

ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ

**Η ΠΡΟΓΕΝΝΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΩΣ ΒΑΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΩΝ ΑΤΟΜΩΝ
ΜΕ ΒΑΡΙΑ ΝΟΗΤΙΚΗ ΥΣΤΕΡΗΣΗ
- ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΑΝΑΠΗΡΙΕΣ**

Ιωάννινα 2002

Σπυρίδων Σούλης*

Η προγεννητική ανάπτυξη του ανθρώπου ως βάση της εκπαίδευσης των ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση-πολλαπλές αναπηρίες

Περίληψη

Στο άρθρο αυτό επιχειρείται να κατανοηθεί το άτομο με βαριά νοητική υστέρηση-πολλαπλές αναπηρίες και να αναδειχθούν παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες μπορούν να συμβάλουν στην αυτοβελτίωσή του. Επίσης παρουσιάζονται τα ευρήματα ανθρωποεμβρυολογικών ερευνών του Erich Blechschmidt αναφορικά με την προγεννητική ανάπτυξη του ανθρώπου, καθώς και οι θέσεις του ειδικού Παιδαγωγού Hugo Kuekelhaus, ο οποίος θεωρεί ότι το μετά τη γέννηση είναι του ανθρώπου συνδέεται άμεσα με την ανάπτυξή του κατά την εμβρυακή περίοδο. Στη συνέχεια, με βάση τις θεωρητικές απόψεις των προαναφερομένων ερευνητών, κατατίθενται μία παιδαγωγική πρόταση σύμφωνα με την οποία καλείται ο ειδικός Παιδαγωγός να “αντιμετωπίζει” το παιδί με βαριά νοητική υστέρηση ως Όλον.

Λέξεις κλειδιά: ανθρωποεμβρυολογικές έρευνες, προγεννητική ανάπτυξη, αδιαίρετη ολότητα, βαριά νοητική υστέρηση - πολλαπλές αναπηρίες.

The prenatal development of human being as educational base of individuals with severe mental retardation – multiple impairments

Abstract

What it is attempted in this study is to be comprehended the individual with severe mental retardation - multiple impairments and to be elected the educational methods which contribute to its selfimprovement. It is also presents the findings of Erich Blechschmidt's humanoid-embryologic researches, as far as they concerned the prenatal development of human being. According to the attitudes of the special educator Hugo Kuekelhaus, who considers that the after birth existence of a human being is immediately connected with its development during the embryonic period, the special education has to “face” the child with severe mental retardation – multiple impairments within its totality.

Keywords: humanoid-embryologic researches, prenatal development, indivisible totality, several mental retardation, multiple impairments.

* Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Η Ειδική Παιδαγωγική ως θεωρία και πράξη, στην προσπάθεια της να κατανοήσει το άτομο με βαριά νοητική υστέρηση και να συμβάλει στην ανάπτυξη του ως προσώπου αλλά και στην καλύτερη ζωή του, καταφεύγει όλο και συχνότερα, σε νέους επιστημονικούς τομείς, οι οποίοι φαίνεται, από μια πρώτη θεώρηση ότι δεν σχετίζονται άμεσα με αυτήν. Μέσα, όμως, από μια ενδελεχή προσέγγιση, ο ειδικός Παιδαγωγός μπορεί να αποκομίσει πλούσιες γνώσεις και εμπειρίες για ένα διαφορετικό τρόπο συνεργασίας με τη συγκεκριμένη κατηγορία συνανθρώπων μας. Καθώς, δηλαδή, ο ειδικός Παιδαγωγός τίθεται ενώπιον πολλών αναπάντητων ερωτημάτων, αναφορικά με την κατάσταση “βαριά νοητική υστέρηση”, αναζητά νέους θεωρητικούς προσανατολισμούς, οι οποίοι θα του επιτρέψουν εναλλακτικές πρακτικές προσεγγίσεις του φαινομένου αυτού.

Το άρθρο που ακολουθεί, είναι αποτέλεσμα μιας τέτοιας θεωρητικής αναζήτησης. Αφορμή για τη συζήτηση αυτή αποτέλεσε ο διάλογος που έχει αναπτυχθεί, κατά το τελευταίο χρονικό διάστημα, στο γερμανόφωνο χώρο της ειδικής Παιδαγωγικής, σχετικά με τις απόψεις του διακεκριμένου ειδικού Παιδαγωγού Hugo Kuekelhaus (βλ. και Doerner 2002, Fornfeld 2002, Sarimski 2001, Neuhäuser, Steinhäuser 1999). Με βάση τις σκέψεις και τις προτάσεις του, απόσταγμα μιας πολυετούς εμπειρίας και μελέτης, επιχειρείται να διερευνηθεί κατά πόσο η ειδική εκπαίδευση στη χώρα μας θα μπορούσε να προσανατολιστεί σε νέους διεπιστημονικούς ορίζοντες και να αξιοποιήσει τα ευρήματα επιστημονικών κλάδων όπως της Εμβρυολογίας και της Νευροεπιστήμης (βλ. και Kandel, Schwartz, Jessel 1997). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επισημανθεί ότι, στο παρόν άρθρο, αναδεικνύεται απλά και μόνο το περιγραμμά ενός ευρύτερου προβληματισμού, που μπορεί, τελικά, να αποτελέσει ερέθισμα για περαιτέρω προσωπική αναζήτηση του κάθε ειδικού Παιδαγωγού.

1. Η προγεννητική ανάπτυξη του ατόμου με βάση τις ανθρωποεμβρυολογικές έρευνες του Erich Blechschmidt

Σύμφωνα με τον Kuekelhaus, η εμβρυακή κατάσταση είναι η μοναδική περίοδος της ζωής του ανθρώπινου όντος, κατά την οποία ο άνθρωπος αποτελεί μία αδιαίρετη ολότητα. Στην περίοδο αυτή δεν “κυριαρχείται” ο άνθρωπος από το διαχωρισμό ανάμεσα στο σώμα και στο λογικό. Οι μεταδιδόμενες φυλογενετικές νομοτέλειες επιδρούν άμεσα στο έμβρυο, οριοθετώντας την μετέπειτα προαγωγή του ανθρώπου (Dederich 1996). Κατά τον Kuekelhaus, το μετά τη γέννηση Είναι του ανθρώπου συνδέεται απόλυτα με την ανάπτυξή

του κατά την εμβρυακή περίοδο, και αυτό κυρίως με τον τρόπο που το παιδί αντιλαμβάνεται τη διαμόρφωση του περιβάλλοντος, αλλά και δομεί τις σχέσεις του με τους ενήλικες. Οι απόψεις του Kuekelhaus εδράζονται σε ευρήματα εμβρυολογικών ερευνών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν από τον Erich Blechschmidt στο Goettingen της Γερμανίας (βλ. και Milz 1996).

Με βάση τα συμπεράσματα της Εμβρυολογίας και της Νευροεπιστήμης παρουσιάζονται, στη συνέχεια, κάποιες βασικές θέσεις, οι οποίες αξιολογούνται από τους ειδικούς Παιδαγωγούς ως χρήσιμες και ενδιαφέρουσες, διότι επιτρέπουν να προσεγγίσουμε μία περίοδο της ανθρώπινης ζωής, η οποία παραμένει σχεδόν άγνωστη. Ωστόσο, η περίοδος αυτή είναι καθοριστική για την κατανόηση των ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση-πολλαπλές αναπηρίες, καθώς η συνηθέστερη διάγνωση που διατυπώνεται για τις περιπτώσεις αυτές είναι: “προγεννητική βλάβη του εγκεφάλου” (βλ. και Muehl 2000, Tager-Flusberg 1999).

Οι έρευνες του Blechschmidt, οι οποίες επικεντρώθηκαν στη μορφολογική ανατομία του εμβρύου, στο τρόπο δηλαδή που δομείται η μορφή του εμβρύου, οδήγησαν στην αναθεώρηση βασικών αντιλήψεων σχετικά με την εξέλιξη-ανάπτυξη του ανθρώπου, τις οποίες οφείλει η ειδική Παιδαγωγική να λάβει σοβαρά υπόψη. Ειδικότερα:

I. Η οντογένεση δεν είναι φυλογένεση¹

Ο βασικός νόμος της βιογενετικής του Ernst Haeckel (1859), σύμφωνα με τον οποίον ο άνθρωπος στην οντογένεσή του «συγκεφαλαιώνει» τη φυλογένεση, τίθεται σε αμφισβήτηση. «Στην οντογένεση (...) δεν υπάρχει φάση ανάπτυξης, η οποία να περιλαμβάνει μια μετάβαση από μη ανθρώπινα χαρακτηριστικά σε ανθρώπινα» (Blechschmidt 1978, 14). Κατά την οντογένεση του ανθρώπου δεν ισχύουν κανόνες της εξέλιξης, όπως παραδείγματος χάρις ότι η ανάπτυξη ενός “ανώτερου” δημιουργείται απ’ αυτή ενός “κατώτερου”. «Ένα νεαρό ωάριο έχει μια υπερβολικά υψηλή δυναμικότητα, η οποία όμως μειώνεται προοδευτικά με την οντογένεση(...). Ο διαμορφωμένος οργανισμός δεν είναι ανώτερο ον απ’ ό,τι ένα ωάριο» (ό.π. 15). Ο άνθρωπος δεν αναπτύσσεται σε άνθρωπο, “περνώντας” από κατώτερα μη ανθρώπινα στάδια, “περνώντας” δηλαδή -στον κώδικα της φυλογενετικής- ένα μεταβατικό στάδιο από ζώο σε άνθρωπο, αλλά από την αρχή αναπτύσσεται ως άνθρωπος.

2. Φυλογένεση ή Φυλογονία: η εξελικτική ιστορία μιας ομάδας οργανισμών, ενός είδους (εδώ του ανθρώπου). Οντογένεση ή οντογονία: η ανάπτυξη του ατόμου ενός είδους (του ανθρώπου) ως την ενηλικίωση.

Ο Blechschmidt αντικρούει το νόμο του Haeckel με την αρχή της “διατήρησης της προσωπικότητας”. Σύμφωνα με αυτή τη βασική αρχή, κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης δεν δημιουργείται τίποτα το θεμελιακά καινούριο και πολύ περισσότερο δεν διαφοροποιείται αυτό που ήδη υπάρχει. «Υπάρχει ένας νόμος της διατήρησης της προσωπικότητας, ο οποίος ισχύει για όλη τη διάρκεια της ανθρώπινης ζωής, από τη γονιμοποίηση μέχρι και το θάνατο» (Blechschmidt 1984, 31).

II. Η κινητική μορφολογία του εμβρύου ως δυναμική ανάπτυξης

Η ανθρωποεμβρυολογική έρευνα, υπερβαίνοντας την περιγραφική ανατομία του ανθρώπου, η οποία αναφέρεται στην κατάσταση του σώματος στατικά, οδηγήθηκε στη μελέτη της κινητικής διάστασης του εμβρύου, ώστε να κατανοηθούν καλύτερα βασικές αρχές της ζωής, όπως, για παράδειγμα, η αρχή της ωρίμανσης και της ανάπτυξης. Κατά τη δόμηση ενός οργανισμού, οι παράγοντες που τον διαφοροποιούν σε σχέση με κάποιον άλλο οργανισμό είναι οι βασικές βιοδυναμικές δυνάμεις που αυτός αναπτύσσει και όχι τα χημιογενετικά στοιχεία που εμπεριέχει (Dederich 1996). Οι κινήσεις ανάπτυξης -οι οποίες αναδεικνύονται μέσω της κινητικής μορφολογίας του εμβρύου- είναι κινήσεις δόμησης. Πρόκειται για κινήσεις που πραγματοποιούνται σε βιοδυναμικά πεδία ανταλλαγής της ύλης. «Η ανάπτυξη του ανθρώπου, δηλαδή, είναι από τις αρχικές της φάσεις, (...), μία ειδικά ατομική, προσωπική επίδοση» (Blechschmidt 1978, 47).

III. Η ανάπτυξη μέσω της λειτουργίας των οργάνων

Τα όργανα του ανθρώπου δεν δημιουργούνται “με σκοπό να...”, αλλά αποτελούν μορφές ανάπτυξης, από τις οποίες σηματοδοτούνται τελικά οι ειδικές λειτουργίες τους. Πριν απ’ όλες τις “ανώτερες λειτουργίες” του βρέφους έχουν προηγηθεί οι λειτουργίες ανάπτυξης του εμβρύου, οι οποίες είναι κατά κανόνα πρόδρομοι των μετέπειτα επιδόσεων και κατά συνέπεια οριοθετούν τη φυσική λειτουργία του ενήλικα. Δεν υπάρχει κανένα κύτταρο, ιστός ή όργανο, το οποίο δεν λειτουργούσε ήδη από τη στιγμή της δημιουργίας του. Αυτό σημαίνει ότι οι αποκαλούμενες “ανώτερες λειτουργίες”, όπως “η μετά τη γέννηση όραση” ή “το πιάσιμο ενός αντικειμένου” αναπτύσσονται και προετοιμάζονται μέσω των λειτουργιών ανάπτυξης. Αυτό φαίνεται ιδιαίτερα κατά την ανάπτυξη των άκρων, όπου αφενός έχουμε το αποτέλεσμα μιας βιοδυναμικής ανάπτυξης και αφετέρου τα άκρα, σε κάθε φάση ανάπτυξής τους, αποτελούν βασικά λειτουργικά όργανα του συνολικού οργανισμού. «Παρά τη μη ισομεγέθη ανάπτυξη (των οργάνων), τα μικρά πόδια και

χέρια (του εμβρύου) ασκούν -ήδη από την αρχή του δεύτερου μήνα- λειτουργίες ανάπτυξης με την έννοια των αρχικών κινήσεων “πιασίματος” και βαδίσματος (...). Εάν το έμβρυο δεν είχε ήδη αναπτύξει μια τάση “πιασίματος”, τότε θα του έλειπαν οι προϋποθέσεις να μάθει να πιάνει (κάτι) από μόνο του» (Blechschiidt 1978, 108). Δηλαδή, η κατά την εμβρυακή περίοδο ανάπτυξη “του πιασίματος” ενεργοποιεί τις μετέπειτα κινήσεις “πιασίματος”. Επομένως, αυτό που χαρακτηρίζουμε ως ανάπτυξη του ανθρώπου προ-εικονίζει τελικά τη μετέπειτα δραστηριότητά του.

IV. Ο οργανισμός ως δομικό σύστημα

Ο ανθρώπινος οργανισμός οφείλει να κατανοείται ως βιολογικό σύστημα, στο οποίο τα μεμονωμένα όργανα και τα συστήματα οργάνων βρίσκονται σε μια περίπλοκη σχέση αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Συνεπώς, η δημιουργία των μεμονωμένων οργάνων μπορεί να κατανοηθεί μόνο μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας του οργανισμού. Ήδη από τα αρχικά στάδια ανάπτυξης του ανθρώπου, όπως πιστοποιείται από τις επιδόσεις του, το έμβρυο εμφανίζεται ως ολότητα.

Παρατηρώντας, για παράδειγμα, την ανάπτυξη του εγκεφάλου, η μορφολογία του εμβρύου μάς επιτρέπει από πολύ νωρίς -ήδη από τη δεκάτη τετάρτη ημέρα της σύλληψης- να αναγνωρίσουμε την επικράτηση του εγκεφάλου, γεγονός που αποτελεί τυπικό χαρακτηριστικό του ανθρώπινου είδους. «Η συμμετοχή του πρώιμου εμβρυακού εγκεφάλου στη διαδικασία ανάπτυξης του συνολικού οργανισμού καταγράφεται κατ' αρχήν στη δραστηριότητα που παρουσιάζουν τα διαμορφούμενα όργανα να ενταχθούν στη λειτουργία του εγκεφάλου. Παράλληλα, μέσω αυτής της δραστηριότητας, ρυθμίζονται από τον εγκέφαλο οι περιφερειακές διαφοροποιήσεις των οργάνων» (Blechschiidt 1982, 112). Δηλαδή, «είναι αποδεδειγμένο ότι όλο το κεντρικό νευρικό σύστημα είναι τόσο στενά συνδεδεμένο με τα περιφερειακά όργανα του οργανισμού, ώστε η ανάπτυξη δεν μπορεί να νοηθεί ότι τεμαχίζεται. Εύκολα αποδεικνύεται ότι τα κέντρα του εγκεφάλου επηρεάζονται, μέσω των διεγέρσεων που λαμβάνουν, από την ανάπτυξη των περιφερειακών οργάνων, ενώ ταυτόχρονα ο ενεργοποιημένος εγκέφαλος επιδρά στην περιφέρεια μέσω της επιστροφής των διεγέρσεων. Μετά τη γέννηση, το νεογέννητο μαθαίνει σιγά-σιγά να χρησιμοποιεί “το ασυνειδήτως μανθάνειν” ως “συνειδητή μάθηση”» (ό.π. 1984, 112).

Οι έρευνες του Blechschiidt καθιστούν σαφές ότι ο άνθρωπος αναπτύσσεται ως σύνολο. Πρόκειται όμως για ένα Όλον που αναπτύσσεται. Η οντογένεση, δηλαδή, δεν αποτελεί ένα “προ-στάδιο” της ανθρώπινης ζωής. «Όλες οι πρώιμες λειτουργίες αποτελούν ήδη τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι

έχουν ξεκάθαρα ανθρώπινη ψυχική ιδιομορφία» (Blechschiidt 1982, 90). Με βάση την άποψη ότι η ανάπτυξη πριν από τη γέννηση είναι το προοίμιο για τη μετά τη γέννηση ανάπτυξη, ο Blechschiidt καλεί τον εκπαιδευτικό να “αφήσει” το παιδί να αναπτυχθεί ανάλογα με τη φύση του. Η παρεχόμενη εκπαίδευση, δηλαδή, οφείλει να εδράζεται στις φυσικές προϋποθέσεις του κάθε μαθητή. «Εδώ έγκειται και η επίγνωση ότι θα ήταν ουτοπία να θέλουμε να δημιουργήσουμε κάτι το πραγματικά καινούριο μέσω της παιδαγωγικής, σε μια κατάσταση, όπου μοναδικός σκοπός της διαπαιδαγώγησης μπορεί να είναι μόνο η αλλαγή των φαινομένων της ήδη υπάρχουσας πραγματικότητας. Και μάλιστα μια προσεκτική αλλαγή» (Blechschiidt 1982, 90).

2. Η ανάπτυξη της προσωπικότητας μέσω της εξέλιξης των αισθήσεων

Συναντώντας τη σκέψη του Blechschiidt, ο Kueckelhaus θεωρεί ότι ο άνθρωπος κατά την προγεννητική περίοδο διαθέτει ένα «συγκεκριμένο νου», καθώς ως έμβρυο βιώνει «την αδιάλειπτη πραγμάτωση μιας καθολικής νομοτέλειας» (Kueckelhaus, 1983, 1). Όμως, αυτή η καθολική νομοτέλεια δεν αναγνωρίζεται ούτε από το κοινωνικό περιβάλλον αλλά ούτε και από την παιδαγωγική, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος μετά τη γέννηση να εισάγεται σε μία φάση «άμβλωσης». Οι επιστήμες κατά κανόνα αξιοποιούν τις μετά τη γέννηση φάσεις της ανθρώπινης ζωής, παραβλέποντας την πριν από τη γέννηση περίοδο, και ερμηνεύουν τον άνθρωπο δίχως να έχουν κατανοήσει το προγεννητικό Είναι, που όμως ήδη υφίσταται. «Έτσι οι επιστήμες θέτουν ως προϋπόθεση, αυτό που η Εμβρυολογία κάνει αντικείμενο έρευνας. Για τον Kueckelhaus, η Εμβρυολογία είναι η “πρωταρχική” επιστήμη, η οποία αποδεσμεύει τον άνθρωπο από τις οντογενετικές νομοτέλειες που τον διέπουν και οι οποίες πρέπει να κατανοηθούν για να αξιοποιηθούν» (Burhoff 1998, 150).

Η ιστορία της ανάπτυξης του οργανισμού δεν ολοκληρώνεται με τη γέννηση του ανθρώπου αλλά συνεχίζεται, αφού οι μετά τη γέννηση διαδικασίες και λειτουργίες του ανθρώπου είναι επαναλήψεις του αναπτυσσόμενου παρελθόντος. Κατά τον Kueckelhaus, οι νόμοι που επιδρούν τόσο στον άνθρωπο όσο και στο περιβάλλον του, είναι εκτός των άλλων και η συμμετρία, η πόλωση, η ρυθμική, η ταλάντωση, η βαρύτητα, η περιοδικότητα. Πρόκειται για νόμους που δρουν ήδη από την προγεννητική περίοδο της ανθρώπινης ζωής και πραγματώνονται κατά την αλληλεπίδραση του ανθρώπου με τον κόσμο. Ο άνθρωπος, μέσω του σώματος και με όργανο τις αισθήσεις, βρίσκεται σε μία διαρκή διάδραση με τον κόσμο.

Όμως, οι αισθήσεις δεν μπορούν να εξετάζονται έξω από το πλαίσιο της ολότητας της διαδικασίας του γίνεσθαι κατά την εμβρυακή περίοδο. Αναφε-

ρόμενος στο “οράν”, για παράδειγμα, ο Kueckelhaus παρατηρεί ότι οι οπτικοί πυρήνες είναι αποτέλεσμα αλληλεξάρτησης επιδόσεων των ορμονικά ελεγχόμενων οργάνων στον εγκέφαλο. Η όραση είναι πρωταρχικά (μέσω του ενεργητικού “οπτικού ιμάντα” μεταφοράς ερεθισμάτων) ένα ορμονικά ελεγχόμενο συμβάν, ενώ σε δεύτερο στάδιο ακολουθεί η ανάπτυξη αυτού του “οπτικού ιμάντα”. «Δεν είναι ο οφθαλμός αυτός που βλέπει, αλλά ο άνθρωπος» (Kueckelhaus 1978, 86). Επομένως, για τον άνθρωπο είναι σημαντικό τι είδος και τι ποιότητα φωτός “αντιμετωπίζει”. Το “φως” δεν πρέπει να ταυτίζεται με τη “φωτεινότητα”. Σε πρακτικό επίπεδο αυτό σημαίνει ότι οι τεράστιοι υαλοπίνακες δεν δημιουργούν τις καλύτερες συνθήκες ώστε να διευκολύνεται η όραση, όπως το ίδιο ισχύει και για τις λάμπες φθορίου (νέον). Το φως θα πρέπει να το κατανοούμε ως μια ποιότητα, η οποία καταρχήν δημιουργείται μέσω της διαφοράς φωτεινού – σκοτεινού. Μία κατάσταση που γίνεται αντιληπτή ως κάτι που αυξάνεται και μειώνεται. Έτσι, ο Kueckelhaus προτείνει τη χρήση κατασκευών στα ειδικά σχολεία, που να ανταποκρίνονται στην προαναφερόμενη συνθήκη, όπως είναι τα ξύλινα παντζούρια, ενώ πρέπει να αποφεύγεται ο φωτισμός των χώρων με λάμπες φθορίου - νέον. Το κατανεμημένο ή το περιστρεφόμενο φως προσφέρει καλύτερες δυνατότητες στον άνθρωπο να δομεί το “οράν” μέσω του οφθαλμού. Στην “πειραματική” προσπάθεια για ανάπτυξη και αξιοποίηση στο μέγιστο δυνατό της λειτουργίας των αισθήσεων προτείνεται η δημιουργία διαφορετικής ποιότητας ερεθισμάτων, αφού μέσω των διαφορετικού επιπέδου ερεθισμάτων οι αισθήσεις ασκούνται και αναπτύσσονται καλύτερα. Για τον οφθαλμό, παραδείγματος χάρη, ως τέτοιες πηγές ερεθισμάτων προτείνονται διάφορα φωτισμένα αντικείμενα, οι σκιές και οι παρασκιές, τα οπτικά χρώματα, οι καμπύλοι φακοί, τα καλειδοσκόπια, οι έλικες, όργανα συνεχούς ροής φωτός, φωτορρυθμικά κ.λπ.

Αλλά και το αυτί δεν αποτελεί απλά και μόνο ένα ακουστικό όργανο. Το αυτί είναι ένα όργανο ισορροπίας, που αναφέρεται στη σχέση της εσωτερικής ανθρώπινης φύσης με τον εξωτερικό περιβάλλοντα κόσμο. Είναι το όργανο της σχέσης, μέσω του οποίου γίνεται αντιληπτή η κατάσταση στο χώρο. Είναι το όργανο ισορροπίας στις καταστάσεις έντασης, αφού η ιστορία της ανάπτυξης του πριν από τη γέννηση ανθρώπου κάνει σαφές ότι «η ανθρώπινη ακοή γεννιέται (και) εξαιτίας της ανάγκης να εναρμονισθεί ο ρυθμός της ατομικής διαδικασίας του γίνεσθαι (του εμβρύου) προς τον αυστηρά προσωπικό ρυθμό της μητέρας (...)» (Kueckelhaus 1978, 103). Υπάρχουν πέτρες που παράγουν ήχους, ξύλινοι ηχητικοί σωλήνες, ηχεία, γκογκ που δρουν στο ανθρώπινο σώμα ως μακρόσυρτοι ήχοι, τόσο ενοχλητικά όσο και κατευναστικά και προσφέρουν ένα διαφορετικό “ακούειν”. Ένας ηχητικά φτωχός χώρος

δομεί, σίγουρα, μια άλλη εμπειρία για τη λειτουργία της ακοής. Τελικά, αποδεικνύεται ότι δεν είναι τόσο εύκολο να αντιληφθούμε τις αισθήσεις.

Από τους (ειδικούς) Παιδαγωγούς, στις περισσότερες περιπτώσεις, τα αισθητήρια όργανα κατανοούνται ως δέκτες ερεθισμάτων, το μυαλό ως επεξεργαστής ερεθισμάτων, τα όργανα κίνησης ως όργανα αντίδρασης στα ερεθίσματα. Σε αυτή τη θεώρηση, ο Kueckelhaus αντιπαραθέτει μία διαφορετική άποψη, αναφορικά με το γίνεσθαι του ανθρώπινου οργανισμού, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στον κόσμο, στον οποίο μεταγεννητικά πραγματώνεται η ανάπτυξη αυτού του γίνεσθαι. Προσφεύγει, επικαλούμενος τον Blechschmidt, σε μια “λογική των οργάνων”, σύμφωνα με την οποία οφείλουν τα αισθητήρια όργανα να κατανοηθούν σε σχέση με τη διαδικασία ανάπτυξης προ και μετα-γεννητικά. Για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, θα λέγαμε ότι τα αισθητήρια όργανα δεν είναι απλά όργανα υποδοχής ερεθισμάτων, αλλά όργανα τα οποία δομούν τη σχέση του ανθρώπου με τον κόσμο (Gnos 2001).

3. Μία παιδαγωγική προσανατολισμένη στο σώμα

Από τα παραπάνω μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι επιχειρείται να παρουσιαστεί το θεωρητικό υπόβαθρο μιας παιδαγωγικής προσανατολισμένης στο σώμα. Όμως, μια παιδαγωγική προσανατολισμένη στο σώμα οφείλει να διαμορφώνει την πεποίθηση -κι εμείς απέχουμε πολύ απ’ αυτό- ότι ο άνθρωπος «διασώζει στο χρόνο και μεταφέρει στον κόσμο, στον οποίον εισέρχεται με τη γέννησή του, την καθολικότητά του (το Όλον). Μία καθολικότητα, η οποία καταγράφεται τόσο κατά τη δημιουργία του όσο και κατά τη διάρθρωση του οργανισμού του» (Kueckelhaus 1983, 3).

Αυτό το ζητούμενο έχει για την προαγωγή των ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση-πολλαπλές αναπηρίες μια ιδιαίτερη σημασία. Γιατί είναι γεγονός ότι η εικόνα, που εμείς οι ίδιοι διαμορφώνουμε, για τον Άλλον καθορίζει σημαντικά τη συμπεριφορά μας απέναντι του. Εάν γνωρίζουμε λίγα ή αν η γνώση μας είναι μονόπλευρη για τον άνθρωπο που παρουσιάζει βαριά αναπηρία, τότε είναι βέβαιο ότι η επικοινωνία μας μαζί του επηρεάζεται από τη μερική ή λανθασμένη αντίληψη που έχουμε γι’ αυτόν. Έτσι, η εικόνα και η συμπεριφορά ενός υγιούς απέναντι στα άτομα με βαριά αναπηρία δεν μπορεί να είναι η καλύτερη, όταν επικρατεί η εικόνα ότι αυτοί οι συνάνθρωποί μας:

- εμφανίζονται ως “μη πλήρως διαμορφωμένοι” όσον αφορά τη σωματική τους ολότητα,
- παρουσιάζονται σαν να έχουν μείνει στάσιμοι σε κάποιο στάδιο της φυλογένεσης,

- θεωρείται ότι ανταποκρίνονται μόνο σε “πρωτόγονες”-“βιοτικές” βαθμίδες ανάπτυξης

- και εκτιμάται ότι δεν μπορούν, σε καμιά περίπτωση, να επιτύχουν κάποιες επιδόσεις. (βλ. και Apteget, Hofeg 2001)

Όμως, με βάση την κινητική μορφολογία του εμβρύου, αυτή η εικόνα αποκτά άλλες διαστάσεις. Η ατομική επίδοση, την οποία επιτυγχάνει ο άνθρωπος σε κάθε περίπτωση, είναι μία φαινομενική επίδοση και δεν πρέπει να παραβλέπεται ότι «ο φορέας της οντογένεσης παραμένει ο ίδιος μόνιμα καθ’ όλη τη διάρκεια της ανάπτυξης (...). Μόνο η εικόνα του ανθρώπου που φαίνεται, αλλάζει» (Blechs Schmidt 1982, 20). Στα πλαίσια μιας δυναμικής ανάπτυξης, ο κόλπος της μητέρας αποτελεί προγεννητικά το ιδανικό περιβάλλον για την ατομική ανάπτυξη του παιδιού. Κατά τον Kueckelhaus, το παιδί μεταγεννητικά, μέχρι την ωρίμανση του εγκεφάλου, πρέπει να αντιμετωπίζεται ως «εξωμήτριο έμβρυο». Η κοινωνία, δηλαδή, οφείλει να διαδραματίζει το ρόλο «του μητρικού κόλπου». Επίσης θεωρεί ότι στην ιστορία της διαμόρφωσης του σώματος, κατά την εμβρυακή περίοδο, προεικονίζονται αποσπάσματα από τις κοινωνικές καταστάσεις της μεταγεννητικής ζωής: «Η αντίληψη ότι η δυνατότητα του εμβρύου να οργανώνεται αποτελεί πηγή πνοής για τον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών, ότι δηλαδή η διαμόρφωση των κοινωνιών και η λειτουργία των διάφορων κοινωνικών δομών θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην προγεννητική δυναμική της ανάπτυξης του εμβρύου. Η πεποίθηση αυτή κρίνεται άλογη μόνο από εκείνους που παραβλέπουν την αλληλουχία και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην επίδοση του εγκεφάλου και την ιστορία του σώματος» (Kueckelhaus 1983, 9).

Κατά συνέπεια τίθενται τα ερωτήματα για το πώς θα πρέπει να είναι το ιδανικό περιβάλλον για το παιδί με βαριά νοητική υστέρηση και κατά πόσο η κοινωνία μπορεί να λειτουργήσει ως ο “μητρικός κόλπος” για ένα τέτοιο παιδί. Ο Kueckelhaus θεωρεί ότι αυτά τα ερωτήματα πρέπει να λαμβάνονται ιδιαίτερα υπόψη από τον τεχνικό-αρχιτεκτονικό τομέα και προτείνει τη διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που θα προσφέρει στο παιδί με βαριά νοητική υστέρηση τις ευκαιρίες να αναπτύσσει τα όργανά του. Ένα περιβάλλον το οποίο θα απαιτεί απ’ αυτό την αξιοποίηση όλων των οργάνων του, γιατί αυτά μπορούν να αναπτυχθούν περαιτέρω μόνο μέσω της διαρκούς λειτουργίας τους. Έτσι ακριβώς όπως αυτά αναπτύχθηκαν, κατά την προγεννητική περίοδο. Χρειάζεται, δηλαδή, μία τέτοια αναδιαμόρφωση των ειδικών σχολείων που θα προάγει την ανάπτυξη του ανθρώπου ως Όλον, σε αντίθεση με το σημερινό σχολείο στο οποίο επικρατεί ένας μονομερής προσανατολισμός στο γνωστικό τομέα. Μόνο μέσω της συνολικής ανάπτυξης του οργανισμού μπορεί να επιτευχθεί η ανάπτυξη του κάθε οργάνου ξεχωριστά. Κατά συνέ-

πεια για να ανταποκρίνεται το σχολείο σε αυτή την “καθολική” ανάπτυξη του παιδιού, τίθενται όσο αφορά την κατασκευή του συγκεκριμένες τεχνικές προδιαγραφές. Ειδικότερα απαιτούνται:

- εξασφάλιση χώρων που να αναδεικνύουν την τρισδιάστατη δομή των αντικειμένων,
- πάτωμα ανάγλυφο και διαφανές -ως τρισδιάστατο επίπεδο- ώστε να γίνεται αντιληπτό όταν περπατάει κάποιος ξυπόλυτος,
- στατική συνέχεια του πατώματος, τοίχου και ταβανιού θα πρέπει να είναι ορατή,
- κινούμενο φως στο χώρο, εναλλαγή σκότους- φωτός,
- κλιματισμός που να εξασφαλίζει τη συνεχή διαφορά θερμοκρασίας μεταξύ θερμού και ψυχρού,
- αντανάκλαση ηχητικών κυμάτων,
- χρησιμοποίηση πολλών χρωμάτων.

Συνοψίζοντας

Η ανάπτυξη του οργανισμού-ανθρώπου ως σύστημα δομών ακολουθεί την παρακάτω πορεία. Έτσι όπως δομείται προγεννητικά ο εγκέφαλος, δηλαδή μέσα από την αλληλεπίδραση όλων των οργάνων, έτσι και στη συνέχεια διαφοροποιείται μεταγεννητικά και πάλι με βάση τα όργανα. Αυτές οι διαφοροποιήσεις συνδέονται με τις βιωμένες, μέσω του σώματος, εμπειρίες του παιδιού, και “γεννιούνται” μέσα από τη συνοχή του οργανισμού. Απ’ αυτή τη συνοχή αναπτύσσεται ένας τρόπος του “σκέπτεσθαι” του παιδιού, ο οποίος διαφέρει από τη συνήθη εικόνα που έχουμε για τον τρόπο του “σκέπτεσθαι” του ενήλικα. Πρόκειται για έναν τρόπο “του σκέπτεσθαι” που προσανατολίζεται στα αντικείμενα και στα φαινόμενα. Από την επαφή του παιδιού με το περιβάλλον του, από την ταύτισή του μ’ αυτό που πράττει, αναπτύσσεται τελικά η «αντικειμενική-φαινομενική» σκέψη (Kueckelhaus 1979, 43). Μια σκέψη, η οποία δεν μπορεί να δομηθεί ανεξάρτητα από τις εμπειρίες που βιώνει το παιδί μέσω του σώματος. Δηλαδή, μέσω του σώματος το “σκέπτεσθαι” “κατοχυρώνεται” στο σύνολο του ανθρώπινου οργανισμού και όχι μόνο στον εγκέφαλο (βλ. και Roedler, Berger, Jantzen 2001). Αυτή η παραδοχή ως προς τη δόμηση του “σκέπτεσθαι” οδηγεί, όμως, και σε μια διαφορετική αντίληψη ως προς το “μανθάνειν”. Ο Kueckelhaus κάνει λόγο για τη «φυσική-αυτόνομη μάθηση του παιδιού», η οποία βασίζεται στην εμπειρία και τη γνώση. Αυτός ο φυσικός-αυτόνομος τρόπος μάθησης του παιδιού αντικαθίσταται στη μεγαλύτερη ηλικία από έναν σχηματικό και εγκεφαλικό τρόπο του “σκέπτεσθαι” και του “μανθάνειν”, ο οποίος δεν “κατοχυρώνεται” πλέον μέσω

του σώματος (1979, 44). Διαρρηγνύεται, δηλαδή, η συνοχή του ανθρώπου με τα όργανά του. Εδώ οφείλεται, κατά τον Kueckelhaus, και η δημιουργία προβλημάτων ανάμεσα στον άνθρωπο και τον κόσμο.

Φυσική-αυτόνομη μάθηση σημαίνει, επομένως, τη μάθηση μέσω της αλληλοεπίδρασης, της συναναστροφής με τα πράγματα, μέσω της εμπειρίας και της γνώσης, που είναι “κατοχυρωμένη” στο σύνολο του οργανισμού.

4. Το έργο του ειδικού Παιδαγωγού

Έργο του ειδικού Παιδαγωγού είναι να διαμορφώνει και να παρέχει στα παιδιά με βαριά νοητική υστέρηση-πολλαπλές αναπηρίες ένα μεγάλο πλήθος εμπειριών. «Παρέχει με την έννοια ότι διανοίγει νέους δρόμους εμπειριών στο παιδί, μέσω των οποίων βιώνει σωματικά τις δυνάμεις που επηρεάζουν καθοριστικά την ανάπτυξή του» (Kueckelhaus 1981, 70). Αυτές «οι καθοριστικές για την ανάπτυξή του δυνάμεις» αποτελούν καθολικές νομοτέλειες, οι οποίες ρυθμίζουν την ανθρώπινη ζωή και διέπουν τη σχέση ανάμεσα στον άνθρωπο και τον περιβάλλοντα κόσμο (Kueckelhaus 1978, 18). Το παιδί με νοητική υστέρηση αποκτά τέτοιου είδους εμπειρίες κυρίως με το παιχνίδι. Στο παιχνίδι προσπαθεί το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του και να οικειοποιηθεί το περιβάλλον. Πρόκειται, κατά τον Kueckelhaus, για «ένα φυσικό-αυτόνομο παιχνίδι». Σ’ αυτό ανήκουν το τρίψιμο και η πίεση των ματιών, το άκουσμα της ηχούς, το χτίσιμο πύργων με κυβάρια ή στην άμμο, το παιχνίδι με την μπάλα, η κούνια, κ.ά. Όλα αυτά τα παιχνίδια έχουν ως κοινό χαρακτηριστικό να μεταφέρουν στο παιδί πληροφορίες για καθολικές νομοτέλειες της ανθρώπινης ζωής, όπως για την ταλάντωση, τη βαρύτητα, το ρυθμό κ.λπ. Μέσα από αυτά τα παιχνιδίσματα, το παιδί συνειδητοποιεί τις νομοτέλειες που διέπουν τον οργανισμό του, καθώς και εκείνες που επικρατούν στη σχέση του με το περιβάλλον (βλ και Speck 1991).

Παίζοντας το παιδί δημιουργεί μια σχέση “συναναστροφής” με τα πράγματα. Αυτή την επαφή μπορεί να τη φανταστεί κανείς ως μια διαδικασία ανταλλαγής, η οποία συνδέει το παιδί με το περιβάλλον (βλ. και Dreher 1995). Το παιδί δημιουργεί με τα αντικείμενα που παίζει μια ολότητα. Αυτό εύκολα διαπιστώνεται, εάν κάποιος παρατηρεί τα παιδιά, για παράδειγμα, όταν κάνουν κούνια. Οι κινήσεις των παιδιών είναι προσαρμοσμένες στις κινήσεις της κούνιας, ενώ και αυτές οι κινήσεις εξαρτώνται, με τη σειρά τους, από τις κινήσεις των παιδιών. Το ένα είναι αδιανόητο χωρίς το άλλο και αντίστροφα. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως μέρος της κούνιας, ως μέρος της ταλάντωσης. Αυτή η μορφή αυτοαντίληψης αποτελεί μια ιδιαίτερη γνωστική διαδικασία για το παιδί, η οποία κατακτάται από αυτό πολύ αποτελε-

σματικότερα, από κάθε άλλη ανάλογη παρέμβαση των ενηλίκων (βλ. και Grimm 1998, Gudjons 1997).

Αναγνωρίζοντας την αξία αυτών των δραστηριοτήτων για το παιδί, ο ειδικός Παιδαγωγός συμμετέχει ενεργά σε αυτές, βοηθώντας το να επιστρέψει στο ξεκίνημα του ανθρωπίνου οργανισμού. Πρόκειται για μία επιστροφή πολύ δύσκολη εξαιτίας της λήθης των προγεννητικών κανόνων και συνοχών, εξαιτίας της “παράβλεψης” του σώματος ως του κατ’ εξοχήν τόπου καθολικής τάξης (βλ. και Kleinbach 1994).

Φαντάζουν “ξένες” με τις πρακτικές των περισσότερων ειδικών Παιδαγωγών, οι απόψεις του Kueckelhaus, όταν γράφει: «υπήρχε μια εποχή, η οποία κρατούσε σε επαγρύπνηση την συνείδηση μιας αναγκαιότητας παντρέματος του κεφαλιού με το πόδι, εμβάθυνε στην αρχή της δημιουργίας του κάθε παιδιού -ακατανόητο αυτό για εμάς τους σημερινούς εκπαιδευτικούς- και έπραττε παιδαγωγικά ανάλογα. (...) Η γνώση των ανθρώπων της περασμένης εποχής έφτανε τόσο στο μακρινό μέλλον όσο και στη σκοτεινή κυριαρχία της μήτρας των μητέρων. Η ανάμνηση αυτής της γνώσης μάς παραπέμπει στην κοιλιά της μητέρας. Είναι οι εικόνες της εμβρυακής ζωής» (Kueckelhaus 1980, 39).

Επομένως, οφείλει η ειδική εκπαίδευση αφενός να συμβάλει ώστε να επιτευχθεί αυτή η “επιστροφή” και αφετέρου να αξιοποιήσει τη διαφορετική αντίληψη για τον τρόπο του “μανθάνειν” των ατόμων με βαριά νοητική υστέρηση. Επανασυνδέοντας τα με τις αρχές και τους νόμους που διέπουν τη σχέση του ανθρώπου με το περιβάλλον και αναπτύσσοντας εκπαιδευτικές πρακτικές που εδράζονται στα όργανα του σώματος και τις αισθήσεις, θα επιτύχει, τελικά, ο ειδικός Παιδαγωγός να γίνει περισσότερο αποτελεσματικός και να αναδείξει τις πραγματικές δυνατότητες αυτών των ατόμων.

Βιβλιογραφία

- Arreger, K., Hofer, R. (2001): Forschung Heilpaedagogik Aarau.
- Blebschmidt, E. (1984): Wie beginnt das menschliche Leben. Von Ei zum Embryo. Stein am Rhein
- Blebschmidt, E. (1982): Sein und Werden - die menschliche Fruehentwicklung. Stuttgart
- Blebschmidt, E. (1978): Anatomie und Ontogenese des Menschen. Heidelberg
- Burhorn, A. (1998): Die Rehabilitation der Sinnlichkeit in den Projekten von Hugo Kuekelhays. Bielefeld
- Dederich, M. (1996): In den Ordnungen des Leibes. Muenster
- Doerner, K. (2002): Irren ist menschlich. Bonn
- Dreher, W. (1995): Sonderpaedagogik, Integration und irtegrales "Bewubtsein". Στο: AKILAB. Aachen.
- Fornefeld, B. (2000): Einfuehrung in die Geistigbehindertenpaedagogik. Muenchen.
- Gnos, J. (2001): Das Gewicht der Gefuehle. Bern
- Grimm, R. (1998): Heilen und Erziehen. Luzern.
- Gudjons, H. (1997): Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn.
- Kandel, E., Schwartz, J., Jessell, Th. (1997): Νευροεπιστήμη και Συμπεριφορά. Απόδοση στα ελληνικά: Καζλαράς, Χ., Καραμανλίδης, Α., Παπαδόπουλος, Γ. Κρήτη
- Kleinbach, K. (1994): Zur ethischen Begrueundung einer Praxis der Geistigbehindertenpaedagogik. Bad Heilbrunn.
- Kuekelhaus, H. (1983): Unmenschliche Architektur. Koeln
- Kuekelhaus, H. (1981): Organismus und Technik. Frankfurt a. M.
- Kuekelhaus, H.: (1986): Hoeren und Sehen und Taetigkeit. Frankfurt a. M.
- Kuekelhaus, H. (1978): Fassen, Fuehlen, Bilden. Koeln
- Milz, I. (1998): Neuropsychologie fuer Paedagogen. Dortmund
- Muehl, H. (2000): Geistige Behinderungen. Στο: Borchert J.: Handbuch der Sonderpaedagogischen Psychologie. Goettigen
- Neuhauser, G., Steinhayusen, H-Ch. (1999): Geistige Behinderung. Stuttgart
- Roedler, P., Berger E., Jantzen W. (2001): Es gibt Keinen Rest. Luchterhand.
- Sarimski, K. (2001): Kinder und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. Goettigen
- Speck D.(1991): System Heilpaedagogik eine oekologisch reflexive Grundlegung. Muenchen.
- Tager-Flusberg, H. (1999): Neurodevelopmental Disorders. Cambridge.