτων Ένταξης αναφέρεται: «Σε καμιά περίπτωση δεν αποκλείεται μαθητής από το Τμήμα Ένταξης, αν οι γονείς του επιθυμούν τη φοίτησή του σε αυτό ακόμα κι αν δεν έχει διάγνωση από τις αρμόδιες διαγνωστικές υπηρεσίες. Στις περιπτώσεις αυτές αρκεί σχετική εισήγηση από το σχολικό σύμβουλο ειδικής αγωγής». Από την εμπειρία των σχέσεων εκπαιδευτικών – γονιών γνωρίζουμε ότι σε πολλές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί υποδεικνύουν έμμεσα ή άμεσα στους γονείς την ένταξη των παιδιών τους στο Τμήμα ένταξης. Έτσι η παραπάνω διατύπωση στην υπουργική απόφαση αποτελεί σ' αυτές τις περιπτώσεις τη νομιμοποίηση των συγκεκριμένων προτάσεων των εκπαιδευτικών.

14. Βλ. σχετικά Λαμπροπούλου & Παντελιάδου, 2000, σ. 161.

τάξη μερικής φοίτησης μετονομάζεται σε τμήμα ένταξης. Σ' αυτή τη δομή συγκεντρώνονται πλέον όλοι οι μαθητές που χαρακτηρίζονται ότι είναι μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Η ασάφεια του όρου «Μαθησιακές Δυσκολίες»

Από την παραπάνω αναφορά φαίνεται ότι αποτελεί μια γενικευμένη πολιτική στον ελληνικό, όσο και στο διεθνή χώρο, η διεύρυνση των ορίων της ειδικής εκπαίδευσης και η δυνατότητά της να «υποδέχεται» κάθε είδους δυσκολία μάθησης. Έχει ιδιαίτερη σημασία να επισημάνουμε τη στενή σχέση ανάμεσα στις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνονται από τα πολιτικά επιτελεία κάθε χώρας (με την αναγκαία συνδρομή των αντίστοιχων επιστημονικών και επαγγελματικών συντεχνιών) και στις ασάφειες που εντοπίζονται στην ίδια την επιστημονική έρευνα. Οι ασάφειες καλύπτουν το μεγαλύτερο εύρος των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών». Εκεί όμως που είναι ιδιαίτερα έντονες είναι στην περιοχή των λεγόμενων «μαθησιακών δυσκολιών».

Οι επιστημονικές ασάφειες που εντοπίζονται στον προσδιορισμό των «μαθησιακών δυσκολιών» ως ειδικών διαταραχών στην ανάπτυξη,¹⁵ συνέβαλαν ώστε ο όρος αυτός να έχει χρησιμοποιηθεί στον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο με πολλαδιά διαφορετικά περιεχόμενα. Ο Cruickshank¹⁶ υποστήριξε ότι αφορά μόνο εκείνα τα παιδιά με υποεπίδοση στα οποία το πρόβλημα εντοπίζεται στην αντιληπτική λειτουργία. Οι Kirk και Kirk¹⁷ είχαν υποστηρίξει ότι ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» αφορά σε παιδιά που έχουν εγγενή προβλήματα και όχι σε παιδιά που είναι εκπαιδευσιμα, νοητικά καθυστερημένα ή το πρόβλημά τους οφείλεται σε εξωγενείς παράγοντες. Αντίθετα, ο Mann και οι συνεργάτες του¹⁸ υιοθέτησαν τον όρο «μαθησιακές

δυσκολίες» ως ένα γενικό όρο για όλα τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση, προκειμένου να αντικατασταθούν οι όροι οι οποίοι τα στιγματίζουν.

Όλες αυτές οι διαφοροποιήσεις επηρέασαν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και χρησιμοποιούν τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» μέσα στο σχολείο. Αυτό όμως που φαίνεται να επηρέασε ιδιαίτερα τη χρήση αυτού του όρου στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη είναι η στροφή από τις «ειδικές ανάγκες» στις «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της προσέγγισης είναι η μελέτη των προβλημάτων του παιδιού με βάση τον τρόπο που αυτά εκδηλώνονται στη σχολική μάθηση.¹⁹ Αυτή η προσέγγιση ανέδειξε ως βασικό κριτήριο αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών τη σχολική επίδοση.²⁰ Οι ορισμοί όμως των μαθησιακών δυσκολιών επιδιώκουν να περιγράψουν διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες της μάθησης και βασίζονται στην έννοια της διακύμανσης είτε ανάμεσα στις ικανότητες, είτε ανάμεσα στις ικανότητες και στην επίδοση. Η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης αφορά στο βαθμό ανταπόκρισης στην παρεχόμενη γνώση και όχι στην αξιολόγηση των ψυχολογικών διεργασιών μάθησης και των ικανοτήτων. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το δικό τους νόημα για τις μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο φαίνεται να αποκλίνει από τους επίσημους ορισμούς. Αυτό το νόημα στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη επηρεάζει περισσότερο τη σχολική πορεία του μαθητή και όχι οι επίσημοι επιστημονικοί ορισμοί. Οι Shepard και Smith²¹ μελέτησαν τους φακέλους 790 μαθητών σε τάξεις μαθησιακών δυσκολιών του Colorado. Διαπιστώθηκε ότι μόνο το 42,6% του δείγματος συμφωνούσε με τον επίσημο ορισμό. Επίσης, οι ίδιοι έδωσαν ερωτηματολόγιο σε 1006 ειδικούς που εργάζονταν σε σχολεία και είχαν εμπλακεί στη διαδικασία παραπομπής των μαθητών σε ειδικές τάξεις.

15. Βλ. σχετικά Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2003.

16. Βλ. Cruickshank, 1983.

17. Βλ. Kirk & Kirk, 1983.

18. Βλ. Mann, Davis, Boyer, Metz & Wolford, 1983.

19. Βλ. σχετικά στο Hegarty, 1994, σ. 85-86.

20. Βλ. σχετικά Πόρποδας, 2002, καθώς και Τζουριάδου, 1995.

21. Βλ. Shepard & Smith, 1983.

Τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχε σημαντική ποικιλία απόψεων μεταξύ των ειδικών σχετικά με τους επίσημους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών.

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το κριτήριο της σχολικής επίδοσης επικεντρώνεται συνήθως στην αξιολόγηση της ανάγνωσης.²² Έτσι, παρόλο που οι μαθησιακές δυσκολίες δεν καθορίζονται αποκλειστικά από την αναγνωστική ανεπάρκεια, φαίνεται ότι στη σχολική ζωή παίρνουν συχνά αυτό το νόημα. Επιπλέον, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενοχλούσαν τους δασκάλους εξαιτίας της συμπεριφοράς τους και αυτό αποτελούσε ένα παράγοντα διαφοροποίησης από άλλες περιπτώσεις χαμηλής επίδοσης.²³

Τα δεδομένα των παραπάνω ερευνών μπορούν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα ότι το «πραγματικό» παιδί με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι αυτό που περιγράφουν οι επίσημοι ορισμοί αλλά αυτό που ο δάσκαλος της τάξης συνήθως θεωρεί ως πρόβλημα, δηλαδή το παιδί το οποίο εξαιτίας της δυσκολίας του στην ανάγνωση αποδίδει χαμηλότερα σ' όρους τους τομείς και διαταράσσει ή ενοχλεί με τη συμπεριφορά του τη λειτουργία της τάξης.²⁴

Οι μαθητές αυτοί παραπέμπονται με την προσδοκία ότι μπορούν να τοποθετηθούν σ' ένα πλαίσιο ειδικής αγωγής, γιατί οι δάσκαλοί τους πιστεύουν ότι «υποφέρουν» από ανεπάρκειες τις οποίες οι ίδιοι δεν μπορούν να χειριστούν. Όπως αναφέρει ο Ysseldyke,²⁵ οι δάσκαλοι αναμένουν ότι το παιδί το οποίο θα αξιολογηθεί θα παραπεμφθεί σε κάποια μονάδα ειδικής αγωγής. Ο ίδιος στην έρευνά του διαπίστωσε ότι το 92% των παιδιών που παραπέμφθηκαν, αξιολογήθηκαν ότι είχαν μαθησιακές δυσκολίες και το 78% απ' αυτά παραπέμφθηκαν σε υπηρεσίες ειδικής αγωγής. Μόνο το 2% των δασκάλων θεώρησε ότι το πρόβλημα συνδεόταν με ανεπαρκή διδασκαλία ή με προβλήματα του σχολικού συστήματος.

Τα δεδομένα που παρουσιάσαμε φαίνεται ότι συγκλίνουν με τις αντίστοιχες διαπιστώσεις στον ελι-

θηνικό χώρο, τόσο ως προς τον χαρακτήρα της εφαρμοζόμενης πολιτικής για την αντιμετώπιση των «μαθησιακών δυσκολιών» των μαθητών, όσο και ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και χειρίζονται αυτές τις δυσκολίες οι εκπαιδευτικοί. Θα πρέπει, όμως, να επισημάνουμε ότι απουσιάζουν από την ελληνική εκπαίδευση έρευνες ανάλογες μ' αυτές που πραγματοποιήθηκαν στο διεθνή χώρο και οι οποίες θα μας επέτρεπαν να έχουμε μια πιο σαφή αντίληψη για το είδος των προβλημάτων των μαθητών με «μαθησιακές δυσκολίες», όσο και για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα της αντιμετώπισής τους.

Συνοψίζοντας τα στοιχεία που έχουμε εκθέσει μπορούμε τώρα να συμπληρώσουμε την εικόνα που αρχικά περιγράψαμε. Η ειδική εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο κατηγορίες μαθητών. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές με αναπηρίες, με διαγνωσμένες ανεπάρκειες. Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν οι μαθητές που εμφανίζουν σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση ή στην προσαρμογή, δίχως να έχει διαγνωστεί κάποια ανεπάρκεια. Όπως αναλύθηκε προηγουμένως η δεύτερη κατηγορία μπορεί να καλύπτει όλο το φάσμα των σχολικών δυσκολιών και της σχολικής υποεπίδοσης. Μπορεί να μην έχει διαγνωστεί κάποια ανεπάρκεια, αλλά το σχολείο θεωρεί ότι αυτή υπάρχει για να μπορεί να ερμηνεύσει τη χαμηλή σχολική επίδοση. Μπορεί να μην πρόκειται για μια σοβαρή ανεπάρκεια (όπως π.χ. νοητική καθυστέρηση) η οποία να είναι δυνατόν να εντοπιστεί με σχετικά φερέγγυο τρόπο, αλλά οπωσδήποτε πρέπει να υπάρχει. Μέσα στην ασάφεια και στις αντιφάσεις των όρων και των ορισμών οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν το νόημα αυτών των ανεπαρκειών (μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία) τις οποίες στη συνέχεια αποδίδουν στους μαθητές, για να ερμηνεύσουν τις χαμηλές τους επιδόσεις. Το σχολείο, δηλαδή, δεν αρκείται να εντοπίσει τα προβλήματα μάθησης των μαθητών του. Κατασκευάζει μια ερμηνεία γι' αυτά. Και όταν δεν συντρέχουν σημαντικοί κοινωνικοί ή

22. Βλ. Torgesen & Dice, 1980, καθώς και Kavale & Forness, 1985.

23. Βλ. Ysseldyke, Algozzine, Shinn & McGue, 1982, καθώς και Furlong & Yanagida, 1985.

24. Βλ. Sleeter, 1987.

25. Βλ. Ysseldyke, 1983.

πολιτισμικοί παράγοντες που να δικαιολογούν την εμφάνισή τους, τότε κατασκευάζει μια ανεπάρκεια, η οποία όχι απλά ερμηνεύει τη χαμηλή επίδοση αλλά και στηρίζει την παραπομπή των μαθητών αυτών στην ειδική εκπαίδευση. Θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η διάκριση των δύο κατηγοριών δεν είναι πάντοτε σαφής. Με τις ασάφειες και διαφοροποιήσεις που παρατηρούνται στις έννοιες, στους ορισμούς, στα κριτήρια και στα εργαλεία αξιολόγησης ανάμεσα στους ειδικούς επαγγελματίες, είναι δυνατόν να αποδίδονται ανεπάρκειες εκεί όπου δεν υπάρχουν, να εντοπίζονται άλλες ανεπάρκειες από αυτές που πραγματικά έχει ένα παιδί ή ακόμη και να μην εντοπίζονται υπαρκτές ανεπάρκειες.²⁶ Αυτές οι ασάφειες και οι αντιφάσεις, μπορούν να τροποποιούν κατά περίπτωση την ένταξη ενός παιδιού στην πρώτη ή στη δεύτερη κατηγορία, δεν αναιρούν όμως την ύπαρξή τους.

Η «υπόγεια» σχέση γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: μια συντηρητική παιδαγωγική προσέγγιση

Η ύπαρξη αυτών των δύο κατηγοριών υποδηλώνει την ύπαρξη δύο αντίρροπων «ρευμάτων» στη σχέση της γενικής με την ειδική εκπαίδευση. Από τη μια μεριά οι μαθητές με αναπηρίες, με ειδικές ανάγκες, για τους οποίους η επίσημη πολιτική επιδιώκει –και διαφημίζει κατάλληλα– την ένταξή τους στο περιβάλλον της γενικής εκπαίδευσης, την ενσωμάτωση και αποδοχή τους μέσα σ' αυτό. Από τη άλλη, ένα αντίστροφο ρεύμα από τη γενική προς την ειδική εκπαίδευση για τους μαθητές με «μαθησιακές δυσκολίες». Ένα ρεύμα υπόγειο σε σχέση με ό,τι εμφανίζεται ως πολιτική στην ειδική αγωγή. Ένα ρεύμα «αθέατο» από την εγχώρια επιστημονική έρευνα. Ένα ρεύμα, τέλος, που καταδεικνύει τη ρητορεία της πολιτικής της ένταξης: την ίδια στιγμή που δηλώνεται ότι επιχειρείται ο απο-στιγματισμός των παιδιών με αναπηρίες με την ένταξή τους στο γενικό σχολείο, κά-

ποιοι άλλοι μαθητές εξοστρακίζονται απ' αυτό και οδεύουν στον στιγματισμό εντασσόμενοι στην ειδική εκπαίδευση.

Επιπλέον, όμως, των ενστάσεων παιδαγωγικού και κοινωνικού χαρακτήρα απέναντι σ' αυτή την πολιτική της αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης τίθεται ακόμη ένα σοβαρό ζήτημα: η ελληνική εκπαίδευση εφαρμόζει επί είκοσι και πλέον χρόνια μια πολιτική, για την οποία δεν διαθέτει μια αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της. Τι απέγιναν τελικά τα παιδιά που εντάχθηκαν στην ειδική εκπαίδευση ως έχοντα «ιδιαιτερές μαθησιακές δυσκολίες»; Βελτιώθηκε η σχολική τους επίδοση; Ξεπέρασαν τις δυσκολίες τους; Εντάχθηκαν ξανά στη γενική εκπαίδευση ή παρέμειναν μέχρι τέλους στις ειδικές δομές; Βελτίωσαν τις σχέσεις με τους συμμαθητές τους; Πώς εξελίχθηκαν συναισθηματικά και κοινωνικά; Είναι ευνόητο ότι η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων αυτής της πολιτικής θα ήταν ένας βασικός παράγοντας για την επιδοκιμασία ή την αναθεώρησή της. Αλλά αυτή η αξιολόγηση δεν υπάρχει. Και είναι πολύ πιθανόν να μη είναι δυνατόν να πραγματοποιηθεί για όλο το προηγούμενο διάστημα, γιατί δεν υπάρχουν πλέον τα δεδομένα, δηλαδή οι μαθητές που αποτέλεσαν τον στόχο αυτής της πολιτικής.

Με δεδομένο το κενό αυτό, η αξιολόγηση της πολιτικής που επιδιώκει την αντιμετώπιση, μέσα από την Ειδική Εκπαίδευση, των προβλημάτων στη σχολική μάθηση των μαθητών δίχως διαγνωσμένες ανεπάρκειες, δεν μπορεί παρά να βασιστεί στην παιδαγωγική ερμηνεία αυτών των προβλημάτων. Η πολιτική αυτή, όπως παρουσιάστηκε προηγουμένως τόσο στο θεσμικό επίπεδο όσο και στην εφαρμογή της, αποδίδει τα προβλήματα μάθησης σε παράγοντες που σχετίζονται με το ίδιο το παιδί και το κοινωνικό του περιβάλλον. Το ίδιο το σχολείο απουσιάζει ως παράγοντας που μπορεί να ευθύνεται για την εμφάνιση αυτών των προβλημάτων.²⁷ Αυτή η ερμηνεία βρίσκεται σε αρμονία με την επιλογή της ειδικής εκπαίδευσης, ως κατάλληλου χώρου αντιμετώπισης των δυσκολιών μά-

26. Βλ. σχετικά Τζουριάδου & Μπάρμπας, 2002.

27. Παρόμοιες διαπιστώσεις σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών κάνει η Δόικου, 2006.

θησης, γιατί η δομή αυτή έχει κατ' εξοχή την υποχρέωση και την υποτιθέμενη δυνατότητα να εξειδικεύει την παιδαγωγική παρέμβαση ώστε να αντιμετωπίζεται πιο αποτελεσματικά ο ειδικός χαρακτήρας της ανεπάρκειας, όπως εκδηλώνεται στο κάθε παιδί ξεχωριστά. Η ερμηνευτική αυτή προσέγγιση των δυσκολιών στη σχολική μάθηση μας πηγαίνει πολλά χρόνια πίσω, στη θεωρία του φονζιοναλισμού ή δομικού λειτουργισμού.

Το θεωρητικό αυτό ρεύμα αντιμετώπιζε το σχολείο ως κοινωνικά ουδέτερο θεσμό, ο οποίος οφείλει να διασφαλίζει ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες για όλους τους μαθητές που λειτουργούν μέσα στα πλαίσια των κυρίαρχων κοινωνικών αξιών, δίχως οικονομικές ή κοινωνικές διακρίσεις στη διάρκεια της σχολικής τους σταδιοδρομίας. Οι όποιες ανισότητες στην σχολική μάθηση και επίδοση αποδίδονταν σε δύο αίτια, στις «δυσλειτουργίες», στις ατέλειες του εκπαιδευτικού συστήματος και στις ατομικές «φυσικές» διαφορές μεταξύ των μαθητών, τις μόνες θεμιτές ανισότητες, για τις οποίες όμως δεν ευθύνεται η εκπαίδευση.²⁸ Έτσι, όταν σε μια τάξη, στην οποία ισχύουν κοινές συνθήκες διδασκαλίας για όλους τους μαθητές, κάποιοι μαθαίνουν και κάποιοι όχι, είναι λογικό να αναζητηθούν –με βάση αυτή την προσέγγιση– τα αίτια αυτής της αποτυχίας στα χαρακτηριστικά των μαθητών, είτε στα εγγενή (οργανικά, νοητικά, βιολογικά κ.ά.) είτε στα επίκτητα (κοινωνικά, πολιτισμικά).

Η θεωρία του κοινωνικά «ουδέτερου» σχολείου δέχθηκε ισχυρά πλήγματα ήδη από τη δεκαετία του '60, όταν εκτεταμένες έρευνες κατέδειξαν τη στενή σχέση ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στην κοινωνική προέλευση του μαθητή. Επιπλέον η κοινωνιολογική και παιδαγωγική έρευνα στο διάστημα που ακολούθησε μέχρι σήμερα, ανέδειξε σημαντικούς εκπαιδευτικούς παράγοντες που συνδέονται με τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τις δυσκολίες στη σχολική μάθηση: οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι παιδαγωγικοί κανόνες, ο τρόπος λειτουργίας του σχολείου, η ποιότητα των παιδαγωγικών σχέσεων, τα κριτήρια και οι μέθοδοι αξιο-

λόγησης, ο ρόλος του εκπαιδευτικού κ.ά.²⁹ Όλοι αυτοί οι παράγοντες αναδεικνύουν ένα κρίσιμο ζήτημα: τη σχέση των δυσκολιών στη σχολική μάθηση με τον πυρήνα της παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του σχολείου, που είναι η μαθησιακή δραστηριότητα της τάξης.

Οι δυσκολίες στη σχολική μάθηση είναι μια εκδοχή του φαινομένου της σχολικής μάθησης, η οποία συντελείται μέσα στο πλαίσιο της μαθησιακής δραστηριότητας της τάξης. Μέσα σ' αυτή τη διαδικασία ο μαθητής συμμετέχει με τον δικό του τρόπο στο πρόγραμμα που σχεδιάζει και οργανώνει ο εκπαιδευτικός, εμπλέκεται λιγότερο ή περισσότερο στη μαθησιακή δραστηριότητα μαζί με τους συμμαθητές του, αποκτά λιγότερες ή περισσότερες γνώσεις, επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει, εκδηλώνει δυνατότητες ή αδυναμίες, ενθαρρύνεται ή αποθαρρύνεται από τις αξιολογήσεις του εκπαιδευτικού και τη σύγκριση με τους συμμαθητές του, διαμορφώνει κίνητρα, στάσεις, συμπεριφορές ανάλογα με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, με τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού, με τις σχέσεις του με τα άλλα παιδιά. Κατά συνέπεια, η μελέτη των δυσκολιών μάθησης δεν μπορεί παρά να αποτελεί συστατικό της μελέτης του φαινομένου της σχολικής μάθησης, το οποίο κατά κύριο λόγο συντελείται στο πλαίσιο της μαθησιακής δραστηριότητας της τάξης.

Ο τρόπος διδασκαλίας και οργάνωσης της μαθησιακής δραστηριότητας, που κυριαρχεί στη βασική εκπαίδευση, προσδιορίζει και οριοθετεί τα αποτελέσματα της διαδικασίας μάθησης. Κεντρικός άξονας σ' αυτό τον τύπο μαθησιακής δραστηριότητας είναι η μεταφορά της γνώσης από τον επαΐοντα –δάσκαλο στον αδαή–μαθητή. Αυτός ο προσανατολισμός βρίσκεται στον αντίποδα της κοινά σήμερα αποδεκτής προσέγγισης ότι η γνώση οικοδομείται από το υποκείμενο μέσα από τη δική του δράση σε καταστάσεις που την εμπειρεύουν και μέσα από τις δικές του εσωτερικές ψυχολογικές επεξεργασίες. Ο προσανατολισμός της μαθησιακής δραστηριότητας στη μεταφορά της γνώσης ακυρώνει τη σημασία της δράσης του ίδιου του μαθη-

28. Βλ. ενδεικτικά Parsons, 1985.

29. Ανάμεσα στην πλούσια βιβλιογραφία σχετικά με τα θέματα αυτά αναφέρουμε ενδεικτικά: Γκότοβος, 1990, Καϊλά, 1999, Perrenoud, 1996, και 1997, Ainscow, 1994, Claxton, 1996, Hargreaves, Earl & Ryan, 1996.



τή και αναδεικνύει ως πλέον κρίσιμο παράγοντα τον τρόπο παρουσίασης της σχολικής γνώσης από τον εκπαιδευτικό. Η απουσία δράσης του μαθητή, η τοποθέτησή του στη θέση του «ακροατή» ή του «θεατή» της παράδοσης περιορίζει το εύρος και υποβαθμίζει την ποιότητα των επεξεργασιών που συντελούνται από το παιδί στην προσπάθειά του να αποκτήσει τη σχολική γνώση. Αυτού του τύπου η εργασία του μαθητή, σε σύγκριση με την εργασία που εκτελεί όταν αυτός δρα μέσα σε καταστάσεις-προβλήματα που καλείται να επιλύσει, χαρακτηρίζεται από περιορισμένο εύρος λογικο-μαθηματικών επεξεργασιών, περιορισμένο ρεπερτόριο μεθόδων και στρατηγικών και έμφαση στα πλέον ορατά στοιχεία της διδασκόμενης γνώσης. Ο ίδιος ο χαρακτήρας της μαθησιακής δραστηριότητας δεν αναδεικνύει την ανάγκη διδασκαλίας τρόπων μελέτης, μεθόδων επεξεργασίας και στρατηγικών. Οι μαθητές βγαίνουν από τη διαδικασία μάθησης πιο φτωχοί σε γνώσεις και δεξιότητες, πιο φτωχοί στην επεξεργασία και στον εμπλουτισμό της εμπειρίας τους από ό,τι θα μπορούσαν, αν ο τύπος της μαθησιακής δραστηριότητας συμβάδιζε αρμονικά με τα χαρακτηριστικά της διαδικασίας οικοδόμησης

της γνώσης που γνωρίζουμε σήμερα. Οι συνέπειες δεν είναι άμεσα ορατές σ' όλους τους μαθητές, επειδή κάποιοι διαθέτουν ήδη τις απαιτούμενες προϋπάρχουσες γνώσεις, μεθόδους και στρατηγικές μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον, και έτσι είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας και να αξιολογούνται θετικά στις προσπάθειές τους. Οι καλές σχολικές επιδόσεις εξασφαλίζουν μια θετική σχολική πορεία, όχι όμως κατ' ανάγκη ποιότητα γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων.

Σε πολλές, όμως, περιπτώσεις μαθητών που ξεκινούν τη σχολική τους πορεία με δυσμενείς προϋποθέσεις (δυσμενείς κοινωνικοί ή πολιτισμικοί παράγοντες, γνωστικά εμπόδια ή ανεπάρκειες) ή συναντούν σε κάποιο σημείο της σχολικής διαδρομής δυσκολίες, η μαθησιακή δραστηριότητα φαίνεται ότι όχι μόνο δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει τη μαθησιακή τους προσπάθεια αλλά παρεμβάλλει σημαντικά εμπόδια. Τα εμπόδια αυτά είναι μεγαλύτερα όσο οι γνώσεις και οι δεξιότητες των μαθητών αποκλίνουν από τις απαιτήσεις της διδασκαλίας. Η ίδια η διδασκαλία και η μαθησιακή δραστηριότητα όχι μόνο δεν είναι σε θέση να πε-

ριορίσουν αλλά ενισχύουν αυτή την απόκλιση. Και παράλληλα με αυτή την απόκλιση διαμορφώνονται σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό αρνητικά κίνητρα για τη μάθηση και το σχολείο. Έτσι, οι σοβαρές δυσκολίες στη μάθηση δεν είναι τίποτε περισσότερο παρά η ακραία αρνητική εκδοχή ενός μάλλον «προαναγγελλθέντος» αποτελέσματος.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, η σημερινή κυρίαρχη πολιτική αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης, που προσανατολίζεται μονόπλευρα στα χαρακτηριστικά του παιδιού και αγνοεί τους εκπαιδευτικούς παράγοντες, δεν μπορεί να είναι παιδαγωγικά, επιστημονικά και κοινωνικά αποδεκτή.

Ένα πρώτο κατά συνέπεια συμπέρασμα – και ταυτόχρονα πρόταση – είναι ότι οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση δίχως διαγνωσμένες ανεπάρκειες δεν πρέπει να εντάσσονται στην ειδική εκπαίδευση, δεν είναι μαθητές με «ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες». Είναι το αποτέλεσμα της κοινωνικής, παιδαγωγικής και διδακτικής λειτουργίας του σχολείου, και σαν τέτοιο η ευθύνη πέφτει στο ίδιο το σχολείο. Αυτό σημαίνει αλληλαγές στον ίδιο το θεσμό και τη λειτουργία του. Επιπλέον σημαίνει μέτρα υποστήριξης των μαθητών αυτών μέσα στο πλαίσιο της λειτουργίας του γενικού σχολείου (αντισταθμιστική εκπαίδευση) και όχι εξοστρακισμό τους σε ειδικές δομές.

Κριτήρια προσδιορισμού των «ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών»

Η αμφισβήτηση της εφαρμοζόμενης εκπαιδευτικής πολιτικής δεν μπορεί να σταματήσει εδώ. Επεκτείνεται, με βάση την κοινή λογική, και στην περίπτωση των μαθητών με διαγνωσμένες ανεπάρκειες. Η ανεπάρκεια που εντοπίζεται είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη και τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν παραπάνω ισχύουν –και με πολύ μεγαλύτερη ένταση– και στην περίπτωση της μαθησιακής πορείας ενός παιδιού με ανεπάρκειες στην ανάπτυξή του. Είναι δυνατόν η φύση και η σοβαρότητα της ανεπάρκειας να μην προδικάζουν από μόνες τους μια αρνη-

τική σχολική πορεία, η οποία, όμως, στο πλαίσιο της σχολικής λειτουργίας μπορεί να ενισχύεται και να επιδεινώνεται. Τέτοιες περιπτώσεις μπορεί να είναι οι ήπιες μορφές ειδικών διαταραχών (μαθησιακών δυσκολιών) ή αισθητηριακών ανεπαρειών, στις οποίες τα δευτερογενή προβλήματα, όπως τα συναισθηματικά, των σχέσεων με τα άλλα παιδιά, της χαμηλής αυτο-εκτίμησης εξαιτίας ακατάλληλων χειρισμών και συμπεριφορών από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, είναι δυνατόν να επηρεάζουν περισσότερο τη μαθησιακή πορεία του μαθητή από ό,τι η ίδια η ανεπάρκεια. Αλλά και για την ίδια την ικανότητα μάθησης του παιδιού απαιτείται μια σφαιρική εκτίμηση των παραγόντων που την επηρεάζουν, όχι μόνο των εγγενών αλλά και των εξωτερικών ως προς το παιδί παιδαγωγικών και κοινωνικών παραγόντων.

Μια σφαιρική διεπιστημονική αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού απαιτεί τη μελέτη όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων σε τρεις βασικούς τομείς: στον τομέα που αφορά στο σύνολο των χαρακτηριστικών του παιδιού, σ' αυτόν που αφορά στη σχολική δραστηριότητα και ειδικότερα στη μαθησιακή διαδικασία και σ' αυτόν που αφορά στο ιστορικό του παιδιού και των προβλημάτων του. Η σύνθεση των επιμέρους δεδομένων και εκτιμήσεων, στο πλαίσιο της συλλογικής λειτουργίας μιας διεπιστημονικής ομάδας, μπορεί να οδηγήσει στον εντοπισμό των παραγόντων που επηρεάζουν την εμφάνιση των προβλημάτων μάθησης και στην αξιολόγηση της σημασίας που έχει η επίδραση του καθενός.

Έτσι, μπορούν να εντοπιστούν οι πιο σημαντικοί και κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν τη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Στον βαθμό που ανάμεσα σ' αυτούς τους κρίσιμους παράγοντες αξιολογείται η ανεπάρκεια του παιδιού, τότε η παιδαγωγική αντιμετώπισή της τίθεται ως μια βασική συνιστώσα της αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης. Σ' αυτή την περίπτωση η εκπαίδευση του παιδιού οφείλει να έχει, εν μέρει ή εν όλω, ειδικό χαρακτήρα και τότε αναφερόμαστε σε παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και σε παιδαγωγική αντιμετώπιση μέσα σε μια κατάλληλη δομή της ειδικής εκπαίδευσης.

Στην περίπτωση, όμως, που η διεπιστημονική αξιολόγηση των προβλημάτων του παιδιού δεν αναδείξει τις όποιες διαγνωσμένες ανεπάρκειες ανάμεσα στους κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν την εμφάνιση των δυσκολιών μάθησης, τότε στην παιδαγωγική αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών ιεραρχούνται οι άλληλοι –εξωτερικοί ως προς το παιδί– κρίσιμοι παράγοντες, όπως το παιδαγωγικό πλαίσιο, η διδασκαλία, οι οικογενειακοί ή κοινωνικοί παράγοντες. Γι' αυτό το λόγο, αυτές οι περιπτώσεις των μαθητών, ακόμη κι αν διαπιστώνεται μια ήπιας μορφής ανεπάρκεια δεν μπορεί να ανήκουν στον χώρο της ειδικής εκπαίδευσης, δεν μπορεί να θεωρούνται παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Συνοψίζοντας την προηγούμενη ανάληψη, θα μπορούσε να προταθεί η παρακάτω περιγραφή κριτηρίων ως προσδιορισμός του παιδιού «με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες».

Ένας μαθητής έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αν από τη διεπιστημονική αξιολόγηση προκύψει ότι συντρέχουν ταυτόχρονα οι παρακάτω προϋποθέσεις:

- α) Ο μαθητής εμφανίζει δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής σημαντικά μεγαλύτερες³⁰ από εκείνες που εμφανίζει η πλειονότητα των μαθητών της ίδιας ηλικίας.
- β) Εντοπίζεται κάποια ανεπάρκεια ή διαταραχή της αναπτυξιακής του εξέλιξης.
- γ) Η διαγνωσμένη ανεπάρκεια ή διαταραχή αξιολογείται ότι επηρεάζει σημαντικά την εμφάνιση των προβλημάτων μάθησης και προσαρμογής.

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να συμβάλει στον προβληματισμό για την αποσαφήνιση ή τη διαφοροποίηση της φυσιογνωμίας της ειδικής εκπαίδευσης. Η ειδική εκπαίδευση δέχεται ή είναι σε θέση να δέχεται –με βάση την κυρίαρχη και νομοθετημένη άποψη για το ποια είναι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες– κάθε μαθητή με σημαντικές δυσκολίες στη μάθηση και στην προσαρμογή ανεξαρτήτως αιτιολογίας. Αυτό την

οδηγεί πολλές φορές σε μια δομή – αποθήκη, όπου συσσωρεύονται οι παρίες της εκπαίδευσης και η οποία καλείται να καλύψει τα κενά που δημιουργεί η γενική εκπαίδευση. Η προτεινόμενη προσέγγιση, για τον προσδιορισμό των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οδηγεί την ειδική εκπαίδευση σε έναν άλλο προσανατολισμό· σε μια δομή, στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης, η οποία έχει ως περιεχόμενο την εξειδικευμένη σχέση κάθε ανεπάρκειας με την ικανότητα μάθησης και κοινωνικοποίησης του παιδιού. Ένας τέτοιος προσανατολισμός μπορεί να οδηγήσει σε παροχή εξειδικευμένων και υψηλότερου επιπέδου εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στο επίπεδο που πραγματικά τις έχουν ανάγκη και τις αναζητούν οι γονείς τους.

Βιβλιογραφία

- Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom, A Teacher Education Guide*. Great Britain: UNESCO Publishing
- Claxton, G. (1996). Implicit theories of learning, In G. Claxton & T. Atkinson & M. Osborn & M. Wallace (Eds.), *Liberating the learner - Lessons for professional development in education* (pp. 45-58). New York: Routledge.
- Cruickshank, W. M. (1983). Learning disabilities: A neurophysiological dysfunction. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, 24-6.
- Furlong, M., J., & Yanagida, E. H., (1985). Psychometric factors affecting multidisciplinary team identification of learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 8, 37-44.
- Hargreaves, A., Earl, L. & Ryan, J. (1996). *Schooling for change: reinventing education for early adolescents*, London: The Falmer Press.
- Hegarty, S. (1994). Integration and the teacher. In C. Meijer & S. J. Pijl & S. Hegarty (Eds.), *New Perspectives in Special Education* (pp. 125-131). London: Routledge.
- http://www.euridice.org/Eurybase/frameset_eurybase/html, (2005). *Eurydice Database on Education Systems in Europe*. Retrieved 13/12/2005, from the World Wide Web.
- Kavale, K. & Forness, S. (1985) *The Science of Learning Disabilities*, San Diego, California: College-Hill Press.
- Kirk, S. A., & Kirk, W. D. (1983). On defining learning disabilities. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, 17-18.
- Lerner, J., 1993, *Learning Disabilities, theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Company,
- Mann, L., Davis, C. H., Boyer, C. W., Metz, C. M., & Wolford, B. (1983). LD or not LD, that was the question: A retrospective

30. Σύμφωνα με την κοινά αποδεκτή διεθνώς πρακτική ένα παιδί θεωρείται ότι εμφανίζει δυσκολίες σημαντικά μεγαλύτερες από αυτές που αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοί του αν οι γνώσεις και δεξιότητές του απέχουν δύο τουλάχιστον χρόνια από τις αντίστοιχες που αναμένονται για την ηλικία του. Βλ. σχετικά Lerner, 1993.

- analysis of Child Service Demonstration Centre's Compliance with Federal Definition of Learning Disabilities. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, 11-14.
- Ministry of Education, (1997). *Individuals with Disabilities Education Act Amendments (IDEA)*. USA.
- Ministry of Education, (2004). *Highlights of Regulation 181/98*. Ontario: Queen's Printer for Ontario
- Parsons, T. (1985). Η σχολική τάξη ως κοινωνικό σύστημα: μερικές από τις λειτουργίες της στην αμερικάνικη κοινωνία [Α. Φραγκουδάκη, Μετάφραση]. Στο Α. Φραγκουδάκη [Επιμέλεια], *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σελ. 249-279). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Perrenoud, P. (1996). Η σχολική αποτυχία σας ενοχλεί; Ίσως μπορείτε κάτι να κάνετε. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 27-38.
- Perrenoud, P. (1997). Η τριπλή κατασκευή της σχολικής αποτυχίας *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 43, 30-38.
- Shepard, L. A., & Smith, M. L. (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning Disability Quarterly*, 6, 115-127.
- Sleeter, C. (1987). Literacy, Definitions of Learning Disabilities and Social Control. In B. Franklin [Ed.], *Learning Disability: Dissenting Essays* (pp. 67-87). London: The Falmer Press.
- Torgesen, J., & Dice, C. (1980). Characteristics of research on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 531-535.
- Ysseldyke, J. E. (1983). Current practices in making psycho-educational decisions about learning disabled students. *Annual Review of Learning Disabilities*, 1, 31-38.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R., & McGue, M. (1982). Similarities and differences between low achievers and students classified as learning disabled. *Journal of Special Education*, 16, 73-85.
- Βλάχου, Α., & Παπαδημητρίου, Δ. (2004). Η διαδικασία της ένταξης ως συνέπεια βελτίωσης του σχολείου: αναφορά στην εφαρμογή συγκεκριμένων "δεικτών ποιότητας". *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 37, 105-123.
- Γκότοβος, Α. (1990). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα: Gutenberg.
- Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. (1986). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. (1994). *Δελτίο πληροφοριών ειδικής αγωγής*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Δόικου, Μ. (2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες: απόψεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 41, 93-116.
- Καΐθα, Μ. (1999). *Ο εκπαιδευτικός στα όρια της παιδαγωγικής σχέσης*. Αθήνα, αυτοέκδοση.
- Λαμπροπούλου, Β., & Παντελιάδου, Σ. (2000). Η ειδική αγωγή στην Ελλάδα, κριτική θεώρηση. στο Α. Κυπριωτάκης (επιμέλεια.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής "Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σελ. 156-169). Ρέθυμνο: Αφοί Καββαδία.
- Λιοδάκης, Δ. (2000). Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. στο Α. Κυπριωτάκης (επιμέλεια.), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής "Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σελ. 156-169). Ρέθυμνο: Αφοί Καββαδία.
- Νικόδημος, Σ. (1994) Αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα: γενικές διαπιστώσεις, σύγχρονες τάσεις, προοπτικές, στο Μ. Καΐθα & Ν. Πολεμικός & Γ. Φιλίππου (επιμέλεια), *Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο "Άτομα με ειδικές ανάγκες, Σύγχρονες κατευθύνσεις και απόψεις σε προβλήματα πρόληψης, παρέμβασης, αντιμετώπισης* (Vol. 2, σελ. 623-631). Ρόδος: Ελληνικά γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: αυτοέκδοση.
- Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2002). Το φαινόμενο της δυσλεξίας ως ενδεικτικό παράδειγμα κατασκευής της αναπηρίας. Ανακοίνωση στην επιστημονική διημερίδα: «Σύγχρονες ψυχολογικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στη μάθηση», Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας και Ψυχολογική Εταιρεία Βορείου Ελλάδος, Φλώρινα.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ. (2003). Δυσλεξία: Επιστημονικές αντιφάσεις και Παιδαγωγικά αδιέξοδα. Στο Α. Ευκλείδη & Μ. Τζουριάδου & Α. Λεονταρή [Επιμέλεια], *Ψυχολογία και εκπαίδευση* (Vol. 1, σελ. 11-33). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., & Τζελέπη, Θ. (2000). Παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων, καλύτερα ή διαφορετικά;. Στο Α. Κυπριωτάκης (Επιμέλεια), *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής "Τάσεις και προοπτικές Αγωγής και εκπαίδευσης των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες στην Ενωμένη Ευρώπη σήμερα* (σελ. 557-565). Ρέθυμνο: Αφοί Καββαδία.
- Τζουριάδου, Μ., Κουτσού, Σ., Κυδωνιάτου, Ε., Σταγιόπουλος, Π., Σταθοπούλου, Ρ., & Τζελέπη, Θ. (2001). Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: Δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Στο Μ. Τζουριάδου [Επιμέλεια], *Πρώτη παρέμβαση: Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές* (σελ. 22-34). Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.



Η χαρά της μάθησης

Κώστας Μπακιρτζής*

*«Τρία πράγματα στον κόσμο αυτό,
πολύ να μοιάζουν είδα.
Τα ολόθρεκα μα πένθιμα σχολεία των Δυτικών,
Των φορτηγών οι βρώμικες
σκοτεινισμένες πλώρες
Και οι κατοικίες των κοινών,
χαμένων γυναικών.*

*Έχουμε μια παράξενη συγγένεια και τα τρία
Παρ' όλη τη μεγάλη τους στο βάθος διαφορά,
Μα μεταξύ τους μοιάζουνε πολύ,
γιατί τους λείπει
Η κίνηση, η άνεση του χώρου και η χαρά».*

Νίκος Καββαδίας, Μαραμπού

Η διαφορά ως προϋπόθεση και πηγή μάθησης και ανάπτυξης

Η διαφορά δεν είναι μόνο δικαίωμα, αλλά και προϋπόθεση μάθησης και ανάπτυξης όλων! Προϋπόθεση που πηγάζει από τη μοναδική και ανεπανάληπτη φύση του καθένα. Αυτό δεν αναφέρεται κυρίως στη μοναδικότητα της βιολογικής φύσης αλλά της ψυχικής. Ο ψυχικός κόσμος γεννιέται, δημιουργείται και διαμορφώνεται μέσα από τις εμπειρίες συνάντησης του διαφορετικού από αυτό που είμαστε, γνωρίζουμε και μας χαρακτηρίζει. Στις εμπειρίες αυτές κύρια θέση κατέχει ο άλλος, ο διαφορετικός, μοναδικός και ανεπανάληπτος Άλλος και η σχέση μαζί του. Η σχέση με τη φύση και τα πράγματα, όπως θα δούμε και στη συνέχεια είναι

σημαντική και απαραίτητη, όμως περνά πρωταρχικά και καθοριστικά μέσα από τα ανθρώπινα πρόσωπα.

Η σχέση του Εαυτού με τον Άλλο συνιστά βασική προϋπόθεση και λειτουργία μάθησης, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Η ύπαρξη του διαφορετικού Άλλου είναι απαραίτητη, *sine qua non* προϋπόθεση για την ύπαρξη, τη λειτουργία και την ανάπτυξη του Εαυτού.

Ως Εαυτό ορίζουμε εδώ την ανθρώπινη οντότητα από τη στιγμή της γέννησης, συμπεριλαμβανοντας το σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών και όχι μόνο της συνείδησης που εμφανίζεται περί τα τέλη του πρώτου έτους και χρησιμοποιείται για τον ορισμό του Εγώ. Η ιδιαιτερότητα που αποδίδουμε στην έννοια του Εαυτού, έγκειται στη σχέση της με την εγγενή ικανότητα του ανθρώπου να συγκινείται, όπως έχουν δείξει σχετικά πρόσφατες έρευνες του συγκινησιακού φαινομένου (Ekman, 1992). Το συγκινησιακό βίωμα, όπως θα υποστηριχθεί στη συνέχεια, συνιστά το ψυχοβιολογικό υπόβαθρο και προϋπόθεση ύπαρξης και ανάπτυξης του Εαυτού, σε όλες του τις διαστάσεις και λειτουργίες (βιολογικές, αισθησιακές, αισθησιοκινητικές, νοητικές, κοινωνικές, βουλητικές, κ.ά.).

Ως Άλλο ορίζουμε κάθε ανθρώπινη οντότητα με την οποία είναι δυνατό ο Εαυτός να έρθει σε σχέση επικοινωνίας και να βιώσει αυτή τη σχέση ως εμπειρία που τον αφορά και τον ενδιαφέρει. Ο Άλλος δεν αναγνωρίζεται ως κόλλαση ή ως παράδεισος (J.P. Sartre) που αναλαμβάνει αποκλειστικά την ευθύνη προς ένα παιδί ή ασθενή, ακόμη και προς ένα νεογέννητο, αλλά ως πρόσωπο με όλα

* Αν. καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, 54006 Θεσ/νίκη, e-mail: bakirtzi@nured.auth.gr, τηλ.: 2310 995029.

του τα χαρακτηριστικά, «θετικά» και «αρνητικά», αντιφατικά, έκδηλα ή μη. Ο Άλλος αναγνωρίζεται ως πρόσωπο το οποίο έρχεται σε σχέση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής, που επηρεάζει και επηρεάζεται για το καλύτερο και το χειρότερο. Το περιβάλλον και ιδιαίτερα το ανθρωπινό, εξαρχής δεν είναι κάτι το θετικό και μπορεί να επιφέρει τις μεγαλύτερες καταστροφές, κυρίως σε όσους εξαρτώνται από αυτό, όπως συμβαίνει με τα παιδιά και τους ανήμπορους. Μπορεί όμως να επιφέρει τα πιο θετικά αποτελέσματα καθώς δίχως αυτά όχι μόνο μάθηση και ανάπτυξη, αλλά ούτε η ίδια η ζωή δεν θα μπορούσε να υπάρξει.

Τα παραπάνω συνεπάγονται ότι ο διαφορετικός Άλλος είναι απαραίτητος για τον Εαυτό, συνιστώντας γενεσιουργό οντότητα μέσα από την εμπειρία της συνάντησης και κοινωνίας μαζί του που συνκινεί. Μέσα από τη συνάντηση αυτή γεννιέται ο ψυχικός κόσμος, ο κόσμος των επιθυμιών και των ενδιαφερόντων, των γνώσεων και των ικανοτήτων. Όπως ο βασικός νόμος της μάθησης υπογραμμίζει, τίποτε δεν μαθαίνουμε που να μην ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντά μας. Προσωπικό κριτήριο για το αν κάτι ανταποκρίνεται σε ανάγκες και σε ενδιαφέροντά μας είναι το κατά πόσο μας συγκινεί, διαφορετικά δεν το μαθαίνουμε, δεν υπάρχει για μας.

Η ετερότητα και η αναπηρία

Σύμφωνα με τα ανωτέρω, για να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ο ψυχικός κόσμος προαπαιτείται η συνάντηση με το περιβάλλον (εσωτερικό και εξωτερικό) και η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία με το διαφορετικό, με την ετερότητα. Η ετερότητα αντιπροσωπεύει το άγνωστο, αυτό που δεν γνωρίζουμε και δεν υπάρχει για μας. Αντιπροσωπεύει αυτό που ίσως να μη γνωρίσουμε ποτέ, που πάντα θα διαφεύγει, που δεν μπορούμε να συλλάβουμε και να εντάξουμε στα δικά μας όρια, σκέψη, λογική, αντίληψη.

Η συνάντηση με τον διαφορετικό Άλλο ως ετερότητα, δεν συνιστά πρωταρχικά επαφή με αυτό που ο Άλλος είναι, τα χαρακτηριστικά και τις γνώ-

σεις του, αλλά από κοινού ανακάλυψη και δημιουργία αυτού που δεν προϋπήρχε και το οποίο από μόνος του ούτε ο ένας ούτε και ο άλλος δεν θα μπορούσε να προσεγγίσει. Η εμπειρία της συνάντησης δύο προσώπων είναι εμπειρία δυσადικής ενότητας, εμπειρία κοινωνίας ψυχών (Φράγκος, 1984), όπου Εαυτός και Άλλος ολοκληρώνονται υπερβαίνοντας τα όριά τους και δημιουργώντας. Δημιουργώντας και αναπτύσσοντας ακριβώς τον Εαυτό ως προς και με τον Άλλο. Είναι εμπειρία δημιουργίας της ίδιας της ζωής και ολόκληρου του πλούτου του ψυχικού και του κοινωνικού με τη διαλεκτική τους σχέση. Δεν είναι δυνατό να δημιουργηθεί και να αναπτυχθεί ζωή, εμπειρία, βίωμα, γνώση, δίχως συνάντηση, κοινωνία, συν-πάθεια, δίχως τη συμμετοχή, τη συν-κινησιακή συμμετοχών επικοινωνούντων προσώπων.

Ο Άλλος όμως, ως διαφορετικός και ετερότητα, δεν συμβάλλει πάντοτε θετικά και εποικοδομητικά στη διαμόρφωση του Εαυτού. Απέναντι σε κάθε είδους δυσκολίες και ανέχειες στη ζωή αναδύονται και οι αρνητικές πλευρές του καθένα, που μπορεί να είναι δυσάρεστες και επικίνδυνες για τον εαυτό του και για τους άλλους. Τότε υποχρεούμαστε να λάβουμε μέτρα ασφάλειας και προστασίας. Όμως αυτά τα μέτρα, που επιτρέπουν και χαρακτηρίζουν κάθε κοινωνία και πολιτισμό, δεν μπορούν να λειτουργήσουν θετικά και εποικοδομητικά αποκλείοντας τη δυνατότητα επικοινωνίας με αυτόν που άμεσα ή έμμεσα βιώνουμε ως διαφορετικό και εν δυνάμει επικίνδυνο για μας. Όταν η επικοινωνία απουσιάζει όχι μόνο πρόδος ως προς τις δυσκολίες αλλά και ούτε θέσμιση του ψυχικού και του κοινωνικού μπορεί να υπάρξει και να αναπτυχθεί. Τότε όλο και περισσότερο θα πρέπει να αυξάνονται και να τελειοποιούνται τα μέτρα ασφάλειας, προστασίας και παρανοϊκής τελικά οριοθέτησης των ανθρωπίνων σχέσεων, βλήπε ταμπουρώματα, χαρακώματα και αντιασφυξιγόνες μάσκες κάθε τύπου και εποχής.

Η θετική και εποικοδομητική πρόληψη της ψυχικής και της κοινωνικής υγείας δεν μπορεί παρά να βασίζεται στη δημιουργία συνθηκών καλλιέργειας και διευκόλυνσης της εμπλοκής σε σχέσεις επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών και όχι

στην αποφυγή ή και στην απαγόρευσή τους. Η αποφυγή και η απαγόρευση επιβάλλονται εκ των πραγμάτων όταν η καθημερινότητα αυτή δεν έχει προβληθεί και διευκολυνθεί. Η βαρβαρότητα επιβάλλεται από μόνη της στον άνθρωπο, τον πολιτισμό οφείλει να τον δημιουργήσει. Αν δεν προβλέψουμε και δεν δράσουμε έγκαιρα, τρέχουμε και δεν φτάνουμε στην κούρσα του τρόμου και των εξοπλισμών κάθε τύπου, των μέτρων προστασίας και των απαγορεύσεων, που προετοιμάζουν αναπότρεπτα το βίωμα της βαθιάς αγωνίας, της μοναξιάς, του κλεισίματος και του παγώματος της ψυχής. Αυτό προετοιμάζει το έδαφος για την ανάπτυξη ψυχοκοινωνιολογικών μηχανισμών που ωθούν στην αναζήτηση της εξουσίας, της επιβολής και της υποταγής, του εθνικισμού, των φυλετικών διακρίσεων, της κανονικότητας και της καθαρότητας, υπονομεύοντας την ψυχική υγεία και την κοινωνική πρόοδο.

Σ' αυτό το ευρύτερο πλαίσιο κατανόησης της ετερότητας και της διαφοράς, η αναπηρία δεν συνιστά ασθένεια αλλά διαφορετικό τρόπο ύπαρξης. Το πρόσωπο με αναπηρία δεν αισθάνεται την ανάγκη να αλλάξει, ούτε το θέλει. Αυτό προέρχεται από εμάς, τους μη ανάπηρους που θέλουμε να τους αλλάξουμε, να τους κανονικοποιήσουμε μη δεχόμενοι την ανομοιογένεια. Το διαφορετικό, η ετερότητα μας ανησυχεί, θέτει ερωτήματα που δεν μπορούμε να απαντήσουμε και έτσι προσπαθούμε να τα αποψύγουμε με τον αποκλεισμό ή την ομογενοποίηση. Μια θετική και εποικοδομητική στάση είναι η αναγνώριση, η διεκδίκηση και διευκόλυνση της συνύπαρξης μέσα στην ετερότητα. Συν-ύπαρξη μοναδικών και ανεπανόρθωτων υπάρξεων που τίποτα δεν έχουν να μιμηθούν και να ζηλέψουν στους άλλους. Ο Άλλος είναι και μπορεί να γίνει πηγή πλούτου και εμπειριών μέσω της συνάντησης και επι-κοινωνίας μαζί του. Μόνο η ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή του Άλλου, του κάθε Άλλου, ως διαφορετικότητα και ετερότητα, μπορεί να περιορίσει τους κινδύνους και να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις συνάντησης και συνεργασίας, θετικής και εποικοδομητικής εμπειρίας ανακάλυψης και δημιουργίας, μάθησης και ανάπτυξης.

*

Η παραπάνω συνοπτική ανάλυση του φαινομένου της ανθρώπινης επικοινωνίας και της διαφοράς-ετερότητας, μας παραπέμπει σε παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνιολογικές θεωρίες και πρακτικές που θέτουν τη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεπίρροής στο κέντρο του προβληματισμού και των προτάσεών τους. Ο χώρος της αγωγής και της εκπαίδευσης είναι το κατ' εξοχήν κρίσιμο πεδίο εφαρμογής των προτάσεων αυτών, όχι μόνο για την Ειδική Αγωγή και την αναπηρία αλλά για το σύνολο του σχολείου και για όλα τα παιδιά και τους νέους, ο καθένας με τη μοναδικότητα και τις ιδιαίτερές του ανάγκες. Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής αφήνει μεγάλη ελευθερία στη σύλληψη και στην εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προτάσεων σε σχέση με το ασφυκτικό περιβάλλον του σχολείου γενικότερα. Οι βασικές, όμως, παιδαγωγικές και ψυχοκοινωνιολογικές αρχές και προσανατολισμοί που αναφερόμαστε, αφορούν όλους.

Στο κείμενο που ακολουθεί θα επικεντρωθώ ιδιαίτερα στο σχολείο και στην παιδαγωγική σχέση δασκάλου-μαθητή. Αρχικά θα αναφερθώ στην προσωπική μου εμπειρία μαθητείας και διδασκαλίας και στη συνέχεια σε βασικές αρχές και προσανατολισμούς που η έρευνα και οι εφαρμογές δείχνουν ότι ανταποκρίνονται στις ανάγκες μαθητών και εκπαιδευομένων κάθε ηλικίας. Οι ερευνητικές αναφορές και η προσπάθεια θεωρητικής κατανόησης των διεργασιών της μάθησης, στα πλαίσια της παιδαγωγικής σχέσης, δεν είναι διανοητικοί ελιτιστικοί ακροβατισμοί, αλλά είναι απαραίτητα εργαλεία και μέσα διευκόλυνσης για ένα καλύτερο και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό έργο στην πράξη.

Α. Προσωπική εμπειρία σπουδών και διδασκαλίας

Αρχικά σπούδασα Φυσική στο Α.Π.Θ. επιθυμώντας να διδάξω στη Μέση Εκπαίδευση. Ως μαθητής βίωσα το σχολείο βασιζόμενος ουσιαστικά στις δικές μου δυνάμεις, δίχως τη συμμετοχή δασκάλων και καθηγητών σε ό,τι προσωπικά με αφορούσε. Εκείνο που ουσιαστικά ενδιέφερε το scho-

λείο ήταν η σχολική επίδοση και βάσει αυτής κινούνταν οι εκπαιδευτικοί, άλλος περισσότερο και άλλος λιγότερο αποτελεσματικά.

Με την ελπίδα ότι θα μπορούσα να λειτουργήσω διαφορετικά ως καθηγητής στη Μέση Εκπαίδευση, άρπαξα την ευκαιρία το 1973 και γράφτηκα σε σχολή παιδαγωγικών επιστημών. Βρισκόμουν τότε στο Παρίσι για μεταπτυχιακά σε ηλεκτρονικούς αυτοματισμούς με εφαρμογές στη βιομηχανία. Δεν γνώριζα ότι υπήρχαν πανεπιστημιακές σπουδές στα παιδαγωγικά. Ένα βράδυ, στο φοιτητικό δωμάτιο του ελληνικού περιπέτου της πανεπιστημιούπολης ήρθε για επίσκεψη μία ελληνίδα με μία κολομβιανή φίλη της, η οποία άρχισε να μιλάει με ενθουσιασμό για τις σπουδές της σε τμήμα Sciences de l'Education (Επιστήμες της Παιδείας). Εγώ την άκουγα μαγεμένος. Σε λίγες μέρες, στη μέση του εξαμήνου, εγκατέλειψα τα ηλεκτρονικά και άρχισα να παρακολουθώ παιδαγωγικά στο πανεπιστήμιο της Vincennes. Πανεπιστήμιο πρωτοποριακό, ανοικτό σε κάθε είδους πρωτοβουλίες, μαθήματα, κατευθύνσεις. Η ατμόσφαιρα που έζησα εκεί δεν είχε καμιά σχέση με ότι γνώριζα από πανεπιστήμια, διδασκαλία, σχέσεις καθηγητών-φοιτητών. Η χαρά της μάθησης, η ελευθερία της έκφρασης και το ενδιαφέρον για τον άλλο κυριαρχούσαν. Ήταν ένα πανηγύρι ζωής που βρέθηκα και σιγά σιγά, μετά το πρώτο σάββατο, μετά από το παραδοσιακό σχολείο και πανεπιστήμιο που γνώριζα και μετά 28 μήνες θητεία στη διάρκεια της χούντας, άρχισα να γεύομαι και να συμμετέχω σ' αυτή τη γιορτή, σ' αυτό το ξέσπασμα χαράς, σ' αυτή την πρωτοφανή παιδαγωγική εμπειρία. Χωρίς να το καταλάβω άρχισα να γράφω και να διαβάζω ασταμάτητα. Όχι για να περάσω τις εξετάσεις, που δεν υπήρχαν, αλλά γιατί ήταν όλα τόσο ενδιαφέροντα. Θυμάμαι ότι είχα ρωτήσει κάποιον συμφοιτητή για το πώς και πότε θα δώσουμε εξετάσεις. Αυτός με κοίταξε παραξενεμένος και με ρώτησε γιατί ήρθα σ' αυτό το πανεπιστήμιο. Του είπα ότι ενδιαφέρομαι να μάθω παιδαγωγικά. «Ε, τότε μάθε!» μου απάντησε αποστομωτικά. Ε, κι εγώ ακολούθησα την προτροπή του και το ευχαριστήθηκα! Αυτό κράτησε ως το 1978, παρακολουθώντας τα μαθήματα του βασικού πτυχίου και του με-

ταπτυχιακού (D.E.A). Στη συνέχεια επέστρεψα στην Ελλάδα και διορίστηκα καθηγητής Φυσικός στο Λύκειο Αιγινίου Πιερίας.

Είχα εντυπωσιασθεί πολύ από το κίνημα νέων της Γερμανίας που εμφανίσθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα, το κίνημα των «αποδημητικών πουλιών». Το κίνημα αυτό που εμφανίσθηκε το 1896, αριθμούσε το 1914 45.000 μέλη και το 1933 που διαλύθηκε από τους Ναζί εκατοντάδες χιλιάδες. Ήταν εντελώς αυτοδιαχειριζόμενο από τα μέλη του, δίχως κεντρική οργάνωση και ιεραρχική δομή και δίχως τη συμμετοχή οιαδήποτε ενήλικα. Πίστευαν στην αυτονομία των νέων σχετικά με οποιαδήποτε παρέμβαση των ενηλίκων. Νέοι και νέες δημιούργησαν λέσχες και συνεννοούνταν μεταξύ τους για την οργάνωση των δραστηριοτήτων τους με έντυπα και αλληλογραφία. Εντυπωσιάσθηκα, επίσης, πολύ από το σχολείο του A.S. Neill στο Summerhill της Αγγλίας. Ο Neill είχε διδάξει αρχικά σε σχολείο στη Γερμανία την περίοδο της άθλησης του κινήματος των «αποδημητικών πουλιών» και στη συνέχεια ίδρυσε το σχολείο του. Αργότερα γνώρισε τον Wilhelm Reich στη Νορβηγία και επηρεάσθηκε αποφασιστικά από τις ιδέες του, ιδιαίτερα για τη διαπαιδαγώγηση των νέων. Καθοριστική ήταν βέβαια η εμπειρία μου στο πανεπιστήμιο της Vincennes. Εκεί βίωσα το ενδιαφέρον πολλών καθηγητών μου για μένα τον ίδιο, γι' αυτά που ενδιέφεραν εμένα. Αυτό το ενδιαφέρον άλλαξε σε βάθος τη ζωή μου και τη σχέση μου με το πανεπιστήμιο και τη μάθηση γενικότερα. Εκεί αγάπησα το γράψιμο και το διάβασμα που μέχρι τότε τα είχα γνωρίσει μόνο ως υποχρέωση. Μέσα από αυτή την εμπειρία πίστεψα ότι η μάθηση μπορεί να είναι χαρούμενη και συχνά μου έρχεται στο νου ο τίτλος του βιβλίου του Νίτσε «Gayascienza» (Χαρούμενη Επιστήμη).

Οι τάξεις μου στο λύκειο –εκεί, σε μια άκρη της ελληνικής υπαίθρου– μετατράπηκαν γρήγορα σε χαρούμενα εργαστήρια ζωής όπου όλοι χαμογελούσαν, συνεργάζονταν, ενδιαφέρονταν για κάτι. Δεν ενδιαφερόμουν μόνο για το τι και για το πόσο καλά θα το μάθουν, αλλά επίσης και πρωταρχικά για το να ζήσουν το σχολείο με χαρά και ικανοποίηση, να αισθανθούν ότι το σχολείο και ο καθη-

γητής τους ενδιαφέρεται γι' αυτούς, γι' αυτό που είναι ο καθένας και αυτό όχι σε συνάρτηση με την επίδοσή τους. Μια όχι «καλή» μαθήτρια, η Βιβή έγραψε κάποια στιγμή «κύριε, όταν έχουμε μαζί σας μάθημα την πρώτη ώρα, ξεκινώ με όρεξη από το χωριό μου να έρθω στο σχολείο». Τι χαρά αισθάνθηκα για τη Βιβή. Το σχολείο, από εμπειρία ψυχικής καταπίεσης και υποτίμησης του εαυτού μετατράπηκε, έστω και για λίγο, σε θετική εμπειρία χαράς και αυτοεκτίμησης! Πρόσφατα, τη συνάντησα στην οφθαλμολογική κλινική κεντρικού νοσοκομείου όπου εργάζεται ως προϊσταμένη νοσηλεύτρια και αγκαλιαστήκαμε με συγκίνηση.

Αισθανόμουν να ξανοίγομαι σε άγνωστες περιοχές. Όλοι, κι εγώ και οι μαθητές μου, καταλαβαίναμε ότι ανακαλύπτουμε και δημιουργούμε ζώντας την, μια πρωτοφανή παιδαγωγική εμπειρία. Η συνείδηση αυτού μας έκανε και να την προστατεύουμε και να προβληματιζόμαστε πάνω σ' αυτή και στη συνέχειά της. Έγραφε ο Δημήτρης «κύριε, πότε θα κάνουμε μάθημα; Εμείς είμαστε παιδιά και δεν θα το ζητήσουμε ποτέ έτσι που πάμε», και η Ρίτσα «κύριε, μήπως μας κάνει κακό αυτή η ελευθερία...;». Αναρωτιόμουν κι εγώ μαζί τους ως που έχω το δικαίωμα να πάω στην ανατροπή του γνωστού σχήματος, που στηρίζομαι, σε ποιες γνώσεις, σε ποια εμπειρία; Οι δάσκαλοι-φίλοι των σχολείων του Αμβούργου (1920-1933), παλιά μέλη των «αποδημητικών πουλιών», εμπιστεύτηκαν τη δύναμη της ελευθερίας και της υπευθυνότητας που αναδύεται στη συνέχεια. Άφησαν τους μαθητές τους να λειτουργήσουν αποκλειστικά όπως μόνοι τους αποφάσιζαν. Αρχικά διέηλυσαν κυριολεκτικά τα σχολεία και τις λειτουργίες τους, μέχρις ότου αντιληφθούν ότι οι δάσκαλοί τους πραγματικά τους εμπιστεύονται και τότε όλοι μαζί τα ξανάστησαν, λειτούργησαν και συνεργάστηκαν σε βάση αμοιβαίας εκτίμησης και εμπιστοσύνης. Πρόκειται για ριζοσπαστικότερη παιδαγωγική εμπειρία που υλοποιήθηκε επί 13 χρόνια σε 4 δημόσια σχολεία με περισσότερους από 600 μαθητές στο καθένα! (Schmid, 1936).

Δεν ήμουν μόνος σ' αυτή την εμπειρία του Αιγινίου. Ήμασταν 4-5 νεοδιορισμένοι συνάδελφοι, η Έλσα, ο Θανάσης, η Σούλα, ο Σταύρος, κ.ά. που

μοιραζόμασταν τις εμπειρίες μας, τις συζητούσαμε, τις σχολιάζαμε, τις υπερασπιζόμασταν. Όμως εγώ, ιδιαίτερα τη δεύτερη χρονιά (1979-80), άρχισα να ανησυχώ. Καταλάβαινα ότι έθετα σε λειτουργία ισχυρότατους μηχανισμούς ανθρώπινης επιρροής, δημιουργίας και ενεργοποίησης επιθυμιών και προσδοκιών. Θέλοντας να εμβαθύνω τα θέματα αυτά παραιτήθηκα και επέστρεψα στη Γαλλία να συνεχίσω σπουδές στην Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία. Είχα όμως τη βαθύτατη αίσθηση ενός ερευνητικού, πειραματικού σχεδόν προσανατολισμού, που ήλθεγα καθημερινά και εμπιστευόμουν. Μας οδηγούσε και μας επιβεβαίωνε το βίωμα των μαθητών και το δικό μου, που μοιραζόμασταν σε κάθε ευκαιρία. Δεν υπήρξε κανένα πρόβλημα, κανείς δεν βρέθηκε σε δύσκολη θέση, κανείς δεν διαμαρτυρήθηκε. Αντίθετα όλο και περισσότερο αυτορρυθμιζόνταν οι τάξεις, λειτουργούσαν φυσικά. Αυτή η τεράστια και πρωτοφανής αλληλαγία δεν βίωνονταν σαν κάτι παράξενο και ιδιαίτερο. Προέκυπτε εντελώς φυσικά. Είχε μπει μέσα στο ρυθμό της σχολικής μας ζωής δίχως αναταράξεις. Είχε ενσωματωθεί δίχως να το αντιληφθούμε πως έγινε.

Αυτό από μόνο του δείχνει ότι δεν πρόκειται για μια ανεδαφική πρόταση που απαιτεί ιδιαίτερες συνθήκες. Όχι. Στις τρεις τάξεις δημόσιου λυκείου επί δύο χρόνια υλοποιήθηκε μια αυτορρυθμιζόμενη παιδαγωγική εμπειρία, βασισμένη στην εμπλοκή, αυτορύθμιση και αυτοπροσδιορισμό των μαθητών, δίχως καμία αλληλαγία στη διαρρύθμιση της αίθουσας, στο αναλυτικό πρόγραμμα και στο θεσμικό πλαίσιο οργάνωσης της ζωής και λειτουργίας του σχολείου. Χρειάστηκε κάποιοι διδάσκοντες να σταθούν δίπλα στους μαθητές τους με όρεξη και ενθουσιασμό, να τους πιστέψουν και να τους εμπιστευθούν πραγματικά, ολοκληρωτικά, δίχως παρεκκλίσεις και υποχωρήσεις. Για τα υπόλοιπα αρκούσε η γνώση των βασικών αρχών της εμπύχωσης, που η εφαρμογή τους βέβαια δεν είναι τεχνική αλλά προαπαιτεί ειδική βιωματική εκπαίδευση προσωπικής εμπλοκής. Όλοι οι μαθητές, δίχως εξαίρεση, κι αυτό με εντυπωσίασε τρομερά, ήταν πανέτοιμοι να λειτουργήσουν έτσι, με σοβαρότητα και υπευθυνότητα. Σε καμία περίπτωση δεν

υπήρξαν στάσεις και συμπεριφορές εκμετάλλευσης αυτής της ελευθερίας και εμπιστοσύνης, σε πλήρη αντίθεση με αυτά που πιστεύουν για τους μαθητές και φοιτητές τους πολλοί εκπαιδευτικοί. Θα αναφέρω ένα ακραίο παράδειγμα των πρωτοβουλιών που έπαιρνα. Στο πρώτο τρίμηνο τους ζήτησα να αυτοβαθμολογηθούν, δεσμευόμενος ότι θα έπαιρναν τον βαθμό που ο καθένας θα έδινε για τον εαυτό του. Ορισμένοι χαμηλής επίδοσης αλλά και πειραχτήρια μαθητές, για να με δοκιμάσουν, έβαλαν πολύ μεγάλους βαθμούς. Σ' αυτή την τάξη δίδασκα λίγες ώρες και δεν γνώριζα τους περισσότερους μαθητές. Βρέθηκα σε πολύ δύσκολη θέση όταν με κάλεσε αναστατωμένος ο διευθυντής του σχολείου. Τελικά τα κατάφερα να περάσουν όλοι οι βαθμοί. Όταν πήραν τους ελέγχους ξεπλάγησαν τρομερά. Δεν πίστευαν τα μάτια τους. Τους μίλησα τότε απλά και ειλικρινά για τη μεγάλη δυσκολία που βρέθηκα. Το ότι κράτησα το λόγο μου σε κάτι εντελώς παράλογο, το ότι παραβίασα μια βασική αρχή αξιοκρατίας που όλοι εκτιμούν, τάρaxε τις συνειδήσεις των μαθητών βλέποντας ότι τους εμπιστεύθηκα. Στη συνέχεια αναδύθηκε σε όλους ανεξαιρέτως μια υπεύθυνη και θετική στάση μέσα στην τάξη. Το παιχνίδι είχε κερδηθεί. Μια άλλη παιδαγωγική μπορούσε πια να λειτουργήσει.

Μια τέτοια παιδαγωγική δεν πέφτει ξαφνικά από τον ουρανό ούτε έχει σχέση με χαρισματικούς δασκάλους. Είμαι πεπεισμένος, τόσο από την προσωπική μου εμπειρία και πορεία όσο και από αυτή των μαθητών και συνεργατών μου, ότι είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα ειδικής συστηματικής εκπαίδευσης και περιβάλλοντος, το οποίο χαρακτηρίζεται από τις αρχές και γενικότερα τη φιλοσοφία της εμπύκωσης. Εκπαιδεύθηκα να γίνω δάσκαλος στο πανεπιστήμιο της Vincennes μέσα από μαθήματα και εργαστήρια που κινητοποίησαν το ενδιαφέρον και την προσωπική μου εμπλοκή. Το ίδιο μέσα από συστηματικές εκπαιδεύσεις βιωματικού χαρακτήρα (4ετής κύκλος ραϊχικής μορφής, 2ετής κύκλος μη-κατευθυντικής έμπνευσης, μακρόχρονη μαθητεία, εποπτεία και συνεργασία με έμπειρους εμπυκωτές). Οι μαθητές και συνεργάτες μου, όπως και πολλοί άλλοι, ακολουθούν ανάλογη πο-

ρεία. Δίχως να το καταλάβω είχα ήδη εκπαιδευθεί στο πανεπιστήμιο της Vincennes να γίνω δάσκαλος. Δεν ήμουν, έγινα! Μέσα από τη συμμετοχή μου σ' ένα εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό περιβάλλον που το βίωσα. Δεν εκπαιδεύθηκα μόνο ακούγοντας τους καθηγητές και διαβάζοντας, αλλά συμμετέχοντας, ζώντας και βιώνοντας την παιδαγωγική αυτή στην πράξη, μέσα στις αίθουσες του πανεπιστημίου την ώρα του μαθήματος, στους διαδρόμους, στις συγκεντρώσεις, στα φοιτητικά δωμάτια, στους δρόμους και στις διαδηλώσεις, στα θέατρα και στα σινεμά, στις συναυλίες και στα φεστιβάλ. Δεν ξέρω τι ήταν πρώτο και τι δεύτερο. Όλα μαζί μ' έφεραν σ' επαφή με τον εαυτό μου και τους άλλους, με χαρά και με σοβαρότητα, με ελευθερία και υπευθυνότητα, με αποδοχή και εκτίμηση του διαφορετικού, με αναγνώριση και ενδιαφέρον για την αξία και την ομορφιά που ο καθένας κρύβει μέσα του. Μια τουριστική διαφήμιση δείχνοντας ένα γέρο βοσκό με γενειάδα να καπνίζει την πίπα του, έγραφε τότε, προσκαλώντας για διακοπές στην Ιρλανδία: «Τους φιλοσόφους παλιά τους έβρισκες στη Χαϊλδεμβέργη. Τώρα εκτός από το πανεπιστήμιο της Vincennes τους βρίσκεις και στην Ιρλανδία». Είναι αλήθεια ότι είχε συγκεντρωθεί εκεί το απαύγασμα της ριζοσπαστικής γαλλικής και γενικότερα ευρωπαϊκής και παγκόσμιας διάνοησης (πολλοί καθηγητές ήταν πολιτικοί πρόσφυγες βρίσκοντας άσυλο στη Γαλλία). Καθηγητές με τεράστιο κύρος κάθονταν μαζί μας με τις ώρες, να δουλεύουμε και να συζητάμε ίσος προς ίσον.

Τα χρόνια άλλαξαν. Ο Μάης του '68 κατακρίθηκε, διασύρθηκε, ξεπεράστηκε... Τα σχολεία του Αμβούργου και του Summerhill ξεχάσθηκαν· ο ξεσηκωμός των λιγότερο ή περισσότερο νέων μετατράπηκε, όπως ήδη είχε προβλεφθεί, σε κοινωνία του θεάματος και της εικονικής πραγματικότητας. Η ζωή όμως δεν σταματά, ούτε ξεχνιέται. Για πολλούς οι εμπειρίες του παρελθόντος συνθίβουν την προοπτική του μέλλοντος, όμως για άλλους αποτελούν πηγή γνώσης και δύναμη δημιουργίας. Αυτοί οι τελευταίοι δεν είναι λίγοι. Είναι πολλοί περισσότεροι απ' ότι παραποιημένα μας δείχνουν οι οθόνες. Είναι οι νέοι που ενδιαφέρονται, ρωτούν, ταξιδεύουν, χορεύουν, διεκδικούν. Είναι, σε ότι με



αφορά, οι μαθητές και οι φοιτητές που γεμίζουν τις αίθουσες διδασκαλίας και ανταποκρίνονται με κέφι και ενθουσιασμό όταν ενδιαφέρεσαι να τους δεις, να τους ακούσεις, να τους νοιώσεις και να τους καταλάβεις. Είναι και πολλοί εκπαιδευτικοί, που συναντώ σε επιμορφώσεις και σεμινάρια που ανταποδίδουν το ενδιαφέρον που θα δείξεις γι' αυτούς τους ίδιους, τα ενδιαφέροντά τους, τις γνώσεις, την εμπειρία τους.

Πριν αρκετά χρόνια επισκέφθηκα το 4ο Ειδικό σχολείο Θεσσαλονίκης, προσκεκλημένος του ψυχολόγου και φίλου Παντελή Μπιτζαράκη. Είχα ακούσει πολλά γι' αυτό το σχολείο και τη δουλειά που γίνεται εκεί από εκπαιδευτικούς και φοιτητές τμημάτων παιδαγωγικής και ψυχολογίας. Η επίσκεψή μου αυτή με εξέπληξε και με συγκίνησε βαθιά. Αναρωτήθηκα φωνάζοντας από χαρά εκείνη τη μέρα, γιατί όλο το σχολείο, όλα τα παιδιά να μη ζουν αυτή τη χαρά της συμμετοχής τους στο σχολείο, στη μάθηση; Γιατί αυτή η γκρίζα καθημερινή στοίχιση στις σχολικές αιθρές και τάξεις; Πώς να μη βαριούνται και να μην απορρίπτουν ζωντανοί νέοι αυτό το κατασκεύασμα που καταλήγει να γίνεται το σχολείο, συνθλίβοντας κάθε δημιουργι-

κή πνοή εκπαιδευτικών και μαθητών; Εδώ και εκατό τουλάχιστον χρόνια έχουμε ευρήματα τεράστιας σημασίας στις ανθρώπινες επιστήμες και σε ότι αφορά ειδικότερα την παιδαγωγική και την εκπαίδευση. Όλα αυτά χρησιμοποιούνται ευρέως σε επί μέρους περιπτώσεις μόνο, όπως στο 4ο σχολείο, και όχι δυστυχώς στον κύριο κορμό της εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Εκεί η αδράνεια και η αντίδραση, της εγκατεστημένης και διεθνοποιημένης πια τάξης πραγμάτων, υπό την αιγίδα της ελεύθερης αγοράς και της στρατιωτικής επέμβασης είναι τέτοια που απαιτεί όχι ελεύθερους, συνειδητοποιημένους, υπεύθυνους και χειραφετημένους αλλά καταναλωτές και φιλήσυχους πολίτες. Αυτούς τους τελευταίους μόνο ένα σχολείο της μιζέριας και της υποταγής μπορεί να παράγει. Και όντως παράγει. Αυτό όμως δεν είναι μη αναστρέψιμο. Γράφω σχετικά:

«Ο σχολικός θεσμός είναι ένας από τους στυλοβάτες του κοινωνικού συστήματος το οποίο σε μεγάλο βαθμό αναπαράγει, όπως έχουν δείξει εδώ και δεκαετίες οι μελέτες των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης. Όμως το σχολείο δεν αναπαράγει μόνο, αλλά και παράγει. Η έννοια της αναπαραγω-

γής, που παραπέμπει σ' αυτή της επανάληψης, συνδέεται με την έννοια της ασθένειας και του θανάτου. Το σχολείο μπορεί και οφείλει να είναι πηγή ζωής... Το σχολείο μπορεί να οδηγεί τους μαθητές να ανακαλύπτουν δημιουργώντας και να δημιουργούν ανακαλύπτοντας, και έτσι μπορεί να είναι θεσμός που διευκολύνει τη μάθηση και την ανάπτυξη. Φυσικά, όταν δεν το καταφέρνει αυτό σε ικανοποιητικό βαθμό ... μετατρέπεται ουσιαστικά σε εξουσιαστικό και γραφειοκρατικό μηχανισμό. Σχετικά μ' αυτό το θέμα, ο γνωστός Γάλλος θεωρητικός και επιστημολόγος της παιδείας Jacques Ardoino (2000) διαπιστώνει ότι οι σύγχρονες κοινωνίες, ανεπτυγμένες και μη, αδυνατούν να θέσουν φιλόδοξους παιδαγωγικούς στόχους επωμιζόμενες το υψηλό κόστος τους που δεν είναι μόνο οικονομικό. Χωρίς διάθεση καταστροφολογίας ο Ardoino επισημαίνει τα τεράστια κοινωνικά προβλήματα που συνεχώς διογκώνονται και που δεν είναι δυνατό να αντιμετωπιστούν δίχως δυναμικές παρεμβάσεις στο χώρο της εκπαίδευσης-αγωγής» (Μπακιρτζής, 2002).

Οι δυναμικές παρεμβάσεις δεν μπορεί να έχουν πάντοτε μαζικό χαρακτήρα, παρόλο που δίχως αυτόν η εξαίρεση μπορεί να λειτουργεί ως επιβεβαίωση του κανόνα. Η θεωρία των ενεργών μειονοτήτων του Serge Moscovici (1979) δείχνει τη σημασία της επιμονής ατόμων και μικρών ομάδων σε κατευθύνσεις που φέρνουν αποτελέσματα, που ξεφεύγουν από την επανάληψη και την αδράνεια. Ένα τέτοιο σημαντικό παράδειγμα ενεργού μειονότητας είναι το 4ο δημοτικό σχολείο. Όπως υπάρχουν και άλλα, που τα γνωρίζουμε ή λειτουργούν αθέατα. Όλο και περισσότερο συνειδητοποιώ ότι οφείλουμε να παρουσιάσουμε τις εμπειρίες και τις ανακαλύψεις μας, όσο ριζοσπαστικές και περιθωριακές κι αν είναι. Να τις μοιραστούμε και να τις υποστηρίξουμε δυναμικά, με έργο, στοιχεία και επιχειρήματα, όπως και με διάθεση και αποφασιστικότητα σύγκρουσης με τις δυνάμεις της αδράνειας και της επαναληπτικότητας, σύγκρουσης με θεωρίες και μεθόδους αλλιά και με θεσμούς και πρόσωπα που εμποδίζουν διαστρεβλώνοντας ευρήματα και πρακτικές που δείχνουν ότι η εκπαίδευση έχει τη δύναμη και τα μέσα να παράγει ζωή, πολι-

τισμό, κοινωνία, αντί να αναπαράγει αυτό που κανείς δεν εμπιστεύεται πια.

B. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας

Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στο σχολείο έχουν δύο βασικούς κατευθυντήριους άξονες πάνω στους οποίους αναπτύσσονται:

- Το γνωστικό περιεχόμενο και παράλληλα την ανάπτυξη της προσωπικότητας, την αγωγή. Πρόκειται για το διττό ρόλο του σχολείου που εκπαιδεύει και διαπαιδαγωγεί συνάμα.
- Τον τρόπο που μπορεί να επιτευχθεί το έργο της εκπαίδευσης και της αγωγής. Πρόκειται εδώ για αρχική διάκριση μεταξύ του *περιεχομένου* (εκπαίδευση και αγωγή) και του *τρόπου* που μπορεί να επιτευχθεί. Η διάκριση αυτή υπογραμμίζει τη βασική σημασία του τρόπου τόσο στη διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων όσο και στη διαπαιδαγώγηση του μαθητή. Το περιεχόμενο και ο τρόπος πάντοτε απασχόλησαν τον παιδαγωγικό προβληματισμό.

Ο τρόπος και η παιδαγωγική σχέση

Ιστορικά έχουμε 3 διαφορετικές παιδαγωγικές στάσεις και αντιλήψεις σύμφωνα με τις οποίες στρέφεται αντίστοιχα η προσοχή στον διδάσκοντα, στον διδασκόμενο ή στη σχέση τους (Φράγκος, 1983):

- Η πρώτη αναφέρεται ως παλιά ή δασκαλοκεντρική παιδαγωγική, που θέτει ως σημείο αναφοράς και στόχο τον ενήλικα ή ώριμο άτομο προς τον οποίο τείνει το παιδί και ο νέος. Εδώ, ο ενήλικας και στην περίπτωση μας ο εκπαιδευτικός, είναι αυτός που γνωρίζει τι χρειάζεται ο μαθητής, τι του είναι καλό και τι όχι στην πορεία ανάπτυξής του προς την ωριμότητα και την ενήλικη ζωή.
- Αντίθετα, στη δεύτερη παιδαγωγική αντίληψη, τη νεότερη ή παιδοκεντρική, η προσοχή στρέφεται στο παιδί και στις σημερινές του ανάγκες,

στους ρυθμούς και στις λειτουργίες του. Ο ενήλικας τίθεται στη διάθεση του παιδιού και οδηγείται κατά κάποιο τρόπο από αυτό.

- Τέλος στη σύγχρονη ή αλληλεπιδραστική παιδαγωγική η προσοχή στρέφεται στη σχέση επικοινωνίας μεταξύ δασκάλου μαθητή.

Στην τρίτη αντίληψη που μας ενδιαφέρει εδώ, έχουμε τρεις προσδιοριστικούς παράγοντες:

- τον μαθητή
- τον εκπαιδευτικό
- το περιβάλλον, ανθρώπινο και φυσικό.

Πρόκειται για σχέση επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής, όχι μόνο μεταξύ δύο προσώπων αλλά και με το περιβάλλον. Το περιβάλλον επηρεάζει τη σχέση επικοινωνίας μεταξύ δύο προσώπων, όπως επίσης επηρεάζεται και από αυτά.

Η σύγχρονη λοιπόν παιδαγωγική αναφέρεται στην *παιδαγωγική σχέση* δασκάλου-μαθητή, μέσα σ' ένα συγκεκριμένο περιβάλλον, τη σχολική τάξη, το σχολείο, το οικογενειακό, κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Η παιδαγωγική σχέση ως σχέση επικοινωνίας μελετάται συστηματικά και μπορούμε πια σήμερα να διακρίνουμε με μεγαλύτερη σαφήνεια τα φαινόμενα και τις διεργασίες που τη συνιστούν και την καθιστούν κεντρική στις διεργασίες της μάθησης και της ανάπτυξης.

Η σχέση με τα πρόσωπα και τα πράγματα

Ο διαχωρισμός σε πρόσωπα και πράγματα που κάνει ο ψυχοπαιδαγωγός Χρ. Φράγκος (1984), επιτρέπει να εμβαθύνουμε τον *ιδιάζοντα* και πρωταρχικό ρόλο των προσώπων, ιδιαίτερα στην αγωγή των παιδιών προσχολικής ηλικίας, περίοδο καθοριστική για τη διαμόρφωση του αναπτυσσόμενου ατόμου. Όπως φαίνεται και από πολλές έρευνες αργότερα, ιδιαίτερα της αναπτυξιακής ψυχολογίας, η σχέση με τα πράγματα έπεται της σχέσης με τα πρόσωπα και μάλιστα καθορίζεται από αυτήν. Η αντίληψη γενικότερα που αποκτά το παιδί για τον κόσμο και για τον εαυτό του, περνά αρχικά μέσα από το βλέμμα και τη στάση του ενήλικα, όπως και

από την ποιότητα της σχέσης που αποκτά μαζί του. Η ενθάρρυνση και η ενίσχυση, η ποιότητα των συναισθημάτων, όπως και οι διάφορες δραστηριότητες και ανταλλαγές με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος (ηλεκτικές, φωνητικές, σωματικές, κ.ά.), συνιστούν βασικές και καθοριστικές εμπειρίες στην ανάπτυξη του παιδιού.

Η σχέση με τα πρόσωπα, ιδιαίτερα στους πρώτους μήνες της ζωής, ελκύει περισσότερο την προσοχή του παιδιού λόγω του πλούτου και του απρόβλεπτου των ανταλλαγών. Εκεί δημιουργείται ένας ολόκληρος «χορός» ή «πάλη σώμα με σώμα» που διεγείρει και ενεργοποιεί τα συμμετέχοντα μέλη. Η σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται δημιουργεί το διαψυχικό πεδίο της επικοινωνίας μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το αναπτυσσόμενο άτομο. Παράλληλα η σχέση με τα πράγματα δημιουργεί επίσης ένα αστείρευτο πεδίο ανακαλύψεων που ολοκληρώνει τη σχέση με το περιβάλλον και την ιδιοποίηση στοιχείων του. Είναι σαφές και αυτονόητο το πόσο το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον είναι καθοριστικοί παράγοντες διαμόρφωσης των ανθρώπινων, προσωπικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών. Το οικογενειακό περιβάλλον, το σχολείο, το κοινωνικό περιβάλλον, η φύση και τα τεχνικά μέσα-αντικείμενα που περιβάλλουν το παιδί, καθορίζουν τη διαμόρφωση και την ανάπτυξή του.

Μάθηση, βίωμα και συγκίνηση

Τι είναι όμως αυτό που κινητοποιεί τον άνθρωπο και τον ωθεί προς τη μάθηση, την ανακάλυψη και τη δημιουργία; Ποιες είναι αυτές οι δυνάμεις; Είναι ανάγκες βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές; Υπάρχουν ένστικτα και ανάγκες εγγενείς που τροφοδοτούν τις δυνάμεις αυτές; Κατά καιρούς διατυπώθηκαν πολλά αναφερόμενα κυρίως σε ανάγκες και δυνάμεις επιβίωσης και διαίωσισης του είδους (Δαρβίνος), όπως και ηδονής (Φρόιντ). Επίσης αναφέρονται σε σχήματα νευροφυσιολογικών αντιδράσεων με βασική αναφορά στο γραμμικό σχήμα ερέθισμα-απάντηση (μυχηβιορισμός). Πολλές έρευνες στη συνέχεια δείχνουν ότι και άλλες ανάγκες, όπως η επικοινωνία, η νοη-

τική λειτουργία και η επίλυση προβλημάτων, η σωματική κίνηση κ.ά. είναι απαραίτητο να ικανοποιούνται, και μάλιστα πρωταρχικά. Παράδειγμα αποτελούν πολλές περιπτώσεις ψυχογενούς ανορεξίας όπου το ένστικτο της επιβίωσης και της διατροφής υποχωρεί αν δεν ικανοποιείται η ανάγκη για ανθρώπινη επικοινωνία. Ένα βρέφος χαμογελά στο πρόσωπο που ασχολείται και επικοινωνεί μαζί του και όχι αναγκαστικά σ' αυτό που το ταΐζει, ή χαμογελά όταν καταφέρνει να λύσει προβλήματα ανακαλύπτοντας σχέσεις αιτιότητας.

Σχετικά πρόσφατα, με τις έρευνες του Paul Ekman (1992), του Colwin Trevarthen (1992) και πολλών άλλων (Κουγιουμουτζάκης, 1992), γνωρίζουμε ότι όλα τα βρέφη βιώνουν βαθύτατα ολόκληρο το φάσμα των ανθρωπίνων συγκινήσεων. Το βίωμα των συγκινήσεων είναι εγγενές χαρακτηριστικό και όχι αποτέλεσμα μάθησης. Είναι γενεσιουργός παράγοντας της μάθησης ενοποιώντας το σύνολο των ψυχοσωματικών λειτουργιών. *Μαθαίνουμε γιατί συγκινούμαστε!* Αυτό είναι το σύγχρονο μότο της ψυχολογίας της μάθησης, παραπέμποντας στη σημασία του βιώματος των συγκινήσεων, της βιωματικής εμπειρίας.

Πολλοί υποτιμούν τη βιωματική μάθηση ως διαισθητική, μη κατανοώντας ότι η μάθηση, σε κάθε της μορφή, διαισθητική ή μη, δεν μπορεί παρά να είναι βιωματική. Αυτή η υποτίμηση στηρίζεται στο ότι εδώ και αιώνες συγχέεται η μάθηση με τη διαδικασία παραγωγής της γνώσης. Η γνώση που παράγεται διαισθητικά είναι σαφές ότι είναι «υποκειμενική» ή «απλοϊκή», σε αντίθεση με την συστηματική-επιστημονική που είναι, ή επιδιώκει να είναι, αντικειμενική, ουδέτερη και (ορθο-)λογική. Και οι δυο προσεγγίσεις όμως, για να λειτουργήσουν και να παράγουν γνώση προϋποθέτουν κίνητρο, ενδιαφέρον, δηλαδή βιωματική εμπλοκή. Η μάθηση είναι βιωματική, όχι η παραγωγή της γνώσης.

Η υποτίμηση του βιώματος, ως *προσωπική εμπειρία που συγκινεί καθώς και γνώση που αυτή παρέχει* (Μπακιρτζής, 2005), παραπέμπει στη διάσταση Σώματος και Ψυχής. Αυτό διατυπώνεται σαφώς από τον θεμελιωτή της δυτικής σκέψης, τον Καρτέσιο, στο «*Περί των παθών της ψυχής*» έργο του (1646), όπου οι συγκινήσεις χαρακτηρί-

ζονται ως «*αρρώστια της ψυχής*» και «*ζώωδη πνεύματα*» που διαταράσσουν τη νηφαλιότητα του νου. Πρόκειται για το μεταφυσικό Καρτεσιανό *Cogito (ergo sum - σκέφτομαι άρα υπάρχω)* που διαχωρίζει τη θεϊκής προέλευσης Ψυχή (και νου) από το ζωικής προέλευσης Σώμα, με τα πάθη που το κυριαρχούν, δηλαδή τις συγκινήσεις.

Ο Καρτεσιανός αυτός διαχωρισμός απόκτησε τόση ισχύ ώστε να καταστεί το αυτονόητο για τον κοινό νου και συγχρόνως η βάση του κυρίαρχου επιστημολογικού παραδείγματος. Διαπιστώνουμε την κεντρική επίδραση του διαχωρισμού αυτού στο έργο κορυφαίων ερευνητών, όπως του Δαρβίνου και του Φρόιντ. Στο έργο των εμβληματικών αυτών μορφών οι συγκινήσεις είτε αποκτούν δευτερεύουσα σημασία, τιθέμενες στην υπηρεσία της επιβίωσης, είτε εντάσσονται αποκλειστικά στην κατηγορία των σωματικών λειτουργιών.

Πού οφείλεται λοιπόν το σύγχρονο ενδιαφέρον για το συγκινησιακό βίωμα και τις βιωματικές μεθόδους μάθησης που παραπέμπει; Το ενδιαφέρον των φαινομενολόγων και υπαρξιακών φιλοσόφων για το βίωμα προετοίμασε το έδαφος παράλληλα με το ενδιαφέρον για επιστημονικά τεκμηριωμένη παιδαγωγική (John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, κ.ά.) στις αρχές του 20ου αιώνα. Το ενδιαφέρον για τις συγκινήσεις και τη λειτουργία τους είναι παλαιότερο όπως είδαμε, αλλά η συστηματική του μελέτη αρχίζει με τη θεωρία των James-Lange (1922), Cannon (1929), Arnold (1960), κ.ά. για να φτάσουμε στα σύγχρονα ευρήματα του Ekman (1992). Ο συσχετισμός βιώματος και συγκίνησης οδήγησε στις διεργασίες της μάθησης και γενικότερα στη διαμόρφωση και λειτουργία του ψυχικού-κοινωνικού κόσμου, όπως και στις δυσλειτουργίες του. Κοινωνική και κλινική ψυχολογία, ψυχοπαιδαγωγική, ψυχιατρική και ψυχοθεραπεία, κοινωνική εργασία, κ.ά. επηρεάστηκαν βαθύτατα. Τα ονόματα των ερευνητών και κλινικών που συνέβαλαν αποφασιστικά έχουν γίνει θρυλικά: Wilhelm Reich, Jacob Moreno, Kurt Lewin, Abraham Maslow, Rolo May, Carl Rogers, Frederic Perls κ.ά. Το κίνημα της αντιψυχιατρικής, των ομάδων, η εισαγωγή βιωματικών-συγκινησιακών μεθόδων στην ψυχοθεραπεία και στην προ-

σωπική ανάπτυξη, στην αντιμετώπιση των εξαρτήσεων, στην εκπαίδευση και στην επιμόρφωση, η ομαδική εργασία και συνεργασία, η αυτοδιαχείριση και η αυτορύθμιση έγιναν συνώνυμα της ...βιωματικής μάθησης!

Το βίωμα των συγκινήσεων ταυτίστηκε με την ίδια την εμπειρία του ζειν. Όταν τίποτα πια δεν σε αγγίζει και δεν σε συγκινεί γιατί να ζεις; Ο Γάλλος ψυχοπαιδαγωγός και ψυχοθεραπευτής Michel Lobrot (1983) υποστηρίζει, σε αντίθεση με τον Δαρβίνο, ότι το συγκινησιακό βίωμα είναι το επιζητούμενο τελικό. Η συγκίνηση που βιώνεται μπροστά σε ένα συμβάν, σε ένα πρόσωπο, σε μια κατάσταση, δεν στοχεύει πρωταρχικά την επιβίωση λειτουργώντας ως μέσο πληροφόρησης για τον επικείμενο κίνδυνο, αλλά τη συν-κίνηση, το εσωτερικό αυτό βίωμα που ταυτίζεται με την ίδια τη ζωή. Το παιδί που κλαίει γιατί πεινάει δεν το κάνει για να καλέσει τη μητέρα του πρωταρχικά αλλά γιατί έτσι βιώνει το δυσάρεστο αίσθημα της πείνας.

Οι διεργασίες της μάθησης

Τα ανωτέρω μας οδηγούν σε επανατοποθέτηση σε σχέση με τις διεργασίες της μάθησης. Γνωρίζουμε ήδη από τη δεκαετία του '30 το νόμο της μάθησης και βασική αρχή της Ψυχοπαιδαγωγικής (νόμος του αποτελέσματος):

Μαθαίνουμε μόνο ό,τι ικανοποιεί ανάγκες μας.

Μετά την αναγνώριση της θεμελιακής λειτουργίας των συγκινήσεων μπορούμε να διατυπώσουμε το νόμο του αποτελέσματος ως:

Μαθαίνουμε μόνο ό,τι μας συγκινεί

ή

Μαθαίνουμε μόνο ό,τι βιωθεί.

Η ίδια η λέξη συγκίνηση παραπέμπει στη σχέση με τον διαφορετικό Άλλο. Ο Άλλος ως ετερότητα είναι απαραίτητος τόσο για τη δημιουργία όσο και για τη συνέχιση της ζωής, τη μάθηση και την ανάπτυξη. Ο άνθρωπος δεν μπορεί να δημιουργεί μόνος του κάθε φορά τον κόσμο από την αρχή. Μα-

θαίνει μέσα από τους Άλλους με τη μίμηση, τη συνεργασία, την επικοινωνία. Η συνάντηση μαζί τους επιτυγχάνεται με τη συν-κίνηση μέσα στο δυναμικό πεδίο της επικοινωνίας, ως παλλόμενη δυαδική ενότητα δύο αυτόνομων και συνάμα αλληλεπιδρώντων προσώπων, με τα μοναδικά και ανεπανάλγητά τους χαρακτηριστικά.

Χάρη στη συνάντηση αυτή ο καθένας, σε κάθε ηλικία, μαθαίνει ανακαλύπτοντας και δημιουργώντας τα στοιχεία εκείνα που απαντούν στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντά του προκαλώντας ικανοποίηση και ευφορία. Αυτό δεν σημαίνει αποφυγή της προσπάθειας και του κόπου που πιθανόν δεν ικανοποιούν άμεσα και δεν προκαλούν πάντοτε ευφορία. Αντίθετα σημαίνει ότι η προσπάθεια και ο κόπος, που συχνά είναι απαραίτητοι για την επίτευξη ενός θετικού αποτελέσματος, δεν γίνονται αποδεκτοί αν δεν συνδεθούν με διεργασίες, βιώματα και στόχους που ο ίδιος ο μαθητής αναγνωρίζει ότι τον ενδιαφέρουν και τον αφορούν. Όσο και αν υποθέσουμε ή και γνωρίζουμε τις μελλοντικές ανάγκες του νέου, συχνά ταυτίζοντάς τες με τις δικές μας (ενηλικοκεντρισμός), δεν μπορούμε να κινηθούμε ερήμην του. Ο δάσκαλος διδάσκει αλλά ο μαθητής μαθαίνει, και δεν μαθαίνει αν δεν κινητοποιηθεί ο ίδιος, αν δεν συν-κινηθεί από αυτό που του διδάσκουμε και του προτείνουμε να ασχοληθεί.

Βιωματική λοιπόν είναι η εμπειρία εκείνη που βιώνεται ως κάτι που αφορά και συν-κινεί. Ο άνθρωπος, πέρα από ορισμένα αντανάκλαστικά επιβίωσης και πρώτης επαφής, δομεί τον εαυτό του μέσα από την εμπειρία της επικοινωνίας με το ανθρώπινο και φυσικό του περιβάλλον. Η επικοινωνία αυτή εμπλέκει σε σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεπιρροής και επιτρέπει εκείνες τις αξιολογητικές εμπειρίες που δημιουργούν τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου, τα ενδιαφέροντα, τις επιθυμίες του. Πρόκειται για συνεχή διαμόρφωση της προσωπικότητας και του ψυχικού γενικότερα κόσμου των επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων, αξιών, όπως και γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Εδώ έγκειται η ιδιαιτερότητα και μοναδικότητα του ανθρώπου στη φύση, στο ότι δηλαδή ανακαλύπτει και δημιουργεί πρώτα απ' όλα τον ίδιο

του τον εαυτό μέσα στη σχέση με το περιβάλλον. Αυτή η σχέση τον εμπλέκει συνολικά, ολιστικά, στο σύνολο του ψυχοσωματικού του κόσμου, αποδίδοντας στο βίωμα τη βασική παιδαγωγική και διαμορφωτική ισχύ.

Για να επιστρέψουμε όμως στα παιδιά, είναι σημαντικό να θυμόμαστε ότι η συγκίνηση που συνεχίζει να υπάρχει και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον για τη ζωή μέχρι το τέλος, υπάρχει και λειτουργεί απ' την αρχή. Έτσι, με βάση το συγκινησιακό βίωμα και τη βιωματική εμπειρία, η μάθηση και η ανάπτυξη αρχίζουν από τη στιγμή της γέννησης, αν όχι και στη διάρκεια της κύησης, και συνεχίζουν μέσα στη σχέση με το ανθρώπινο και φυσικό περιβάλλον. Ακόμη και σήμερα υποστηρίζεται σε κάποιο βαθμό ότι ο άνθρωπος φέρει μέσα του την απαραίτητη ενέργεια και το βασικό σχεδιασμό πορείας της ανάπτυξης του (ψυχαναλυτικο-στρουκτουραλιστικές θέσεις). Για πολλούς όμως πια, με κυριότερη ιστορική αναφορά τη Field theory (θεωρία πεδίου) του Lewin, όπως και τις θέσεις του Vygotsky, η ψυχική ενέργεια, όπως και η πορεία ανάπτυξης πηγάζουν από την εμπειρία σε συνάρτηση με το περιεχόμενο και τη συγκινησιακή ποιότητά της.

Μέσα από πρόσφατες έρευνες και αναλύσεις (Βοσνιάδου, 1992) γνωρίζουμε ότι η μάθηση και η ανάπτυξη συνιστούν διεργασίες ξεπεράσματος της ήδη κατακτηθείσας γνώσης, ή καλύτερα ξεπεράσματος των ήδη διαμορφωθέντων τρόπων σκέψης, απόψεων, αντιλήψεων στάσεων, κ.ά. για τον εαυτό και τον κόσμο, όπως και για συγκεκριμένα φαινόμενα και λειτουργίες που αντιλαμβάνεται το άτομο και το αφορούν. Πρόκειται για ξεπέρασμα «θεωριών» και δημιουργία νέων, που ακόμη και τα μικρά παιδιά διαμορφώνουν και χρησιμοποιούν για να κατανοήσουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σ' αυτόν. Οι «θεωρίες» αυτές ως προς την ποιότητα τους δεν έχουν σε τίποτα να ζηλέψουν από τις θεωρίες που χρησιμοποιούμε οι ενήλικες, εμπεριεχομένων και των επιστημονικών, για ανάλογους λόγους. Αυτό οδήγησε τον αναπτυξιακό ψυχολόγο της πρώτης παιδικής ηλικίας Lecuyer (1990) να δώσει στο βιβλίο του τον τίτλο «*Παιδιά ψυχολόγοι, παιδιά αστρονόμοι*».

Η μάθηση όμως, το πέρασμα δηλαδή σε νέα επίπεδα γνώσης, αντίληψης και λειτουργίας, δεν είναι προφανής ούτε συμβαίνει αυτόματα. Είναι γεγονός ότι σε κάθε αλλαγή και επανατοποθέτηση εγκαταλείπουμε ένα μέρος του εαυτού μας, τρόπους σκέψης, αντιλήψεις, απόψεις, πιστεύω, λειτουργίες, ευαισθησίες, βεβαιότητες. Αυτό δεν συμβαίνει δίχως συναισθηματική ένταση και συγκρούσεις, εσωτερικές και εξωτερικές, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις των επιβαλλόμενων και απότομων αλλαγών που προκαλούνται είτε από την ίδια την πραγματικότητα της ζωής και της φύσης, είτε από το προσωπικό, σχολικό, θεσμικό ή κοινωνικό περιβάλλον (αλλαγές στον τρόπο ζωής, συμπεριφοράς, σκέψης, στάσεων, αξιών, κ.ά.). Το παιδί και ο έφηβος όπως και ο μονόπλευρα ανεπτυγμένος ενήλικας, κινδυνεύουν την ψυχική και ψυχοσωματική αποδιοργάνωση σε απότομες και επιβαλλόμενες αλλαγές, στους τομείς ακριβώς που δεν έχουν ακόμη αναπτυχθεί ή υστερούν.

Παιδαγωγικές προεκτάσεις:

Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας

Ποιες είναι λοιπόν οι συνθήκες που μπορούν να διευκολύνουν αυτό το «πέρασμα», αυτή την αλλαγή που συνιστά τη μάθηση; Εδώ βρισκόμαστε στο πεδίο της παιδαγωγικής και ιδιαίτερα της στάσης του παιδαγωγού και της σχέσης που αναπτύσσεται με τους μαθητές του. Ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης ή ύφους του παιδαγωγού οφείλουν να εξασφαλισθούν ώστε να υπάρχουν συνθήκες μάθησης και ανάπτυξης ικανοποιητικές για όλα τα παιδιά.

Οι έρευνες του ιδρυτή της Κοινωνικής ψυχολογίας Kurt Lewin και σ' αυτό το θέμα έχουν διαχρονική ισχύ και παραμένουν αξιόπεραστες (Μπακιρτζής, 2002). Πρόκειται για «το ύφος της ηγεσίας» και τα αποτελέσματά του στην παραγωγικότητα και στο βίωμα των μαθητών. Η έρευνα για το «αυταρχικό», «δημοκρατικό» και «laissez-faire» ύφος ηγεσίας (1938-39) παραμένει πρότυπη. Τα συμπεράσματα έδωσαν το προβάδισμα στο «δημοκρατικό» ηγέτη, όμως η επανάληψη της έρευνας στην τότε ανατολική Γερμανία (1959), στην Ιαπωνία

νία (1958) και στις Ινδίες (1961) σχετικοποίησαν τα αποτελέσματα σε συνάρτηση με τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά. Ο «αυταρχικός» ηγέτης έχει το προβάδισμα στις ασιατικές χώρες. Επίσης γνωρίζουμε ότι μερικοί μαθητές σε κάποια φάση της ανάπτυξής τους και σε ορισμένες δραστηριότητες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και άλλοι περισσότερη ελευθερία και αυτονομία. Ορισμένοι χρειάζονται ακόμη και να εξαρτηθούν σε κάποια φάση από γονείς, δασκάλους, φίλους, εργοδότες, και άλλοι να στηριχθούν περισσότερο στον εαυτό τους και σε σχέσεις ισοτιμίας με τους άλλους.

Η μετέπειτα, κορυφαία σημασία σύλληψη του Lewin (1947), λίγους μήνες πριν τον ξαφνικό θάνατό του, έδωσε την απάντηση με το Training group (εκπαιδευτική ομάδα). Η ελευθερία, η αυτονομία και η συνεργασία λειτουργούν και αναπτύσσονται μόνο σε κατάλληλες συνθήκες συνοδείας. Ο Lewin προτείνει την ουδέτερη επαναδιατύπωση των λεγομένων από τα μέλη της ομάδας, το γνωστό καθρέφτισμα. Ο συντονιστής της ομάδας λειτουργεί ως μνήμη των συναντήσεων, επικεντρώνοντας την προσοχή στα φαινόμενα της δυναμικής της Ομάδας που παρατηρεί (συγκρούσεις, συνοχή, μορφή ηγεσίας από άτυπους ηγέτες που αναδύονται, κ.ά.). Τα εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν εξέπληξαν τους πάντες. Η απουσία υπευθύνου «αρχηγού» όχι μόνο δεν αποδιοργάνωσε τις ομάδες αλλά παρατηρήθηκε εξαιρετική κινητοποίηση των μελών, ενδιαφέρον, συνεργασία και παραγωγικότητα.

Προσανατολιζόμενος σε ανάλογη μη-κατευθυντική αντίληψη ο πολύ γνωστός σήμερα Carl Rogers (1901-1987), καθαρόαιμος κλινικός και ψυχοθεραπευτής, τολμά τη σχέση και ανοίγει ένα τεράστιο κεφάλαιο στην ψυχοθεραπεία-συμβουλευτική και στην παιδαγωγική. Πρόκειται για σχέση κατανόησης και συν-πάθειας δίχως κανενός είδους ερμηνείες των λεγομένων και των συμπεριφορών. Τρία είναι τα βασικά χαρακτηριστικά της στάσης αυτής:

- Ενσυναίσθηση.
- Γνησιότητα.
- Ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή.

Η *ενσυναίσθηση* ορίζει τη στάση εκείνου που συναισθάνεται (και το δείχνει!) τη χαρά, τη λύπη, την απογοήτευση, και όποιο άλλο συναίσθημα βιώνει ο άλλος. Φαίνεται να είναι ο πιο αποτελεσματικός και διευκολυντικός παράγοντας της ανάπτυξης. Από τα πιο αρχέγονα τελετουργικά περάσματος, το αρχαίο θέατρο και την πατερική διδασκαλία για την παιδεία, μέχρι τη σύγχρονη συστηματική επιστημονική έρευνα, το συν-πάσχω δεν εγκαταλείπει την κεντρική και αναμφισβήτητη αξία σημασία του, τόσο στην ατομική ανάπτυξη όσο και σ' αυτή ολόκληρων κοινωνιών και πολιτισμών.

Η *γνησιότητα* ορίζει τη στάση εκείνου που είναι αυτό που δείχνει, υποστηρίζει και πιστεύει, και όχι μία πρόσοψη και ένας ρόλος για να δώσει το καλό παράδειγμα ή να κρυφτεί. Πρόκειται για ένα λεπτό χαρακτηριστικό που προϋποθέτει γνώση και καλή σχέση με τον εαυτό, αποδοχή και εκτίμηση, δίχως υπερβολικές απαιτήσεις και ανέφικτα ιδανικά προσόντα και συμπεριφορές, που υποδεικνύονται περισσότερο από εξωτερικά πρότυπα παρά αναδύονται από μέσα μας. Το να είναι και να αποδέχεται ο δάσκαλος τον εαυτό του, διευκολύνει το μαθητή να γίνει και να αποδεχθεί το δικό του.

Η *ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή* ορίζει τη βαθιά αποδοχή του άλλου γι' αυτό που είναι και όχι γι' αυτό που θα μπορούσε ή θα έπρεπε να είναι σύμφωνα με τα δικά μας ή άλλα πρότυπα, που τελικά οδηγούν σε συγκρίσεις, απορρίψεις και εκβιασμούς, φυσικούς και ηθικούς. Ασφαλώς πολλὰ έχουμε να μάθουμε από τους γονείς και ιδιαίτερα τις μητέρες που αγαπούν και ενδιαφέρονται δίχως όρους και δίχως να συγκρίνουν με τίποτα τα παιδιά τους, όπως υπογραμμίζει το παραμύθι με το άσχημο παπάκι. Αυτό δεν αναιρεί την αξία των προτύπων και των στόχων που θέτει κανείς για τον εαυτό του ή γι' αυτούς που ενδιαφέρεται και αγαπά. Υπογραμμίζει αντίθετα τις προϋποθέσεις και τα χαρακτηριστικά της στάσης του για να επηρεάσει, για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον και για να ιδιοποιηθούν αυτοί οι στόχοι από το παιδί, επιλέγοντας το ίδιο ότι του χρειάζεται κάθε φορά.

Η σύγχρονη παιδαγωγική, λαμβάνοντας κεντρικά υπόψη τα παραπάνω ευρήματα της κοινωνικής και της ανθρωπιστικής ψυχολογίας, υπο-

γραμμίζει τη σημασία της *επιρροής* και των *προτάσεων* που οφείλουν να γίνονται προς τους μαθητές. Μάθηση και ανάπτυξη σε πουριτανικό, άχρωμο και άοσμο περιβάλλον δεν είναι δυνατό να υπάρξει... Πρόκειται για ιδεολογικό κατασκεύασμα που καλύπτει ισχυρότατες ανάγκες επιβολής και εκμετάλλευσης. Οι άνθρωποι επηρεάζουν και επηρεάζονται. Αληθινώς από πού και πώς να μάθουμε; Από το τίποτα; Το πρόβλημα της παιδείας είναι οι καλές και χρήσιμες επιρροές που τίθενται στην υπηρεσία της ανάπτυξης του κάθε παιδιού, και όχι οι επιρροές που ενδιαφέρονται να καλύψουν ψυχολογικές, οικονομικές και άλλες ανάγκες των επηρεαζόμενων. Ιδιαίτερη σημασία έχει οι θετικές επιρροές να μην υπάρχουν μόνο στην ατμόσφαιρα, πράγμα που είναι βέβαια πολύ σημαντικό, αλλά να γίνονται και προτάσεις για συγκεκριμένες δραστηριότητες, ιδιαίτερα αυτές που απαιτούν συστηματικότητα και οργάνωση. Οι προτάσεις αυτές οφείλουν να είναι πραγματικές, δηλαδή να τίθενται στη διάθεση των μαθητών δίχως να τους επιβάλλονται, άμεσα ή έμμεσα. Αυτό ήδη επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό στην ειδική όπως και στην προσχολική αγωγή, στην περιβαλλοντική εκπαίδευση, στην αγωγή υγείας, στην επιμόρφωση και στη διαβίου εκπαίδευση. Γίνονται πολλές προσπάθειες σήμερα να επεκταθεί αυτό το πνεύμα και στάση σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Το πρόβλημα είναι δυσεπίλυτο. Η σοβαρότερη δυσκολία δεν σχετίζεται με το ότι δεν γνωρίζουμε αρκετά για το τι χρειάζονται τα παιδιά, αλλά με το ότι πολύ συχνά τα μπερδεύουμε στην πράξη, από υπερβάλλοντα ζήλο θα έλεγα, δίχως την κατάλληλη προετοιμασία, θεωρητική και κυρίως βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και κάθε είδους εκπαιδευτών, βασισμένη στην προσωπική εμπειρία και εμπλοκή. Η τυπική, τεχνοκρατική γνώση και εφαρμογή είναι εύκολη και εξαπλώνεται ραγδαία...Τα διάφορα εκπαιδευτικά πακέτα βιωματικής μάθησης και εκπαίδευσης κυκλοφορούν παντού, ως προϊόντα ευρείας κατανάλωσης, με σαφείς οδηγίες χρήσης, ακόμη και για τον πλέον ανίδεο! Το δύσκολο είναι η δημιουργία στάσεων, αντιλήψεων και αξιών σεβασμού του άλλου, του διαφορετικού Άλλου. Αν το συνειδητοποιήσουμε αυτό τα «εκπαιδευτικά πακέ-

τα» θα μείνουν να σαπίσουν στα ράφια του πολυκαταστήματος που τα πουλάει και εμείς θα σκύψουμε πάνω στους μαθητές μας να τους αφουγκρασθούμε και να συν-κινήσουμε γι' αυτό που είναι και για τα όσα μπορούν να κάνουν, να μοιρασθούν και να ζήσουν.

Η ενεργός παρέμβαση

Η *παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας* που προτείνεται εδώ, υπογραμμίζει την ανάγκη της ενεργούς παρέμβασης του παιδαγωγού και εκπαιδευτικού, όπως και του ψυχοθεραπευτή σε πολλές περιπτώσεις. Ενεργός παρέμβαση στο πεδίο της επικοινωνίας με τον διαφορετικό Άλλο, με προτάσεις που στοχεύουν την πληροφόρηση και τον προσανατολισμό της έρευνας του μαθητή, του κάθε μαθητή σε κάθε ηλικία, προς την κατεύθυνση των αναγκών και των ενδιαφερόντων του, έτσι όπως τα αντιλαμβάνεται ο ίδιος. Είναι σαφές ότι παρέμβαση δεν σημαίνει υποχρεωτικά επιβολή, παρόλο που τα κριτήρια και ακόμη περισσότερο οι πρακτικές δεν διακρίνουν σαφώς τις διαφορές.

Η έννοια και πολύ περισσότερο η πρακτική της *Αυθεντίας* παραπέμπει στη *Γνώση* αλλά συγχρόνως και στην *Εξουσία*. Η εμπειρία των πολιτισμών που γνώρισε η ανθρωπότητα το επιβεβαιώνει. Επιβεβαιώνει τη βαρβαρότητα που οδηγεί η Γνώση που επιβάλλεται για το καλό και τη σωτηρία των μη γνωριζόμενων. Θέση και προσπάθειά μας είναι να δείξουμε τόσο στην πράξη όσο και στη θεωρία ότι οι δύο αυτές έννοιες και πρακτικές δεν ταυτίζονται αναγκαστικά και ότι ο *Δάσκαλος* οφείλει να δείχνει, να συνοδεύει, να ενδιαφέρεται, αλλά όχι να επιβάλλει με οποιονδήποτε τρόπο επιβραβεύοντας ή τιμωρώντας, επισείοντας απειλές κάθε τύπου, υλικές, συναισθηματικές, μεταφυσικές.

Τρεις βασικές αρχές χαρακτηρίζουν και προσανατολίζουν την προτεινόμενη στάση και μεθοδολογία:

- a. *Βιωματική ή εμπειριακή αρχή*. Η εμπειρία των συμμετεχόντων και το βίωμά τους (εμπειρία που αγγίζει και συν-κινεί), όπως και η μοναδικότητα της κάθε ομάδας-σχολικής τάξης, είναι βασικό σημείο αναφοράς που προσανατολίζει

σταθερά τις προτάσεις και την πορεία της εργασίας.

- β. *Αρχή της συνοδείας.* Διευκόλυνση της έκφρασης και της επικοινωνίας με στάση ενεργού ακρόασης με ενσυναίσθηση, γνησιότητα και ανεπιφύλακτα θετική αποδοχή, παράλληλα με την αναγνώριση των φαινομένων της δυναμικής της ομάδας.
- γ. *Αρχή της παρέμβασης.* Προτάσεις εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων. Είναι απαραίτητο, κυρίως στην αρχή, να δοθεί χρόνος προτείνοντας εξαιρετικά απλές και εύκολα υλοποιήσιμες ασκήσεις-δραστηριότητες ώστε να διευκολυνθεί η ανάδυση και η έκφραση των ενδιαφερόντων και κινήτρων, τα οποία συχνά οι συμμετέχοντες δεν τολμούν ή δεν σκέφτονται ότι θα μπορούσαν να εκφράσουν.

Αυτές οι αρχές που χαρακτηρίζουν την παιδαγωγική στάση και διευκολύνουν τη μάθηση και την ανάπτυξη, μπορούν να εκφραστούν από το τρίπτυχο:

Ακούω - Προτείνω - Συνοδεύω.

Εκείνο που ιδιαίτερα ενδιαφέρει να προσεχθεί, ως βασικό χαρακτηριστικό της παιδαγωγικής που απλά σκιαγραφείται εδώ (Μπακιρτζής, 2002), είναι τα θέματα και οι προτάσεις των δραστηριοτήτων να διαμορφώνονται μέσα από τα ενδιαφέροντα και τα αιτήματα των συμμετεχόντων, που είτε εκφράζονται εξ αρχής είτε αναδεικνύονται και διαμορφώνονται μέσα από την εμπειρία της συμμετοχής τους. Οι δάσκαλοι-εμπυχωτές συμμετέχουν με τις γνώσεις, την εμπειρία και τις προτάσεις τους, τον προγραμματισμό και τους στόχους που θέτουν, όχι για να τους επιβάλλουν αλλά για να τους θέσουν στη διάθεση των μαθητών τους.

Τα ανωτέρω συνιστούν βασικά μεθοδολογικά σημεία αναφοράς μιας παιδαγωγικής της βιωματικής εμπειρίας που λαμβάνει κεντρικά υπόψη ότι ο ψυχικός κόσμος γεννιέται και αναπτύσσεται μέσω εμπειριών που αφορούν, ενδιαφέρουν και συγκινούν.

Η μάθηση σε όλους τους τομείς, εμπειροχρήστης και της αλληλεγγύης στάσεων και νοοτροπιών

που αφορά κύρια την εκπαίδευση εμπυχωτών, δεν είναι πρωταρχικά νοητική διεργασία αλλά συναισθηματική. Η δύναμη της εμπειρίας και το βίωμά της μπορεί να κινητοποιήσει (συν-κινήσει) και να δημιουργήσει την απαραίτητη ψυχική ενέργεια και ορμή. Οι γνώσεις είναι απαραίτητες αλλά δεν αρκούν. Η ενημέρωση και η πληροφόρηση χρειάζονται αλλά ο βασικός μηχανισμός της μάθησης, με την πλήρη και ουσιαστική έννοια του όρου λειτουργεί μέσω των βιωματικών εμπειριών που δημιουργούν επιθυμίες και ενδιαφέροντα παράλληλα με την απόκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Μόνο έτσι, μαθαίνοντας και αναπτυσσόμενοι, διευρύνοντας και εμπλουτίζοντας τον ψυχικό μας κόσμο, περιορίζεται ο φόβος και η ανασφάλεια απέναντι στην ετερότητα, στον διαφορετικό Άλλο και αναδεικνύεται η χαρά και το ενδιαφέρον για όσα έχουμε να ανακαλύψουμε και να δημιουργήσουμε μαζί.

Παιδεία και περιβάλλον

Σε συνέχεια των ανωτέρω μπορούμε να υποστηρίξουμε, σε αντίθεση με τις προβαλλόμενες βιολογικού-γενετικού ντετερμινισμού αντιλήψεις και ευρήματα, ότι υποφέρουμε και δυστυχούμε για δύο βασικούς λόγους που είναι σε αλληλεξάρτηση μεταξύ τους:

- A. Περιορισμένη παιδεία, αγωγή και εκπαίδευση, με ελλείψεις επιθυμιών, κινήτρων, ενδιαφερόντων, γνώσεων, ικανοτήτων, δεξιοτήτων, σε βασικούς τομείς.
- B. Περιοριστικό και αυταρχικό-καταπιεστικό περιβάλλον, που εκμεταλλεύεται ανάγκες και περιορίζει τις δυνατότητες ικανοποίησης των επιθυμιών και ενδιαφερόντων όπως και παρεμποδίζει τη βίωση νέων εμπειριών που θα μπορούσαν να δημιουργήσουν και να στρέψουν το ενδιαφέρον προς νέες κατευθύνσεις.

Σύμφωνα με όσα αναπτύχθηκαν, απαιτείται πρώτα απ' όλα παιδεία ώστε να δημιουργηθούν επιθυμίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα για τη ζωή και τις διάφορες πτυχές της και συγχρόνως να

αποκτηθούν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες. Η δημιουργία επιθυμιών οδηγεί σε ενδιαφέροντα και κινητοποίηση για την ικανοποίησή τους. Όσο πιο ισχυρές γίνονται οι επιθυμίες τόσο περισσότερο μας ωθούν προς την ικανοποίησή τους. Αν οι συνθήκες παρεμποδίζουν την ικανοποίησή τους τότε, σε αναλογία με την ισχύ τους, εμφανίζονται αντιδράσεις, διεκδικήσεις, συγκρούσεις, αλληλαγές, προσωπικές και κοινωνικές. Οι επιθυμίες οδηγούν στην κινητοποίηση και όχι στην παραίτηση, στην παθητικοποίηση και στην υποταγή. Οι διαταραχές και οι ασθένειες δεν παρουσιάζονται εκεί που υπάρχει παιδεία, καλλιέργεια, πολιτισμός. Παρουσιάζονται εκεί που υπάρχουν ελλείμματα όπως επίσης και εκεί που υπάρχει φτώχεια –υλική και ψυχική– αυταρχισμός, καταναγκασμός και επιβολή, περιορίζοντας ή και απαγορεύοντας τη δυνατότητα εμπειριών που αναπτύσσουν και καλλιεργούν. Η εξουσία δίνει το χέρι στη βαρβαρότητα του φόβου, στην αμάθεια, στη... χρησιμότητα! Όπως και το αντίστροφο! Το παιχνίδι, η δημιουργικότητα, η ανακάλυψη και η διαφορά προγράφονται, προς χάριν της ομοιογένειας, της επαναληπτικότητας, της πειθαρχίας και της τάξης.

Το σχολείο, για να μπορέσει να λειτουργήσει προς όφελος των μαθητών και του πολιτισμού ως ετάχθη, οφείλει να περιορίσει τον άκρατο γνωσιοκεντρισμό του και να επικεντρωθεί στην ανάπτυξη και διευκόλυνση των δυνάμεων που απαλύνουν τους φόβους για το διαφορετικό και δυναμώνουν την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την ανθρώπινη σχέση, συνάντηση και επικοινωνία.

Σ' αυτή την προοπτική, η παιδαγωγική σχέση φαίνεται να είναι καθοριστική και εκεί πολλὰ μπορούν να γίνουν μέσα από την ουσιαστική εκπαί-

δευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών παράλληλα με τη συνειδητοποίηση από όλους της καθοριστικής σημασίας της παιδείας, επωμιζόμενοι το υψηλό κόστος που δεν είναι μόνο οικονομικό.

Η διαφορά, η μάθηση και ο πολιτισμός, είναι δικαίωμα που στοιχίζει ακριβά!

Βιβλιογραφία

- Ardoino, J. (2000). *Les avatars de l'éducation*. Paris, PUF.
- Βοσνιάδου, Σ. (επιμ.) (1992). *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας, Β' том., Η Σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ekman, P. (1992), An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 169-200.
- Κουγιουμτζάκης, Γ. (επιμ.), (1992). *Πρόδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Lecuyer, R. (1990). *Bebés astrologues, bebés psychologues. L' intelligence de la première année*. Mardaga, Bruxelles.
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory of Personality*. New York: McGraw-Hill.
- Lewin, K. (1951). *Field Theory in Social Science*. New York: Harper and Row.
- Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique*. Paris: PUF.
- Lobrot, M. (1983). *Les forces profondes du moi*. Paris: Economica.
- Moscovici, S. (1979). *Psychologie des minorités actives*. Paris: PUF.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το βίωμα και η σημασία του. Στο Γεωργόπουλος, Α. (επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται* (σ. 73-88). Αθήνα: Gutenberg.
- Rogers, C. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin.
- Schmid, J.R. (1936). *Ο δάσκαλος – φίλος*. Αθήνα: Ανδρομέδα.
- Trevarthen, C. (1992). Πως και γιατί επικοινωνούν τα βρέφη, και Κίνητρα γνώσης και συνεργασίας στη βρεφική ηλικία. Στο: Γ. Κουγιουμτζάκης (επιμ.), *Πρόδος στην αναπτυξιακή ψυχολογία των πρώτων χρόνων* (σ. 13-48). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Φράγκος, Χ. (1983). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Φράγκος, Χ. (1984). *Βασικές παιδαγωγικές θέσεις*. Αθήνα: Gutenberg.



Μία προσπάθεια για τη συνύπαρξη: Ένταξη στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη, των μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης

Παντελής Μπιτζαράκης*

Το άρθρο γράφτηκε με τη μορφή ερωτοαπαντήσεων για να είναι ευκολοδιάβαστο, ιδιαίτερα σε ανθρώπους που θα ασχοληθούν με πρόσωπα που έχουν κάποιες ιδιαιτερότητες και χρειάζονται τη συμβολή τους στην κατάκτηση του δικαιώματός τους να υπάρχουν μαζί με τους άλλους. Οι ερωτήσεις διαμορφώθηκαν με βάση την πενταετή εμπειρία της προσπάθειας για συνύπαρξη και τα ερωτήματα που έθεταν οι εθελοθοντές πριν ξεκινήσουν και ενταχτούν στο πρόγραμμα.

Ερώτηση 1: Μετά τη μεταπολίτευση, ιδιαίτερα με την ανάπτυξη των Μ.Μ.Ε., παρουσιάζεται ένα ενδιαφέρον από την κοινωνία για τα «άτομα με ειδικές ανάγκες». Εσείς, που βρίσκεστε στο χώρο αυτό και κυρίως στο χώρο της εκπαίδευσης εδώ και 30 χρόνια θεωρείτε γνήσιο το ενδιαφέρον αυτό, και που νομίζετε ότι οδηγεί;

Απάντηση: Η αλήθεια είναι, ότι υπάρχει και στη χώρα μας ένας «ρήγος» γύρω από ζητήματα που αφορούν τους ανθρώπους που αποκλείονται από την καθημερινή κοινωνική ζωή και τίθενται στο περιθώριό της. Ο «ρήγος» αυτός υπήρξε χάρη στην επιθυμία και διάθεση ορισμένων ανθρώπων με «αναπηρίες», που μπορούσαν να τον αρθρώσουν, γονέων ανθρώπων με «αναπηρίες» και πολιτών –ευαίσθητων και ενημερωμένων– που διεκδικούν μία καλύτερη ποιότητα ζωής, σε καλύτερες ανθρώπινες συνθήκες, συνυπάρχοντας μαζί με τους άλλους, διεκδικώντας από την πολιτεία εκπαίδευση, εργασία, φροντίδα και από την κοινωνία την αποδοχή της ιδιαιτερότητάς τους.

Δεν πιστεύω, ωστόσο, ότι αυτό το ενδιαφέρον υπάρχει γενικά από το σύνολο της κοινωνίας. Η εμπειρία μου λέει ότι στο μεγαλύτερο κομμάτι της κοινωνίας μας διακατεχόμαστε από προκαταλήψεις αρνητικές προς τους ανθρώπους με αναπηρίες, που μας διαπερνούν και διαμορφώνουν τη στάση μας. Στάση που τους δίνει μια θέση στο περιθώριο, αποκλείοντάς τους από τις πιο απλές ανθρώπινες σχέσεις. Μπορούμε να πούμε ίσως ότι το ενδιαφέρον αυτό, με τον τρόπο που εκφράζεται και υλοποιείται, δεν οδηγεί στην αποδοχή της διαφορετικότητας αλλά μάλλον επιθυμεί την εξάλειψή της. Η αποδοχή της διαφορετικότητας των ανθρώπων αυτών γίνεται μόνο μέσα από την εξάλειψη της διαφοράς και την «κανονικοποίηση», ομογενοποίηση, ή φυσιολογοποίησης της (να μας μοιάσουν όσο γίνεται περισσότερο) [Μπιτζαράκης, 1987]. Η αποδοχή της διαφορετικότητας, σε μια κοινωνία εχθρική απέναντι στη διαφορετικότητα, γίνεται με την προϋπόθεση να αλλάξει τη διαφορετικότητα χωρίς ν' αλλάξει η ίδια η κοινωνία· να γίνει προσαρμογή της σ' αυτήν την κοινωνία, που στην ουσία αποκλείει κάθε τι διαφορετικό. Τα μέσα που διαθέτει η κοινωνία (εκπαίδευση-θεραπεία) είναι για να προσαρμόσει στα δικά της δεδομένα τη διαφορετικότητα και όχι να την αποδεχτεί «ως είναι».¹

Έτσι για παράδειγμα, οι μαθητές με αναπηρίες πρέπει να ενταχθούν στο σχολείο «ως έχει», δηλαδή να ενταχθούν σ' έναν θεσμό που ο ίδιος ευθύνεται για τον αποκλεισμό τους. Η ενσωμάτωση στο σχολείο δεν καταργεί τη διαδικασία του αποκλεισμού, γιατί προσπαθεί όχι να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα αλλά να την «εξομαλύνει», να τη

* Ψυχολόγος, 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης.

1. Η αδερφή μαθήτριάς του σχολείου μας ανέφερε ότι θεωρεί τις συμμαθήτριες της αδερφής της άρρωστες και ότι προσεύχεται να γίνουν καλά [Δουδούμη, 2006].

«θεραπεύσει», να την «εξαλείψει», και για κάποιους ανθρώπους αυτό μπορεί να γίνει με «συμπίεση», απεγκλωβίζοντας ίσως ορισμένους αλλιά επιβεβαιώνοντας ταυτόχρονα τον αποκλεισμό άλλων [Μπάρμπας, 2007].

Και μια και αναφερόμαστε στο σχολείο, μπορούμε να πούμε ότι ο χαρακτήρας του σημερινού σχολείου, που προσανατολίζεται και στοχεύει στην παροχή γνώσεων –τις περισσότερες φορές χωρίς νόημα– ενώ ταυτόχρονα αγνοεί τις ανάγκες, επιθυμίες και δυνατότητες των μαθητών, όχι μόνο δεν ευνοεί τη συνύπαρξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες, αλλά οδηγεί ένα ευρύτερο φάσμα μαθητών στη σχολική αποτυχία και την περιθωριοποίηση. Αν το ενδιαφέρον αυτό συνδεθεί με την καθημερινότητα ενός υποκριτικού κλίματος «φιλιανθρωπικής αγάπης», μπορεί να οδηγήσει τελικά στην επιδείνωση παρά στη διευθέτηση του ζητήματος του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης [Μπάρμπας, 2007].

Μια κοινωνία που δίνει προτεραιότητα στην οικονομική λογική, στον ανταγωνισμό και το κέρδος, αυτομάτως ξεχωρίζει, αποκλείει και περιθωριοποιεί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού και ιδιαίτερα εκείνο που δεν ανταποκρίνεται στα κριτήρια της παραγωγικότητας που η ίδια θέτει. Αντίθετα, ένα σχολείο που θα έδινε προτεραιότητα στη συνύπαρξη των μαθητών μέσω της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, της έκφρασης των συναισθημάτων, της δημιουργικότητας, του παιχνιδιού, του γέλιου, και του σεβασμού της διαφορετικότητας και της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας, αυτομάτως θα ενέτασσε τους μαθητές στον ίδιο χώρο, δίνοντας τους ευκαιρίες να συναντηθούν, να επικοινωνήσουν και να συνυπάρξουν ως ισότιμα μέλη της ίδιας κοινωνίας.

Η κοινωνική ένταξη των ανθρώπων με αναπηρίες στην ελληνική κοινωνία δεν είναι δυνατόν να επιβληθεί ποτέ ούτε με ειδικά εκπαιδευτικά μέτρα, ούτε με νομοθετήματα. Οι περιορισμοί των «αναπήρων» δεν είναι μόνο συνέπεια των δικών τους λειτουργικών αδυναμιών, αλλά και συνέπεια της δικής μας αδυναμίας να λάβουμε υπόψη τις ανάγκες τους [Μορφούλης Ιωάννης-Αλέξανδρος, 2007].

Υπάρχει, ωστόσο, και ένα άλλο κομμάτι τη κοινωνίας, που φαίνεται να αυξάνεται και το οποίο αποτελούν άνθρωποι που συμβάλλουν στη συνύπαρξη, που λειτουργούν μέσα στους θεσμούς (σχολεία, χώροι εργασίας, ιδρύματα, κ.ά.) και έξω από αυτούς (πολίτες που αναζητούν, διεκδικούν μια καλύτερη ποιότητα ζωής) και προσφέρονται εθελοντικά, από γνήσιο ενδιαφέρον, στην κατεύθυνση άρσης του αποκλεισμού και αποδοχής της διαφορετικότητας του άλλου. Βέβαια για να συμβεί κάτι τέτοιο, κατά την άποψή μου, βασική προϋπόθεση είναι η δημιουργία μίας «κίνησης» από τους άμεσα θιγόμενους-ενδιαφερόμενους και άλλες κοινωνικές ομάδες, που θα στηρίζουν και θα διεκδικούν τη δυνατότητα στους ανθρώπους με «αναπηρίες» να διαχειριστούν τις υποθέσεις τους, ώστε να μιλούμε για συνύπαρξη προσώπων-υποκειμένων και όχι αντικειμένων φροντίδας και ελεημοσύνης.

Πιστεύω ότι η κοινωνική ένταξη-συνύπαρξη αποτελεί ζήτημα αντιλήψεων και κοινωνικής στάσης, μια και φραγμό στην κοινωνική ένταξη θέτει όχι μονάχα γενικά η κοινωνία, αλλά καθένας μας χωριστά καθώς, όπως αναφέρει ο Κ. Μπαϊρακτάρης, αθλώνουμε εκ των προτέρων τους εαυτούς μας από τη συνεργεία στον αποκλεισμό μειονεκτούντων ατόμων, με τη συνήθεια να καταγγέλλουμε τον κοινωνικό φασισμό, χωρίς να βλέπουμε την καθημερινή άσκηση του από εμάς τους ίδιους. Μιλούμε δηλαδή για ταυτόχρονη προσπάθεια αλληλεγγύης των κοινωνικών σχέσεων και των όρων ζωής σε όλα τα επίπεδα (προσωπικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό, υπαρκτικό).

Να προσθέσω ότι μεγάλη σημασία στη στάση μας έχει η «ματιά» με την οποία βλέπουμε την αναπηρία. Οι άνθρωποι με δυσλειτουργίες, δυσκολίες, περιορισμούς είναι ανάπηροι από την αποτυχία της κοινωνίας να προσαρμοστεί στις ανάγκες τους. Αυτή η προσέγγιση δεν αρνείται την ύπαρξη διαφορών, είτε σωματικών είτε νοητικών, μεταξύ των ανθρώπων, αλλά θεωρεί ότι η φύση και η σημασία αυτών εξαρτάται από το πώς τις βλέπουμε και τις ερμηνεύουμε. Η αναπηρία δεν είναι ένα φυσικό απόλυτο αλλά κοινωνική κατασκευή, η οποία δημιουργείται από ανθρώπους που αλληλεπιδρούν και σχετίζονται μεταξύ τους [Boon, 2001].

Ερώτηση 2: Στο σχολείο όπου εργάζεστε κάνετε μια προσπάθεια, με τα προγράμματα που αναπτύσσετε, να ωθήσετε τα πράγματα προς μία κατεύθυνση διαφορετική από την κυρίαρχη στο χώρο της ειδικής αγωγής. Τι είναι αυτό που χαρακτηρίζει το 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής ώστε να εφαρμόζει και προγράμματα κοινωνικής ένταξης-συνύπαρξης;

Απάντηση: Όσοι συμμετείχαμε στη δημιουργία του πλαισίου του σχολείου μας, είχαμε γενικά την αντίληψη πως κάθε μαθητής είναι ένα ξεχωριστό και μοναδικό πρόσωπο που έχει δικαίωμα σε μια ποιτική εκπαίδευση, τέτοια που να του επιτρέπει να ζει και να αναπτύσσεται σαν παιδί και σαν έφηβος με γνώμονα κυρίως τις δικές του ανάγκες, επιθυμίες και κλίσεις· δίνοντας έμφαση –πέρα από την κατανόηση και τον εμπλουτισμό– σε πληροφορίες, χρήσιμες για την κοινωνική και πιθανώς εργασιακή του ένταξη, στην ανάπτυξη της εκφραστικής και δημιουργικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης, της διακριτικότητας στις ανθρώπινες σχέσεις, της συνεργασίας και της αλληλεγγύης.

Γνωρίζαμε πως μία τέτοια εκπαίδευση δεν μπορεί να αγνοεί το παρόν των μαθητών, δηλαδή τη διαβίωσή τους σε ένα καθημερινό θετικό κλίμα ευχαρίστησης, χαράς, γέλιου, και συγχρόνως άσκησης-δοκιμασίας και αίσθησης ελευθερίας που να δίνει νόημα στη ζωή· και βέβαια ότι ο ίδιος ο δάσκαλος, που είναι το πρότυπο, χρειάζεται να εμφορείται από τις αρχές και το ήθος που θέλει να καλλιεργήσει στους μαθητές του. Υπήρχε από το 1989, όταν ξεκίνησε η προσπάθεια, ένας προβληματισμός και μία διάθεση, που προσπαθούσε να σπάσει τα στενά συντηνιακά στεγανά και να ανοίξει το σχολείο στη δυναμική των σχέσεων των εμπλεκομένων στη σχολική διαδικασία. Δυναμική των σχέσεων που διαμορφώνει την πραγματικό-



«Δικαίωμα στη Διαφορά». Έκδοση Εταιρείας Σπαστικών Β.Ε., Θεσσαλονίκη 2007.

τητα. Έτσι, για να δημιουργήσουμε το πλαίσιο λάβαμε υπόψη κατ' αρχήν τα εξής δεδομένα:

- Το αναλυτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής που μιλά για ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή, για υποστήριξη του ώστε να προαχθεί σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά, ηθικά, αισθητικά.
- Την ιστορία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα και πιο συγκεκριμένα στο χώρο της Θεσσαλονίκης (τι γινόνταν πρόσφατα στα ειδικά σχολεία και πιο συγκεκριμένα στο 4ο ειδικό σχολείο).
- Τις δυνατότητες, δυσκολίες, ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών μας.²
- Τις συγκυρίες και τη δυναμική των σχέσεων, προσωπικού, μαθητών, γονέων, κοινωνίας.

Έτσι, για στόχους προσπαθήσαμε και προσπαθούμε να έχουμε:

- Τη μέγιστη δυνατή αυτοδυναμία και αυτονομία του μαθητή στη ζωή του σχολείου, της οικογένειας, της γειτονιάς και της πόλης όπου ζει.
- Τη μέγιστη δυνατή οργάνωση της προσωπικότητας, την ενίσχυση της προσωπικής και κοι-

2. Είναι χρήσιμο κατ' αρχήν να δώσουμε ορισμένα στοιχεία για τους μαθητές μας, έχοντας, ωστόσο, επίγνωση και της δυσκολίας στη χρήση της ορολογίας. Οι μαθητές μας είναι παιδιά και έφηβοι, 6-14 χρόνων, με μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση δυσκολεύονται δηλ. να ανταποκριθούν σ' αυτό που απαιτεί το γενικό σχολείο (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική κ.ά.), αλλά και να ανταποκριθούν στις καθημερινές πράξεις ρουτίνας που απαιτούν μια ελάχιστη οργάνωση συμπεριφοράς και ανθρώπινης επικοινωνίας. Έχουμε περίπου 30 μαθητές, κάθε ένας μοναδικός και ιδιαίτερος, άλλος με πολύ καλές κοινωνικές ικανότητες αλλά έντονες δυσκολίες στον τομέα της σχολικής μάθησης, άλλος με συμπεριφορές που δυσκολεύουν τη συνύπαρξη, άλλος με άρνηση επικοινωνίας, άλλος με ανυπαρξία προφορικού λόγου, άλλος με δυσκολία εκφοράς και κατανόησης προφορικού λόγου, άλλος με απόλυτη εξάρτηση εξαιτίας του πολύ χαμηλού νοητικού δυναμικού του. Με την κλασική «επιστημονική» ορολογία είναι μαθητές με νοητική καθυστέρηση, με αυτισμό, διαταραχές συναισθηματος και συμπεριφοράς και άλλα συμπτώματα.

- νωνικής ταυτότητας και την αποκατάσταση της φθαρμένης ταυτότητας του μαθητή (Μπάρμπας, 2003).
- Τη μέγιστη δυνατή ένταξη του μαθητή στον κοινωνικό χώρο που ζει (σχολείο, οικογένεια, γειτονιά, πόλη).
 - Προσπαθούμε όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου μας να έχουν ενεργό ρόλο σ' αυτή, ως πρόσωπα που καθορίζουν τη δράση τους με βάση τις σκέψεις και τα νοήματα που διαμορφώνουν μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους.
 - Προσπαθούμε το σχολείο να γίνει ένας οργανισμός διευθέτησης και επίλυσης παιδαγωγικών προβλημάτων. Οι δυσκολίες, οι αδυναμίες και οι ανεπάρκειες των μαθητών να προσεγγίζονται όχι σαν εμπόδιο στη λειτουργία του σχολείου, έτσι που να παθητικοποιούν, περιθωριοποιούν και συρρικνώνουν, αλλά σαν πηγή κατανόησης και έμπνευσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της παιδαγωγικής δραστηριότητας.
 - Σ' αυτή την προσπάθεια, μ' αυτή την οπτική και διαδικασία, είναι απαραίτητο το σχολείο μας να είναι ανοιχτό σε όλα τα νέα ρεύματα γνώσης που βοηθούν σε αυτή την κατεύθυνση και στη δημιουργία καινούριας γνώσης.³
 - Προσπαθούμε, ιδιαίτερα τον τελευταίο καιρό, η βασική παρέμβαση να έχει το χαρακτήρα του προγράμματος κοινωνικής μάθησης, ώστε ο μαθητής να αποκτά συγκεκριμένες δεξιότητες για να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και απαιτήσεις των κοινωνικών ομάδων και χώρων που ζει.
 - Προσπαθούμε η μεταφερόμενη γνώση να μπορεί να ενσωματωθεί στη συγκεκριμένη καθημερινή ζωή και τα ενδιαφέροντα του μαθητή, έτσι που να έχει νόημα γι' αυτόν (για να μη χαθεί σαν να μη τη διδάχθηκε ποτέ).
- Αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της οικογένειας του μαθητή στην αγωγή και την ανάπτυξη του, καθώς και ότι η τελική ευθύνη των αποφάσεων που αφορούν τη ζωή και το μέλλον του βρίσκονται στα χέρια των γονιών, προσπαθούμε να έχουμε μια «ολιστική» προσέγγιση, εντάσσοντας –κατά το δυνατόν– την οικογένεια στα προγράμματα του σχολείου (ομάδες στηριξης γονέων, ομάδες αξιολόγησης, συναντήσεις υποστήριξης), συνδέοντας και συντονίζοντάς τα με τα μέτρα βελτίωσης και ενίσχυσης των σχέσεων του μαθητή με τα άλλα μέλη της οικογένειάς του.
 - Η ολιστική αυτή προσέγγιση, προϋποθέτει τη διεπιστημονική συνεργασία στη λειτουργία του σχολείου με τη σύνθεση των εκτιμήσεων και των απόψεων των επαγγελματιών και των γονιών επομένως τη συνεργασία όλων (διεπιστημονικές ομάδες αξιολόγησης με τη συμμετοχή του γονιού και του μαθητή).
 - Είναι πολύ σημαντικό, ο ίδιος ο θεσμός σαν λειτουργία να εμπεριέχει την άλλη νοοτροπία δηλαδή της συνεργατικότητας, που οδηγεί στη δημιουργία, σε αντίθεση με την αυταρχικότητα που οδηγεί στην αποξένωση. Κλειδί λοιπόν σ' όλη την προσπάθειά μας είναι η διάθεση για συνεργασία και η διαθεσιμότητα των εμπλεκόμενων στη λειτουργία του σχολείου.
 - Βασικό στοιχείο της όλης προσπάθειας είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, με προοπτική την αλλαγή της αρνητικής νοοτροπίας και την αλληλοαποδοχή. Προσπαθούμε έτσι ώστε το σχολείο μας να πάψει να είναι μονοδιάστατο και μονοθιτικό (γραμματοσχολείο), και να ανοίξει στην κοινωνία. Για τον σκοπό αυτό αναπτύσσουμε εδώ και χρόνια συστηματική συνεργασία με τα συστεγαζόμενα σχολεία, λειτουργώντας προγράμματα συνύπαρξης.⁴
 - Προσπαθούμε, το περιεχόμενο της συνύπαρξης των μαθητών, πέρα από το ενδιαφέρον και το

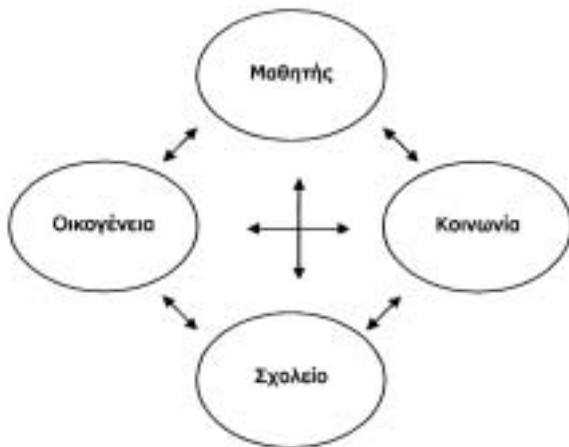
3. Σημαντική η συμβολή των καθηγητών Πανεπιστημίου Γ. Μπάρμπας, Κ. Μπαϊρακτάρη, Κ. Μπακιρτζή, Β. Παπαγεωργίου και του λογοπαίδικου Γ. Βογινδρούκα.

4. Στις δραστηριότητες του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής συμπεριλαμβάνονται και αυτές της «συνύπαρξης» με τα συστεγαζόμενα σχολεία, το 64ο Δημοτικό, το 30ο Γυμνάσιο και το 95ο Νηπιαγωγείο, όπως: α) Μουσικές εκδηλώσεις όπου συμμετέχουν όλοι οι μαθητές του 4ου,

νόημα, να συσχετίζεται και με τον λαϊκό μας πολιτισμό και να προσφέρει χαρά και στήριξη στους μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο, η χαρά και το γέλιο γίνονται βασικό συστατικό της σχολικής ζωής (συνεργασία με το Μουσικό Σχολείο, παραστάσεις Καραγκιόζη).

Έχουμε επίγνωση ότι χρειάζεται:

- Μια πιο συστηματική, συνθετική εργασία σύνδεσης του σχολείου με την υπόλοιπη καθημερινότητα των μαθητών μας.
- Καλύτερος συντονισμός ανάμεσα στους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους [κάτι που άρχισε εδώ και 5 χρόνια να υλοποιείται με τα προγράμματα ένταξης-συνύπαρξης].
Αν θέλαμε να φτιάξουμε ένα σχεδιάγραμμα που να δείχνει περίπου τη λειτουργία του θα κάναμε την παρακάτω απόπειρα:



Ερώτηση 3: Στις δραστηριότητες του σχολείου σας, ανάμεσα στις οποίες εφαρμόζεται το πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης, μιλάτε για «συνύπαρξη» με τα συστεγαζόμενα σχολεία και την κοινωνία γενικότερα και όχι για «ενσωμάτωση». Τι δηλώνει αυτό;

Απάντηση: Το μοντέλο που προωθούνταν μέχρι τώρα, στη σχέση ανάμεσα στην κοινωνία και τους ανθρώπους με αναπηρίες, όπως σας είπα και προηγουμένως, αυτό δηλ. της «ενσωμάτωσης», φάνηκε στην πράξη ότι διαιωνίζει και νομιμοποιεί τον αποκλεισμό (ή γίνεσαι όπως εμείς, όμοιος, ή πας μακριά μας).

Στο 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής Θεσ/νίκης αυτό που προσπαθούμε, εδώ και 20 χρόνια περίπου, να κάνουμε μαζί με τα συστεγαζόμενα σχολεία –το 64ο Δημοτικό και το 30ο Γυμνάσιο– είναι να συνυπάρχουν οι μαθητές μας με τους άλλους μαθητές μέσα σε ισότιμες συμμετοχικές διαδικασίες με δραστηριότητες που έχουν νόημα γι' αυτούς, όπως είναι το κοινό παιχνίδι, η μουσική, ο χορός, το θέατρο σκιών, το γέλιο, και όπου μπορεί να υπάρξει αλληλοπεριχώρηση, να συν-υπάρξουν δηλαδή ως υποκείμενα και ετερότητες, ως διαφορετικοί άνθρωποι, σε μια όσο γίνεται αρμονική σχέση και συμβίωση. Στην πράξη, δηλαδή, ο όρος «συνύπαρξη» δηλώνει ένα άλλο πρότυπο σχέσης όπου τα πρόσωπα-μαθητές συνευρίσκονται σ' έναν κοινό τόπο όπου η «αναπηρία» γίνεται αντιληπτή και βιώνεται όχι ως κάτι «μη φυσιολογικό» ή «μη κανονικό» αλλά ως τρόπος ύπαρξης.

Οι δραστηριότητες που προτείνονται χρειάζεται να ταιριάζουν στα μέτρα όλων με στόχο την κινητοποίησή τους, την ενεργή συμμετοχή τους, την ενίσχυση της λειτουργικότητας όλων των μαθητών, τη θετική αλληλεπίδραση, τη συνεργασία, την αλληλαγή βλέμματος και οπτικής, τη συνάντηση, όπου ο άλλος δεν είναι Α.Μ.Ε.Α. (Άτομο Με Ειδικές Ανάγκες) αλλά μοναδικό πρόσωπο και συνάνθρωπος. Είναι αυτονόητο πλέον ότι το ανθρώπινο υποκείμενο είναι ετερότητα και η ετερότητα είναι διαφορετικότητα. Η «συνύπαρξη» είναι ταυτόχρονη ύπαρξη ετεροτήτων. Δηλώνει μια σχέση που είναι δυναμική. Δύο ή περισσότερα πρόσωπα συναντώνται σε «κοινό τόπο» γιατί ακριβώς υπάρχει αλληλο-

του 64ου και 95ου Νηπιαγωγείου, όπου ακούν μουσικά σχήματα όλοι μαζί και χορεύουν όλοι μαζί, β) Εργαστήριο Θεάτρου Σκιών (Καραγκιόζη), με μια τάξη του 64ου, διαφορετική κάθε χρόνο, και 8-10 μαθητές του 4ου Σχολείου, όπου παρακολουθούν μαζί Καραγκιόζη, φτιάχνουν φιγούρες και παίζουν, γ) Ομάδες αυτορρύθμισης από μαθητές του 4ου και μια τάξη του 64ου Σχολείου, όπου οι ίδιοι οι μαθητές διαχειρίζονται τις σχέσεις τους, δ) Ομάδα συζήτησης και ενημέρωσης με το 30ο Γυμνάσιο. Η 1η ή 2η τάξη του Γυμνασίου με 2-5 μαθητές μας συζητούν για σχέσεις και ζητήματα εφηβικής ηλικίας, ε) Έχουν γίνει και προγράμματα παιχνιδιού την ώρα του διαλειμμάτων καθώς και ομάδα κουκλοθέατρου με το 64ο Δημοτικό Σχολείο. Υπάρχει επίσης συνεργασία με το δημοτικό σχολείο Μαντουλίδης και το 3ο Νηπιαγωγείο Θέρμης (συνύπαρξη μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που έχουν νόημα για όλους τους μαθητές).

ποδοχή της ετερότητας-διαφορετικότητάς τους. Η «συνύπαρξη» πέρα από τη θέση πως η «διαφορά» είναι δικαίωμα, εμπεριέχει και τη θέση πως η διαφορά είναι όρος ύπαρξης· είναι βασικό «εκ των ων ουκ άνευ» στοιχείο της κοινωνικής ζωής.

Στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνική συνύπαρξη, ο μαθητής με ιδιαιτερότητες, το σχολείο και η κοινωνία αλληλεπιδρούν και μεταβάλλονται στη συνάντησή τους. Το σχολείο και η κοινωνία, για να συνυπάρξουν με το μαθητή με ιδιαιτερότητες, δεν μπορούν να παραμείνουν όπως είναι. Χρειάζεται να αλλάξουν. Χρειάζεται, δηλαδή, να μπορούν να ακούνε και το λόγο του μαθητή με καθυστέρηση, με αυτισμό ή με κινητικές δυσκολίες, και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και επιθυμίες του. Ν' ακούνε τις επιθυμίες και ανάγκες όλων των μαθητών (Μπάσογλου, αδημοσίευτο).

Ερώτηση 4: Υπάρχει κάποιο θεωρητικό-φιλοσοφικό μοντέλο που υιοθετείτε στο σχολείο σας, στις δραστηριότητες συνύπαρξης και ιδιαίτερα στην προσπάθεια ένταξης στη γειτονιά και στην πόλη;

Απάντηση: Η λέξη μοντέλο με παραπέμπει σε κάτι στατικό. Η δική μου θεωρητική προσέγγιση είναι ανοιχτή στη δυναμική των σχέσεων και σε ότι αυτή φέρνει, έχοντας ως στόχο τη «συνύπαρξη» και την προώθησή της. Η λέξη «αλληλοπεριχώρηση» επίσης εκφράζει τη σκέψη μου και είναι ένα ιδανικό και όνειρο για μια κοινωνία προσώπων. Η πλειοψηφία των συναδέλφων συμφωνούν και υιοθετούν αυτή την αντίληψη. Υπάρχουν, βέβαια, στο σχολείο και άλλες απόψεις και πρακτικές που συζητούνται.

Η προσέγγιση αυτή δεν είναι «ψυχολογική», με τη στενή έννοια, αλλά «πολιτική» με στόχο την κατά το δυνατόν αυτοδιάθεση, την αυτοδυναμία του κάθε ανθρώπου σε μια κοινωνία προσώπων, την αλληλεγγύη και το σεβασμό στις σχέσεις, τη διεκδίκηση για την παροχή δυνατότητας σε όλους να εκφράσουν το λόγο τους, την ανοιχτή ανθρωπινή διαδικασία κοινωνίας.

Αναμφίβολα, η ίδια η εμπειρία μας έδειξε πως προσεγγίσεις που αναπτύχθηκαν στο επίπεδο των επιστημών, ιδιαίτερα των ανθρωπιστικών (ψυχο-

λογία, παιδαγωγική, ανθρωπολογία, κοινωνιολογία κ.ά.) μπορούν με τη διακριτική τους και καίρια εφαρμογή να συμβάλουν θετικά στην πρακτική μιας κοινωνίας με καλύτερη ποιότητα ζωής για όλους. Για μας ταιριάζει το πλαίσιο της μη κατευθυντικότητας (γιατί έχει ως άξονα και αρχή της το σεβασμό του άλλου, την αποδοχή του άλλου όπως είναι, την αρχή της συνοδείας και της θετικής στάσης απέναντι στον άλλον) (Μπακιρτζής, 2002· Μπακιρτζής, 2008) και αυτό κυρίως υιοθετούμε και εφαρμόζουμε (Κουπίδου, 2007· Τιβικέλη, 2005), χωρίς να αποκλείουμε άλλες προσεγγίσεις, ιδιαίτερες προσεγγίσεις που εμπλέκουν την τέχνη όταν δεν είναι υποταγή και νόμος αλλά «δαίμονας που σπάει τα καθούπια» (Καζαντζάκης, 2005).

Ερώτηση 5: Τα τελευταία χρόνια αναπτύξατε ένα πρόγραμμα κοινωνικής ένταξης των μαθητών σας και μάλιστα εκτός σχολικού ωραρίου. Πού στοχεύει και πώς λειτουργεί;

Απάντηση: Με αφορμή το Ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Σωκράτης Comenius» όπου συνεργαστήκαμε με αντίστοιχα σχολεία της Γερμανίας και της Σλοβακίας, με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές ανάγκες για αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, προσπαθήσαμε κατά τη διάρκεια του πρωινού σχολικού προγράμματος να υλοποιήσουμε κάποιες πρώτες σκέψεις και ιδέες· πράγμα που έγινε τη χρονιά 2002-3. Διαπιστώσαμε ότι τα αποτελέσματα ήταν πολύ θετικά σε πολλά επίπεδα, ιδιαίτερα της κοινωνικής μάθησης, και ότι η συνέχιση του προγράμματος θα έπρεπε να πάρει άλλη μορφή για να είναι πιο ωφέλιμο και να στοχεύει, όχι μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων –κάτι που γίνεται και κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος– αλλά και στην ένταξη-συνύπαρξη των μαθητών μας στη γειτονιά τους και στην πόλη. Έτσι, τη χρονιά 2003-2004 και μετά από συζητήσεις τολμήσαμε να ανοίξουμε το σχολείο μας σε μια καινούρια εμπειρία, σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Να κατευθύνουμε το πρόγραμμα στον πραγματικό ελεύθερο χρόνο των μαθητών μας, στο χρόνο που περνούνε μετά τις πρωινές ώρες εκπαίδευσής τους στο σχολείο.

Οι πρώτες σκέψεις, πριν την οργάνωση του προγράμματος, προέρχονται από την ίδια την πραγματικότητα του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής, όπου μέχρι το 1989 επικρατούσε η αντίληψη «να μάθουμε στα παιδιά μας γράμματα και μόνο». Παρ' όλης τις τεράστιες δυσκολίες των μαθητών μας, γίνονταν φιλότιμες προσπάθειες στις οποίες η οικογένεια του μαθητή δεν είχε καμιά συμμετοχή. Οι συνέπειες ήταν πως ελάχιστοι αποφοιτούσαν γνωρίζοντας γράμματα, ενώ έφευγαν πολλοί έχοντας έντονα προβλήματα συμπεριφοράς, με ελάχιστες κοινωνικές δεξιότητες, ελάχιστες δυνατότητες αυτοεξυπηρέτησης και ελάχιστες δυνατότητες κοινωνικής ένταξης.

Μετά το 1989, και τον εμπλουτισμό του σχολείου με ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό, έγινε μεγάλη προσπάθεια για οργάνωση της συμπεριφοράς των μαθητών, για την εκπαίδευσή τους στην αυτοεξυπηρέτηση, και άρχισε συστηματικά η συνεργασία με την οικογένεια. Συνεχίστηκε βέβαια η σχολική μάθηση (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική), όπου αυτό ήταν δυνατό. Άρχισε έτσι να αξιοποιείται το δυναμικό των μαθητών, ξεκινώντας από τις ίδιες τις ανάγκες τους και να εμφανίζεται οργανωμένη κοινωνική συμπεριφορά στο σχολείο. Αναρωτηθήκαμε, λοιπόν, τι γίνεται στο σπίτι; Τι γίνεται στην κοινωνία όπου ζει ο μαθητής; Και, τι θα γίνει μετά την αποφοίτησή του από το Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής; Βασικό κίνητρό μας για την επέκταση του προγράμματος ήταν οι παρακάτω διαπιστώσεις:

- Δεξιότητες που κατακτούνται στο σχολικό πρόγραμμα με την παρεχόμενη εκπαίδευση, απαραίτητες για την όσο το δυνατό μεγαλύτερη αυτοδυναμία των μαθητών μας δεν μεταφέρονται αυτόματα στο σπίτι και στη γειτονιά των μαθητών μας ίσως επειδή η νοοτροπία των περισσότερων οικογενειών τους καθιστά παθητικούς.
- Δεν υπάρχει αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου από τη μεριά των μαθητών. Οι περισσότεροι είναι εγκλωβισμένοι σε «θεραπευτικά» προγράμματα τις απογευματινές ώρες.
- Δεν υπάρχει επικοινωνία με τη γειτονιά τους εξαιτίας της αρνητικής κοινωνικής στάσης από τη μια και του φόβου «έκθεσης» των γονιών

από τη άλλη (δικαιοδογημένα, αφού μαθητές και γείτονες δεν έχουν τη νοοτροπία για την ανάπτυξη θετικών σχέσεων). Οι περισσότεροι μαθητές μας κλείνονται μέσα στα σπίτια, κάποιοι πηγαίνουν σε μονάδες απασχόλησης ή σε κάποιο ίδρυμα περιμένοντας την κοινωνική επένταξη τους από τα ευρωπαϊκά προγράμματα των ψυχιατρείων στα 30, 40, 50 τους χρόνια, όταν θα έχουν ήδη αχρηστευτεί ως πρόσωπα κι έτσι θα νομιμοποιείται και θα επιβεβαιώνεται η αρνητική στάση της κοινωνίας μας απέναντί τους.

Αποφασίσαμε, λοιπόν, την προσπάθεια ένταξης από μικρή ηλικία στην κοινωνία όπου ζει ο μαθητής μας, ώστε να γνωρίσει τον τόπο του και τους ανθρώπους του, να τον γνωρίσουν κι αυτοί, να τους αποδεχτεί και να τον αποδεχθούν σε μια κατεύθυνση συνύπαρξης.

Θα λέγαμε ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός που βιώνουν οι μαθητές μας οφείλεται στην προκατάληψη και στην αρνητική στάση της κοινωνίας απλά και στην έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που δημιουργεί αυτή η προκατάληψη στους άλλους ανθρώπους με τους οποίους έρχονται σε σχέση, αλληλεπιδρούν και αλληλεπηρεάζονται, διαμορφώνοντας και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο ζουν.

Απαραίτητη προϋπόθεση της κοινωνικής ένταξης τους είναι η διαμόρφωση ενός εναλλακτικού πλαισίου σχέσεων, διαφορετικής ποιότητας, που να τις επηρεάζει θετικά με στόχο την κοινή συνύπαρξη. Χρειάζεται δηλαδή η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων από όλους όσους εμπλέκονται στην προσπάθεια της κοινωνικής ένταξης:

- Είτε αυτές έχουν να κάνουν με τη δυνατότητα αυτοεξυπηρέτησης και ανεξάρτητης διαβίωσης των μαθητών, με την ικανότητα διαχείρισης, του στίγματος, (χειρισμού δηλαδή των αρνητικών αντιδράσεων του περιβάλλοντος), την ενίσχυση της αυτοεικόνας, της πρωτοβουλίας, της αυτοπεποίθησης, καθώς και της ενεργοποίησης τους στα καθημερινά δρώμενα.
- Είτε στη διαφοροποίηση της στάσης των γονιών (υπερηρωσασία, έλλειψη εμπιστοσύνης στο μαθητή κ.ά.).

- Είτε στη διαφοροποίηση της στάσης και διάθεσης των εργαζομένων (φοιτητές στο πρόγραμμα, δάσκαλοι, ειδικό προσωπικό, φορείς πανεπιστημίου).
- Είτε στη διαφοροποίηση της διάθεσης και στάσης της κοινωνίας στο συγκεκριμένο χώρο (γειτονιά, πόλη) που ζουν οι μαθητές μας (αλλαγή των αρνητικών συναισθημάτων, της απωθητικής και απορριπτικής στάσης και άρση χρόνιων προκαταλήψεων που δυσκολεύουν και αποκλείουν την ανθρώπινη συνύπαρξη) (Υφαντή και άλλοι, 2003).

Όσον αφορά τους επιμέρους στόχους για τον κάθε μαθητή θα λέγαμε ότι οι στόχοι, κινούμενοι στους ευρύτερους άξονες της ένταξης, διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ανάγκες, τις επιθυμίες, τις δυνατότητες και τα χαρακτηριστικά που εμπλέκονται στη ζωή του συγκεκριμένου μαθητή, και στην πορεία αναδιαμορφώνονται, εμπλουτίζονται ή τίθενται σε μια σειρά προτεραιότητας (Σαγιανίδου, 2006).

Η ένταξη με την προοπτική της συνύπαρξης είναι ένας μακροπρόθεσμος στόχος μέσα στις συγκεκριμένες συνθήκες που επιχειρείται, μέσω της συνάντησης με τον άλλο, τον αδελφό, το συμμαθητή, το γείτονα. Η αποδοχή του άλλου, του διαφορετικού είναι μια πορεία ζωής που ξεκινά για μας, στη θεσσαλονίκη, πολύ αισιόδοξα, σιγανά-σιγανά, σιγανά και ταπεινά, με τη συγκεκριμένη προσπάθεια.

Ερώτηση 6: Μιλήσατε και για ανάπτυξη δεξιοτήτων στο πρόγραμμα, από τη μεριά των μαθητών, για να ενταχθούν στην κοινωνία. Μήπως εμπεριέχει μια νοοτροπία που έρχεται σε αντίφαση με την ανάπτυξη ενός κινήματος χειραφέτησης από το ιατροκεντρικό-νοσοκομειακό μοντέλο, που προωθεί και στηρίζει τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη στέρξη των δικαιωμάτων των ανθρώπων με ιδιαιτερότητες;

Απάντηση: Σίγουρα υπάρχει αυτός ο κίνδυνος αν συγκεντρώσουμε τις προσπάθειές μας μόνο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και έτσι νομιμοποιήσουμε και

επιβεβαιώσουμε την εξουσία των ειδικών και ενός αυταρχικού συστήματος. Πιστεύω πως όλοι όσοι εμπλεκόμαστε σε διαδικασίες ένταξης και συνύπαρξης χρειάζεται να είμαστε ανοιχτοί, με μια ολιστική ματιά και δράση. Να λάβουμε υπόψη μας ότι υπάρχει μια δυναμική στις ανθρώπινες σχέσεις, που εμπεριέχει το στοιχείο της δράσης, της ενέργειας, της αισιοδοξίας, της θετικής ματιάς, αλληλίας και της αντίστασης σ' αυτά, την αβεβαιότητα και το απροσδιόριστο, συστατικούς όρους στην ανθρώπινη σχέση.

Στην περίπτωση των ανθρώπων με αναπηρίες έχει μεγάλη σημασία, όπως αναφέρθηκε, να γίνουν όσο γίνεται λειτουργικά αυτοδύναμοι και αυτόνομοι και γι' αυτό χρειάζεται από τη μικρή ηλικία ιδιαίτερη εκπαίδευση. Δυνατότητες και δεξιότητες που κατακτούνται από τον άνθρωπο χωρίς αναπηρίες χωρίς ιδιαίτερη εκπαίδευση αυτό δεν είναι δυνατό στις περισσότερες περιπτώσεις ανθρώπων με αναπηρίες (π.χ. εκπαίδευση στο φαγητό, στον έλεγχο σφικτήρων, στο περπάτημα, στη συμπεριφορά, στη επικοινωνία, στο λόγο, στις κοινωνικές δεξιότητες, στην ανάπτυξη σχέσεων κ.ά.). Επομένως, η ανάπτυξη δεξιοτήτων είναι απαραίτητο στοιχείο για τη διευκόλυνση της συνύπαρξης που αρχίζει ή θα έλεγα ότι θα έπρεπε να αρχίζει:

- Με την πρώιμη παρέμβαση, που σημαίνει κατανόηση της πραγματικότητας του μαθητή-παιδιού, συναισθηματική αποδοχή του και προσπάθεια να το καταστήσουμε μέσω της εκπαίδευσής του (και άλλων πιθανών ενεργειών) όσο γίνεται λειτουργικά αυτοδύναμο, για να αποφύγουμε εξαρτήσεις αλληλοτριωτικού χαρακτήρα.
- Με εργασία στήριξης της οικογένειας και αλλαγή της κοινωνικής νοοτροπίας, έμπρακτα μέσα από την ίδια τη ζωή του μαθητή-παιδιού π.χ. ένταξή του σε παιδικούς σταθμούς, νηπιαγωγεία και σχολεία μαζί με τα παιδιά του γενικότερου πληθυσμού.
- Με την αλλαγή στους τρόπους παραγωγής-εκπαίδευσης-διαβίωσης, μια και με την αλλαγή ανάπτυξη της τεχνολογίας πολλές διευκολύνσεις μπορούν να υπάρξουν π.χ. ισόγεια κτίρια, ράμπες, διαφορετική έκφραση.

Και να μη διαφεύγει της προσοχής μας ότι κάθε άνθρωπος πρέπει να βρίσκεται και να ζει εκεί που ανήκει, στην ίδια του τη γειτονιά. Βασικός συντελεστής, επομένως, της κοινωνικής διάστασης της ένταξης είναι και η εμπλοκή της τοπικής κοινωνίας. Η ενεργή αλληλεπίδραση των κατοίκων μιας περιοχής στις διαδικασίες ένταξης στη γειτονιά, στο φυσικό χώρο δράσης τους. Η τοπική κοινωνία αποτελεί παράγοντα διαμόρφωσης των διαδικασιών ένταξης και συγχρόνως πεδίο εφαρμογής της (Μπαϊρακτάρης, 1994).

Ερώτηση 7: Με ποιον τρόπο ξεκίνησε το πρόγραμμα «Ένταξη στη γειτονιά και την πόλη»;

Απάντηση: Με τις σκέψεις και την εμπειρία που είχαμε αυτά τα χρόνια, δημιουργήσαμε ένα υποστηρικτικό δίκτυο με τη συνεργασία σχολείου-γονέων-Πανεπιστημίου, ένα πειραματικό πλαίσιο δράσης ευέλικτο και συνεχώς προσαρμοζόμενο στις πραγματικές συνθήκες. Καθιερώσαμε τη διαρκή εποπτεία και τον έλεγχο των δραστηριοτήτων.

Στο ξεκίνημα δημιουργήθηκε μια ομάδα υπεύθυνη για το πρόγραμμα και την οργάνωσή του σε καθημερινή βάση από πέντε εργαζόμενους του σχολείου (Δ/ντρια: Ανθή Υφαντή, Κοινωνική Λειτουργός: Ζήνα Αντωνάκη, Δάσκαλος, γονιός: Κώστας Δαχλύθρας, Επιμελήτρια: Άννα Κωτούλα, Ψυχολόγος: Παντελής Μπιτζαράκης), τον Επικ. καθηγητή Γ. Μπάρμπα, από το τμήμα Προσχολικής Αγωγής του Α.Π.Θ. και ζητήθηκε η αρωγή του Αναπλ. καθηγητή Ψυχολογίας Κ. Μπαϊρακτάρη, εμπειρου σε ζητήματα αποϊδρυματοποίησης και επανένταξης. Το πρόγραμμα ξεκίνησε με 13 μαθητές εφηβικής ηλικίας (13-15 χρόνων) και 21 φοιτητές, που συγχρόνως θα κατέγραφαν την εμπειρία στη διπλωματική τους εργασία. Οι υπεύθυνοι φοιτητές για την υλοποίηση του προγράμματος χωρίστηκαν σε 7 ομάδες των 3 και κάθε ομάδα ανέλαβε την ευθύνη 2 μαθητών. Στόχος κατ' αρχήν ήταν:

- Η έξοδος από το σπίτι και η γνωριμία με τη γειτονιά, τους χώρους όπου καθημερινά θα μπορούσε να ζει ο μαθητής (γνωριμία με τους δρόμους, τα μαγαζιά, τις υπηρεσίες, τους πολιτιστικούς φορείς και τους χώρους ψυχαγωγίας).



«Δικαίωμα στη Διαφορά». Έκδοση Εταιρείας Σπαστικών Β.Ε., Θεσσαλονίκη 2007.

Δίνοντας έμφαση στην εξεύρεση ενός φορέα, για την ένταξη του μαθητή σε ομάδα συνομηλίκων και την ανάπτυξη συγκεκριμένων και σταθερών σχέσεων με ανθρώπους της περιοχής του

- Η γνωριμία με την πόλη όπου ζει, συγκεκριμένα με δυο κεντρικά σημεία της πόλης (την πλατεία Αριστοτέλους και το Λευκό Πύργο).

Κατά τη διάρκεια της εμπειρίας οι υπεύθυνοι φοιτητές είχαν διαρκή εποπτεία είτε σε προσωπικό είτε σε συλλογικό επίπεδο. Επίσης, οι μαθητές:

- Εκπαιδεύονταν παράλληλα σε ζητήματα κοινωνικής μάθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων στην ομάδα (τάξη) τους από τον δάσκαλό τους (π.χ. αναγνώριση χρημάτων, τρόποι κοινωνικής συμπεριφοράς).
- Εκπαιδεύονταν στην κουζίνα από τη υπεύθυνη εκπαιδευτρια σε δεξιότητες αυτοεξυπηρέτησης σε ό,τι αφορά το νοικοκυριό.
- Εκπαιδεύονταν σε ζητήματα κοινωνικών σχέσεων από την κοινωνική λειτουργό στις ομάδες νεανίδων του σχολείου και από τον ψυχολόγο στις ομάδες εφήβων.
- Πέντε μαθητές επίσης συμμετείχαν στις εβδομαδιαίες συναντήσεις της ομάδας συνύπαρξης με το 3ο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης.

Ερώτηση 8: Ποιοι μαθητές συμμετέχουν στο πρόγραμμα και με ποια κριτήρια επιλέγονται; Τι προϋ-

ποθέσεις χρειάζεται να έχει ο μαθητής και ο εθελοντής;

Απάντηση: Σήμερα στο πρόγραμμα συμμετέχουν μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας (10-14 ετών). Κάθε χρόνο συμμετέχουν περίπου 14 μαθητές (από τους 28-30 του σχολείου) που μπορούν να συνεχίσουν για 3 χρόνια τη συμμετοχή τους. Τα κριτήρια είναι κατ' αρχήν ηλικιακά και χρειάζεται η συναίνεση της οικογένειας. Συμμετέχουν μαθητές που τα καταφέρνουν και αυτοεξυπηρετούνται, αλλά και άλλοι σε πλήρη εξάρτηση και με μεγάλες δυσκολίες στην επικοινωνία. Στηρίζονται και διευκολύνονται από εθελοντές (περίπου 30 το χρόνο), που έχουν την ευθύνη του προγράμματος κατά τη διάρκεια της ένταξης-συνύπαρξης. Χωρίζονται σε ομάδες των τεσσάρων υπευθύνων για κάθε δυο μαθητές.

Οι εθελοντές προέρχονται κυρίως από απόφοιτους και φοιτητές (προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς) του τμήματος Ψυχολογίας (κατεύθυνση: Κοινωνικής-Κλινικής Ψυχολογίας) και φοιτητές του τμήματος Προσχολικής Αγωγής (κατεύθυνση: Ειδικής Αγωγής) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, χάρη στη μακροχρόνια συνεργασία του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής με τα παραπάνω τμήματα του Α.Π.Θ. Ανάλογα με τον αριθμό των εθελοντών και τη θέληση των γονιών οργανώνεται και το πρόγραμμα.

Ερώτηση 9: Ποια η διαδικασία; Συγκεκριμένα ποιο είναι το χρονικό διάστημα ή η χρονική περίοδος; Οι ώρες συνάντησης; Τα μέρη εξόδου από το σπίτι; Οι τρόποι μετακίνησης; Πώς γίνεται η αντιστοίχιση μαθητή-εθελοντή;

Απάντηση: Το χρονικό διάστημα του προγράμματος προσπαθούμε να ξεκινά από τον Οκτώβριο-Νοέμβριο και να φτάνει μέχρι και τα μέσα Ιουνίου, συμπεριλαμβανομένης και της προετοιμασίας των εθελοντών. Φέτος για τους μαθητές ξεκίνησε από

τον Οκτώβριο. Ο χρόνος των εξόδων δεν είναι σταθερός. Συνήθως 3 φορές στις 2 εβδομάδες για κάθε μαθητή ή μια φορά τη βδομάδα και διαρκεί από 2 έως 4 ώρες ανάλογα με τον τόπο και το είδος της δραστηριότητας. Μαθητές με δυσκολίες στη συμπεριφορά τους συνοδεύονται πάντα από 2 εθελοντές. Οι ημέρες και οι ώρες καθορίζονται από τις δυνατότητες των εθελοντών, των μαθητών και της οικογένειας σε συνεργασία μεταξύ τους, πάντα μετά το μεσημέρι τις καθημερινές, και όποτε συμφωνήσουν το Σαββατοκύριακο. Η αντιστοίχιση εθελοντή-μαθητή γίνεται τις περισσότερες φορές με βάση το φύλο (λόγω έλλειψης ανδρών εθελοντών προτιμάται η αντιστοίχιση άνδρα εθελοντή με αγόρι μαθητή). Πέρα από αυτό, η επιλογή γίνεται τυχαία εκτός εάν κάποιοι εθελοντές γνωρίζονται με τους μαθητές από την πρακτική άσκηση τους στο σχολείο και συνεχίζουν τη σχέση τους στο πρόγραμμα ένταξης.

Ερώτηση 10: Η προετοιμασία των εθελοντών είναι απαραίτητη; Αν ναι, ποιος το κρίνει και το προτείνει; Με ποιον τρόπο γίνεται και ποιος ο στόχος της;

Απάντηση: Η ανάγκη προετοιμασίας, που σημαίνει ενημέρωση και γνωριμία με τους μαθητές και την οικογένειά τους, προέκυψε από την ίδια την εμπειρία, κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς.

Ανάλογα με τους ανθρώπους και τα μέσα που διαθέτουμε, κρίνουμε ποια είναι πιο αποτελεσματικά για την ενημέρωση.⁵ Η συζήτηση, η ανταλλαγή εμπειριών, το παιχνίδι ρόλων, η δραματοποίηση, οι ασκήσεις ενσυναίσθησης μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά και χρησιμοποιούνται όσο γίνεται πιο εποικοδομητικά. Από την εμπειρία της πρώτης χρονιάς, προέκυψε ιδιαίτερα η ανάγκη ενημέρωσης σε σχέση με την οικογένεια των μαθητών μας. Έτσι, για παράδειγμα, θέματα όπως:

- Η δυσκολία κατανόησης της συμπεριφοράς των γονιών απέναντι στα παιδιά τους (στάση υπερπροστασίας ή αδιαφορίας) και στους ίδιους,

5. Κυρίως τα θέματα των ενημερωτικών συναντήσεων είναι: α) Γνωριμία, προσδοκίες για το πρόγραμμα, β) Το 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής και το πρόγραμμα ένταξης, γ) Σχέσεις εμπιστοσύνης και συνεργασίας, γ) Οικογένεια και ονειρικό παιδί, ε) Ενσυναίσθηση και κατανόηση της οικογένειας, στ) Νοητική καθυστέρηση και εκπαίδευση, ζ) Οικογένεια και μαθητές στο 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής, η) Αξιολόγηση των μαθητών, θ) Στη θέση του μαθητή με νοητική καθυστέρηση, ι) Κοινωνική ένταξη-προσεγγίσεις, κ) Σχέσεις-οριοθέτηση σχέσεων.

- Οι συχνές αλλαγές π.χ. των ημερομηνιών των συναντήσεων, οι προφάσεις ασθένειας των μαθητών που βιώνονταν απορριπτικά από τους εθελόντες και φρέναραν το δημιουργικό τους κίνητρο,
- Η δυσκολία κατανόησης της συμπεριφοράς του ίδιου του μαθητή μπροστά στην κατάκτηση της αυτονομίας του και η εξάρτησή του από τους άλλους,
- Η δυσκολία κατανόησης των μελών της κοινωνίας (οικογένειας, γειτονιάς, πόλης) από τους εθελόντες, έφερναν τους εθελόντες σε αμηχανία, δημιουργούσαν εκνευρισμό, θυμό, συναισθήματα που δυσκολεύονταν να διαχειριστούν μόνοι τους. Ήταν προφανής η ανάγκη ενημέρωσης και στήριξης για τη συνέχιση της εμπειρίας.

Η θετική ανταπόκριση των εθελόντων και η καλύτερη προσέγγιση και κατανόηση προέκυπε από τις μαρτυρίες τους:

«...η εμπειρία της πραγματικότητας ξεπερνάει κάθε θεωρητική γνώση και σε βρίσκει απροετοίμαστο...» (Γεωργιάδου, Κατσιμπουρας, 2007).

«...τα βιωματικά λειτούργησαν ως μέσο για να πλησιάσω έστω κατά προσέγγιση το δράμα που ζει η οικογένεια του παιδιού. Ένα δράμα το οποίο δεν έχει τέλος.[...] Ένωσα τον πανικό, την αγωνία, τις ενοχές που τους κατατρέχουν. Ένωσα την αμφισβήτηση που βιώνουν από τη κοινωνία αλλά και από τον ίδιο τους τον εαυτό» (Βέβηλος, 2006).

«...τα βιωματικά σεμινάρια με έβαλαν σε μια νέα διαδικασία διαλόγου με τις έννοιες της αναπηρίας και της κοινωνικής περιθωριοποίησης των Α.Μ.Ε.Α. στη σημερινή εποχή αλλά και διαχρονικά. Κατάφερα να μπω στη θέση των γονιών αλλά και των παιδιών με αναπηρίες, πράγμα που με βοήθησε να τους προσεγγίσω καλύτερα. Η στάση μου απέναντι στα Α.Μ.Ε.Α. άλλαξε στο βαθμό που προσπάθησα να πλησιάσω το βίωμά τους και να επικοινωνήσω μαζί τους με έναν νέο κώδικα που στηρίζεται στην ανοχή του διαφορετικού και δε μιλάει με όρους «φυσιολογικότητας» ή μη...» (Αρμένης, 2007).

«Στην πρώτη συνάντηση όλων των φοιτητών, εθελόντων, στην οποία συζητήθηκαν θέματα στάσης των γονιών, μοιράστηκε την προσωπική του ιστορία ένας από τους δασκάλους, ο οποίος έχει παιδί με ειδικές ανάγκες. Αυτή η συνάντηση ήταν μοναδική και πραγματικά σε όλη την πορεία της ένταξης την είχα στο μυαλό μου, γιατί ο τρόπος που αυτός ο άνθρωπος μας μίλησε και μοιράστηκε μαζί μας τόσο προσωπικά και τελείως ευαίσθητα συναισθήματα και ζητήματα δε γινόταν να μην αγγίξει το συναίσθημα πρώτα και τον τρόπο σκέψης και αντιμετώπισης ορισμένων θεμάτων, που αφορούν στους γονείς, το παιδί και την κοινωνία. Ένωσα να επηρεάζομαι πολύ με θετικό τρόπο και να προβληματίζομαι για την προσωπική μου στάση, τις προκαταλήψεις, τους θεωρητικούς μου στόχους και να παίρνω αφορμή για μια δημιουργική αναθεώρηση» (Βέβηλος, 2006).

«Επιπλέον, οι συναντήσεις αυτές συνέβαλαν κατά πολύ στη γνωριμία των φοιτητών μεταξύ μας, γεγονός που σίγουρα διευκόλυνε και τη συνεργασία μας» (Αντωνιάδου και άλλοι, 2006).

Ερώτηση 11: Υπήρχε συνεργασία των εθελόντων με το σχολείο, τους δασκάλους και το άλλο εκπαιδευτικό προσωπικό, έτσι που και άμεση ενημέρωση να υπάρχει, αλλά και συντονισμός των ενεργειών (π.χ. για τα ψώνια, αν γνωρίζει τα χρήματα και τον τρόπο συναλλαγής, αν γνωρίζει να διαβάσει τις ετικέτες των τροφών κ.ά., αν συζητούνται τα ζητήματα των στενών διαπροσωπικών σχέσεων, αν μπορεί να ντύνεται, να αυτοεξυπηρετείται κ.ά.);

Απάντηση: Το σχολείο, όπως αναφέραμε, είναι ανοιχτό χωρίς να παύει να είναι λειτουργικό. Όλοι σχεδόν οι εθελόντες μπορούσαν να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες για τους μαθητές μας και να συντονίζουν την εργασία τους με αυτή του σχολείου. Γίνεται προσπάθεια, μια και είναι απαραίτητο, να συνδεθεί το πρόγραμμα ένταξης με το πρόγραμμα κοινωνικής μάθησης που χρειάζεται πλέον να γίνει άξονας στη μαθησιακή εργασία του σχολείου έτσι ώστε το πρόγραμμα των τάξεων του σχολείου να σχετίζεται άμεσα με το πρόγραμμα ένταξης.

θα σας αναφέρω δυο μαρτυρίες των εθελόντων όπως είναι καταγεγραμμένες στις εργασίες τους:

«...Σε όλη την πορεία του Προγράμματος Ένταξης, αναπτύχθηκαν ιδιαίτερα στενές σχέσεις ανάμεσα σε εμένα και το προσωπικό του σχολείου. Ήταν όλοι πρόθυμοι να μου δώσουν πληροφορίες για τον Ε. και να μοιραστούν μαζί μου την εμπειρία τους στα τόσα χρόνια που τον γνώριζαν. Ανταλλάσαμε απόψεις για ζητήματα που αφορούσαν την ένταξη και πολλές φορές αισθάνθηκα ότι αλληλοσυμπληρωνόμαστε. Πράγματα που δούλευε για παράδειγμα ο υπεύθυνος της κουζίνας, δούλευε κι εγώ παράλληλα με το δικό μου τρόπο. Η ανταλλαγή πληροφοριών υπήρξε ιδιαίτερα εποικοδομητική για την προσαρμογή και τον εμπλουτισμό της δικής μου παρέμβασης...» [Αρμένης, 2007].

«...Μέσα από την όλη πορεία της ένταξης αναπτύχθηκαν ακόμα περισσότερο οι σχέσεις, που είχαν δημιουργηθεί ανάμεσα σε εμάς ως φοιτητές και στο προσωπικό του σχολείου. Ήταν όλοι πρόθυμοι να μας δώσουν πληροφορίες και για τη Λ. και για τη Ζ. και να μοιραστούν μαζί μας την εμπειρία τους, μετά από πολλά χρόνια γνωριμίας και συνεργασίας με τα κορίτσια. Η δασκάλα των κοριτσιών συχνά ρωτούσε τι κάναμε μαζί τους, γιατί της ανέφεραν διάφορες δραστηριότητες και ζητούσε πληροφορίες για την εμπειρία μας μαζί τους. Ανταλλάσαμε πληροφορίες για τη συμπεριφορά τους και τη διάθεσή τους μέσα στην τάξη και στις δομές, που είχαν ενταχθεί και μας μετέδιδε την έκπληξή της και την αισιοδοξία πως και η σχέση τους θα γίνει πιο στενή και ειδικότερα για τη Ζ., η οποία δεν είχε απολύτως καμιά δραστηριότητα μετά το σχολείο πίστευε ότι είναι σημαντική η έξοδός της από το σπίτι...» [Σαγιαδινού, 2006].

Είναι απαραίτητο να πούμε, ότι από τα πιο σημαντικά ζητήματα που επηρέασαν την πορεία της «ένταξης-συνύπαρξης» ήταν η σχέση που αναπτυσσόταν ανάμεσα στα μέλη της ομάδας των εθελόντων και η εξέλιξή της, μια και από ότι διαπιστώθηκε ο καθένας έβλεπε και αντιμετώπιζε δια-

φορετικά τα ίδια ζητήματα και επηρέαζε με τον τρόπο του την υλοποίηση των στόχων. Η ύπαρξη συντονισμού και αλληλοϋποστήριξης ήταν στοιχεία που συνέβαλαν θετικά στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων. Σ' αυτό βοήθησε η εποπτεία και οι ενημερωτικές συναντήσεις.

Ερώτηση 12: Αναφερθήκατε στην εποπτεία που υπήρχε από τη μεριά των υπευθύνων του προγράμματος κατά τη διάρκειά του. Τι γινόταν συγκεκριμένα. Συνεχίζεται με τον ίδιο τρόπο μια και φαίνεται να χρειάζεται πολύς χρόνος και γίνεται σε εθελόντική βάση;

Απάντηση: Η εποπτεία είναι συζητήσεις που γίνονται από τους εθελόντες και τους υπεύθυνους⁶ γύρω από ζητήματα που αφορούν στην πορεία, στη θετική ή αρνητική εξέλιξη του προγράμματος και στις επιμέρους δυσκολίες. Οι συζητήσεις (που κατά περίπτωση μπορούσαν να έχουν και διαφορετική μορφή π.χ. παιχνίδι ρόλων) γίνονταν είτε προσωπικά είτε σε μικρές ομάδες εθελόντων, όταν το ζητούσαν οι ίδιοι, είτε σε ολομέλεια για όλους τους εθελόντες σε σταθερή βάση κάθε δεκαπέντε μέρες. Είναι σημαντικό να μιλήσουν οι ίδιοι οι εθελόντες για το πώς ήταν η εποπτεία γι' αυτούς:

«...Οι συναντήσεις εποπτείας έδιναν τη δυνατότητα (πέρα από τις βιωματικές ασκήσεις) να συζητάμε και να προβληματιζόμαστε πάνω σε ζητήματα και δύσκολες καταστάσεις που προέκυπταν για την κάθε ομάδα κατά την εφαρμογή του προγράμματος, κάτι που τις καθιστούσε και ιδιαίτερα υποστηρικτικές. Η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ των ομάδων και ο συντονισμός με προτάσεις από τους πιο έμπειρους υπεύθυνούς μας, πιστεύω ότι δημιουργούσαν ένα κλίμα εμπιστοσύνης για να συζητήσουμε ό,τι μας απασχολεί...» [Αντωνιάδου, 2006].

«Η εποπτεία με γέμισε αισιοδοξία και θετική σκέψη και με όπλισε με πίστη στις δυνάμεις μου...» [Αρμένης, 2007].

6. Την τέταρτη χρονιά του προγράμματος στην εποπτεία συμμετείχε η λέκτορας Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. κα Ευγενία Γεωργάκα, καθώς και στην εποπτεία διπλωματικών εργασιών σχετικών με το θέμα.

«... η εποπτεία για μένα ήταν πολύ σημαντική καθώς σε πολλές κρίσιμες στιγμές με ξεμπλοκάρισε, μου έδωσε το άγχος και με βοήθησε να επαναπροσδιορίσω τη θέση μου στην εμπειρία, βρίσκοντας διεξόδους σε αδιέξοδα...» [Βέβηλος, 2006].

Ερώτηση 13: Συμμετείχαν οι γονείς στο πρόγραμμα και με ποιον τρόπο;

Απάντηση: Η διαμόρφωση και υλοποίηση ενός προγράμματος κοινωνικής ένταξης, που να στοχεύει στη συνύπαρξη, χρειάζεται την οικογένεια του μαθητή. Στη δική μας οπτική, ο μαθητής, μαζί με τις δυνατότητες και τις ανεπάρκειές του, ζει, επηρεάζεται και επηρεάζει τη βασική κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκει, την οικογένεια. Ο προσανατολισμός αυτός βασίζεται στην αναγνώριση του καθοριστικού ρόλου της οικογένειας στην αγωγή και στην ανάπτυξη του μαθητή μας.

Το πρόγραμμα που εφαρμόζεται συνοδικά, προσπαθούμε να συνδέεται αρμονικά με τα μέτρα βελτίωσης και ενίσχυσης των σχέσεων του παιδιού με τα άλλα μέλη της οικογένειας, καθώς και με τη μείωση των αρνητικών επιδράσεων της αναπηρίας στο οικογενειακό πλαίσιο. Η προσέγγιση αυτή για να είναι αποτελεσματική, προϋποθέτει μια αρμονική και θετική σχέση μεταξύ των εργαζομένων και των γονιών, η οποία βασίζεται στην αρχή της συντροφικότητας. Η συνεργασία αυτή χαρακτηρίζεται από την αμοιβαία κατανόηση γονιών και επαγγελματιών μέσα από την αλληλεπίδραση, την αναγνώριση του διαφορετικού και ιδιαίτερου ρόλου του άλλου και της σημασίας του στη αγωγή του παιδιού.

Ειδικότερα, ο επαγγελματίας οφείλει να κατανοεί και να αναγνωρίζει το γεγονός ότι οι γονείς

δεν δέχονται απλά υπηρεσίες αλλά αποτελούν οι ίδιοι φορείς υπηρεσιών προς το παιδί τους. Οι γονείς διαθέτουν σημαντικές γνώσεις για το παιδί, οι οποίες είναι αναγκαίες για τη σφαιρική αντίληψη της κατάστασής του. Επίσης, ο επαγγελματίας κατανοεί και αναγνωρίζει το γεγονός ότι, ουσιαστικά και τυπικά, η τελική ευθύνη των αποφάσεων που αφορούν στη ζωή και στο μέλλον του παιδιού βρίσκεται στα χέρια των γονιών.

Ο επαγγελματίας χρησιμοποιεί τις γνώσεις που διαθέτει όχι στο πλαίσιο της εξουσίας του ειδικού αλλά με τον χαρακτήρα των εξειδικευμένων και εποικοδομητικών συμβουλών προς όφελος του ίδιου του παιδιού, για την ενδυνάμωση της οικογένειας, για τη στήριξη των γονιών ώστε να αποκτήσουν τελικά αυτοί τον έλεγχο της κατάστασης. Μια τέτοια συνεργασία χαρακτηρίζεται κατά συνέπεια από την οριοθέτηση των ευθυνών και αρμοδιοτήτων της κάθε πλευράς και την ισότιμη συμμετοχή στη διαμόρφωση των βασικών επιλογών του προγράμματος για το παιδί.

Έτσι, οι γονείς είχαν ενεργή συμμετοχή από την αρχή του προγράμματος ένταξης. Οι περισσότεροι με ενθουσιασμό. Αυτός άλλωστε ήταν και απαραίτητος όρος για το πρόγραμμα. Υπήρχαν βέβαια επιφυλάξεις την πρώτη χρονιά και κανείς δεν γνώριζε εκ των προτέρων την πορεία του.⁷ Οι γονείς συμμετέχουν και τα 5 χρόνια ενεργά στις διαδικασίες του προγράμματος, (δηλαδή):

- Στις συναντήσεις των ομάδων γονέων μιλούν για τη δική τους προσωπική εμπειρία, τα θετικά αποτελέσματα στα παιδιά τους και στους ίδιους, και τις δυσκολίες τους. Προτείνουν και δέχονται προτάσεις. Με βάση τις δικές τους προσδοκίες και τα δικά τους όρια προχωρά και η εμπειρία μια και η δική τους θέση και διάθεση μεταφέρεται διακριτικά στους υπεύθυνους εθελοντές.

7. Θέλω να σας καταθέσω με δύο λόγια σκέψεις και ερωτήματα δικά μου αλλά και άλλων γονιών γεμάτα αγωνία, όταν ανακοινώθηκε η έναρξη του προγράμματος. Τι ακριβώς θα γίνει; πώς θα γίνει; Τα παιδιά μας πώς θα συμπεριφέρονται; Μήπως θα δημιουργήσουν προβλήματα στους φοιτητές; Μήπως εκεί που θα πάνε δεν μπορούν να σταθούν; Μα το παιδί μου δύσκολα μπορεί να σταθεί χωρίς την παρουσία μου ή κάποιου άλλου μέλους της οικογένειας του. Πώς θα το βλέπουν οι άλλοι; Δεν έχει το παιδί μου την κατάλληλη δεξιότητα για αυτή την δραστηριότητα. Πάλλο θα το βλέπουν με οίκτο; Μήπως ενώ κάποιος θέλουν να το προσεγγίσουν, θέλουν να το αντιμετωπίσουν ισότιμα, δεν γνωρίζουν το πώς; Εγώ τι έκανα να μάθω στους άλλους πώς να συμπεριφέρονται στο παιδί; Τώρα θα είναι οι φοιτητές και όχι εμείς οι γονείς με τα παιδιά. Πόσο θα δυσκολευτούν; Πώς θα τα καταφέρουν; Θα τα καταφέρουν; Επιστήμονες είναι, έχουν την εποπτεία από καθηγητές και ανθρώπους που ξέρουν. Θα μπορούσα να μιλάω για ώρα και να λέω ατελείωτα ερωτήματα, βασανιστικά πολλούς φορές, γεμάτα αγωνία, ανησυχία, φόβο.

- Στις προσωπικές συναντήσεις με την Κοινωνική Λειτουργό, που πολλές φορές τους στήριζε σε δύσκολες στιγμές της εμπειρίας. Ουσιαστικά, υπήρχε εποπτεία και για τους γονείς.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της εμπειρίας διαπιστώθηκε ότι π.χ. σε πέντε από τους μαθητές μας την πρώτη χρονιά έπρεπε να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση και βάρος στην ανεξάρτητη διαβίωσή τους στο σπίτι (ισότιμα μέλη και όχι τα «μωρά» της οικογένειας). Έτσι διαφοροποιήθηκε εν μέρει το πρόγραμμα και με τη σύμφωνη γνώμη των γονιών ξεκίνησε ιδιαίτερο πρόγραμμα στο σπίτι από τους υπεύθυνους φοιτητές. Αυτό συνεχίστηκε και τις επόμενες χρονιές με την αποδοχή των ίδιων των γονιών που διέκριναν τις δυσκολίες π.χ. στις σχέσεις ανάμεσα σ' αδέρφια και σ' αυτούς.

Στην προσπάθεια ένταξης εξυπηρετούνται και φαινομενικά δευτερεύοντες στόχοι, απαραίτητοι όμως, και προϋπόθεση για την ένταξη όπως:

- Η υποστήριξη των γονιών,
- Η χαλάρωση των γονιών,
- Η δημιουργία ελεύθερου χρόνου γι' αυτούς,
- Η προσπάθεια να γίνει λειτουργική η συνύπαρξη με γονείς στο σπίτι.

Ερώτηση 14: Ποιες ήταν οι αρχικές προσδοκίες των γονιών σε σχέση με το πρόγραμμα ένταξης; Το είδαν όλοι θετικά; Το ακολούθησαν όλοι;

Απάντηση: Οι αρχικές προσδοκίες των γονιών σε σχέση με το πρόγραμμα ποικίλουν και εξαρτώνται από πολλούς παράγοντες. Ένας από αυτούς είναι η κατάσταση στην οποία βρίσκεται το παιδί τους, το είδος και το εύρος των δυσκολιών του.

Για παράδειγμα, οι προσδοκίες των γονέων που τα παιδιά τους συμμετείχαν 3 συνεχόμενες χρονιές στο πρόγραμμα είναι:

«...να έχει επαφή με άτομα πολύ κοντά στην ηλικία της...να μπορεί να κυκλοφορεί στη γειτονιά μόνη της...»
 «...να μπορεί να αυτοεξυπηρετείται, να μπορέσει να αυτονομηθεί...»

«...η βόλτα που έκανε για μένα ήταν αρκετή, μια βοήθεια, δεν περίμενα θεαματική αλλαγή...»

«...ίσως αποκτούσε μεγαλύτερη ευχέρεια στο λόγο και κοινωνικοποίηση, να κερδίσει τη εμπιστοσύνη κάποιου, να εξωτερικεύσει τα συναισθήματά του...»

«...να γίνει πιο υπεύθυνος, η μεγαλύτερη κοινωνικοποίησή του...»

«...να πήγαινε να ψώνιζε από μόνη της, να πηλάωνε, να μπει σε ένα πρόγραμμα, θα είχε μια παρέα, θα έβγαине έξω, γιατί δεν έχει φίλους στη γειτονιά...» (Ρόμπα, 2008).

Όλα αυτά τα 5 χρόνια μόνο μία οικογένεια αρνήθηκε να συμμετάσχει στο πρόγραμμα και μία το σταμάτησε στη μέση της χρονιάς. Όλες οι άλλες το συνέχισαν για 3 συνεχόμενα χρόνια, όπως αυτές που συμμετείχαν στην έρευνα.

Ερώτηση 15: Ποια είναι τα αποτελέσματα του προγράμματος; Ποιος τα αξιολογεί και ποια τα κριτήρια αποτελεσματικότητάς του;

Απάντηση: Κριτές των αποτελεσμάτων είναι όλοι οι συμμετέχοντες στο πρόγραμμα με τη συνεχή εποπτεία και αξιολόγηση της εμπειρίας κατά τη διάρκεια της και τον επαναπροσδιορισμό της. Βέβαια, τα αποτελέσματα φαίνονται και κρίνονται ιδιαίτερα στους ίδιους τους μαθητές και στους γονείς τους που πιθανόν βιώνουν αλλαγές στη σχέση τους. Η διαδικασία αξιολόγησης της εμπειρίας γίνεται στο τέλος της χρονιάς και ανάλογα με τις συνθήκες και τον χρόνο που υπάρχει. Δεν είναι κάτι αυστηρά δομημένο και στηρίζεται στην εθελοντική προσφορά όσων συμμετέχουν. Στο τέλος της πρώτης χρονιάς έγινε μεγάλη συνάντηση που συμμετείχαν όλοι οι ενδιαφερόμενοι, (μαθητές, εθελοντές, γονείς, δάσκαλοι, επόπτες, καθηγητές, προσωπικό του σχολείου). Τις άλλες χρονιές έγινε συνάντηση με παρόντες τους εθελοντές και τους υπεύθυνους του προγράμματος.

Γενικότερα μιλώντας για τα αποτελέσματα και τα οφέλη αυτής της εμπειρίας παρατηρήθηκε ότι βιώνεται μια σχέση απελευθέρωσης για όλους: απελευθέρωση από προκαταλήψεις αιώνων που μας διαπερνούν ανεπίγνωστα τις περισσότερες φορές:

- Ο μαθητής βιώνει την αποδοχή και την αυτοδυναμία.
- Ο γονιός απελευθερώνεται από τις προκαταλήψεις που τον κρατούν εγκλωβισμένο στο σπίτι και την προστασία του παιδιού του.
- Ο εθελοντής και η συγκεκριμένη κοινωνία απελευθερώνεται επίσης από τις προκαταλήψεις.
Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα είναι οι αλλαγές που διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια της εμπειρίας σε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή.

Ερώτηση 16: Παρατηρήθηκαν αλλαγές στους μαθητές που πήραν μέρος στο πρόγραμμα;

Απάντηση: Πραγματικά παρατηρήθηκαν αλλαγές και σε ατομικό-προσωπικό επίπεδο πολύ σημαντικές, γεγονός που διαπιστώνεται τόσο από τους εργαζόμενους στο σχολείο όσο και από τους εθελοντές και τους γονείς. Υπάρχει εδώ μια δυσκολία να απομονώσουμε τις δραστηριότητες και τις αλλαγές που πραγματώνονται κατά τη διάρκεια της ένταξης από τις δραστηριότητες στην οικογένεια και το σχολείο. Από μαρτυρίες των εθελοντών φαίνεται οι αλλαγές να αφορούν ιδιαίτερα τον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, της ενεργοποίησής τους και της κοινωνικής συμπεριφοράς.

Όπως αναφέρουν οι ίδιοι:

«έχει ελαττώσει κατά πολύ τα χτυπήματα στον τοίχο, έχει βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό θέματα που αφορούν την αυτοεξυπηρέτηση του (ένδυση μόνος του) και τον λόγο του (μονολεκτικός-φράσεις τριών λέξεων). Γενικά δείχνει πιο ευδιάθετος και κοινωνικός με τους άλλους» (Μαθητής 15 χρ.), (Αλεξιάδου, Κισιώτη, 2005).

Χαρακτηριστικό το παράδειγμα ενός μαθητή μέσα στα 3 χρόνια συμμετοχής στο πρόγραμμα:

«από τις αρχικές μας συναντήσεις παρουσιάζει μεγάλη βελτίωση. Αρχικά ήταν ανεξέλεγκτος, έτρεχε πέρα-δώθε χωρίς λόγο, κρυβόταν όπου έβρισκε (σε θάμνους, εισόδους πολυκατοικιών, πίσω από αυτοκίνητα), φώναζε και μιλούσε πολύ δυνατά, διαπληκτιζόταν με τα μέλη της ομάδας και γενικώς απαιτούσε να υπακούμε στις επιθυμίες του. Τώρα έχει περιορίσει πάρα πολύ αυτές τις συμπε-

ριφορές. Στο δρόμο πάντα περπατάει κοντά μας παρέα, φυλάγεται από κινδύνους και δεν κρύβεται πια, κατανοεί αυτό που του λέμε και σταματά να φωνάζει. Σέβεται τις επιθυμίες και τους όρους της ομάδας. Δεν αργεί να κατανοήσει και τις επιθυμίες των άλλων. Παρουσίασε αλλαγές και στη σχέση του με τους συμμαθητές του, δεν τους δασκαλεύει και καθοδηγεί σε αταξίες αλλά σε θετικά πράγματα» (Αλλαγές που παρατηρήθηκαν κατά το 2005) (Αλεξιάδου, Κισιώτη, 2005).

«Η αρχική στάση του Ε. απέναντι μου χαρακτηριζόταν από ψέματα και ενίοτε επιθετική συμπεριφορά, σταδιακά φάνηκε να υποχωρεί και να δίνει τη θέση της σε μια φιλική στάση που στηριζόταν στη σχέση εμπιστοσύνης και κατανόησης που αναπτύξαμε στην πορεία».

«Ανέπτυξε μεγαλύτερη υπευθυνότητα και μείωσε την παρόρμηση του».

«Έγινε πιο λειτουργικός στην προσπάθειά του να είναι πιο υπεύθυνος απέναντι στον εαυτό του και τους άλλους».

«Βελτίωσε τη στάση του με την αδερφή του που στην αρχή ήταν έντονα αδιάφορη. Δίνει περισσότερες φορές το λόγο στην αδερφή του, την ακούει, άρχισε να σέβεται τη γνώμη της και την ελευθερία της» (Αλλαγές που παρατηρήθηκαν το 2007) (Αρμένης, 2007).

Και μία ακόμη μαρτυρία για έναν άλλον μαθητή ηλικίας 15 χρόνων:

«Έχει βελτιωθεί η ισορροπία του. Σταμάτησε να παχαίνει, έμαθε να αγαπά και να φροντίζει το σώμα του, προσέχει τη διατροφή του, είναι πιο καθαρός και δεν μυρίζει άσχημα. Αναγνωρίζει τους φτωχούς σηματοδότες και περνά το δρόμο όταν πρέπει. Δεν κρεμιέται πάνω στους άλλους σε ένδειξη χαράς. Βάζει το χέρι μπροστά όταν βήχει. Ενδιαφέρεται και προσέχει το ντύσιμο του. Κινείται άφοβα στο γυμναστήριο. Δείχνει να ανέβηκε η αυτοπεποίθησή του. Συναναστρέφεται με πολύ μεγαλύτερη άνεση με τρίτους» (Βέβηλος, 2006).

Οι αλλαγές που παρατηρήθηκαν ήταν ακριβώς η άλλη νοοτροπία που πέρασε στο σπίτι, πράγμα που δεν καταφέραμε τόσα χρόνια με τις προσω-

πικές-οικογενειακές και ομαδικές συναντήσεις με τους γονείς στο σχολείο. Ικανότητες και δυνατότητες για αυτοδυναμία και λειτουργικότητα, ενώ κατακτούνταν από το μαθητή σαν αποτέλεσμα της εκπαίδευσης στο σχολείο, για πρώτη φορά δινόταν η δυνατότητα να εκφραστούν και να εφαρμοστούν στο σπίτι με τη διαμεσολάβηση των εθελοντών π.χ. στα ζητήματα αυτοεξυπηρέτησης, κοινωνικής συμπεριφοράς και ιδιαίτερα η ενεργοποίηση τους με το βγάλσιμο από την παθητικότητα. Ενώ τα περασμένα χρόνια δεξιότητες που κατακτούνταν στο σχολείο δεν μεταφέρονταν στο σπίτι, γιατί εκεί επικρατούσε άλλη ατμόσφαιρα και νοοτροπία.

Πιο σημαντική κρίνω τη γνώμη των γονιών που μας μίλησαν οι ίδιοι για τις αλλαγές που διαπίστωσαν:

«Μεγάλη βελτίωση στη αυτοεξυπηρέτηση (ντύσιμο, φαγητό, τουαλέτα, σηματοδότες)».

«Ανάπτυξη κοινωνικότητας, βελτίωση στο λόγο».

«Άρχισε να βγαίνει από το σπίτι και να γυρνά χαρούμενος».

«Λειτουργεί με ανθρώπους άγνωστους σε αυτόν, στέκεται καλύτερα, αντιλαμβάνεται καλύτερα το χώρο του, τον περίγυρό του».

«Αλληλεπίδραση με τους άλλους, Μπήκε στο θέμα του χρόνου, κοινωνική μάθηση, ψώνια, φίλοι, παρέα».

«Είναι πιο σίγουρη για τον εαυτό της, άλλαξε, έγινε πιο κοινωνική, ήταν κολλημένη πάνω μου, ανοίχτηκε, ξέφυγε από τη μαμά και το σπίτι».

«Είχε κάποια παρέα κοντά στην ηλικία της, έκανε τα ψώνια μόνη της. Απόκτησε αυτοπεποίθηση, μια αυτονομία, έναν αέρα διαφορετικό, προσέχει π.χ. τι θα φορέσει (ταύτιση με εθελοντές)».

«Έγινε ένα διαφορετικό παιδί. Συνειδητοποιήθηκε ότι ο Ν. μπορεί να τα καταφέρει (αλλαγή εικόνας) και τα καταφέρνει π.χ. γνωρίζει όλο τον Επτάλοφο, στο ντύσιμο, στο φέρσιμο του. Τον έκανε πιο έφηβο, εμείς τον βλέπαμε σαν παιδί, αλλάζανε πολλά πράγματα και σε αυτόν και σε εμάς. Απαιτεί τις ανάγκες του π.χ. διαλέγει μόνος του τα ρούχα (πιο μοντέρνα). Το είδαμε διαφορετικά το παιδί, έφυγε από μας και τη συνεχή επιτήρηση, πιο ποθη-

λή αυτοπεποίθηση, πιο αυτοδύναμος, νιώθει πιο καλός με τον εαυτό του».

«Έμαθε να συμπεριφέρεται στα αγόρια-άντρες, και να διαχειρίζεται τη σεξουαλικότητά της, τα συναισθήματά της» (Ρόμπα, 2008).

Ερώτηση 17: Από συζητήσεις που έγιναν, πριν ακόμα ξεκινήσει η προσπάθεια αυτή, ως ουσιώδης και βασικός στόχος τέθηκε η εξεύρεση ενός χώρου στη γειτονιά-περιοχή του μαθητή, όπου θα μπορούσε να αναπτύξει σχέσεις με μαθητές του γενικότερου πληθυσμού για να υπάρξει στη συνέχεια και να προωθηθεί μία σταθερή φιλία με άλλον ή άλλους μαθητές. Ήταν κάτι που φάνταζε σαν ιδανικό για τη δική μας κοινωνία όπως λειτουργεί σήμερα. Τι έγινε τελικά;

Απάντηση: Αναμφισβήτητα, για εμάς όλους που ξεκινήσαμε την προσπάθεια αυτή, ήταν ένα από τα κρίσιμα σημεία στην πορεία της ένταξης-συνύπαρξης των μαθητών μας. Η ανάπτυξη συγκεκριμένης και σταθερής σχέσης δεν είναι καθόλου εύκολο να υλοποιηθεί. Είναι δύσκολο ακόμη και ανάμεσα σε μαθητές του γενικότερου πληθυσμού, κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες ζωής και συμβίωσης σε μια μεγαλουπόλη όπως η Θεσσαλονίκη, με το απροσπέλαστο των χώρων και τη δυσκολία που αυτό συνεπάγεται στην επικοινωνία. Η εμπειρία 5 χρόνων έδειξε ότι κάτι τέτοιο είναι σχεδόν ακατόρθωτο σήμερα. Όμως, τέτοιες προσδοκίες καλό είναι να έχουμε και να επιδιώκουμε το ανέφικτο. Οι μεγάλες δυσκολίες απλά δεν χρειάζεται να μας αποθαρρύνουν αλλά αντίθετα να μας γεμίζουν υπομονή, επιμονή και αισιοδοξία. Στο πλαίσιο αυτό, οι μεγάλες δυσκολίες υπήρξαν από την πλευρά υπηρεσιών και φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης (πολιτιστικών, κοινωνικών, κ.λπ.), που έχουν αναπτύξει «προγράμματα για αυτά τα άτομα», ομάδες δηλαδή δραστηριοτήτων αποκλειστικά «γί' αυτούς». Έτσι οι αρμόδιοι παραπέμπουν τους μαθητές μας και πάλη στο περιθώριο, διασφαλίζοντας την κοινωνική τους ευαισθησία και τα στεγανά, «εμείς» και «οι άλλοι». Τελείως διαφορετική αντίληψη και πρακτική από αυτήν που θέλουμε να προωθήσουμε.

Παρ' όλη αυτά έγιναν πολλές προσπάθειες συνεργασίας με ορισμένους Δήμους για την ένταξη των μαθητών σε προγράμματα πολιτιστικών, κοινωνικών δραστηριοτήτων και δημιουργικής απασχόλησης εφήβων. Αναζητήθηκαν από τους φοιτητές αθλητικοί σύλλογοι, θεατρικές ομάδες, ομάδες νέων της εκκλησίας και ό,τι άλλο υπήρχε στη γειτονιά, όπου θα ήταν δυνατόν να ενταχθεί ένας μαθητής. Κατά κανόνα η πρώτη αντίδραση από τους φορείς ήταν: έχουμε πρόγραμμα για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Εκεί που οι προσπάθειες είχαν ανταπόκριση ήταν σε θεσμούς όπως η Εκκλησία, οι πρόσκοποι και άλλοι ιδιωτικοί φορείς όπως ομάδες χορού, καράτε, γυμναστήριο που οι υπεύθυνοι εθελοντές ανέλαβαν με δική τους ευθύνη την προσπάθεια συνύπαρξης και συνέβαλαν πολύ θετικά. Υπάρχει μία ακόμη μεγάλη δυσκολία προς αυτήν την κατεύθυνση. Οι φορείς ομαδικών δραστηριοτήτων όπου μπορεί να ενταχθεί ο μαθητής μας τις περισσότερες φορές δε βρίσκονται στη γειτονιά-περιοχή του και αναγκάζονται οι εθελοντές να βρουν κάποια ομάδα σε άλλο μέρος της πόλης πιο κεντρικό (θέατρο, ΧΑΝΘ) ή και απομακρυσμένο (π.χ. Ναυτοπρόσκοποι στην Κρήνη), πράγμα που καθιστά ανέφικτη την ανάπτυξη σταθερών σχέσεων.

Το ενθαρρυντικό ήταν ότι ενώ την πρώτη χρονιά συμμετείχε σε ομάδα μόνο μία μαθήτριά μας, την τέταρτη χρονιά συμμετείχαν 6 από τους 14 μαθητές. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι αντιδράσεις των ανθρώπων που ήταν υπεύθυνοι των ομάδων εξαρτώνταν και από το είδος και το βάρος των δυσκολιών των μαθητών μας, αλλά και από τη δυνατότητα συνοδείας και διευκόλυνσης από τη μεριά των εθελοντών. Όταν την ευθύνη την είχαν οι εθελοντές, οι οποίοι διευκόλυναν και ήταν μαζί με τους μαθητές μας, δεν υπήρχαν προβλήματα. Αυτά εμφανίζονταν όταν η φροντίδα και η ευθύνη πήγαινε στους άλλους, τους υπεύθυνους των φορέων.

Παραδείγματα από μαρτυρίες των εθελοντών:

«Μέσα στο καράτε ο Ε. γνώρισε πολλούς ανθρώπους. Όλοι τον αντιμετώπιζαν με ζεστασιά. Ο Ε. δε δίστασε να συστηθεί και να χαιρετήσει, ούτε έδειχνε κάποια ανασφάλεια και ντροπή στα αποδυτή-

ρια. Μια ιδιαίτερη σχέση που αναπτύχθηκε ήταν αυτή με το δάσκαλο που τον καλωσόρισε και έκαναν μαζί και μια προπόνηση. Κάποια στιγμή έμαθα από τον Ε. ότι βρέθηκαν τυχαία σε ένα νοσοκομείο, όπου ο Ε. είχε νοσηλευτεί για ανεμοβλογιά και έκατσαν μαζί και συζητούσαν. Ο δάσκαλος τον στήριξε μάλιστα και του ευχήθηκε περαστικά και να γυρίσει δυνατός στις προπονήσεις. Επίσης, ο Ε. είχε μια στενή σχέση με τον Χ. ένα παιδί στην ηλικία του, όπου έκαναν μαζί ασκήσεις σε ζεύγη σε δύο προπονήσεις και συζητούσαν όταν βρίσκονταν στα αποδυτήρια» (Βέβηδος, 2006).

«Οι αρχικές σκέψεις του υπεύθυνου των προσκόπων (αρχηγού) για τη Λ. ήταν ότι δε θα μπορούσε να συμμετάσχει στις δραστηριότητες, σίγουρα της μεγάλης ομάδας και προβληματιζόταν για τις αντιδράσεις των υπόλοιπων παιδιών.

Οι αρχηγοί, που ήταν τρία κορίτσια και ένα αγόρι περίπου στα 20, έδειξαν μεγάλη προθυμία και θετική διάθεση, για να συμμετάσχει η Λ. Εντυπωσιάστηκα, όταν από την αρχή ήδη απευθύνονταν σε εκείνη και η Λ. απαντούσε, είχαν σωματική επαφή μαζί της και γενικότερα, μετέδιδαν ένα χαλαρό κλίμα. Ήταν υπέροχος ο τρόπος που την ενέπληξαν με τα παιδιά, χωρίς να κάνουν ιδιαίτερες συζητήσεις, απλά κάνοντας έναν κύκλο γνωριμίας, που ο καθένας έλεγε το όνομά του για να γνωριστεί με τους υπόλοιπους. Επίσης, αμέσως την έβαλαν σε δυάδα με άλλο παιδί, πολύ αυθόρμητα.

Γενικά, δε τη ζόρισαν ιδιαίτερα. Αυτή η συμπεριφορά με τον καιρό άλλαξε και ήταν μια σταδιακή και εκπληκτική διαδικασία, καθώς όσο την γνώριζαν, τόσο πιο άνετα ένωσαν μαζί της και ως προς το να της επιβάλλουν την τήρηση των κανόνων, όπως στους υπόλοιπους προσκόπους. Ίσως σε αυτό βοήθησε και η δική μας στάση με την Τ., γιατί επικοινωνούσαμε με την Λ. όπως με οποιαδήποτε κοπέλα της ηλικίας της, ζητώντας της αυτόνοτητα να συμμετάσχει κανονικά στις δραστηριότητες. [...] Δεν της άφηναν περιθώρια να φερθεί διαφορετικά από τους υπόλοιπους, όπως αυτή να είναι καθισμένη και οι άλλοι όρθιοι, ή να φάει, όποτε εκείνη επιθυμεί. Ωστόσο, υπήρξαν στιγμές διάκρισης εκ μέρους των προσκόπων, αλλά όχι

άσκοπα, με στόχο να την εμπλέξουν περισσότερο στην ομάδα, όπως π.χ. όταν τη βοηθούσαν, χωρίς να γίνεται φανερό, σε κάποια παιχνίδια με τρόπο, που να φαίνεται πως η Λ. βοηθάει την ομάδα της. Υπήρχαν πάρα πολλές στιγμές αλληλεπίδρασης με όλα τα παιδιά και συνεχίστηκαν και μετά το διήμερο. Ήταν σπουδαία η στιγμή, που ένα παιδί δεν επέτρεψε στη Λ. να του πάρει τη θέση και η Λ. συμμορφώθηκε. Επίσης, σταμάτησαν να απευθύνονται σε εμάς αντί της Λ. και ακόμα και όταν δεν την καταλάβαιναν, έκαναν δικές τους προτάσεις και τη ρωτούσαν αν συμφωνούσε ή αν αυτό εννοούσε» [Σαγιαδινού, 2006].

Ερώτηση 18: Ικανοποιήθηκαν οι προσδοκίες των γονιών;

Απάντηση: Δεν είναι εύκολη η ικανοποίηση αφού ο γονιός περιμένει και επιδιώκει πάντα το καλύτερο. Σύμφωνα ωστόσο με τις μαρτυρίες τους φαίνονται ικανοποιημένοι:

«...πραγματοποιήθηκαν οι προσδοκίες μου 99% αποκόμισε πάρα πολλά...»
 «...χαιρόμουν κι εγώ κι ο Ε...μόνο μια χαρά ήταν δεν έχω λόγια...»
 «...άλλαξε πάρα πολύ...»
 «...ωφεληθήκε πάρα πολύ...»
 «... κατάλαβα ότι χωρίς να είμαι πλάι του μπορεί...»
 «...είδα βελτίωση. Άρχισε π.χ. να βγάζει μπλούζες μόνος του... είδα βελτίωση στην αυτοεξυπηρέτηση...»
 «...η βόλτα για μένα που έκανε ήταν αρκετή. Γύριζε χαρούμενη και ευχαριστημένη...και μόνον η αλλαγή ότι κάποιος ερχόταν, έρχονταν οι φίλες της...»
 «...μετράμε το ότι είναι ευχαριστημένος, το ζητάει ο ίδιος...»
 «...συνειδητοποίησα ότι πρέπει να λειτουργήσει η Μ. και όχι εγώ...να αναλάβει πρωτοβουλία...» [Ρόμπα, 2008].

Ερώτηση 19: Κάτι που θα ήθελαν οι γονείς και δεν έγινε;

Απάντηση: Σύμφωνα με τις μαρτυρίες των γονιών:

«...ο βασικός στόχος επιτεύχθηκε... ίσως περισσότερη προσπάθεια στην αυτοεξυπηρέτηση...»
 «...να ψάχνανε και για άλλη δραστηριότητα στη γειτονιά...»
 «... δεν έγινε η ενσωμάτωση σε φορέα...»
 «...πιο συχνά...»
 «...να ξεκινάει πιο νωρίς το πρόγραμμα...»
 «...να έχει περισσότερη διάρκεια...»
 «...ήδη γίνανε αυτά που δεν περίμενα... να μένει εκτός οικίας το βράδυ και να πηγαίνει διακοπές χωρίς την οικογένειά του...» [Ρόμπα, 2008].

Ερώτηση 20: Προωθούν οι ίδιοι οι γονείς την προσπάθεια ένταξης στην ίδια κατεύθυνση με αυτήν του προγράμματος;

Απάντηση: Σύμφωνα με τα λεγόμενα των γονιών:

«...τη στέλνω μόνη της να ψωνίζει, υπολογίζω τη γνώμη της, δεν παρεμβαίνω πολύ...αρκεί να παίρνει πρωτοβουλία...την άφησα να βγει για καφέ με μια φίλη της... και στον πεζόδρομο της Καθαμαριάς να βγει να πιει καφέ με ένα άλλο κοριτσάκι και να είμαστε οι γονείς από μακριά...θα το εφαρμόσουμε γιατί ωφεληί...το εφαρμόζω με το αστικό...»
 «...βγαίνουμε τώρα και μαζί, έρχεται π.χ. στο φούρνο, πηγαίνουμε για bowling και παίζει με παιδιά του Συλλόγου...τον αφήνω να πηγαίνει μόνος του στο κυλικείο...»
 «...προσπαθώ μόνη μου να οργανώσω παρέες, ψάχνω, τρώω τα μούτρα μου, ξανά από την αρχή κι όπου βγάλει...με το φιλοξενείο ίσως η οργάνωσή του...αυτό τώρα...»
 «...θα την πήγαινα κολυμβητήριο αλλά είναι μακριά... είπαν ότι είναι για παιδιά με ειδικές ανάγκες...»
 «...μόνη μου δεν νομίζω πως μπορώ...με τη βοήθεια του σχολείου κάτι μπορεί να γίνει...»
 «...ελπίζω να ξαναμπεί στο ίδιο πρόγραμμα, μια και τελειώνει το σχολείο...»
 «...εγώ προσπάθησα και στο Δήμο να συνεχιστεί το πρόγραμμα, αλλά μου είπαν ότι έχουν άλλα προγράμματα για άτομα με ειδικές ανάγκες...»
 «...κάναμε μια πρόταση εδώ στην κοινότητα να βρεθούν εθελοντές να κάνουν παρέα...»

«...ίσως να συνεχιστεί και στα πλαίσια του Συλλόγου (Συνδρόμου Down)...» (Ρόμπα, 2008).

Ερώτηση 21: Ποια νομίζετε ότι είναι η πιο σημαντική προσφορά του προγράμματος στους γονείς;

Απάντηση: Ας ακούσουμε κάποια από αυτά που λένε οι ίδιοι:

«Πριν το πρόγραμμα η Μ. ήταν πίσω από μας, ήταν πάντα η ουρά μας, πηγαίναμε πάντα βιαστικά. Συνειδητοποιήσα, κατάλαβα τι μπορεί να γίνει με τη Μ.: ότι πρέπει να λειτουργήσει η Μ. και όχι εγώ αντί γι' αυτήν, να μην έρθει δεύτερη, να έρθει μπροστά, να αναλάβει πρωτοβουλία».

«Το πρόγραμμα μας ανάγκασε να σεβαστούμε την προσωπικότητα του παιδιού, να βγούμε από τη βόλεψη μας».

«Βοήθησε εμένα το γονιό περισσότερο στη συμπεριφορά μου απέναντι στο Σ. Του επέτρεψα να γίνει αυτόνομος, μετέφερε τις δεξιότητες που κατέκτησε στο σχολείο και στο σπίτι. Άρχισε να αλληλάζει κάτι μέσα μου».

«Κατάλαβα ότι χωρίς να είμαι πλάι του μπορεί».

«Πήρα δύναμη από αυτή την εμπειρία. Μένει μόνος του, κόπηκε ο ομφάλιος λώρος. Έχει αλληλάξει γιατί τώρα το επιδιώκω και εγώ, έγινε αυτόνομος (νερό, χυμό, φαγητό βάζει μόνος του, στρώνει το τραπέζι. Έχει θάρρος, πάει και παίρνει μόνος του ό,τι θέλει, περιμένει στη σειρά».

«Αναπτυχθήκαμε εσωτερικά σαν οικογένεια και αυτός και εμείς» (Δαχλύθρας, 2005).

Σύμφωνα πάντα με τους γονείς, οι εθελοντές αποτέλεσαν γέφυρα-στάδιο μετάβασης προς την έξοδο-έκθεσή τους στην κοινωνία μαζί με το παιδί τους:

«Μας διευκολύνει, το βλέπουμε έμπρακτα ότι το παιδί μας μπορεί να συνυπάρχει μέσα στην κοινωνία με την παρέμβαση των εθελοντών, και αυτό μας δίνει ώθηση και θάρρος να το κάνουμε και εμείς οι ίδιοι, όσο και να μας κοστίζει στην αρχή η ματιά του άλλου».

«Δεν μπορείς να φανταστείς πόσο σημαντικό και χαλαρωτικό είναι για μας τους γονείς. Για πρώτη φορά βγαίνουμε με τον άντρα μου για καφέ σε κά-

θε ευκαιρία που παίρνουν τον Β., οι εθελοντές και χαλαρώνουμε».

«Μας τονώνει το γεγονός ότι κάποιοι «ξένοι» ενδιαφέρονται, αγαπάνε και φροντίζουν τα παιδιά μας».

«Αυτή η εμπειρία ήταν σπουδαία. Έφερε τα πάνω κάτω σε μερικά σημεία σε μας τους γονείς, γιατί έφερε και πάλι το ζήτημα της αποδοχής της ιδιαιτερότητας και της έκθεσης στην κοινωνία» (Δαχλύθρας, 2005).

Και εδώ βέβαια οι παράγοντες που συνέβαλαν για να υπάρξουν αλλαγές ήταν πολλοί. Βασικός, βέβαια ήταν ο τρόπος επικοινωνίας, η σχέση εμπιστοσύνης που εγκαταστάθηκε ανάμεσα στην οικογένεια και τους εθελοντές, αλλά και ο χρόνος. Την πρώτη χρονιά υπήρχε μεγάλη επιφυλακτικότητα από τη μεριά των γονιών, ανασφάλεια και αβεβαιότητα για την όλη εμπειρία και ιδιαίτερα για τη δική τους εμπλοκή. Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός ότι αρκετοί πατέρες μαθητών μας, οι οποίοι μέχρι τότε ήταν κυριολεκτικά αμέτοχοι στη σχέση με τον μαθητή μας, μέσω της διαμεσολάβησης των εθελοντών ενεπλάκησαν στη διαπαιδαγώγηση και άρχισαν να δείχνουν ουσιαστικό ενδιαφέρον.

Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα που αναφέρονται από τους εθελοντές μας:

«...ο πατέρας άλλαξε, άρχισε να συμμετέχει σε όλη τη διαδικασία· όντας στην αρχή αμέτοχος άρχισε να κατανοεί το πρόβλημα και τις ανάγκες του γιου του, να αλληλάζει στόχους (π.χ. να πάει με γυναίκα, να ενταχθεί στο γυμναστήριο της γειτονιάς). Έσπασε τη δυαδική σχέση με τη μητέρα και έπαιξε καταλυτικό ρόλο στην πορεία ένταξης του Ν.» (Βέβηλος, 2006).

«...Ο πατέρας ασχολήθηκε πιο ενεργά με τον Ε. Άρχισε να συζητά περισσότερο μαζί του και να ακούει πιο προσεκτικά αυτά που είχε να του πει. Η στάση η δική μου απέναντι στον Ε. που τον αντιμετώπιζα σαν μεγάλο παιδί μέσα στην οικογένεια εισήγαγε την υπόνοια στους γονείς ότι πράγματι το παιδί είναι μεγάλο και έτσι πρέπει να αντιμετωπίζεται. Οι γονείς στηρίζουν την προσπάθεια ένταξης με κάθε τρόπο και αρχίζουν να έχουν περισ-

σότερες απαιτήσεις από τον Ε. επιτρέποντάς του να αναλάβει περισσότερες πρωτοβουλίες και να πάρει σιγά-σιγά τον έλεγχο της ζωής του» (Αρμένης, 2007).

Θα χρειαστεί να επισημάνουμε επίσης τη διαφοροποίηση που διαπιστώθηκε στις σχέσεις ανάμεσα στα αδέρφια, οι οποίες βελτιώθηκαν σημαντικά. Οι εθελόντες, προσπάθησαν με τη σειρά τους προς αυτή την κατεύθυνση, όπου οι οικογένειες προσφέρονταν για κάτι τέτοιο.

«Προς το τέλος των συναντήσεών μας η Κ. αν και συνέχιζε να εκφράζεται άσχημα και τότε-τότε να χτυπάει έδειχνε πιο δεκτική από πριν, η σχέση της με την αδερφή της βελτιώθηκε τόσο η Κ. όσο και η αδερφή της πλησίασαν και γνώρισαν καλύτερα η μια την άλλη. Και η ίδια η μητέρα της άρχισε να την αντιμετωπίζει τώρα διαφορετικά, με περισσότερη πίστη στις δυνατότητές της. Γενικά όλη η οικογένεια άρχισε να βλέπει πιο θετικά το ρόλο της μέσα στην οικογένεια και να την ενθαρρύνει ακόμη περισσότερο» (Αυδίκου και άλλοι, 2004).

«Συγκριτικά με την έντονη αδιαφορία του Ε. για την αδερφή του και τα όσα αυτή διεκδικούσε ή ήθελε στη μεταξύ τους σχέση –που φάνηκε κατά τις πρώτες συναντήσεις– η πορεία ήταν διαφορετική και φανέρωσε κάποιες αλλαγές στη στάση του Ε. απέναντι στην αδερφή του. Φάνηκε στα πλαίσια των μεταξύ μας συναντήσεων, ο Ε. να δίνει περισσότερες φορές τον λόγο στην αδερφή του και να την ακούει περισσότερο για όσα είχε να του πει. Με άλλα λόγια άρχισε να σέβεται περισσότερο τη γνώμη της και την ελευθερία της» (Αρμένης, 2007).

Ερώτηση 22: Τι επιθυμούν οι γονείς για το μέλλον των παιδιών τους σε σχέση με το πρόγραμμα; Ποιοι είναι οι στόχοι τους μετά το πρόγραμμα;

Απάντηση: Ζητούν να συνεχιστεί το πρόγραμμα και μετά την αποφοίτηση από το 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής:

«Θα ήθελα να συνεχιστεί, να ζούνε ρε παιδί μου. Μακρινός στόχος η αυτονομία. Να υπήρχε μια συνέχεια, μια επικοινωνία τηλεφωνική...»

«Να μπορεί να κάθεται πιο ήρεμος, να είναι ήρεμος, να συμμετέχει, να μη δημιουργεί πρόβλημα, να μην κουράζει τον άνθρωπο που έχει δίπλα του».

«Να βρω ένα σχολείο τώρα...»

«Να συνεχιστεί από τους Δήμους»

«Να συνεχίσουμε να είμαστε στο πρόγραμμα»

«Αυτόνομη διαβίωση σε διαμέρισμα σιγά-σιγά»

«Να περνάει καλά, να νιώθει επαρκής, χαρούμενος, ευτυχισμένος»

«Να γίνει λίγο ανεξάρτητος, όσο το δυνατόν αυτότηρης»

«Να μπορεί να κάνει μια συζήτηση ολοκληρωμένη»

«Θα ήθελα να συνεχιστεί επ' αόριστον»

«Θα ήθελα να τον στερίλω κατασκήνωση»

«Να κάνει παρέα με παιδιά πιο ανεπτυγμένα»

«Να είναι κοινωνικός και να κάνει κάτι, καμία δουλειά»

«Να είχε μια παρέα, να βγαίνει από το σπίτι μόνος του»

«Μας απασχολεί και η σεξουαλική επαφή»

«Να μπορέσει μόνος του, να σταθεί στα πόδια του, να μάθει κάτι»

«Να συνεχιστεί»

«Ακόμα θέλει δουλειά με μας»

«Τι θα γίνει μετά το σχολείο;»

«Αυτονομία πιο πολύ, επικοινωνία»

«Να είναι χαρούμενος και αυτόνομος» (Ρόμπα, 2008).

Ερώτηση 23: Νομίζω πως το σημείο που έχει πολύ ενδιαφέρον και είναι πιο κρίσιμο είναι αν υπήρξαν αλλαγές στην στάση της κοινωνίας καθώς μιλούμε για «ένταξη στην κοινωνία».

Απάντηση: Αυτό που χρειάζεται να επισημάνουμε είναι ότι κοινωνία είναι ένα σύνολο σχέσεων. Σ' αυτές τις σχέσεις συμμετέχει με τον τρόπο του ο μαθητής μας. Και πρώτα απ' όλα στις σχέσεις μέσα στην οικογένεια (γονείς, αδέρφια, παππούδες, συγγενείς), στις σχέσεις στο σχολείο (δασκάλιοι, ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό και συνομήλικοι), στις σχέσεις με τους εθελόντες και στις σχέσεις με ανθρώπους που δεν υπάρχει καθημερινή επαφή

και ζουν στην ίδια περιοχή (γειτονιά) και πόλη. Η εμπειρία ξεκίνησε με τη φιλοδοξία να αλλιάξει η στάση της γειτονιάς-πόλης-κοινωνίας έχοντας σαν δεδομένο ότι οι υπόλοιποι που αναφέραμε είχαν θετική στάση και αποδοχή. Διαπιστώθηκε όμως ότι χρειάζεται εργασία και κόπος πολύς για να αλλιάξει κατ' αρχήν στάση και ματιά η ίδια η οικογένεια, το σχολείο και οι κοντινοί άνθρωποι.

Οι αντιδράσεις κατά τη διάρκεια της εμπειρίας και οι διαφοροποιήσεις που παρατηρήθηκαν ποικίλουν μια και οι παράγοντες που συμβάλλουν θετικά ή αρνητικά για την αλλαγή της στάσης και που την επηρεάζουν είναι τόσο πολλοί που δεν μπορούν να καθορισθούν επακριβώς παρά να αναφερθούν ορισμένοι που καταγράφηκαν από τους συμμετέχοντες στην προσπάθεια.

Επιγραμματικά μπορούμε να αναφερθούμε:

- Στο είδος της «αναπηρίας»-διαφοράς όπου π.χ. ένας μαθητής με δυσμορφία και παράξενη συμπεριφορά χρειάζεται περισσότερο χρόνο και προσπάθεια για να γίνει αποδεκτός από έναν μαθητή εμφανίσιμο και επικοινωνιακό αλλά με κινητικό πρόβλημα.
- Στο χώρο συναλλαγών π.χ. σε ένα μικρό κατάστημα με μόνιμο προσωπικό είναι πιο εύκολη η ανάπτυξη σχέσεων από ότι σε ένα απρόσωπο πολυκατάστημα.
- Στη δυσκολία έκθεσης της οικογένειας στη γειτονιά.
- Στην ίδια τη δομή της γειτονιάς, με τις πολυκατοικίες, τη δυσκολία προσπελασιμότητας που δεν διευκολύνει την ανάπτυξη σχέσεων.
- Στη νοοτροπία των Δήμων να μη δέχονται στα προγράμματα δραστηριοτήτων μαθητές με ειδικές ανάγκες αλλά να τους παραπέμπουν σε προγράμματα ειδικά «γι' αυτά τα παιδιά».

Υπάρχει και η άποψη του Κ. Μπαϊρακτάρη ότι η επαφή της κοινωνίας με την αναπηρία από μόνη της μπορεί να θεωρηθεί ως αλλαγή, αλλαγή που γίνεται σε μια προσπάθεια διαφοροποίησης της στάσης της απέναντι στην αναπηρία με μια ανοχή στη διαφορετικότητα.

Μπορούμε να αναφερθούμε σε συγκεκριμένες εμπειρίες, από τις μαρτυρίες των εθελοντών:

«Τα βλέμματα των θαμώνων του Γυμναστηρίου καθώς πλέον μας έχουν συνηθίσει, δεν έχουν την ίδια περιέργεια που είχαν στην αρχή. Αποκτήσαμε καινούργιους συνεργάτες στο έργο μας όπως τον προπονητή του Γυμναστηρίου. Αποκτήσαμε έστω μια δεκάδα από καλύτερα ενημερωμένους πολίτες πάνω στο ζήτημα της κοινωνικής ένταξης και διώξαμε τους φόβους και τις ανασφάλειές τους» (Βέβηλος, 2006).

«Στις καφετέριες που πήγαμε με τον Ν. (δύο), η συμπεριφορά ήταν τυπική και ευγενική και το γεγονός μας χαροποίησε. Τις περισσότερες φορές οι σερβιτόροι απευθύνονταν στον Ν. για την παραγγελία και όταν δεν καταλάβαιναν τι έλεγε τον ξαναρωτούσαν. Υπήρξαν βέβαια και οι περιπτώσεις που ρώτησαν εμάς τι θα παραγγείλει ο Ν. αλλά μετά από δική μας προτροπή, απευθύνονταν στον Ν. Επίσης, έδειξαν αρκετή υπομονή κάθε φορά που ο Ν. πλήρωνε, μιας και είναι αρκετά αργός σε αυτές τις κινήσεις. Συγκεκριμένα μία σερβιτόρα μάλιστα, κάθισε μαζί μας και αφού μίλησε λίγο με τον Ν., μας ρώτησε αν συμμετέχει σε κάποιο από τα προγράμματα του δήμου για άτομα με ειδικές ανάγκες όπου δούλευε και η ίδια παλαιότερα. Οι συμπεριφορές αυτές μας εντυπωσίασαν, και μας γέμισαν αυτοπεποίθηση για την αλλαγή της νοοτροπίας της κοινωνίας, μιας και προέρχονταν από νέους ανθρώπους. Όποτε μπαίναμε στην καφετέρια, τα βλέμματα απορίας δεν έλειπαν από τους υπόλοιπους πελάτες, αλλά στη συνέχεια χάνονταν» (Γεωργιάδου & Κατσίμπουρας, 2007).

«Στη γειτονιά του Ν. χρησιμοποιήσαμε δύο σούπερ μάρκετ, ένα συνοικιακό και ένα μεγάλο που ανήκει σε αλυσίδα. Στο συνοικιακό, οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν ήταν ανθρώπινες και φιλικές. Ο καταστηματάρχης γνώριζε τον Ν., του μιλούσε και γενικώς αλληλεπιδρούσε μαζί του. Στο μεγάλο σούπερ μάρκετ όμως, τα πράγματα ήταν διαφορετικά. Το προσωπικό ήταν απρόσωπο και απέναντι στον Ν. είχε μια στάση επιφυλακτική και απαξιωτική. Ανυπομονούσαν στο ταμείο να πληρώσει για να μην καθυστερεί, απευθύνονταν σε εμάς αντί για αυτόν, δεν έδιναν τα ρέστα στο χέρι του Ν. αλλά τα άφηναν στον πάγκο και άλλες παρόμοιες συμπε-

ριφορές. Συχνά αισθανόμασταν θυμό για αυτή τη νοοτροπία, αλλά ήταν ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα της κοινωνίας που περιθωριοποιεί όποιον είναι διαφορετικός» (Γεωργιάδου & Κατσιμπουρας, 2007).

«Τις φορές που πήγαμε με τον Ν. για μπάσκετ στο γειτονικό σχολείο, είχε και άλλα παιδιά που έπαιζαν. Κοιτούσαν τον Ν. με απορία, δισταγμό και φόβο. Δεν τον κορόιδεψαν ποτέ, αλλά φυσικά ούτε και του μίλησαν. Μία φορά μόνο που η μπάλα τους ήρθε προς το μέρος μας και ο Ν. πήγε να την κλωτσήσει πίσω, σταμάτησαν το παιχνίδι και κοιτούσαν το «θέαμα». Όμως ο Ν. λόγω της κινητικής δυσκολίας που έχει δεν μπορούσε να παίξει με τα άλλα παιδιά (ή τουλάχιστον έτσι κρίναμε εμείς), και έτσι δεν προσπαθήσαμε και εμείς να τον εντάξουμε στην ομάδα των συνομηθίκων» (Γεωργιάδου & Κατσιμπουρας, 2007).

«Στην παιδική χαρά, βιώσαμε ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα της στάσης της κοινωνίας. Τα υπόλοιπα παιδιά κοιτούσαν την Γ. με απορία και φόβο, την κορόιδευαν και έτρεχαν μακριά της. Αυτό που μας στεναχώρησε όμως, δεν ήταν η αντιμετώπιση των παιδιών που σε ένα βαθμό είναι και αναμενόμενη, αλλά αυτή των γονιών τους. Δεν συναντήσαμε ούτε έναν ενήλικα που να εξηγεί στο παιδί του ότι όλοι οι άνθρωποι είναι διαφορετικοί και πρέπει να τους σεβόμαστε. Στην παιδική χαρά είχαμε επίσης να αντιμετωπίσουμε τη φυσιολογική ερώτηση «γιατί είναι έτσι η Γ.». Παρόλο που θεωρητικά ήμασταν προετοιμασμένοι, τη στιγμή που μας τέθηκε η ερώτηση, μείναμε άφωνοι. Αυτή η στάση μας, μας προβλημάτισε πολύ και την αναφέραμε στον επόπτη ζητώντας την συμβουλή του (Γεωργιάδου & Κατσιμπουρας, 2007).

«Πιο συγκεκριμένες ήταν οι αντιδράσεις των ατόμων που βρίσκονταν στο τμήμα χορού, στο οποίο εντάχθηκε η Σ. Οι συμμαθήτριάς της έδειχναν στην αρχή φοβισμένες και αμήχανες, την κοιτούσαν επίμονα και πίστευαν ότι δεν τους κοιτά. Απομακρύνονταν από αυτή όταν σηκωνόταν να χορέψει και δεν της απηύθυναν το λόγο. Στην πορεία έγιναν πιο θετικές απέναντι της, της χαμογελούσαν και δεν την κοιτούσαν τόσο επίμονα. Άρχισαν να την

προσκαλούν να χορέψει μαζί τους και να της δείχνουν ασκήσεις. Κατά τη διάρκεια των επιδείξεων την παρακολουθούσαν όλες με προσοχή και τη χειροκρότησαν με ενθουσιασμό» (Μπουκουβάλα, 2005).

«Αξίζει να σημειώσουμε ότι υπήρχαν άνθρωποι που κοιτούσαν τα παιδιά περιέργα, εξεταστικά, αλλά και με φόβο.[...] Δεν ήταν λίγες οι φορές που συναντήσαμε βλέμματα αποστροφής, αηδίας, οίκτου, αρνητικά σχόλια και παντελή έλλειψη ενδιαφέροντος απέναντι στα πρόσωπα των παιδιών. Ιδιαίτερες δυσκολίες με τη γειτονιά δε συναντήσαμε τουλάχιστον σε βαθμό που να μας προβλημάτισουν και να μας εξοργίσουν. Εγώ, προσωπικά, πιστεύω πως για να γίνει μια σοβαρή δουλειά η οποία θα αφήσει αλλαγές πίσω της, απαιτείται πολύς χρόνος, πολύ διάθεση και πολλή δέσμευση. Η πρόταση είναι πως σε κάθε ομάδα θα πρέπει να υπάρχει ένα μέλος που θα μπορεί να συνεχίσει τις αλλαγές τουλάχιστον και ένα χρόνο μετά. Αυτό είναι πολύ δύσκολό λόγω των υπάρχουσων συνθηκών αλλά θεωρώ πολύ σημαντικό να υπάρχει συνέχεια σε κάθε αλλαγή, γιατί αλλιώς μπορεί να επιτυγχάνονται πολλές μικρές αλλαγές χωρίς να μονιμοποιηθούν, τόσο στη συμπεριφορά του παιδιού όσο και στη γειτονιά».

Ερώτηση 24: Η προσέγγιση που γίνεται στην προσπάθεια της ένταξης-συνύπαρξης διαπνέεται από έναν ολιστικό χαρακτήρα, θα μπορούσαμε να διακρίνουμε-διαπιστώσουμε και αλλαγές στους ίδιους τους εθελοντές σε σχέση με τον τρόπο επαφής-επικοινωνίας με τον μαθητή, την οικογένειά του και την υπόλοιπη κοινωνία;

Απάντηση: Είναι από τα πιο σημαντικά ζητήματα οι αλλαγές που παρατηρούνται στους εθελοντές, όχι μόνο αναφορικά με τα ερωτήματα-ζητήματα που θέσαμε αλλά και αναφορικά με τον ίδιο τον εαυτό τους, διαπιστώνοντας και οι ίδιοι ότι αλλιάζοντας η οπτική και η στάση τους αλλιάζει συνακόλουθα και η συμπεριφορά τους απέναντι στο μαθητή, την οικογένειά του και την κοινωνία. Αυτό το διαπιστώσαμε κατά τη διάρκεια της εμπειρίας, παρατηρώντας μια προσωπική εξέλιξη, όπως αυτή εκφρά-

ζεται και δηλώνεται στην εποπτεία, στην τελική αξιολόγηση και στις εργασίες των εθελοντών-φοιτητών, προπτυχιακών και μεταπτυχιακών.

Θα αναφερθώ σε μαρτυρίες των ίδιων των εθελοντών, όπως καταγράφονται στις εργασίες τους:

«...ο καθένας μας δούλεψε λιγότερο ή περισσότερο με τον εαυτό του...μπήκα στη θέση του άλλου...ζήσαμε από κοντά μια κατάσταση που μας ώθησε να σκεφτούμε τι θα κάναμε στη θέση αυτών των ανθρώπων...και να ωριμάσουμε και να αποκτήσουμε εφόδια για αντίστοιχες καταστάσεις...»
 «...μου έκανε σαφές το πού βρίσκονται τα όριά μου αναδεικνύοντας ταυτόχρονα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς μου...» (Γεωργιάδου & Κατσιμπουρας, 2007).

«...αλλαγή ματιάς και βιώματος απέναντι στους γονείς. Πόσες φορές θύμωσα μαζί τους, τους έκρινα και τους αδίκησα. Τους είχα απέναντί μου και έκρινα τις πράξεις και τις αποφάσεις τους. Τώρα βλέπω πόσο άδικη ήταν η συμπεριφορά μου...»

«...ακόμη κατάλαβα πως και εγώ ο ίδιος ως άνθρωπος αλλά και ως ειδικός της ψυχικής υγείας είμαι κομμάτι της κοινωνίας και άρα μέρος του προβλήματος. Η αναπηρία αποδείχτηκε ως κοινωνική κατασκευή... [...] Μέσα από τη συναναστροφή με άλλους ανθρώπους στη γειτονιά κατάφερα να αναπτύξω μια όσο το δυνατόν πιο επαρκή στάση «διευκολυντή» στην επικοινωνία του Ε. με όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία της ένταξης. Αυτό διαπιστώνω πως είναι μια πολύ σημαντική ικανότητα για το επάγγελμά μου αλλά και για τις διαπροσωπικές μου σχέσεις. Τέλος, σε ένα καθαρά πρακτικό κομμάτι ανέπτυξα δεξιότητες στο βαθμό που προσπαθούσα να εκπαιδεύσω τον Ε. σε διάφορες συνθήκες και που ήταν απαραίτητο να βρω τρόπους και να δουλέψω μαζί του. Έγινε πιο υπομονετικός και αρκετά ευέλικτος...»

«Η σχέση με τη Ζ. πέρα από τις αμέτρητες στιγμές χαράς και συγκίνησης που μου χάρισε, με βοήθησε να αποκτήσω την αρετή της υπομονής, να βιώσω ότι οι αλλαγές θέλουν χρόνο και προσπάθεια αλλά τελικά αν υπάρχει πίστη και ταυτόχρονη προσπάθεια είναι εφικτές» (Δουδούμη, 2006).

Ερώτηση 25: Με ποιον τρόπο διασφαλίζεται η συνέχιση του προγράμματος μιας και στηρίζεται στους εθελοντές-φοιτητές, σε καθηγητές Πανεπιστημίου και σε εργαζόμενους από το προσωπικό του Σχολείου που προσφέρουν εθελοντικά τον χρόνο τους εκτός σχολικού ωραρίου;

Απάντηση: Τίποτα δε μπορεί να διασφαλιστεί σε αυτή τη ζωή. Η αβεβαιότητα και το απροσδιόριστο είναι σύμφυτα με τον άνθρωπο και τις σχέσεις του. Για την ώρα θεωρούμε δεδομένη τη συνεργασία με το Πανεπιστήμιο και πιο συγκεκριμένα με τους καθηγητές των Τμημάτων Ψυχολογίας και Προσχολικής Αγωγής, Κ. Μπαϊρακτάρη και Γ. Μάρμπα που με την άμεση στήριξή τους αναπτύχθηκε μετά τον πρώτο χρόνο το πρόγραμμα. Οι ίδιοι μπορούν και μέσω της πρακτικής άσκησης αλλά και του εθελοντισμού από τη μεριά των φοιτητών όχι μόνο να στηρίξουν την ένταξη-συνύπαρξη των μαθητών του σχολείου μας αλλά και να την προωθήσουν και με τη δική τους εμπειρία σε άλλα σχολεία.

Θεωρούμε επίσης δεδομένη την καλή διάθεση και πίστη σε αυτό που γίνεται από τους εργαζόμενους του σχολείου μας. Ήδη ο καινούριος διευθυντής κ. Χ. Γκαντάρας αγκάλησσε και στηρίζει με πολύ θέρμη το πρόγραμμα. Λειτουργώντας σαν ανοικτό σύστημα όλοι όσοι συμμετέχουμε σε αυτή την προσπάθεια και πιστεύοντας, καταγράφοντας, συζητώντας, αξιολογώντας, επαναπροσδιορίζοντας όλη την εμπειρία, εμπιστευόμαστε την ίδια τη δυναμική των πραγμάτων και των σχέσεων η οποία μας οδηγεί στο δρόμο προς την ένταξη-συνύπαρξη.

Οι προσπάθειες που έγιναν για ανάληψη και συνέχιση της εμπειρίας από τη μεριά των Δήμων της κατοικίας των μαθητών μας (Δήμος, Αμπελοκήπων, Νεάπολης, Συκεών) δεν είχε αποτέλεσμα. Η συνταξιοδότηση της Κοινωνικού Λειτουργού του σχολείου μας, βασικού στελέχους και συνδέσμου της προσπάθειας με την οικογένεια και τους φορείς της κοινωνίας, δημιούργησε μεγάλο κενό στην ενημέρωση, την εποπτεία και τη διαρκή στήριξη της ένταξης των μαθητών μας. Η ανάληψη πρωτοβουλιών από τους εθελοντές που συνέχι-

ζαν για δεύτερη χρονιά την προσπάθεια, έδωσε καρπούς και είναι κάτι που φαίνεται να δημιουργεί καινούργια εμπειρία, σκέψεις και προβληματισμούς για τη συνέχιση. Η ανάληψη της εποπτείας των εθελοντών από τους ίδιους τους εθελοντές που είχαν ένα χρόνο εμπειρίας είναι κάτι καινούργιο που αλάφρωσε τους εργαζόμενους του σχολείου και θα αξιολογηθεί στο τέλος της χρονιάς.

Ερώτηση 26: Είναι αρκετά 2, 3 ή και 4 χρόνια προσπάθειας ένταξης-συνύπαρξης με τη συμβολή των εθελοντών, όσο δηλαδή βρίσκονται στο Δημοτικό Σχολείο Ειδικής Αγωγής για να έχουμε θετικά αποτελέσματα;

Απάντηση: Είναι ένα ζήτημα που μας απασχόλησε αλλά είναι πολύ δύσκολο να καταλήξει κανείς σε οριστικά συμπεράσματα αφού είναι μια πειραματική-ερευνητική εμπειρία για όλους μας (για και γίνεται για πρώτη φορά στη χώρα μας και δεν έχουμε βρει ακόμη στη διεθνή βιβλιογραφία ανάλογη ή παρόμοια προσπάθεια).

Είναι σίγουρο ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που καθορίζουν τα πράγματα. Πώς να μιλήσουμε για αυτοδύναμη ένταξη σε μαθητές που στα 13-14 χρόνια τους, δείχνουν λόγω βαρύτητας της διαφορετικότητάς τους (π.χ. βαριά καθυστέρηση) ότι μια ζωή θα εξαρτώνται από τους άλλους; Πώς να μιλήσουμε για ένταξη και αποδοχή της διαφοράς όταν οι περισσότεροι μαθητές μας ήταν και είναι σε μεγάλο βαθμό αντικείμενα προς φροντίδα-θεραπεία και όχι πρόσωπα-υποκείμενα που μπορούν να έχουν δικές τους επιθυμίες και ανάγκες, να τις εκφράζουν και να ακούγονται μέσα στην ίδια τους την οικογένεια; Είναι αλήθεια ότι παρότι ορισμένοι μαθητές μας τελείωσαν το σχολείο μας συνεχίσσαμε το πρόγραμμα για 2-3 χρόνια, μετά από επιθυμία της οικογένειας. Τα οφέλη ήταν σημαντικά για την αυτονομία των πρώην μαθητών μας και για τη σχέση τους μέσα στην οικογένεια και έξω στη γειτονιά τους. Σκέψεις και συζητήσεις γίνονταν και για το κατά πόσο οι εθελοντές θα είναι αναντικατάστατοι ή αν την προσπάθεια χρειάζεται να τη συνεχίσουν οι γονείς κατ' αρχήν ή και άλλοι φορείς.

Το ζήτημα της συνέχειας ή όχι είναι ανοικτό και η ίδια η προσπάθεια, η εμπειρία και η ενεργητική συμμετοχή σε αυτήν, θα θέτει ερωτήματα, θα βρίσκει διεξόδους και θα προχωρά.

Ερώτηση 27: Από την τέταρτη χρονιά του προγράμματος εντάξατε και μαθητές με μεγάλες δυσκολίες. Μπορούν να συμμετέχουν και μαθητές με έντονα διαταρακτική συμπεριφορά ή με βαριά νοητική καθυστέρηση που αδυνατούν να δημιουργήσουν καθημερινή σχέση με τα σημερινά συμβατικά πλαίσια, πρότυπα και καθιούπια;

Απάντηση: Ο Νίκος Καζαντζάκης λέει: «να συντρίβεις τα καθιούπια και τα πιο ιερά όταν πια δεν σε χωρούν». «Να προσπαθείς για το ανέφικτο, να συνεχίζεις τον ανήφορο όσο κακοτράχαλος και να είσαι». Και ο λαός σοφός πάντα μέσα από την εμπειρία των αιώνων, δημιουργεί και λέει:

*«Σαν την λογιάζεις μια δουλειά,
όρτσα και μη φοβάσαι,
αμόλα τη την νιότη σου
και μη την εθυπάσε».*

Η αλήθεια είναι ότι υπήρξε μεγάλος προβληματισμός αν μπορούμε να βάθουμε στην εμπειρία αυτή και μαθητές μας με πολύ μεγάλες δυσκολίες που θα είναι πάντοτε κάτω από διαρκή εξάρτηση σε όλη τους τη ζωή με τα σημερινά δεδομένα.

Σκεφτήκαμε όμως τη χαρά των μαθητών μας να βγαίνουν έξω από το σπίτι και να συναντιούνται με άλλους ανθρώπους, τη χαρά των γονιών να αθαφρώνουν για λίγες ώρες στο σπίτι, τη χαρά μας να νιώθουμε την προκατάληψη να σπάει σιγά-σιγά στη συνάντηση αυτή. Σημασία έχει να ζούμε το εδώ και τώρα και στην εμπειρία αυτή.

*Μια αστραπή 'ναι η ζωή
κι ώστε να λάμψει σβήνει
στη λάμψη μερικές χαρές
ανε προλάβει δίνει.*

Ερώτηση 28: Πού εντοπίζεται η μεγαλύτερη και πιο σημαντική δυσκολία και πώς την προσεγγίζετε σε αυτό το πρόγραμμα;

Απάντηση: Θα έβαζα αθλιώς το ζήτημα. Στη ζωή οι δυσκολίες είναι πάντα μπροστά μας σήμερα ή αύριο. Η ίδια η ζωή είναι μια διαρκής δοκιμασία, μια άσκηση, αφού στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις. Το θέμα είναι τι κάνουμε για να ξεπεράσουμε τη δυσκολία. Την εντοπίζουμε ή την απωθούμε, την ακούμε ή δεν της δίνουμε χώρο να εκφραστεί. Δημιουργούμε προϋποθέσεις για να την εκφράσουμε, να τη συζητήσουμε για να βρούμε τρόπους να την ξεπεράσουμε ή απογοητευόμαστε, γκρινιάζουμε και παθητικοποιούμαστε; Μπροστά μας όπως ανέφερα βρήκαμε και θα βρίσκουμε συνέχεια δυσκολίες από αντιστάσεις των γονιών για το πρόγραμμα, φόβους έκθεσης των μαθητών, άρνηση αποδοχής από τους ανθρώπους, άρνηση ένταξης τους σε προγράμματα των Δήμων ή άλλων φορέων, δυσκολία στην εξεύρεση εθελοντών, δυσκολία στην έγκαιρη ενημέρωση των εθελοντών, δυσκολία στην από νωρίς έναρξη του προγράμματος και άλλες. Μέχρι στιγμής τα καταφέρνουμε με τις περισσότερες και δεν το βάζουμε κάτω, δεν λιποψυχούμε. Ο σοφός μας λαός λέει:

*Όρτσα διάλε την πίστη του
κι όπου το βγάλει η βράση
για που θα σάσει μια δουλειά
για πού θα σο χαλάσει.*

Κι έτσι προχωρούμε στηριζόμενοι στο κέφι μας και στη μετουσίωση της καύλας μας και δεν γουστάρουμε αμοιβές και δημόσιες εμφανίσεις.

Ερώτηση 29: Η όλη εμπειρία έχει γίνει γνωστή στην ευρύτερη κοινωνία; Ποια η στάση του Κράτους, συμβάλλει ή όχι ή νομίζετε πως κάποιες κρατικές υπηρεσίες μπορούν να συμβάλουν;

Απάντηση: Το Κράτος καλύτερα να μας αφήσει ήσυχους. Με αθλοτριωμένους δημόσιους υπαλλήλους και επιστήμονες δεν γίνονται τέτοια πράγματα. Οι τοπικές κοινωνίες, δηλαδή η αυτοδιοίκηση μπορεί να συμβάλει και εκεί χρειάζεται να προβληματιστούμε, να ενημερώσουμε, να πιέσουμε, να διεκδικήσουμε την ευ-τοπία.

Ερώτηση 30: Καταγράφεται αυτή η εμπειρία έτσι ώστε αν χρειαστεί να υπάρχει ένα αξιοποιήσιμο υλικό που να βοηθήσει και άλλες τέτοιες εμπειρίες;

Απάντηση: Καταγράφεται σε ημερολόγια και εργασίες από τους εθελοντές. Έχει ήδη μαζευτεί ένα αξιόλογο υλικό που μπορεί να συμβάλει ακόμη και σε έρευνες που κάποιος θέλει να κάνει για να προχωρήσει και πιο πέρα το όλο ζήτημα της ένταξης-συνύπαρξης.

Ερώτηση 31: Εφαρμόζεται παρόμοιο ή ανάλογο πρόγραμμα σε άλλο σχολείο στη Θεσσαλονίκη ή γενικότερα στην Ελλάδα; Εάν ναι, υπάρχει συνεργασία; Σκέφτεστε να επεκταθεί η προσπάθεια και σε άλλα σχολεία;

Απάντηση: Κάτι παρόμοιο ξεκινήσαμε πριν 2 μήνες στο Ειδικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης με εθελοντές (κυρίως προπτυχιακούς φοιτητές του τμήματος Προσχολικής Αγωγής) και μαθητές εφήβους που έχουν μεγάλες δυσκολίες στην κίνηση και είναι χρήστες αναπηρικού αμαξιδίου. Αυτές τις μέρες βρέθηκαν άλλοι 20 εθελοντές από το τμήμα Ψυχολογίας για να συμμετέχουν στο πρόγραμμα.

Πριν 3 χρόνια ξεκίνησε ανάλογη προσπάθεια στον Τρίλοφο Θεσσαλονίκης με την πρωτοβουλία της νηπιαγωγού Αγγελικής Θεοδωρίδου με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και τον Σύλλογο γονέων του Τρίλοφου. Υπάρχει συνεργασία του Τρίλοφου με το Πανεπιστήμιο (Τμήμα Προσχολικής Αγωγής). Του χρόνου σκεφτόμαστε να ξεκινήσουμε και με άλλα σχολεία Ειδικής Αγωγής, όπως το 1ο και το 2ο. Υπήρξε μία πρώτη επαφή, πολύ θετική, για οργάνωση μιας τέτοιας προσπάθειας. Όνειρο μας είναι όλα τα σχολεία να αναλάβουν τέτοιες πρωτοβουλίες ώστε οι γειτονιές και η πόλη να συνυπάρξουν με ανθρώπους που βρίσκονται στο περιθώριο.

Ερώτηση 32: Γίνεται γνωστή η προσπάθεια αυτή στην ευρύτερη κοινωνία, μήπως και άλλοι θελήσουν να προωθήσουν την ίδια;

Απάντηση: Δεν το επιδιώκουμε ιδιαίτερα. Συζητείται αρκετά στον κύκλο των φοιτητών, όσοι ενδια-

φέρονται πραγματικά το παίρνουν μρωδιά από τη μεριά των γονιών και των επαγγελματιών του χώρου. Έγινε μία ανακοίνωση σε ένα Διεθνές Συνέδριο Ειδικής Αγωγής στη Θεσσαλονίκη το 2005, γράφουμε και αυτό το άρθρο και βλέπουμε... Σιγανά-σιγανά, σιγανά και ταπεινά. Σιγά να μην ψάχνουμε και χορηγούς για διαφήμιση. Το Πανεπιστήμιο (Τμήμα Ψυχολογίας) τελευταία ξεκίνησε μια προσπάθεια ενημέρωσης για ζητήματα που αφορούν ανθρώπους με αναπηρίες. Έγινε μία ημερίδα με στόχο να μπει το ζήτημα ενεργά στην πόλη και συνεχίζει σε αυτή την κατεύθυνση.

Ερώτηση 33: Μήπως πέρασε από το μυαλό σας η σκέψη ότι όλα αυτά είναι μάταια και ότι όλη αυτή η προσπάθεια είναι μια ουτοπία, με την έννοια ότι κάτω από τις σημερινές συγκεκριμένες συνθήκες δεν υπάρχει παρά ελάχιστος ή και μηδαμινός χώρος-τόπος για να σταθούν, να συνυπάρξουν και να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους οι μαθητές σας; Ή για να το πούμε με άλλα λόγια: Τι αποτελεσματικότητα μπορούν να έχουν τέτοια προγράμματα σε μια κοινωνία που οδεύει στην αντίθετη κατεύθυνση;

Απάντηση: Και βέβαια πέρασαν από το μυαλό μας όλα αυτά που ρωτάτε αλλά θα απαντήσω κατ' αρχήν μέσω του Ν Καζαντζάκη που λέει: «Μάταια, μάταια, μάταια! Αυτό θέμε! Δε δουλεύουμε για πληρωμή δε θέμε εμείς μεροκάματο, πέρα από την ελπίδα πολεμούμε, πέρα από τον παράδεισο, στον άδειο αέρα». (Αναφορά στο Γκρέκο).

Το ερώτημα παραπέμπει στη φιλοσοφία, ανθρωπολογία, πολιτική.

Προϋπόθεση είναι να βγεις από την υπάρχουσα σημερινή αρνητική δημοσιοϋπαλληλική νοοτροπία που διακρίνει τους περισσότερους, που σε καθιλώνει και σε καθιστά ανεύθυνο και παθητικό πολίτη. Το ότι μπορεί και συμβαίνει σε μια μικροκλίμακα, δίνει μηνύματα αισιοδοξίας για μια συνολικότερη διαφοροποίηση των σχέσεων στην κοινωνία που είναι ένα διαρκές γίνεσθαι από τους ίδιους τους ανθρώπους δημιουργούς της μοίρας τους.

Αυτό που επιχειρούμε τώρα φαίνεται σε μερικούς να είναι μάταιο. Μία αλλαγή στην κοινωνία το ξέρουμε ότι είναι δύσκολη και χρειάζεται πολύ χρόνο. Χρειάζεται να επιθυμούμε και να θέλουμε αυτή την αλλαγή. Να πιστέψουμε σε αυτό που θέλουμε και δεν υπάρχει τώρα. Πιστεύοντας το δημιουργούμε, προσπαθώντας έμπρακτα και με ευθύνη. Ανύπαρκτο λέμε κάτι που δεν επιθυμήσαμε και δεν επιδιώξαμε αρκετά.

Χρειάζεται να στηριχτούμε στην προσωπική ευθύνη του καθένα μας για τον συνάνθρωπο και ιδιαίτερα γι' αυτόν που είναι αποκλεισμένος από αυτό που αυτονόητα δικαιούται.

Στη θέση της απαισιοδοξίας της λογικής να βάλουμε την αισιοδοξία της πρακτικής (Μπαζάλια, 2006). Η ίδια η εμπειρία, η πρακτική μας κάνει αισιόδοξους αρκεί να την ακούσουμε σε αντίθεση με τη λογική και τα τερτίπια της απαισιοδοξίας που μπορεί να σε καθιλώσουν. Φωνάζουν πλέον τα θετικά αποτελέσματα της εμπειρίας, ας τα ακούσουμε.

Η ουτοπία προσπαθούμε να γίνει ευ-τοπία, χώρος συνάντησης της ετερότητας και της μοναδικότητας των ανθρώπων, των προσώπων.

Και σιγά σιγά η ματιά αλλάζει.

«Η επικοινωνία, η συνύπαρξη και η συμβίωση των ανθρώπων χωρίς αναπηρίες και των ανθρώπων με αναπηρίες είναι ένας άλλος τρόπος ζωής, πέρα από τα στερεότυπα συμπεριφοράς και τους προκατασκευασμένους τρόπους κατανάλωσης της ζωής».

«Η συμβίωση ανθρώπων με αναπηρίες με τους πιο ικανούς ανθρώπους προϋποθέτει την αλλαγή της μέχρι τώρα μορφής που είχαν οι κοινωνικές σχέσεις, στις οποίες μπορούσαν να πάρουν μέρος μόνον όσοι αυτοεξυπηρετούνται. Μπορεί να είναι η αρχή μιας νέας κοινωνίας που θα σέβεται την ανθρωπινή ανάγκη, που οι άνθρωποι θα είναι ικανοί να αναπτύξουν μεταξύ τους σχέσεις τέτοιες που οι ανάγκες του κάθε μεμονωμένου ανθρώπου, θα θεωρούνται συλλογικές ανάγκες και θα ικανοποιούνται συλλογικά» [Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδας, 2007].

Επίλογος:

Ο Νίκος Καζαντζάκης στην αναφορά του στον Γκρέκο λέει:

«Δεν είσαι εσύ πρόβατο, είσαι άνθρωπος, Άνθρωπος πάει να πει ένα πράμα που δεν είναι βολεμένο και φωνάζει, φώναζε...».

Και παρακάτω:

«Η αξία του ανθρώπου είναι μία μονάχα ετούτη: να ζει και να πεθαίνει παθιαρισία και να μην καταδέχεται αμοιβή. Κι ακόμα ετούτο, ακόμα πιο δύσκολο: η βεβαιότητα πως δεν υπάρχει αμοιβή, να μη σου κόβει τα ύπατα παρά να σε γεμίζει χαρά, περηφάνια και αντρεία».

Ο νούν, νοείτω.

Βιβλιογραφία

- Αλεξιάδου, Μ., Κισιώτη, Χρ. (2005). Ανάπτυξη δεξιοτήτων για κοινωνική ένταξη δύο μαθητών του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Αντωνιάδου, Χρ., Δασκαλάκης, Γ., Λυμπεράκη, Δ., Φλώρου, Μ. (2006). «Πρόγραμμα ένταξης στη γειτονιά: ημερολόγια, συμπεράσματα, σκέψεις, προτάσεις». 4ο Ειδικό Σχολείο Θεσσαλονίκης.
- Αρμένης, Ν. (2007). «Η διαδικασία ένταξης ενός ατόμου με ιδιαιτερότητες. Πρόγραμμα ένταξης στη γειτονιά του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης». Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Αυδίκου, Κ., Ευθυμίου, Σ., Στάμου, Ε. (2004). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων για κοινωνική ένταξη μαθητών του 5ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής*. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Βασιλειάδης, Η. (2008). *Η ενίσχυση της κοινωνικής ένταξης των εφήβων με νοητική υστέρηση: εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος κοινωνικής συνύπαρξης*. Υπόμνημα για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής.
- Βεβήλος, Π. (2006). Βελτίωση της αυτονομίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην οικογένεια, τη γειτονιά, την πόλη. Ένα πρόγραμμα για τους μαθητές του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Boon, Sh. (2001). *The social Construction of Profound Mental Retardation*, Nancy Marlett.
- Γεωργιάδου, Λ., Κασιόπουρας, Λ. (2007). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων για κοινωνική ένταξη μαθητών του 4ου Σχολείου Ειδικής Αγωγής Θεσσαλονίκης. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Δαχλύθρας, Κ. (2005). *Η εμπειρία ένταξης από τη μεριά του γονιού. Στο Βελτίωση της αυτονομίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσω δραστηριοτήτων που αφορούν τον ελεύθερο χρόνο (έτος 3, 2004-05)*. Θεσσαλονίκη: έκδοση 4ο Σχολείο Ειδικής Αγωγής.
- Δουδούμη, Σ. (2006). Κοινωνική ένταξη ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια ολιστική προσέγγιση της ειδικής αγωγής. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Εταιρεία Σπαστικών Βορείου Ελλάδας. *Δικαίωμα στη διαφορά: Βασική ενημέρωση για μια ανθρώπινη σχέση με ανθρώπους που έχουν αναπηρίες*. Θεσσαλονίκη 2007.
- Καζαντζάκης, Ν. (2005). *Αναφορά στον Γκρέκο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καζαντζάκη.
- Κουπίδου, Σ. (2007). Από τη γνωριμία στη συνάντηση και τη επικοινωνία. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Μορφούλης, Ι.-Α. (2007). Προσελασμιότητα στην πόλη και στη ζωή. Εργασία στο 2ο Εσπερινό Λύκειο Θεσσαλονίκης.
- Μπαζάλια, Φ. (2006). Η Ψυχιατρική σαν εργαλείο απελευθέρωσης ή καταπίεσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, τ. 94, σ. 9-18.
- Μπαϊρακτάρης, Κ. (1994). *Ψυχική Υγεία και κοινωνική παρέμβαση-Εμπειρίες, συστήματα, πολιτικές*. Αθήνα: Εναλλακτικές εκδόσεις.
- Μπακιρτζής, Κ. (2008). Η χαρά της μάθησης, στο *παρόν τεύχος*.
- Μπακιρτζής, Κ. (2002). *Επικοινωνία και αγωγή*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπάρμπας, Γ. (2007). *Σχολείο και Μάθηση, μια αποκλίνουσα σχέση*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.
- Μπάρμπας, Γ. (2003). «Βασικοί άξονες λειτουργίας του ειδικού σχολείου», Σημειώσεις για φοιτητές.
- Μπάρμπας, Γ., Τζουριάδου, Μ. (2000). Η διαπραγμάτευση του νοήματος της σχολικής ενσωμάτωσης στο γνωσιοκεντρικό σχολείο. *Πρακτικά συνεδρίου Ειδικής Αγωγής*, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Μπάσογλου, Δ. Κανονικότητα και απόκλιση, η πρόκληση της υπέρβασης των διαχωρισμών. (Αδημοσίευτη Εργασία).
- Μπιτζαράκης, Π. (1987). Αποασυλοποίηση και ισότιμη κοινωνική ένταξη. Επειδή η διαφορά είναι δικαίωμα, τεύχος 19-20, (Ιούλιος).
- Μπουκουβάλα, Κ. (2005). «Προσπάθεια κοινωνικής ένταξης μαθητών σχολείου Ειδικής αγωγής». Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Ρόμπα, Μ. (2008). Αξιολόγηση του προγράμματος ένταξης στη γειτονιά: Η οπτική των γονιών. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Σαγιαδινού, Μ. (2006). Από το Ειδικό Σχολείο στη γειτονιά: μια προσπάθεια κοινωνικής ένταξης. Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία.
- Τιβικέλη, Α. (2005). Χωρίς κομπάρσους, Το παρασκήνιο και το προσκήνιο μιας ομάδας σε ένα ημερολόγιο. Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία.
- Υφαντή, Α., Μπιτζαράκης, Π., Χλισταπούδη, Ζ., Δαχλύθρας, Κ., Κωτούλα, Α., Μπαϊρακτάρης, Κ. & Μπάρμπας, Γ. (2003). Κοινωνική ένταξη παιδιών με νοητική καθυστέρηση στην οικογένεια, στη γειτονιά, στην πόλη. *Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο για την Ειδική Αγωγή*.

Το Υπουργείο Υγείας, μέσω του ΟΚΑΝΑ, κλείνει το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας. Αυτό όμως δεν θα περάσει

Το Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας είναι ένα πρόγραμμα του τμήματος Ψυχολογίας του Α.Π.Θ. και αποτελεί μια προσπάθεια σύνδεσης του πανεπιστημίου με την κοινωνία, που ως βασικό στόχο έχει τη στήριξη ανθρώπων με προβλήματα εξάρτησης και μελών των οικογενειών τους. Λειτουργεί από το 2001 και είναι το μοναδικό ανοικτό «στεγνό» πρόγραμμα απεξάρτησης, που χρηματοδοτείται από τον ΟΚΑΝΑ στη βόρεια Ελλάδα. Παρέχει τις υπηρεσίες του δωρεάν και δεν υπάρχουν λίστες αναμονής. Στα επτά χρόνια λειτουργίας του το πρόγραμμα έχει παράσχει τις υπηρεσίες του σε 2230 εξαρτημένα άτομα και μέλη των οικογενειών τους, ενώ παράλληλα έχει αποτελέσει χώρο εκπαίδευσης για 280 λειτουργούς υγείας. Το πρόγραμμα υποστηρίζει 130 περίπου εξαρτημένους και 70 μέλη των οικογενειών τους σε μηνιαία βάση.

Το πρόγραμμα, λόγω της καινοτόμου λειτουργίας του, αποτελεί μια αξιόπιστη εναλλακτική πρόταση αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, παρέχοντας επαρκείς υπηρεσίες σε πλήθος ανθρώπων με χαμηλό κόστος για τον κρατικό προϋπολογισμό. Παρ' όλα αυτά το πρόγραμμα από τις αρχές του έτους απειλείται με κλείσιμο λόγω διακοπής της χρηματοδότησης από τον ΟΚΑΝΑ και έληψη βούλησης για τη συνέχισή του. Η επιλογή του φορέα χρηματοδότησης βασίζεται σε μια λογική αδιαφορίας για τους εκατοντάδες ανθρώπους που υποστηρίζονται σε ετήσια βάση και για το περιεχόμενο της δουλειάς στο πρόγραμμα. Η επιλογή αυτή εντάσσεται στην ευρύτερη λογική απαξίωσης της δημόσιας υγείας και της μετατροπής αυτής από δικαίωμα σε προϊόν που αποτελεί αντικείμενο αγοραπωλησίας. Βαθιά μας πεποίθηση είναι ότι η υγεία αποτελεί αδιαπραγμάτευτο δικαίωμα για όλους τους πολίτες και βασική υποχρέωση του κράτους.

Για όλους αυτούς τους λόγους διεκδικούμε το αυτονόητο δικαίωμα στην ελευθερία και την αξιοπρέπεια όλων μας ενάντια σε κάθε λογική συρρίκνωσης και απαξίωσης του περιεχομένου της ζωής μας και καθούμε κάθε ενδιαφερόμενο να συμπαρασταθεί στον αγώνα μας.

Στα πλαίσια των κινητοποιήσεών μας έχουμε πραγματοποιήσει εκδηλώσεις διαμαρτυρίας και ενημέρωσης της τοπικής κοινότητας της Θεσσαλονίκης και δηλώνουμε απερίφραστα ότι θα εντατικοποιήσουμε τις παρεμβάσεις μας σε συνεργασία με φορείς και πολίτες της Θεσσαλονίκης έως ότου η κυβέρνηση πειστεί ότι δεν μπορεί να παίξει με τις ζωές μας.

Για περισσότερες πληροφορίες και δηλώσεις συμπαράστασης:

Πρόγραμμα Προαγωγής Αυτοβοήθειας

Μητροπόλεως 10, 54625, Θεσσαλονίκη • Τηλέφωνο: 2310-500477,

Fax: 2310-500478 • <http://www.selfhelp.gr>, e-mail: selfhelp@auth.gr