

**ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΔΡΑΚΟΣ & ΣΠΥΡΙΔΩΝ ΣΟΥΛΗΣ**

**ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ  
ΜΕ ΒΑΡΙΑ-ΠΟΛΛΑΠΛΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ:  
ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ  
ΤΗΣ ΧΩΡΑΣ ΜΑΣ**

Ιωάννινα 2001



**Δράκος Γεώργιος<sup>1</sup>**  
**Σούλης Σπυρίδων<sup>2</sup>**

## **Σχολική ένταξη παιδιών με βαριά-πολλαπλή αναπηρία: Πρόκληση για την Ειδική Παιδαγωγική της χώρας μας**

### Περίληψη

Το δικαίωμα για ένταξη στο κοινωνικό σύνολο ισχύει για όλους τους πολίτες, ανεξαρτήτως της φυσικής, ψυχικής ή διανοητικής τους κατάστασης και κανένας δεν μπορεί να αποκλειστεί από αυτό. Η ένταξη δηλαδή διακρίνεται για το ενιαίο-αδιαίρετο του χαρακτήρα της. Αυτή η αρχή αξιολογείται ως ιδιαίτερα σημαντική για την (ειδική) Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία. Στο άρθρο που ακολουθεί, με βάση ένα παράδειγμα ένταξης μιας μαθήτριας με βαριά αναπηρία σε ένα γενικό Σχολείο στο Αμβούργο, επιχειρείται να παρουσιασθεί πώς μπορεί να εφαρμοστεί και στη χώρα μας η σχολική ένταξη αυτών των παιδιών. Επιπλέον, οι προσπάθειες για σχολική και κοινωνική ένταξη των παιδιών και εφήβων με βαριά-πολλαπλή αναπηρία αποτελούν επιστημονικές προκλήσεις για περαιτέρω ανάπτυξη και αναζητήσεις της (ειδικής) Παιδαγωγικής και εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

## **Pupils with severe disabilities in integrative classes – Impulses for the further development of pedagogics for pupils with severe disabilities.**

### Abstract

“Integration is indivisible” –this declaration is true for all human beings. Thus, it also determines the development of pedagogics for children with severe disabilities, which the authors sketch in their article. They give a description of the difficulties to take into consideration both individual needs and competences and the need for care and assistance. They describe and reflect the last years of integrative schooling of a severely disabled girl, her substantial progress and development, but also the obstacles and barriers of this school biography. These practical experiences are contrasted with the theory of pedagogics for children with severe disabilities which leads to new impulses for the further development of this branch of special education.

---

1. Αναπληρωτής Καθηγητής Ειδικής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

2. Λέκτορας Ειδικής Παιδαγωγικής στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

## 1. Η απαίτηση του ενιαίου της ένταξης

Αποτελεί πλέον κοινή πεποίθηση των περισσότερων μελών της επιστημονικής κοινότητας που μελετούν τις επιστήμες της Αγωγής και του ανθρώπου, ότι η από κοινού σχολική ζωή και μάθηση παιδιών και εφήβων με και δίχως ειδικές ανάγκες συμβάλλει αφενός στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και αφετέρου στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης. Η Παιδαγωγική της ένταξης δηλαδή επιδιώκει να διαμορφώσει εκείνες τις συνθήκες, οι οποίες θα επιτρέψουν σε κάθε πολίτη να δρα και να δημιουργεί μαζί με τους άλλους, ανεξαρτήτως της βιογραφίας του, των ιδιαιτεροτήτων του ή της όποιας σωματικής, ψυχικής ή διανοητικής του κατάστασης. Επομένως η Παιδαγωγική της ένταξης εμπεριέχει την αρχή του “μη αποκλείσιμου” και αξιώνει το ενιαίο, το αδιαίρετο της ένταξης: Το δικαίωμα στην ένταξη ισχύει για όλους και κανένας πολίτης δεν μπορεί να αποκλείεται από αυτήν. Διαφορετικά η ένταξη θα εξέφραζε μία αντίφαση, διότι ενώ έχει ως σκοπό το “συνυπάρχειν”, το “ο ένας μαζί με τον άλλον”, δεν μπορεί κάποιος, οι οποίοι δεν ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα κριτήρια, να διαχωρίζονται και να αποκλείονται. Η ικανότητα για ένταξη δεν πρέπει να κατανοείται ως μία ικανότητα την οποία μόνο ορισμένοι άνθρωποι τη διαθέτουν. Μάλλον αυτή οφείλει να εξετάζεται ως δυνατότητα των θεσμικών οργάνων της κοινωνίας, όπως παραδείγματος χάρη του Σχολείου -και αυτή η δυνατότητα ή η αδυναμία του Σχολείου να εντάσσει αποτελεί μία παροδική, άρα μεταβαλλόμενη, κατάσταση.

Η απαίτηση για το ενιαίο της ένταξης, θεμελιώνεται εκτός των άλλων και στις ακόλουθες ανθρωπολογικές αρχές, οι οποίες αποτελούν κύρια στοιχεία του επιστημονικού κλάδου της Ειδικής Παιδαγωγικής:

- Ισχύει απόλυτα η ισοτιμία ανάμεσα στους ανθρώπους, και επομένως συνδέονται αναπόσπαστα το δικαίωμα στη ζωή, το δικαίωμα στην εκπαίδευση και το “να είσαι μαζί με τους άλλους” (Antor, Bleidick 1995, Speck 1998).
- Σε όλους τους ανθρώπους καταγράφεται η ομοιότητα και η διαφορετικότητα ως “διαλεκτικές διασταυρώσεις”, αντιθετικών πόλων του ανθρώπινου είδους (Reiser 1991).
- Η διαφορετικότητα ανάμεσα στους ανθρώπους οφείλει να κατανοείται ως μία αδιάκοπη ακολουθία. Αυτές οι διαφοροποιήσεις έχουν έναν ποσοτικό και όχι έναν ποιοτικό χαρακτήρα.
- Όλοι οι άνθρωποι βρίσκονται καθ’ όλη τη διάρκεια του βίου τους σε μία διαδικασία ενεργητικής μάθησης. Συμμετέχουν δηλαδή σε μία διαδικασία τόσο προσαρμογής όσο και αφομοίωσης του περιβάλλοντος-κό-

σμου. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της αλληλεπίδρασης του ανθρώπου με το περιβάλλον και εξαρτάται από τη δυνατότητα παρέμβασής του σε αυτό.

- Όλους τους ανθρώπους τους συνδέει μεταξύ άλλων και η βασική ανάγκη για αναγνώριση και αυτοδιάθεση· η αυτονομία του ατόμου συνυπάρχει με την κοινωνική εξάρτηση.

Οι προαναφερόμενες αρχές ισχύουν για όλους τους ανθρώπους, όταν όμως αναφερόμαστε στο άτομο με ειδικές ανάγκες, δηλαδή στον άνθρωπο με αναπηρία, χρειάζεται να επαναβεβαιώνεται η ισχύς τους και να κατανοούνται με βάση μια ιδιαίτερη ανθρωπολογική προσέγγιση, καθώς στην καθημερινή πρακτική, κατά κανόνα, αμφισβητούνται. Ενώ δηλαδή η ένταξη όλων των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο “γενικό” Σχολείο, ανεξάρτητα της κατάστασής τους, κρίνεται θεωρητικά ως ορθή παιδαγωγική πρόταση, για κάποιες ομάδες παιδιών, όπως παραδείγματος χάρη για τα παιδιά με μέτρια ή βαριά νοητική υστέρηση ή για εκείνα που παρουσιάζουν πολλαπλές αναπηρίες, προκαλεί ποικίλες εντάσεις και αντιπαραθέσεις σε ό,τι αφορά την εφαρμογή της.

## **2. Προσεγγίζοντας το άτομο με βαριά ή πολλαπλή αναπηρία.**

Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί, μέσα από έξι οριοθετήσεις, να παρουσιαστεί το άτομο που παρουσιάζει βαριά ή πολλαπλή αναπηρία. Αυτές οι καταγραφές αποτελούν αφενός μία ανασκόπηση της πρακτικής πείρας της Ειδικής Παιδαγωγικής σχετικά με την έννοια “βαριά-πολλαπλή αναπηρία” και αφετέρου αποτυπώνουν τις μεταβολές των διάφορων σχετικών θεωριών. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι στις αναφορές που ακολουθούν δεν πρέπει να αναμένεται μία πληρότητα παρουσίασης της κάθε αναφοράς, ούτε η αναλυτική ερμηνεία των διαφορετικών εκτιμήσεων, οι οποίες δρουν συμπληρωματικά παρά αντιπαραθετικά.

1. «Άτομα με βαριές ή πολλαπλές αναπηρίες είναι δια βίου ή για μεγάλο χρονικό διάστημα κλινήρεις, έχουν κινητικές διαταραχές -σε πολλές περιπτώσεις παρουσιάζουν πλήρη ανικανότητα κίνησης-, παρουσιάζουν βλάβες σε ένα ή σε περισσότερα αισθητήρια όργανα, δε μπορούν να απευθύνουν το λόγο, τα κίνητρα για μάθηση είναι περιορισμένα, εκδηλώνουν διαταραγμένη συμπεριφορά. Στο καθένα από αυτά τα άτομα μπορεί να διακρίνει κανείς ένα ή περισσότερα είδη αναπηριών» (Krebs 1978, 17). Σε αυτήν την οριοθέτηση η ομάδα των ατόμων με βαριά ή πολλαπλή αναπηρία παρουσιάζεται ως κάποια περίπτωση που απαιτεί περίθαλψη, φροντίδα και πρόνοια. Οι συλλογισμοί για εκπαίδευση και παιδαγωγική παρέμβαση δεν ενισχύονται.

2. «Άτομο με βαριά νοητική υστέρηση είναι ένας άνθρωπος, ο οποίος ή λό-



γω του βαθμού της νοητικής υστέρησης ή λόγω και επιπρόσθετων αναπηριών, εκτός της νοητικής υστέρησης, δε μπορεί να προάγεται και να προωθείται καθώς δεν ανταποκρίνεται στα μέσα και τις μεθόδους που διαθέτουν τα υφιστάμενα ιδρύματα για ανάπηρους» (Bosch 1978, 7). Αυτή η προσέγγιση είναι προσανατολισμένη στη λειτουργία των θεσμικών οργάνων. Διαμορφώνει κριτήρια αποκλεισμού από τους θεσμούς και τις δυνατότητές τους, και επομένως διακρίνεται για τον επιλεκτικό της χαρακτήρα.

3. «Ως βαριά ανάπηροι μπορούν να χαρακτηριστούν αυτοί οι άνθρωποι, οι οποίοι αδυνατούν να μετακινηθούν μόνοι τους, δε μπορούν να χρησιμοποιούν τα χέρια τους για κάποιο σκοπό, δεν είναι σε θέση να μιλήσουν, αντιλαμβάνονται το περιβάλλον περιορισμένα και δεν μπορούν να κατακτήσουν ακόμη και τις πιο απλές αφηρημένες έννοιες (όπως για παράδειγμα δεν μπορούν να αναγνωρίσουν αντικείμενα σε εικόνες). Αυτοί οι άνθρωποι αντιδρούν μόνο όταν έρχονται σε επαφή με τα οικεία τους πρόσωπα· οι διαταραχές στην κινητικότητα είναι τόσο αυξημένες, που για όλες τις καθημερινές τους ασχολίες -για το ντύσιμο και το γδύσιμο, τη φροντίδα του σώματος, το φαγητό, την μετακίνηση, καθώς και για την επικοινωνία, την ικανοποίηση των συναισθηματικών και των κοινωνικών τους αναγκών, για ενθάρρυνση και απασχόληση- εξαρτώνται από τη βοήθεια των άλλων» (Froehlich 1989, 179). Αυτή η προσπάθεια ορισμού επικεντρώνεται στη σχέση του ατόμου με τα συστήματα παροχής βοήθειας· ωστόσο αυτή η οριοθέτηση παρουσιάζεται ως ένας κατάλογος ελλειμμάτων, ανικανοτήτων και εξαρτήσεων από τους άλλους.

4. «Το παιδί με βαριά αναπηρία είναι ένα παιδί που έχει πολλές δυνατότητες, το οποίο μπορεί να καταφέρει πολλά και επιθυμεί πολλά, όπως ενθάρρυνση, ικανοποίηση της περιέργειάς του, δυνατότητες για ανακάλυψη του περιβάλλοντός του, ευκαιρίες για επικοινωνία, κοινωνικές επαφές, συνύπαρξη, συμμετοχή, επιτυχία και τελικά καλή διατήρηση της υγείας του και ικανοποίηση γενικότερα των αναγκών του» (Feuser 1985, 12). Πρόκειται για μία περιγραφή που προσανατολίζεται στο άτομο. Επικεντρώνεται στις ανάγκες του και αναφέρεται στις αρμοδιότητες και τα χρειά του· ταυτόχρονα παραπέμπει στη νηπιακή ηλικία.

5. «Παιδιά με στοιχειώδεις ανάγκες για μάθηση μπορούν, μέσω της αντιληπτικής τους δράσης, να διαμορφώνουν σχέσεις με τους υπόλοιπους και τα αντικείμενα του περιβάλλοντός τους. Για να αναπτυχθεί η αντιληπτική τους ικανότητα και να διευρυνθούν οι δυνατότητές τους να πράττουν και να βιώνουν καταστάσεις χρειάζονται πολλαπλές συγκεκριμένες ενθαρρύνσεις, οι οποίες μεταδίδονται μέσω των άλλων παιδιών και των ενηλίκων. Προέχει δηλαδή να ανοίξουν οι δρόμοι επικοινωνίας με τους συναθρώπους τους, οι οποίοι καθιστούν δυνατή την ανταλλαγή εμπειριών και τη διαμόρφωση κοινών βιωμάτων στα πλαίσια της ανθρώπινης εγγύτητας και ζεστασιάς»

(Hetzner, Podlesch 1994, 350). Και αυτός ο ορισμός επικεντρώνεται στο άτομο και τις δυνατότητές του. Συμπληρώνεται όμως από τις απαιτήσεις που προκύπτουν για το περιβάλλον. Πρόκειται δηλαδή για ένα θεωρητικό επαναπροσδιορισμό της έννοιας “άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία”, καθώς καλείται το περιβάλλον να διαδραματίσει έναν πιο ουσιαστικό ρόλο στη σχέση του με αυτά.

6. «Βαριά ανάπηρα άτομα είναι τα άτομα εκείνα, στα οποία η περίθαλψη έναντι της παροχής βοήθειας για (κοινωνική-σχολική) ένταξη βρίσκεται σε πρώτο πλάνο. Η αξίωση να ενισχυθούν πρακτικές ένταξης υποχωρεί μπροστά στην απαίτηση να ενισχυθούν δραστηριότητες φροντίδας και πρόνοιας. Αντί δηλαδή να επιχορηγούνται, με κάποιο μικρό χρηματικό ποσό, αναγνωρισμένα ιδρύματα και πρωτοβουλίες που αποσκοπούν στην ένταξη, προτιμάται να επιδοτούνται, με πολύ υψηλότερα επιδόματα, πρόσωπα και ιδρύματα που αναλαμβάνουν την περίθαλψη αυτών των ατόμων» (Seifert 1997). Αυτή η προσέγγιση επιστρέφει δραματικά σε σαφώς μη παιδαγωγικά κριτήρια, και επαναφέρει στο προσκήνιο τη συσχέτιση ανάμεσα στη “βαριά-πολλαπλή αναπηρία” και στην “περίθαλψη και φροντίδα”. Παράλληλα, αναδεικνύει την οικονομική διάσταση του θέματος, η οποία δεν πρέπει να παραβλέπεται από τον ειδικό Παιδαγωγό, κατά τη διαμόρφωση των σχετικών αντιλήψεων και δράσεων του.

Από τις προαναφερόμενες οριοθετήσεις, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της ένταξης, αξιολογούνται ως καταλληλότερες εκείνες οι οποίες προσανατολίζονται στο άτομο και τις δυνατότητές του, καθώς οικοδομούνται στην ομοιότητα και τη διαφορετικότητα όλων των ανθρώπων. Εντούτοις, απουσιάζει μία συνολική εκτίμηση σχετικά με την ένταξη των παιδιών με βαριά αναπηρία στο γενικό Σχολείο. Οι εμπειρίες που προκύπτουν από την πειραματική εφαρμογή τέτοιων μοντέλων ένταξης στα διάφορα Ευρωπαϊκά κράτη δεν επιτρέπουν να διαμορφωθεί ένα τελικό συμπέρασμα ως προς την καθιέρωση του θεσμού: Αφενός εκφράζεται ένας σκεπτικισμός ως προς τη διεύρυνση της συμμετοχής αυτών των παιδιών στη κοινή διδασκαλία με παιδιά χωρίς ειδικές ανάγκες, καθώς οι συνθήκες που επικρατούν εκτός του πλαισίου του παιδαγωγικού πειράματος (όπως παραδείγματος χάρη γραφειοκρατικά εμπόδια, ελλιπής ενημέρωση εκπαιδευτικών και γονέων κλπ) είναι πολύ άσχημες μη ευνοώντας κάτι τέτοιο, και αφετέρου υπάρχουν σαφείς καταγραφές, ότι αρκετά παιδιά με βαριά αναπηρία φοιτούν σε μη πειραματικές Τάξεις ένταξης ( το σχολικό έτος 1990-91 φοιτούσαν έξι παιδιά με πολλαπλές αναπηρίες σε σχολεία στη Βρέμη και το Αμβούργο, το σχολικό έτος 1995-96 δώδεκα παιδιά στο Βερολίνο, ενώ μεμονωμένες περιπτώσεις καταγράφονται σε σχολεία στη Φρανκφούρτη).

Όσο αφορά τη χώρα μας, η σχολική ένταξη παιδιών με βαριά νοητική υστέρηση ή με πολλαπλή αναπηρία φαντάζει ως ουτοπία, αφού η ειδική παι-

δαγωγική εργασία που επικεντρώνεται σε αυτά τα άτομα μόλις έχει αρχίσει να κάνει δειλά τα πρώτα της βήματα. Στη συνέχεια θα παρουσιασθεί η περίπτωση της Κατερίνας, ως ένα παράδειγμα ένταξης, όπως εφαρμόζεται σε κάποιο σχολείο στο Αμβούργο, το οποίο μπορεί να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω παιδαγωγικούς προβληματισμούς αναφορικά με την προαγωγή και υποστήριξη των ατόμων με βαριά αναπηρία.

### 3. Η περίπτωση της Κατερίνας

Εάν κάποιος ήθελε να παρουσιάσει την Κατερίνα, ακολουθώντας τον παραδοσιακό τρόπο, στηριζόμενος στην “ελαττωματολογία” θα σημείωνε, ότι η Κατερίνα δεν μπορεί να εκφραστεί προφορικά, να περπατήσει, να φάει αυτόνομα, να κατακτήσει αφηρημένες έννοιες και για όλες τις καθημερινές ασχολίες εξαρτάται από τη βοήθεια των άλλων. Εφόσον όμως ήθελε να αναφερθεί στην προσωπικότητα της Κατερίνας, ακολουθώντας μία δικαιότερη, προσανατολισμένη στις δυνατότητές της περιγραφή θα παρατηρούσε: είναι ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται ανάμεσα στα άλλα, καθηλωμένο σε μία αναπηρική καρέκλα, αντιλαμβάνεται με την αφή, μπορεί να ακούει, να τρομάζει, να αφήνει να την ταΐζουν, είναι σε θέση να ανορθώνει το κορμί της, να σφίγγει λιγάκι το χέρι ενός άλλου, να εξωτερικεύει μη λεκτικά τη χαρά και τη δυσσρέσκεια (άλλοτε χαμογελώντας και άλλοτε κραυγάζοντας) και να παρατηρεί γύρω της μαγεμένη. Σε ποιο βαθμό καταλαβαίνει η Κατερίνα την προφορική γλώσσα, είναι ακόμα ασαφές (βλ. και Hinz 1996, 1992, 1991).

Περισσότερα για το προφίλ της Κατερίνας, όσο αφορά την παρουσία της μέσα στην ομάδα της τάξης οι δασκάλες της καταθέτουν:

Η πρώτη Παιδαγωγός παρατηρεί: «Θα χαρακτηρίζα την Κατερίνα ως ένα φιλικό κορίτσι, το οποίο μπορεί να γελά πολύ, να είναι λυπημένο και χαιρέται με κάθε είδος βοήθεια. Είναι αγαπητό, της αρέσει να αγγίζει ότι υπάρχει γύρω της, να κάνει αστεία, να δέχεται την αγκαλιά. Νομίζεις ότι αισθάνεται ασφαλής. Η Κατερίνα αντιδρά ξεχωριστά σε κάθε σωματική επαφή, τότε θετικά, τότε αρνητικά, και όσο πιο σφιχτά την πιάνει κάποιος, τόσο πιο έντονη είναι η αντίδρασή της. Ναι, ένα κορίτσι, το οποίο, όταν έρχεται τα πρωινά στο σχολείο, αφήνει σε κάποιον πάντα την ίδια εντύπωση, ότι είναι ένα παιδί το οποίο ευχαρίστως θα ήθελε να έχει.»

Η δεύτερη Παιδαγωγός συμπληρώνει: «Ναι, μπορώ να επιβεβαιώσω όλα αυτά... πρέπει επίσης να επισημάνω ότι εμείς εν τω μεταξύ έχουμε μάθει, για να το πω πρώτο, τι μπορεί η Κατερίνα να κάνει και πώς μπορεί να εκφραστεί, τι μπορεί να νοιώσει, κατά τη γνώμη μας, και τι μπορεί να δώσει. Εάν λοιπόν τώρα έπρεπε να περιγράψω την Κατερίνα για κάποιον, ο οποίος δεν τη γνωρίζει και θέλει να τη γνωρίσει, τότε πρέπει επίσης να του κάνω ξεκάθαρο ότι χαιρέται, απορρίπτει, ή επιθυμεί κάτι. Επιπλέον η Κατερίνα έχει συναίσθηση



της φιλονικίας και απαιτεί υπευθυνότητα και συνεργασία όχι μόνο απ' αυτούς, οι οποίοι συναναστρέφονται μαζί της επειδή είναι συμμαθητές ή φίλοι και συνομήλικοί της, αλλά και από τους ενήλικες, οι οποίοι την περιβάλλουν. Είναι ένα καθήκον, θα έλεγα, ένα ωραίο καθήκον· η Κατερίνα μας προσκαλεί να συνεργαστούμε μαζί της και αυτό το θεωρώ πολύ σημαντικό....Απαιτεί θετική ενέργεια και σκέψεις από όλους τους συμμετέχοντες». Στο σημείο αυτό χρειάζεται να παρατηρήσουμε ότι και οι δύο εκπαιδευτικοί της τάξης -η δεύτερη εκπαιδευτικός είναι ειδική Παιδαγωγός- αναφέρθηκαν και στις δυσκολίες που προκύπτουν εξαιτίας της κατάστασης της Κατερίνας, έδωσαν όμως περισσότερη έμφαση στις προκλήσεις που προκύπτουν για το περιβάλλον της, στις ανάγκες και στις απαιτήσεις, στις οποίες ως εκπαιδευτικοί οφείλουν να ανταποκριθούν με επιτυχία.

### **3.1. Τα πλαίσια του ενταξιακού μοντέλου.**

Η τάξη του δημοτικού σχολείου της Κατερίνας αποτελείται από 20 παιδιά· τέσσερα από τα οποία έχουν ανάγκη ειδικής εκπαιδευτικής υποστήριξης. Η Κατερίνα συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες και στο πρόγραμμα της τάξης μαζί με τους συμμαθητές της δίχως ειδικές ανάγκες· συμπληρωματικά της παρέχονται δέκα ώρες εβδομαδιαίως εξειδικευμένης θεραπευτικής υποστήριξης (όπως λογοθεραπεία, εργοθεραπεία, φυσιοθεραπεία κλπ). Στην τάξη υπηρετούν δύο εκπαιδευτικοί· επιπλέον ένας πολίτης, στα πλαίσια της εναλλακτικής στρατιωτικής του θητείας, παρέχει βοήθεια στους μαθητές με ειδικές ανάγκες -παραδείγματος χάρη τα βοηθά στο διάλειμμα, στη τουαλέτα ή στο να επισκεφθούν άλλους χώρους του Σχολείου.

Η τάξη χωροταξικά αποτελείται από δύο χώρους· ο ένας χώρος διαθέτει κρεβάτι και γωνιά χαλάρωσης. Γενικότερα, το Σχολείο διαθέτει τον κατάλληλο εξοπλισμό, όπως ειδικά καθίσματα, θρανία, όργανα, ράμπες, διαμορφωμένες ανάλογα τουαλέτες, ώστε να ανταποκρίνεται και στις απαιτήσεις των μαθητών με ειδικές ανάγκες.

Αρχικά στο Σχολείο παρουσιάστηκαν διάφορες δυσκολίες ως προς την εφαρμογή του ενταξιακού μοντέλου: Η Διεύθυνση και οι εκπαιδευτικοί ήταν αμήχανοι μπροστά στα νέα δεδομένα, καθώς τους απασχολούσε το ερώτημα «πώς θα μπορούσαν να ξεκινήσουν με ένα τέτοιο παιδί;» Επιπλέον, συχνά αναρωτιόνταν εάν το συγκεκριμένο Σχολείο ήταν το κατάλληλο, για την Κατερίνα, Σχολείο. Επίσης εμφανίστηκαν προβλήματα γραφειοκρατικής υφής, όπως παραδείγματος χάρη ποιος θα φρόντιζε για τις αλλαγές στο χώρο του Σχολείου και για τις απαραίτητες συμπληρωματικές υποδομές (κατάλληλες τουαλέτες, προσπελασιμότητα στο προαύλιο, συμμετοχή της μαθήτριάς σε σχολικές δραστηριότητες σε χώρους εκτός του Σχολείου κλπ). Αργότερα όμως, με την αποφασιστική διάθεση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την

ενεργή συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων τα περισσότερα από τα προβλήματα επιλύθηκαν· παράλληλα διαμορφώθηκαν οι κατάλληλες συνθήκες και δομές ώστε να αντιμετωπίζονται αποτελεσματικά οι όποιες δυσκολίες προκύπτουν.

### 3.2 Εμπειρίες από την κοινή φοίτηση

Στη συνέχεια αναφέρονται οι εμπειρίες που προέκυψαν για την Κατερίνα αφενός όσο αφορά το αναπτυξιακό πεδίο και αφετέρου σχετικά με τον τομέα των κοινωνικών σχέσεων και το γνωστικό επίπεδο.

#### I. Αναπτυξιακό πεδίο

Καταρχήν χρειάζεται να επισημανθεί ότι η από κοινού φοίτηση ενός παιδιού με πολλαπλή αναπηρία μαζί με μαθητές δίχως ειδικές ανάγκες δεν πρέπει να νομιμοποιείται με κριτήριο την επιτυχία του, όσο αφορά τις απαιτήσεις της τάξης. Ασφαλώς οι εκπαιδευτικοί χαίρονται με την πρόοδο αυτού του παιδιού αλλά «δεν είναι υποχρεωμένο να προοδεύσει, για να μπορεί να σταθεί ανάμεσά μας» ( Jalass 1992, 41). Ανεξάρτητα απ' αυτή τη διαπίστωση, όσο αφορά την Κατερίνα, σημειώθηκαν σημαντικά βήματα ανέλιξης από τη φοίτησή της στο γενικό Σχολείο: Η Κατερίνα μπορεί να χειρίζεται πολύ καλύτερα συγκεκριμένες, περίπλοκες καταστάσεις -στην αρχή στα πλαίσια ολιγομελών ομάδων και στη συνέχεια στα πλαίσια ολόκληρης της τάξης-, να παρατηρεί πλέον σκόπιμα οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα, κατά τη διάρκεια μιας υπαγόρευσης ή κατά την ανάγνωση. Επιπλέον παραπονεύεται, όλο και περισσότερο, σαφέστερα, όταν αισθάνεται ότι αγνοείται και συμμετέχει ενεργά, όταν η τάξη της δραστηριοποιείται, παραδείγματος χάρη στο μάθημα της γυμναστικής. Ωστόσο δεν κατάφερε ακόμη να εκφράζει με σαφήνεια τη συγκατάβασή της ή την άρνηση (το διδακτικό σχέδιο προβλέπει ότι το κλειστό στόμα σηματοδοτεί το “όχι” της, ανάλογα το ανοικτό στόμα αποτυπώνει το “ναι” της).

#### II. Τομέας της κοινωνικής συνύπαρξης

Όσο αφορά την κοινωνική συνύπαρξη παρατηρείται ότι τα παιδιά της τάξης απευθύνονται στην Κατερίνα με διαφορετική συχνότητα και ποικιλοτρόπως· άλλα πολύ συχνά, και επιλέγουν τον ίδιο τρόπο επικοινωνίας μαζί της· άλλα περιοδικά, ανάλογα με τις διαθέσεις τους, ενώ μερικά με μεγάλη δυσκολία επιχειρούν να “συνομιλήσουν” μαζί της. Οι περισσότεροι συμμαθητές της πλέον συννεργάζονται μαζί της, ακόμη και σε εξωσχολικές δραστηριότητες, και είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό ότι πρόκειται για μη καθοδηγούμενες συμπεριφορές των μαθητών.

Για να αναπτυχθεί “πνεύμα κοινότητας” στην τάξη χρειάστηκε να δια-

μορφωθεί κοινή αντίληψη όλων των μαθητών για την Κατερίνα και την κατάσταση της. Για παράδειγμα κατά το πρώτο εξάμηνο, όπου η Κατερίνα κραύγαζε με μεγάλη συχνότητα, συζητήθηκε αναλυτικά, μέσα στην τάξη, αυτή η κατάσταση -τι μπορεί δηλαδή να είναι αυτό που προκαλεί την κραυγή; Πάρα πολύ ανησυχία; Καθόλου ύπνος τη νύχτα; Φόβος; Προσπάθεια επικοινωνίας; (βλ. και Hinz 1996) Επίσης, υπάρχουν μερικά παιδιά τα οποία επανειλημμένα ρωτούν για το παρελθόν της, όπως τότε και με ποιόν τρόπο η Κατερίνα γεννήθηκε έτσι. Ενδεικτικό σημείο του “πνεύματος κοινότητας” που έχει δημιουργηθεί στη τάξη είναι όταν οι συμμαθητές της κατά τις πολιτιστικές δραστηριότητες της τάξης, όπως στο ανέβασμα θεατρικών παραστάσεων ή στις γιορτές, αναζητούν επίμονα δυνατότητες συμμετοχής και της Κατερίνας στα δρώμενα.

Όσο αφορά την εικόνα που έχουν οι συμμαθητές της γι’ αυτήν, αν και οι απόψεις είναι υποκειμενικές, οι περιγραφές που κατατίθενται στο τέλος του σχολικού έτους της από κοινού φοίτησης είναι χαρακτηριστικές: Μία συμμαθήτρια της παρατηρεί: «Μπορεί κάποιος να καταλαβαίνει την Κατερίνα δύσκολα, όμως εγώ ξέρω πότε είναι ευγενική ή θυμωμένη· η Κατερίνα εκδηλώνεται τόσο λίγο». Ένας συμμαθητής της κάνοντας αναδρομή στο παρελθόν και έχοντας κατανοήσει τις έννοιες “άνθρωπος” και “κανονικότητα” κοιτάζοντας την Κατερίνα διαπιστώνει: «Βασικά είναι εντελώς κανονική, αλλά πρωτίτερα, πριν τη γνωρίσω, δεν ήξερα ότι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν έτσι». Επίσης, παρατηρεί σχετικά με τη μάθησή της: «Η Κατερίνα έχει μάθει πολλά από εμάς... μπορεί να μας καταλάβει ακριβώς: όταν ανοίγει το στόμα της, ίσως αυτό σημαίνει ναι, και όταν αφήνει το κλείνει, αυτό πιθανώς σημαίνει όχι». Εντύπωση προκαλεί η άρτια διαβάθμιση που χρησιμοποιεί ο μαθητής: ακριβώς, ίσως, πιθανόν... Προφανώς έχει συνειδητοποιήσει ότι μπορούμε να προσεγγίσουμε το τι μαθαίνει ο Άλλος πάντα μέχρι σε έναν ορισμένο βαθμό και όχι πλήρως.

Επίσης, χρειάζεται να επισημανθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να χρησιμοποιούν ηθικές προτροπές στα παιδιά, ως προς τη συμμετοχή της Κατερίνας στα πλαίσια της σχολικής ζωής (για παράδειγμα στο πότισμα των λουλουδιών, στο καθάρισμα της τάξης, στο παιχνίδι) ή να επιβάλλουν αναγκαστικές συνεργασίες. Η απόσταση ανάμεσα στα παιδιά δίχως ειδικές ανάγκες και στα παιδιά με ειδικές ανάγκες οφείλει να γίνεται από τον εκπαιδευτικό παραδεκτή, και να θεωρείται ως πρόσκληση για περαιτέρω παιδαγωγικές παρεμβάσεις βοήθειας.

Ο τρόπος με τον οποίο πλησιάζουν οι συμμαθητές της την Κατερίνα είναι ανάλογος με το φύλο τους: τα κορίτσια επιλέγουν την άμεση σωματική επαφή, παραδείγματος χάρη τη χαϊδεύουν ή την αγκαλιάζουν, ενώ τα αγόρια χρησιμοποιούν εκφράσεις φροντίδας, όπως της ανοίγουν τη τσάντα, τη βοη-



θούν στη μετακίνηση, ενώ παρατηρούν επακριβώς τις αντιδράσεις της. Συνολικά η τάξη θεωρεί ως αυτονόητη ευθύνη της την παροχή βοήθειας και φροντίδας στην Κατερίνα. Για παράδειγμα, όταν οι εκπαιδευτικοί ανακοίνωσαν στα παιδιά, στο τέλος της χρονιάς, ότι η Κατερίνα θα μπορούσε να συνεχίσει μαζί τους και στην επόμενη τάξη, ένας συμμαθητής της την κοίταξε και της είπε αποφασιστικά: «Κατερίνα δε χρειάζεται να ανησυχείς. Θα είμαι εδώ, δίπλα σου και στην επόμενη τάξη».

### III Τομέας του μαθήματος

Εκτός από τα αναγκαία μικρά διαλείμματα, όπου η Κατερίνα ξεκουράζεται, τις υπόλοιπες ώρες λαμβάνει ενεργό μέρος στο μάθημα· οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να της παρέχουν ενδιαφέρουσες προτάσεις για συμμετοχή. Ασφαλώς κάτι τέτοιο αποτελεί μία κοπιαστική παιδαγωγική προσπάθεια. Η ευρηματικότητα της εκπαιδευτικής ομάδας, δηλαδή, για ουσιαστική σύνδεση των παρεχόμενων πολυσήμαντων ερεθισμάτων που επικεντρώνονται στην Κατερίνα με τα κατάλληλα μαθησιακά περιεχόμενα της τάξης αποτελεί μία διαρκή εκπαιδευτική δοκιμασία. Επειδή η διάθεσή της είναι πολύ ασταθής και απρόβλεπτη, δεν υπάρχουν γι' αυτήν "κλειστά", προκαθορισμένα σχέδια εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων· οι εκπαιδευτικοί καλούνται, βασιζόμενοι στις γενικές παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που αναφέρονται στην εκπαίδευση παιδιών με βαριά αναπηρία, να οργανώνουν κατά τέτοιο τρόπο τη διδασκαλία και να αξιοποιούν κάθε ευκαιρία με στόχο την προσωπική της εξέλιξη και την ενεργητική της συμμετοχή στην ομάδα. Επιπλέον, επιδιώκουν συνεχώς να την ενθαρρύνουν και να ενισχύουν τις θετικές της συμπεριφορές.

Ένα ιδιαίτερο πρόβλημα, το οποίο παρουσιάζει η Κατερίνα, είναι η άλλοτε πραγματική και άλλοτε φαινομενική αδράνεια της. Οι συμμαθητές της, θεωρούν πια αυτονόητο, ότι, εάν υπάρχει κάτι εποπτεύσιμο, παρατηρήσιμο, πρέπει να της το προσφέρουν, ώστε μέσω της αφής να το αντιληφθεί καλύτερα και να "βγει" από την απάθεια. Γενικότερα επιδιώκουν να έχουν επικοινωνία μαζί της και να τη διδάσκουν· της δείχνουν κάτι, της διαβάζουν δυνατά, τη χαϊδεύουν, κάποτε την τραντάζουν, την ταρακουνούν δήθεν στα πλαίσια του μαθήματος, μετακινούν ελαφρά το αναπηρικό καρότσι, ώστε να τη δραστηριοποιήσουν. Άλλοτε πάλι σκόπιμα την αφήνουν σε μοναχικές καταστάσεις ανάπαυσης. Τελικά, οι ανάγκες της Κατερίνας παρακινούν και ενεργοποιούν όλους τους μαθητές της τάξης, προκειμένου να ανταποκριθούν με επιτυχία.

Η εκπαιδευτική ομάδα μεριμνά ώστε η Κατερίνα να συμμετέχει όσο το δυνατό πιο ενεργά στο καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Στο μάθημα των Αγγλικών παραδειγματος χάρη, καλείται η Κατερίνα συμμετέχοντας σ' ένα παιχνίδι μαζί με τους συμμαθητές της, να κάνει κινήσεις ανάλογες με τις υποδείξεις που εκφωνούνται στην Αγγλική γλώσσα. Ασφαλώς υπάρχουν και κά-



ποιες στιγμές κατά τη διάρκεια του μαθήματος, οι οποίες παραβλέπουν τις ανάγκες της Κατερίνας· κάτι τέτοιο είναι σύνηθες στην καθημερινή σχολική ζωή και ισχύει όχι μόνο για την Κατερίνα, αλλά και για τους υπόλοιπους μαθητές. Συνολικά όμως, μέσω των μαθησιακών διαδικασιών, προκύπτει (και) για την Κατερίνα, μία περαιτέρω εξελικτική κατάσταση του γνωστικού της τομέα, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως αρκετά ωφέλιμη.

Αναφερόμενοι οι Παιδαγωγοί της τάξης ένταξης στο καθημερινό τους έργο επισημαίνουν ότι προσπαθούν να μην βρίσκονται υπό πίεση ως προς την επιτυχία της ενταξιακής προσπάθειας. «Δεν μπορεί δηλαδή από το πρωί στις οκτώ μέχρι τις μία και είκοσι να λαμβάνει χώρα ανελλιπώς η ένταξη της Κατερίνας στο μαθησιακό πρόγραμμα και επομένως να μην είναι ποτέ ικανοποιημένος ο εκπαιδευτικός από το έργο του. Κάτι τέτοιο δεν είναι ρεαλιστικό. Γι' αυτό δεν πρέπει να αισθάνεται ενοχές, να αμφισβητεί την παιδαγωγική του ικανότητα ή να φοβάται να εμπλακεί σε ενταξιακούς σχεδιασμούς, αλλά να βλέπει ότι και κανένα άλλο παιδί στην τάξη δεν εντάσσεται πέντε ώρες και δε συμμετέχει σε όλα...» Συνεπώς, οφείλει ο εκπαιδευτικός να μη θέτει ουτοπιστικούς, υπέρμετρους στόχους για το προς ένταξη παιδί, αλλά παρατηρώντας πώς αντιδρά στις παιδαγωγικές του προτάσεις, να αυξάνει σταδιακά τις απαιτήσεις και προσδοκίες του.

Στα πλαίσια της ευρύτερης σχολικής ζωής, έχει πλέον εκλείψει η επιφυλακτική στάση της σχολικής διεύθυνσης και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών ενώ αρχικά αποτελούσε σημείο προστριβών και εντάσεων η επίβλεψη της Κατερίνας στην αυλή του σχολείου, στη συνέχεια δεν δημιουργούνταν πια κανένα θέμα. Προς αυτή τη κατεύθυνση συνέβαλε η πλήρης ενημέρωση και η ουσιαστική δραστηριοποίηση όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου στην προαγωγή και παιδαγωγική υποστήριξη της Κατερίνας. Συνολικά ο σύλλογος διδασκόντων συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων που την αφορούν.

Όσο αφορά το σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική ομάδα και στους γονείς υπάρχει συνεχής συνεργασία ανάμεσα τους. Το σχολείο σέβεται τις αποφάσεις της οικογένειας και δεν αυθαιρετεί: Όταν, παραδείγματός χάρη, η μητέρα της δεν ήθελε να παρέχεται στην Κατερίνα επιπλέον θεραπευτικό πρόγραμμα κατά τη διάρκεια της σχολικής ημέρας, αλλά σε εξωσχολικά πλαίσια, η εκπαιδευτική ομάδα αποδέχτηκε την απόφαση της μητέρας ως συν-αρμόδιας, παραμερίζοντας της δικές της απόψεις (βλ. και Willkomm 1992). Σε πολλές όμως περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί “αποστασιοποιούνται” από τους γονείς, ιδιαίτερα σε μεγαλύτερες σχολικές βαθμίδες, καθώς εκφράζονται επιφυλάξεις και από τα δύο μέρη: οι εκπαιδευτικοί φοβούνται τις υψηλές προσδοκίες των γονέων, και αυτοί πάλι ανησυχούν για έναν πιθανό διαχωρισμό των παιδιών τους από τους υπόλοιπους μαθητές. Γι' αυτό απαιτείται με βάση τα επιστημονικά δεδομένα και την καθημερινή εμπειρία να αναπτύσσεται

ένας ειλικρινής διάλογος, ο οποίος θα επιτρέπει την καλύτερη διαχείριση των καταστάσεων που προκύπτουν από την αναπηρία.

Η παρουσία πολιτών -που είτε προσφέρουν εθελοντική εργασία είτε υπηρετούν τη στρατιωτική τους θητεία (εναλλακτική θητεία)- στο χώρο του σχολείου, κατά κανόνα έχει πολύ θετικά αποτελέσματα. Η συμμετοχή και η δραστηριοποίησή τους διευκολύνει τη σύνδεση του σχολείου με τον κοινωνικό περίγυρο. Πρόκειται για την κοινοτική συνεισφορά στην αντιμετώπιση της “αναπηρίας”. Οι όποιες δυσκολίες των ατόμων με ειδικές ανάγκες, δηλαδή, δεν πρέπει να προκαλούν “ανάπηρες” κοινωνικές συμπεριφορές των συμπολιτών τους, αλλά να συνιστούν κίνητρο για περαιτέρω κοινοτική παρέμβαση.

Στον ελεύθερο χρόνο της η Κατερίνα συμμετέχει, όπως και κάποιοι άλλοι συμμαθητές της σε μία ομάδα χοροκίνησης και θεάτρου. Τα έργα που ανεβάζουν, την επιμέλεια των οποία έχει μία θεατρολόγος παιδαγωγός, είναι συνδυασμός κλασικών πρωτοτύπων με νεωτεριστικά στοιχεία που ανταποκρίνονται στις δυνατότητες και τις εμπειρίες των παιδιών. Η Κατερίνα, παραδείγματος χάρη, παίζει στις «Όρνιθες» του Αριστοφάνη το βασιλιά, με τον οποίο κάθε φορά οι υπήκοοί του επικοινωνούν μαζί του με έναν ιδιαίτερο τρόπο και ερμηνεύουν τη “μυστηριώδη” σιωπή του. Βέβαια για όλες τις σκηνές μελετώνται πάντα δύο εκδοχές: εάν η Κατερίνα αρχίζει να κλαίει ή να γκρινιάζει, οπότε αποχωρεί ή εάν παραμένει στην υπόθεση ( βλ. και Boban 1998 ).

#### **4. Θεωρητικές προσεγγίσεις της Παιδαγωγικής των ατόμων με βαριά-πολλαπλή αναπηρία.**

Με βάση τις εμπειρίες από την ένταξη της Κατερίνας στο “γενικό” Σχολείο και την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαφαίνεται ότι από την καθημερινή συμμετοχή των παιδιών με βαριά αναπηρία στο κοινό μάθημα μαζί με τα παιδιά δίχως ειδικές ανάγκες ανακύπτουν όχι μόνο δυσκολίες θεωρητικής υφής και διοικητικά εμπόδια, αλλά ταυτόχρονα και προκλήσεις για περαιτέρω θεωρητικές αναζητήσεις και επαναπροσανατολισμούς (βλ και Scholer 1995 ). Η σχολική ένταξη των παιδιών με βαριά αναπηρία δηλαδή δεν αποτελεί μία θεματική, η οποία παραπέμπει μόνο στη σχέση ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (πώς θα εφαρμοστεί στην πράξη η πρόταση της ένταξης;), αλλά αποτελεί ταυτόχρονα και ένα ουσιώδες πρόβλημα θεωρητικής υφής. Στη συνέχεια κατατίθενται τρεις θέσεις, οι οποίες οφείλουν να κατανοηθούν, όχι ως κάποιες καινούριες εναλλακτικές προτάσεις, αλλά ως προκλήσεις για την Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα άτομα με βαριά αναπηρία, ώστε η ένταξη και αυτών των συμπολιτών μας να γίνει πράξη.

#### 4.1 Εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της προσωπικής ανέλιξης

Σύμφωνα με τις θεωρίες της μάθησης το “μανθάνειν” προσδιορίζεται ως η ενεργητική διαδικασία του ατόμου να οικειοποιείται το περιβάλλον. Όταν όμως αναφερόμαστε στο “μανθάνειν” των ατόμων με βαριά-πολλαπλή αναπηρία, οφείλουμε να λαμβάνουμε υπόψη την παθητικότητά τους, η οποία αποτελεί έκφραση ενός ελλειμματικού προσανατολισμού. Γι’ αυτό οι Heidingsfelder και Froehlich (1977) προτείνουν για τα παιδιά και τους εφήβους με βαριά αναπηρία το μοντέλο της “βασικής διέγερσης”: Σε αυτούς πρέπει να παρέχεται ένα πλήθος από απλά, βασικά ερεθίσματα, τα οποία μπορούν εύκολα να γίνουν αντιληπτά και να τους διεγείρουν. «Μέσω αυτής της βασικής ενεργοποίησης τα παιδιά με βαριά αναπηρία από ένα περιβάλλον που, λόγω της κατάστασής τους, το νιώθουν φτωχό σε ερεθίσματα εισέρχονται σε ένα παιδαγωγικό χώρο, ... όπου έρχονται αντιμέτωποι με απανωτά ερεθίσματα που διαπερνούν την αναπηρία» (Froehlich 1977, 50). Σύμφωνα με αυτήν την πρώτη θέση, ο εκπαιδευτικός οφείλει να οργανώνει και να διεξάγει το μάθημα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά με βαριά αναπηρία, μέσω της βασικής διέγερσης και της οικοδόμησης βασικών θεμελιωδών λειτουργιών, να οδηγούνται σε μία πραξιακή “αφομοίωση” και “συμμόρφωση” με το περιβάλλον.

Ανάλογα και ο Speck (1998) επικεντρώνει τις σκέψεις του στο ρόλο που οφείλει να διαδραματίσει ο ειδικός Παιδαγωγός κατά την προαγωγή και προώθηση του παιδιού με βαριά αναπηρία. Κατ’ αυτόν, υπάρχει πάντα ο κίνδυνος ο ειδικός Παιδαγωγός να παρασυρθεί σε βεβιασμένες, μη ορθές εκτιμήσεις όσο αφορά την υποστήριξη αυτών των παιδιών. Η υποτιθέμενη αδράνεια που εκφράζουν τα άτομα με βαριά αναπηρία, η ελλιπής διάγνωση, το μονοδιάστατο-μη ευέλικτο πρόγραμμα του Σχολείου καθώς και η αντίσταση που πολλές φορές προβάλλουν αυτά τα παιδιά απέναντι στα παιδαγωγικο-θεραπευτικά μέτρα διαμορφώνουν στον ειδικό Παιδαγωγό μία εικόνα, η οποία δε συμβάλλει στην υποστήριξή τους. Πολλές φορές, ο ειδικός Παιδαγωγός έχει την άποψη ότι τα παιδιά με βαριά αναπηρία δεν μπορούν να προοδεύσουν. Γι’ αυτό οφείλει «επειγόντως να κρατήσει απόσταση από τους ονομαζόμενους αρνητικούς ορισμούς» (Froehlich 1998, 97) και να επικεντρωθεί στις δυνατότητές τους. Αυτή όμως η στροφή, από την προσανατολισμένη οπτική στο ελάττωμα και στην έλλειψη σε μία οπτική που προσανατολίζεται στην εκπαιδευτική του αρμοδιότητα και την παιδαγωγική του υπευθυνότητα, είναι δύσκολη καθώς χρειάζεται χρόνο και επιμονή. Ο ειδικός Παιδαγωγός πρέπει να έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της προσωπικής εξέλιξης κάθε παιδιού με βαριά-πολλαπλή αναπηρία και να μην παραβλέπει τις δυνατότητες τους για ενεργητική συμμετοχή στις μαθησιακές διαδικασίες. Το παιδί με βαριά αναπηρία δηλαδή είναι ικανό να αποδέχεται -ή μπορεί να απορρίπτει- τις παιδαγωγικές προσφορές του εκπαιδευτικού και να κατανο-



εί τις διάφορες καταστάσεις, χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους, όπως παραδείγματος χάρη τη “σωματικότητα” του (Dreher 1995).

Για να αναδειχθούν όμως οι ικανότητες και η πραγματική κατάσταση του παιδιού με βαριά αναπηρία -σε πολλές περιπτώσεις γονείς και εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πόσα πολλά καταλαβαίνει το παιδί τους-, πρέπει να του παράσχει το Σχολείο τη δυνατότητα να βιώνει πολλές και διάφορες καταστάσεις, και τελικά να οδηγείται σε επιλογές. Αυτόν το στόχο φαίνεται να εξυπηρετεί ιδιαίτερα η προτεινόμενη από τον Froehlich “βασική διέγερση”. Στα πλαίσια της από κοινού φρόιτησης του παιδιού με βαριά αναπηρία και των μαθητών δίχως ειδικές ανάγκες το παιδί ενεργοποιείται, δρα και παρεμβαίνει στο περιβάλλον. Στην ίδια κατεύθυνση στοχεύει η «αισθησιοκινητική συνεργασία» ανάμεσα στους διαφορετικούς μαθητές (Praschak 1991, 235), όπου η ενεργητική συμμετοχή του παιδιού με βαριά αναπηρία κατέχει ιδιαίτερη θέση στην καθημερινότητα του κοινού μαθήματος, και συντελεί «στην αμοιβαιότητα της επικοινωνίας» μεταξύ του Παιδαγωγού, του παιδιού με βαριά αναπηρία και των συμμαθητών του (Pfeffer 1988, 161 ).

Παρόμοια και ο Milani-Comparetti θεωρεί ότι η εμπιστοσύνη στις δυνάμεις της ατομικής εξέλιξης οφείλει να χαρακτηρίζει την Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία. Κατ’ αυτόν, η σαφής αποδοχή της ικανότητάς τους να πράττουν συμβάλλει στην περαιτέρω βελτίωση της κατάστασής τους. Η δραστηριοποίηση του παιδιού με βαριά αναπηρία αποτελεί τη βάση για την εκτίμησή του από τους άλλους και διαμορφώνει μία διαλογική σπείρα προτάσεων και αντιπροτάσεων ανάμεσα στο παιδί και στους υπόλοιπους, η οποία μέσω της «δημιουργικής διαφωνίας» (1996, 24) καθιστά δυνατή την αυτοβελτίωσή του. Η Κατερίνα, παραδείγματος χάρη, πολλές φορές αξιολογεί καταστάσεις ως ενδιαφέρουσες και στρέφει την προσοχή της σε αυτές, παρά το γεγονός ότι οι Παιδαγωγοί της ή δεν τις είχαν αντιληφθεί, νωρίτερα, ως τέτοιες ή δεν ανέμεναν από την Κατερίνα να τις κατανοήσει. Είναι όμως σημαντικό ότι αφενός οι Παιδαγωγοί της διατηρούν και ενισχύουν την ευαίσθητη παρατήρησή της σε αυτές τις καταστάσεις, οπότε στη συνέχεια την αξιοποιούν κατάλληλα\_ αφετέρου, πως η Κατερίνα καταφέρνει να υπερνικά την πολυπλοκότητα των καταστάσεων και τελικά να μεταφέρει, με αυτοπεποίθηση, τις δικές της επιθυμίες στην ομάδα. Αν και η θεωρητική πρόταση του Milani-Comparetti αποτελεί μία εναλλακτική απάντηση στο μιχεβιοριστικό μοντέλο, (στο μοντέλο δηλαδή του κλειστού κύκλου ερέθισμα-αντίδραση), δεν έχει καθιερωθεί ακόμη ως καθημερινή πρακτική της ειδικής εκπαίδευσης για παιδιά με βαριά-πολλαπλή αναπηρία.

Συνοψίζοντας: Η πρώτη πρόκληση για την Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία συνίσταται στην αναγνώριση και την αποδοχή αυτού του ατόμου ως ενεργού υποκειμένου, στο οποίο πρέπει να παρέχονται ψυχοπαιδαγωγικές και διδακτικές προσφορές, τις οποίες



νομιμοποιείται είτε να αξιοποιηθεί είτε να απορριφθεί. Βέβαια αυτό παρουσιάζεται για τους (ειδικούς) Παιδαγωγούς ως ιδιαίτερα προβληματικό, καθώς ανακύπτουν ποικίλες θεωρητικές και μεθοδολογικές δυσκολίες. Το σημαντικότερο όμως πρόβλημα έγκειται στο να επικεντρώνεται η όποια προσφορά στο υποκείμενο· να έχει δηλαδή ως μέτρο, ως κριτήριο αξιολόγησης το ίδιο το υποκείμενο και όχι τον εκπαιδευτικό.

#### 4.2 Οι δυνατότητες του περιβάλλοντος

Η παιδαγωγική πρόταση για τα άτομα με βαριά αναπηρία οφείλει να επικεντρώνεται στις διαδικασίες της επικοινωνίας και στη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του παιδιού με βαριά αναπηρία και εκείνου που το βοηθά. Στα πλαίσια της σχέσης “ένας προς έναν”, διαμορφώνονται οι αναγκαίες συνθήκες και προϋποθέσεις ώστε να αναπτυχθεί η κατάλληλη συμπεριφορά και υποστήριξη ανάμεσά τους (βλ. και Mall 1984). Επομένως, στη περίπτωση αυτή, επικοινωνία σημαίνει την ανταλλαγή συναισθημάτων, την άρση προκαταλήψεων, τον έλεγχο εντάσεων, τη βίωση εμπειριών, την καλλιέργεια κατανόησης, ενδιαφέροντος και συμπάθειας –και τελικά τη δόμηση μιας ανοιχτής, ειλικρινούς σχέσης. Σύμφωνα με τον Pfeffer (1988), μία ιδιαίτερη διάσταση της επικοινωνίας ανάμεσα στο παιδί με βαριά αναπηρία και στον ειδικό Παιδαγωγό αναπτύσσεται κατά τη σωματική επαφή. Η αξιοποίηση της σωματικότητας του παιδιού με βαριά αναπηρία δρα ως διαδικασία μάθησης. Γι’ αυτό οφείλει το περιβάλλον να δημιουργεί τις αναγκαίες καταστάσεις, να εξασφαλίζει τις απαραίτητες δομές, να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα, ώστε και αυτό το παιδί μέσω της σωματικότητας να οδηγείται στην επικοινωνία και μάθηση. Ανάλογα η Fornfeld (1991) θεωρεί ότι δημιουργώντας και βιώνοντας κοινές καταστάσεις το παιδί με βαριά αναπηρία και ο (ειδικός) Παιδαγωγός του αναπτύσσεται μεταξύ τους μία “στοιχειώδης σχέση”, η οποία αποτελεί τη βάση για να κατανοήσει το παιδί τον κόσμο. Ο Παιδαγωγός έχει ένα διπλό ρόλο: Αφενός μέσω του Παιδαγωγού το περιβάλλον γίνεται αντιληπτό στο παιδί\_ δηλαδή το παιδί οικειοποιείται τον εξωτερικό κόσμο. Αφετέρου μέσω του Παιδαγωγού το παιδί παρεμβαίνει στο περιβάλλον· ο υποκειμενικός, εσωτερικός κόσμος του παιδιού αντικειμενοποιείται, γίνεται δηλαδή κατανοητός από το περιβάλλον. Επομένως κατά τον παιδαγωγικό σχεδιασμό δεν πρέπει να παραβλέπεται ο ρόλος του περιβάλλοντος: Το περιβάλλον παρέχει τις ευκαιρίες για ανάπτυξη σχέσεων ανάμεσα στους διαφορετικούς ανθρώπους, αλλά και σε πολλές περιπτώσεις εκφράζει υπερβολικές απαιτήσεις απέναντι σε αυτούς που “διαφέρουν”. Το περιβάλλον δηλαδή οφείλει να αξιοποιεί τις καθημερινές καταστάσεις που βιώνει το άτομο με βαριά αναπηρία, και να διακρίνεται για την ευρηματικότητα των προτάσεων του ως προς τη δραστηριοποίηση αυτού του ατόμου, ώστε τελικά να

αποτελεί ένα δημιουργικό περιβάλλον υποστήριξης και όχι ένα τεχνητό, ξένο με το άτομο σύστημα. Η συμμετοχή του παιδιού με βαριά αναπηρία σε δραστηριότητες που συνδέονται με τη ζωή της οικογένειας -όπως μαγείρεμα, καθάρισμα, εργασία στον κήπο, ψώνια, χειρωνακτικές εργασίες- του επιτρέπει, με ένα φυσικό τρόπο, να δομήσει σχέσεις με το περιβάλλον, να δράσει μαζί με αυτό και κυρίως να μάθει από αυτό. Τέτοιες καθημερινές καταστάσεις δηλαδή οφείλουν να συμπληρώνουν τη συστηματική υποστήριξη του παιδιού. Κατά τον Prashack η συμμετοχή του παιδιού στις καθημερινές ασχολίες δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ένας τομέας πάρεργο της συστηματικής εκπαίδευσης, αλλά ως «επίκεντρο του θεομοθετημένου, καθημερινού μαθήματος που πραγματοποιείται» (1995, 241).

Ο θετικός ρόλος του περιβάλλοντος, κατά κανόνα, αναδεικνύεται στα πλαίσια της από κοινού σχολικής ζωής και μάθησης παιδιών με και δίχως ειδικές ανάγκες. Γι' αυτό, παραδείγματος χάρη, ο Scholer απαιτεί: «.. όσο πιο βαριά ανάπηρο είναι ένα παιδί, τόσο περισσότερο χρειάζεται αυτό το παιδί την ενθάρρυνση παιδιών που δεν είναι ανάπηρα» (1992, 41) – πρόκειται για μία θέση, η οποία απορρίπτοντας την ελαττωματολογία συνιστά την παροχή πολλών και διάφορων ερεθισμάτων, και τη συμμετοχή σε ποικίλες μαθησιακές καταστάσεις. Ο Wocken (1998) παρατηρώντας Τμήματα ένταξης διαπιστώνει ότι τόσο στους μαθητές δίχως ειδικές ανάγκες όσο και στα παιδιά με βαριά αναπηρία καταγράφονται ουσιαστικές μεταβολές: Επαναπροσδιορίζεται η αντίληψή τους για τη “διαφορετικότητα” και την “κανονικότητα”, αυξάνει το ενδιαφέρον του ενός για τον άλλο, οδηγούνται σε συμπεριφορές συνεργασίας και αλληλοκατανόησης. Ανάλογα και για την περίπτωση της Κατερίνας ισχύει: Η Κατερίνα φοιτώντας στο Τμήμα ένταξης δέχεται πλήθος ενθαρρύνσεων. Οι συμμαθητές της την αντιμετωπίζουν ως ισότιμο και σημαντικό μέλος της τάξης. Αν και κάθε συμμαθητής της το εκφράζει με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, έχουν αναλάβει μία αυτονόητη ευθύνη γι' αυτή και τις ανάγκες της. Επιπλέον οι απαιτήσεις τους απ' αυτήν ανταποκρίνονται στην κατάστασή της: Της δίνουν περισσότερο χρόνο μέσα στις μικρές ομάδες\_ αναγνωρίζουν ότι χρειάζεται να ξεκουράζεται κατά την ώρα του μαθήματος ή ότι πρέπει να της παρέχεται εξατομικευμένη βοήθεια. Το σημαντικότερο όμως της κοινής φοίτησης αποτελούν οι εμπειρίες που προκύπτουν για όλους τους μαθητές από τις κοινές μαθησιακές καταστάσεις.

Συνοψίζοντας: Η δεύτερη πρόκληση για την Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα παιδιά με βαριά-πολλαπλή αναπηρία συνίσταται στο να αναπτύξει δομές πλούσιες σε ενθαρρύνσεις, οι οποίες όμως δε πρέπει να αποτελούν τεχνητά περιβάλλοντα υποστήριξης. Ένα βασικό χαρακτηριστικό αυτών των δομών πρέπει να είναι η στοχευμένη ολότητα που θα κυριαρχεί στις ετερογενείς μαθησιακές ομάδες, και η οποία διαμορφώνει πολλαπλάσιες δυνατότητες μιας “φυσικής” υποστήριξης των παιδιών με βαριά αναπηρία μέ-

σω των συνομηλίκων τους. Τέτοιες δομές δεν επικεντρώνονται στη μειονεξία, αλλά προτάσσουν την εμπιστοσύνη στην κοινή προσπάθεια υπέρβασης των εμποδίων και την αξιοποίηση των ατομικών δυνατοτήτων και ικανοτήτων του κάθε παιδιού.

#### **4.3 Η συμμετοχή του ατόμου με βαριά αναπηρία στο πολιτιστικό γίγνεσθαι**

Στις περισσότερες περιπτώσεις οι ειδικοί Παιδαγωγοί που ασχολούνται με τα παιδιά και τους εφήβους που παρουσιάζουν βαριά-πολλαπλή αναπηρία επικεντρώνονται στην παρατήρηση και την υποστήριξη της ατομικής ανάπτυξης υπό την έννοια της αισθησιοκινητικής προαγωγής, ενώ παραβλέπουν τις δυνατότητες αυτών των ατόμων για πολιτιστική συμμετοχή -και κατ' επέκταση τα οφέλη που προκύπτουν απ' αυτή. Ανάλογα, στη σχετική βιβλιογραφία προτάσσεται η προώθηση του αισθησιοκινητικού επιπέδου των ατόμων με βαριά αναπηρία: Οι αναφορές στην αφομοίωση, την προσαρμογή και την οργάνωση του παιδιού με βαριά αναπηρία σε σχέση με το περιβάλλον προσεγγίζονται στα πλαίσια της διεξαγωγής του σχολικού μαθήματος. Επίσης, όταν τονίζεται η ολιστικός χαρακτήρας της παιδαγωγικής παρέμβασης (παραδείγματος χάρη στον Froehlich 1991) δεν προβάλλεται η αναγκαιότητα για συμμετοχή αυτού του παιδιού στην πολιτιστική ζωή. Απλά, ο προτεινόμενος προσανατολισμός της εκπαίδευσης στην καθημερινότητα, με την έννοια της οικογενειακής ζωής και της φυσικής συμπεριφοράς υποδηλώνουν μία πρώτη τάση προς μία τέτοια κατεύθυνση- τη συμμετοχή στο πολιτιστικό γίγνεσθαι. Όταν ωστόσο τα άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία περιγράφονται ως άνθρωποι, «των οποίων η δραστηριότητα και ο ορίζοντας παρατήρησης ουσιαστικά περιορίζονται στην άμεση σφαίρα του σώματος» (Froehlich 1991, 198), υπογραμμίζεται η απόρριψη του δικαιώματος αυτών των ατόμων για πολιτιστική συμμετοχή, αναδεικνύεται μία δήθεν αδυναμία τους για πολιτιστική δράση -και αυτά που η Παιδαγωγική προβλέπει για τους ανθρώπους, δύσκολα θα μπορούσαν να ανατραπούν.

Πολιτιστική συμμετοχή για τα άτομα με βαριά αναπηρία σημαίνει ότι μπορούν να συμμετέχουν στο σύνολο της δημόσιας ζωής -όχι μόνο στα πλαίσια του Σχολείου ή του ιδρύματος. Αποτελεί θεμελιώδες δικαίωμα και αυτών των ανθρώπων να είναι παρόντες στο κοινωνικό γίγνεσθαι, να βιώνουν καταστάσεις, ατμόσφαιρες και συνάψεις που συντελούνται στο κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον και να μπορούν να επιβιώνουν σ' αυτές -ως συμμετέχοντες και δημιουργοί. Επομένως, οφείλει το Σχολείο, να διαδραματίζει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο στην ανταλλαγή ανάμεσα στο παιδί με βαριά αναπηρία και το περιβάλλον-κόσμο. Το Σχολείο δηλαδή απαιτείται να συνεισφέρει ως χώρος ερεθισμάτων στην ανάπτυξη των αισθήσεων και ως πεδίο εμπειριών στην ανάπτυξη του πνεύματος του παιδιού (Fornfeld 1990, Niedecken 1989).



Όμως στα πλαίσια του χώρου της τάξης, το περιβάλλον-κόσμος περιορίζεται κατά πολύ· το παιδί συμμετέχει μερικώς στα δρώμενα του περιβάλλοντος. Αποτελεί όμως βασική υποχρέωση της κοινωνίας να γίνεται το σύνολο της πολιτιστικής κληρονομιάς προσιτό σε όλα τα άτομα-μέλη της. Γι' αυτό θα έπρεπε και τα παιδιά με βαριά αναπηρία -ακόμα και αν κάτι τέτοιο φαντάζει ουτοπιστικό- να μπορούν να έχουν τη δυνατότητα και τις ευκαιρίες, στα πλαίσια ενός "Σχολείου για Όλους" «σε συνεργασία με τα παιδιά δίχως ειδικές ανάγκες, υπό το πρίσμα του επιπέδου ανάπτυξης του κάθε παιδιού και με βάση τις ικανότητές τους για παρατήρηση, σκέψη και πράξη να παίζουν μαζί, να εργάζονται και να μαθαίνουν στα πλαίσια ενός κοινού αντικειμένου-μιας κοινής θεματικής» (Feuser 1990, 59). Αυτό το "κοινό αντικείμενο"-η "κοινή θεματική" αποτελεί, κατά τον Feuser, το σύνολο των πολιτιστικών διαθέσιμων, το οποίο «στα πλαίσια των πραγματικών καθημερινών απαιτήσεων» οφείλει, μέσω των ανθρωπιστικών επιστημών και της (ειδικής) Παιδαγωγικής, να γίνεται προσιτό σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως της όποιας φυσικής, ψυχικής και νοητικής κατάστασής τους (1990, 64).

Η πολιτιστική συμμετοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες ξεφεύγει από τα όρια του σχολείου: Τελικά περιγράφει την ένταξή τους στον εργασιακό, οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό χώρο. Πρόκειται για το "ζην συλλογικά" και αποτελεί μια πρόταση για "ζωή σε κοινότητα" (βλ. και Lurke 1994). Αυτό σημαίνει ότι η συμμετοχή δεν εννοείται ως η απλή, παθητική παρουσία αλλά και ως η ενεργητική δράση στην πολιτιστική δημιουργία σε δημόσια πλαίσια. Η Κατερίνα, παραδείγματος χάρη, κατά τη φοίτησή της στο σχολείο ήρθε αντιμέτωπη με το σύνολο των αντικειμένων, των μαθησιακών περιεχομένων, αλλά και με όλες τις σχολικές καταστάσεις -δηλαδή με το μάθημα, τη συμβουλή της τάξης, τις επιπλήξεις από τους εκπαιδευτικούς, τις έντονες συζητήσεις ανάμεσα στους συμμαθητές, ή με τις εκδρομές της τάξης και με άλλες δραστηριότητες εκτός του μαθήματος. Αλλά και έξω από τα πλαίσια του Σχολείου συμμετέχει στα πολιτιστικά συμβαίνοντα: στον ελεύθερο χρόνο της ασχολείται με το θέατρο και είναι μέλος ενός εικαστικού εργαστηρίου. Εκεί η Κατερίνα είναι όχι μόνο αποδέκτης των πολιτιστικών δρώμενων-φορέας πολιτισμού αλλά και δημιουργός πολιτισμού καθώς οι δραστηριότητες επιτυγχάνονται και με τη δική της δράση, -οι ατμόσφαιρες διαμορφώνονται και με τη δική της συνεργασία.

Συνοψίζοντας: Η τρίτη πρόκληση για την Παιδαγωγική που επικεντρώνεται στα άτομα με βαριά-πολλαπλή αναπηρία συνίσταται στο να σχεδιάζει, να οργανώνει και να διευκολύνει τη συμμετοχή αυτών των ατόμων σε πολιτιστικές δραστηριότητες, κοινωνικές δράσεις και πολιτιστικούς μετασχηματισμούς. Κάτι τέτοιο απαιτείται, να λαμβάνει χώρα όχι μόνο στα πλαίσια του Σχολείου, αλλά και έξω απ' αυτό· δηλαδή στην κοινότητα. Μέσω της συμμετοχής των παιδιών με βαριά αναπηρία στα πολιτιστικά δρώμενα, δεν επιτυγ-



χάνεται μόνο η αυτοβελτίωσή τους, αλλά ταυτόχρονα αναδεικνύεται η συνεισφορά τους στην κοινότητα, καθώς καταγράφονται ως φορείς και δημιουργοί πολιτισμού.

### **Συμπερασματικά**

Από την περίπτωση της Κατερίνας διαφαίνεται ότι η σχολική ένταξη των παιδιών με βαριά-πολλαπλή αναπηρία δεν αποτελεί ένα ουτοπιστικό εγχείρημα, αλλά μία εφικτή εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία μπορεί να εφαρμοστεί και στη χώρα μας. Για να επιτευχθεί όμως με επιτυχία πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναπροσαρμόσουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές με στόχο την αξιοποίηση των δυνατοτήτων και των ικανοτήτων του κάθε μαθητή, της κοινής τάξης, ανεξαρτήτως της κατάστασής του. Παράλληλα, οφείλει η (ειδική) Παιδαγωγική και η ειδική εκπαίδευση να στρέψει εντονότερα το ενδιαφέρον της προς τα παιδιά με βαριά-πολλαπλή αναπηρία, καθώς στις περισσότερες περιπτώσεις αντιμετωπίζονται ως “μη διαπαιδαγωγήσιμα” άτομα. Συχνά, ένα μεγάλο μέρος της κοινωνίας μας, χωρίς να συναντά έντονες αντιδράσεις από τους εκπαιδευτικούς και παιδαγωγικούς φορείς, θεωρεί ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με βαριά-πολλαπλή αναπηρία, είναι άτομα που πρέπει να απομονωθούν, που δεν μπορούν να προσφέρουν σχεδόν τίποτα σε εμάς τους “υγιείς”, που δεν έχουν θέση ανάμεσά μας, που είναι ανεπίδεκτά απέναντι σε κάθε είδους εκπαιδευτική παρέμβαση. Επομένως οι προσπάθειες σχολικής ένταξης αυτών των ατόμων προϋποθέτει την αλλαγή αντιλήψεων, τη μεταστροφή νοοτροπιών και την άρση προκαταλήψεων. Στο σημείο αυτό χρειάζεται να επαναλάβουμε ότι η σχολική ένταξη τους δεν πρέπει να θεωρείται ως αυτοσκοπός της ειδικής Παιδαγωγικής, αλλά να κατανοείται ως ουσιαστές ψυχοπαιδαγωγικό μέσο που συμβάλλει στην προαγωγή και αυτοβελτίωσή τους. Πρωτίστως όμως, μέσω της σχολικής ένταξης, ωφελούνται και τα παιδιά δίχως ειδικές ανάγκες, καθώς ενδυναμώνεται η κοινωνική συνοχή και επανατίθεται στο προσκήνιο της κοινωνίας “ο άνθρωπος” και “η αναγκαιότητα της διαφορετικότητας”: Πουθενά αλλού εκτός της τάξης, οι συμμαθητές της Κατερίνας δεν συνειδητοποιούσαν τόσο ξεκάθαρα την έννοια “του είμαι διαφορετικός”· δεν αισθάνονταν τόσο έντονα αλληλέγγυα με τον συν-άνθρωπό τους. Σε κανένα τόπο και σε κανένα χρόνο η Κατερίνα δεν είναι τόσο παρούσα όσο στο φως των προβολέων της τάξης της· στην αίθουσα με τους συμμαθητές της και στη νευρώδη και γεμάτη ένταση σχολική κοινότητα. Παρατηρώντας κανείς τη βιογραφία της Κατερίνας, στην περίπτωση της η ένταξη δε διαχωρίζεται από τη ζωή της, βλέπει την Κατερίνα να γίνεται από μέτοχος στα κοινωνικοπολιτιστικά δρώμενα ενεργός δημιουργός πολιτισμού. Και σαν την Κατερίνα από το Αμβούργο υπάρχουν εκατοντάδες ελληνόπουλα που χρειάζονται, επιτέλους, την παιδαγωγική μας συμπαράταξη.

## Βιβλιογραφία

- Antor, G., Bleidick, U. : Recht auf Leben- Recht auf Bildung. Heidelberg 1995
- Boban, I.: Schauspielerei-Beruf und Berufung. Στο: Leben mit Down-Syndrom 29, 1998, 42-43
- Bosch, G. : Schwer geistig behindert. Στο: Bundesvereinigung Lebenshilfe: Hilfen fuer schwer geistig Behinderte. Marburg 1978
- Dreher, W.: Sonderpädagogik, Integration und integrales "Bewusstsein" Oder: Odysseus und die Sirenen. Στο: AKILAB (Arbeitskreis Integrative Lehrerinnen Ausbildung): Grundlagen gemeinsamen Lernens: landesweite Ringvorlesung Integrationspädagogik, 1995, 37-54.
- Feuser, G.: Ein "bisschen" Foerderung reicht nicht. Στο: Das Band 3, 1985, 6-21
- Feuser, G.: Integrative Erziehung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder. Στο: VDS: Entwicklungsfoerderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg 1990, 52-68
- Fornefeld, B.: Die Schule als Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne. Στο: VDS Entwicklungsfoerderung schwerstbehinderter Kinder und Jugendlicher. Hamburg 1990, 42-51
- Fornefeld, B.: Elementare Beziehung und Selbstverwirklichung geistig Schwerst-behinderter in sozialer Integration. Aachen 1991
- Froehlich, A.: Schulische Integration schwerstbehinderter Kinder. Στο: Der Senator fuer Schulwesen, Berufsausbildung und Sport: Sonderpaedagogik heute - Bewaehrtes und Neues. Berlin 1989, 179-185
- Froehlich, A.: Basale Stimulation. Duesseldorf 1991
- Froehlich, A.: Die Foerderung von Menschen mit schwersten Behinderungen. Στο: Zeitschrift fuer Heilpaedagogik 49, 1998, 96-99
- Heidingsfelder, M., Froehlich, A.: Materialien zuer Foerderung wahrnehmungsgestoerten koerperbehinderter Kinder. Στο Froehlich, A.: Wahrnehmungsgestoerungen und Wahrnehmungstaining bei Koerperbehinderten. Rheinstetten 1977.
- Hetzner, Podlesch, W.: Kinder mit elementaren Lernbeduerfnissen. Στο: Eberwein, H.: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim 1994, 349-358
- Hinz, A.: Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Στο: Geistige Behinderung, 1991, 130-145
- Hinz, A.: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg 1992, 33-38
- Hinz, A.: Koerperbehindertenpaedagogik zwischen spezieller Foerderung und

- gemeinsamen Lernsituationen. Στο: Zeitschrift fuer Heilpaedagogik 47, 1996, 201-205
- Jalass, K.: Zur Bedeutung der Gemeinsamkeit zwischen schwerstbehinderten und nicht behinderten Kindern. Στο: Hinz, A.: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg 1992, 39-41
- Krebs, H. : Pathobiologische und aertzliche Cesichtspunkte bei der Versorgung und Foerderung schwer geistig Behinderte. Στο: Bundevereinigung Lebenshilfe: Hilfen fuer schwer geistig Behinderte. Marburg 1978
- Luepke, K.: Nichts Besonderes. Essen 1994
- Mall, W.: Basale Kommunikation. Στο: Geistige Behinderung, 23, 1984, 1-16
- Milani-Comparetti, A.: Von der "Medizin der Krankheit" zu einer "Medizin der Gesundheit". Στο: Jansen E., Luepke H.: Dokumentation von Fachtagungen der Reihe "Start ins Leben". Frankfurt 1996
- Niedecken, D.: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Muenchen 1989
- Pfeffer, W. : Foerderung schwer geistig Behinderter. Wuerzburg 1988
- Praschak, W.: Von der Bildungsunfaehigkeit zur Integrationsunfaehigkeit. Στο: Kraemer, I., Luetje-Klose, B. Nur die Chance, die nicht gegeben wird, behindert. Hannover 1995, 237-249.
- Praschak, W.: Kooperative Paedagogik Schwerstbehinderter. Στο: Froehlich, A.: Paedagogik bei schwerster Behinderung. Berlin 1991, 230-239.
- Reiser, H. : Wege und Irrwege zur Integration. Στο: Sander, A., Raidt, P.: Integration und Sonderpaedagogik. St. Ingbert 1991
- Schoeler, J.: Neue Bilder in die Koepfe bringen. Στο: Zusammen 15, 1995, 6-11
- Schoeler, J.: Schwere Behinderungen beim Lernen von schwer Behinderten Στο: VHN 61, 1992, 41-52
- Seifert, M.: Zurueck zur Verwahrung? Στο: Geistige Behinderung, 36, 1997, 337-343
- Speck, O.: Bildung-ein Grundrecht fuer alle. Στο: Doerr, G.: Neue Perspektiven in der Sonderpaedagogik. Dusseldorf 1998, 33-35
- Willkomm, D.: Nichtaussonderung- Erfahrungen aus dem Leben mit einem Schwerstbehinderten Kind und Ueberlegungen zum Stellenwert von Therapie. Στο: Hinz, A: Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Marburg 1992.
- Wocken, H.: Gemeinsame Lernsituationen. Στο: Hildesschmidt, A., Schnell, I.: Integrationspaedagogik. Auf dem Weg zu einer Schule fuer alle. Weinheim 1998, 37-52