

Μ.Δαφέρμος (2008). Σωματική ανεπάρκεια και εκπαίδευση (η εμπειρία ενός σχολείου για παιδιά με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής), στο Μ.Πουρκός (επιμ.), *Σώμα, εκπαίδευση και βιωματική γνώση* (σ.359-375). Αθήνα: Gutenberg.

## ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΑΝΕΠΑΡΚΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΕΝΟΣ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΤΑΥΤΟΧΡΟΝΗ ΑΠΩΛΕΙΑ ΟΡΑΣΗΣ ΚΑΙ ΑΚΟΗΣ

ΜΑΝΟΛΗΣ ΔΑΦΕΡΜΟΣ\*

*ΠΕΡΙΛΗΨΗ* Στην εργασία αυτήν επιχειρείται η ανίχνευση των συνεπειών της ταυτόχρονης απώλειας όρασης και ακοής στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του ατόμου. Στην εργασία αναδεικνύονται οι δυνατότητες «υπεραναπλήρωσης», που αναπτύσσονται μέσω της αξιοποίησης των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος και της ανάπτυξης ποικίλων δραστηριοτήτων, στις οποίες το υποκείμενο κινητοποιείται ως ψυχοσωματική ενότητα και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους άλλους ανθρώπους. Στην εργασία παρουσιάζεται η «μέθοδος του Meshcheriakov», όπως εφαρμόστηκε στο σχολείο του Zagorsk (Ρωσία), στο οποίο φοιτούν παιδιά με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής. Αποκορύφωμα αυτής της προσπάθειας ήταν το «πείραμα», το οποίο πραγματοποιήθηκε στο Κρατικό Πανεπιστήμιο της Μόσχα, όπου 4 παιδιά με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής κατάφεραν με επιτυχία να φοιτήσουν στη σχολή Ψυχολογίας. Μέσα από την ανάλυση της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τίθενται μέσα από μια νέα οπτική γωνία θεμελιώδη ζητήματα, που αφορούν, γενικότερα, τη ψυχοσωματική ανάπτυξη των παιδιών, τη σύνδεση βιολογικού-κοινωνικού, την αμοιβαία συνάφεια μάθησης και ανάπτυξης κ.λπ.

*ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ* Άτομα με ταυτόχρονη απώλεια Ακοής και Όρασης, Ανεπάρκεια, Δραστηριότητα, Παιδαγωγική Αισιοδοξία

### 1. Ένα «Ασυνήθιστο» Σχολείο

Για αιώνες ολόκληρους η εκπαίδευση των παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και αφής θεωρείτο αδύνατη. Οι πρώτες απόπειρες εκπαίδευσης αυτών των ατόμων ήταν στενά συνδεδεμένες με τη θρησκευτική φιλανθρωπία. Η

\* Διεύθυνση Μανώλης Δαφέρμος, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Ψυχολογίας, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Πανεπιστημιούπολη Γάλλου, 74 100 Ρέθυμνο, Κρήτη. Τηλ: 28310-77521 (γραφείο), 28310-56857 (οικία), E-mail mdafermo@psy.uoc.gr

«αφύπνιση της ψυχής» αυτών των ανθρώπων, θεωρούσαν ότι είναι εφικτή μόνο μέσω της επαφής με τον θεό. Οι θρησκευτικές αντιλήψεις περί «θαύματος», που περιέβαλλαν την περίπτωση της Έλεν Κέλλερ, δημιουργούσαν φραγμούς για την κατανόηση των πραγματικών διαστάσεων του προβλήματος και των δυνατοτήτων εκπαίδευσης των ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακής.

Εντελώς διαφορετική προσέγγιση αναπτύχθηκε στην Ε.Σ.Σ.Δ. Ένα από τα σημαντικότερα επιτεύγματα της σοβιετικής επιστήμης στη σφαίρα της ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης των αναπήρων συνδέεται με τη λειτουργία του σχολείου για τυφλοκωφά παιδιά στο Zagorsk (πρόσφατα, μετονομάστηκε Sergiev-Pasadskii). Στην παρούσα εργασία επιχειρούμε να παρουσιάσουμε τη μέθοδο κοινωνικής και ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής, που αναπτύχθηκε από τον Α. Meshcheriakov (1923-1974) στον «Όικο του Παιδιού» του Zagorsk (Meshcheriakov, 1974, 1968, 1969, 1988). Το εν λόγω σχολείο του Zagorsk, για τυφλοκωφά παιδιά άρχισε να λειτουργεί το 1963 και σ' αυτό μπορούσαν να φοιτήσουν, ταυτόχρονα, μέχρι 50 παιδιά.

Το εγχείρημα του σχολείου του Zagorsk έχει δυο βασικές διαφορές από τις μέχρι τότε απόπειρες εκπαίδευσης των ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής: (1) σε αντιδιαστολή με τις θρησκευτικές, ανορθολογικές αντιλήψεις περί θεραπείας των τυφλοκωφών μέσω της επαφής με τον θεό, η μέθοδος του Meshcheriakov εδράζεται σε μια υλιστική θεμελίωση του εκπαιδευτικού πλαισίου μέσω της αναζήτησης εναλλακτικών διαμεσολαβητικών μέσων και πλαγιών διαδρομών για την οργάνωση της αλληλεπίδρασης των συγκεκριμένων υποκειμένων με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. (2) Η εκπαίδευση ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής δεν έχει ατομικό, αλλά ομαδικό, συλλογικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται μέσω της ενεργούς συμμετοχής των συγκεκριμένων υποκειμένων στη συνολική λειτουργία του σχολείου. Η προσέγγιση του Meshcheriakov έχει βαθύ δημοκρατικό χαρακτήρα: σε μικροεπίπεδο αυτή την προσέγγιση το κάθε άτομο που αντιμετωπίζει αυτή τη διπλή αναπηρία μπορεί να επικοινωνήσει με τους άλλους ανθρώπους και να αναπνυχθεί ως δραστήρια προσωπικότητα, εφόσον έχει την κατάλληλη κοινωνική και ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη.

Η μέθοδος του Meshcheriakov (1923-1974) διαμορφώθηκε υπό την επίδραση της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας του L. Vygotsky και της θεωρίας της δραστηριότητας των Α. Luria, Α.Ν. Leontiev και Ρ. Galperin. Ιδιαίτερα θα θέλαμε να τονίσουμε τη σημασία των θεωρητικών αντιλήψεων και της ψυχοπαιδαγωγικής εμπειρίας του Σοβιετικού ψυχολόγου Ι. Sokolianski (1889-1960), που είχε ιδρύσει στο Χάρκοβο το 1924 κλινική-σχολείο για τυφλοκωφά παιδιά. Ο Ι. Sokolianski διαδραμάτισε καταλυτικό ρόλο στην ψυχοκοινωνική υποστήριξη και κοινωνική επανένταξη της Ο. Skorohodova, η οποία είχε χάσει σε μικρή ηλικία την όραση και την ακοή της (Skorohodova, 1954). Μέχρι την εμφάνιση του σχολείου του Zagorsk, η Skorohodova ήταν το μοναδικό άτομο στην Ε.Σ.Σ.Δ. που υπερνίκησε τη συγκεκριμένη μορφή αναπηρίας και έγινε συγγραφέας.

Όλες οι παραπάνω προσεγγίσεις εδράζονται στην υλιστική θεώρηση της διαμόρφωσης της συνείδησης μέσω της εργασιακής δραστηριότητας. Σύμφωνα με

τον Κ. Μαρξ ο άνθρωπος για να προσδώσει στο υλικό της φύσης τη μορφή που ταιριάζει στις ανάγκες του κινητοποιεί τις φυσικές δυνάμεις του σώματός του: τα χέρια, τα πόδια, το κεφάλι κ.λπ. Επενεργώντας μ' αυτόν τον τρόπο στην εξωτερική φύση και αλλάζοντάς την, μετασχηματίζει, ταυτόχρονα, τη δική του φύση (Μαρξ, 1978).

Μια από τις σημαντικότερες θεωρητικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη κοινωνικής και ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης στη σφαίρα της εκπαίδευσης των ατόμων με κάποια μορφή αναπηρίας αποτελεί η απόρριψη των νατουραλιστικών αντιλήψεων περί βιολογικού προκαθορισμού της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Ακόμα και σημαντικές οργανικές ανεπάρκειες (στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ταυτόχρονη απουσία όρασης και ακοής) δεν οδηγούν αυτόματα στην «αανάπτυξη» της προσωπικότητας, αν και δημιουργούν σημαντικούς φραγμούς και εμπόδια.

Η απουσία όρασης και ακοής, σύμφωνα με τον Α. Argaushev, που διετέλεσε διευθυντής στον «Όικο του Παιδιού» του Zagorsk κατά την περίοδο 1968-1986, δεν αποτελεί ένα μηχανικό άθροισμα δυο αναπηριών, αλλά μια ποιοτικά νέα κατάσταση, που περιορίζει απότομα την επικοινωνία του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον και δημιουργεί φραγμούς για την ανάπτυξη του ανθρώπινου ψυχισμού (Aragushev, 1992, σ. 9). Ο περιορισμός των διαύλων αλληλεπίδρασης του οργανισμού με το περιβάλλον και των ερεθισμάτων, τα οποία λαμβάνει ο οργανισμός, στην περίπτωση απουσίας της απαραίτητης, εξειδικευμένης εκπαιδευτικής και γενικότερα κοινωνικής παρέμβασης, καταδικάζει το παιδί στην κοινωνική απομόνωση και στην ψυχοσωματική υπανάπτυξη. Όταν το παιδί σε πρώιμη ηλικία, λόγω έμφυτων ή επίκτητων αιτιών (πχ., βαριές ασθένειες) βρεθεί σ' αυτήν την κατάσταση, η απομόνωση και η απουσία επικοινωνίας οδηγεί στην ατροφία σημαντικών εκφάνσεων του ανθρώπινου ψυχισμού (ομιλία, νήηση κ.λπ.). Σύμφωνα με πολυάριθμες περιγραφές τυφλοκωφών, που δεν έχουν δεχθεί εξειδικευμένη ψυχοπαιδαγωγική υποστήριξη, αυτοί συμπεριφέρονται σαν «άγρια ζώα». Συνήθως, τα εν λόγω υποκείμενα περιγράφονται ως παθητικά, δίχως πρωτοβουλία όντα, που περνούν ατελείωτες ώρες, χωρίς να αλλάζουν τη θέση και τη στάση του σώματός τους ή κάνουν μονότονες, επαναληπτικές κινήσεις. Τα παιδιά συνηθίζουν να ζουν σε μια κατάσταση παθητικότητας και να λειτουργούν ως αντικείμενα της φροντίδας των «άλλων».

Αυτό το σκληρό «πείραμα της φύσης», όπως χαρακτήρισε ο Μαξίμ Γκόρκι το φαινόμενο των παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής, μπορεί να συμβάλει στην επανοταποθέτηση ενός πλέγματος θεωρητικών και πρακτικών ζητημάτων (τη σχέση μάθησης και ανάπτυξης, την αμοιβαία συνάφεια βιολογικού και κοινωνικού κ.λπ.). Τα εν λόγω ζητήματα υπερβαίνουν τη σφαίρα της «Ειδικής Αγωγής» και αφορούν στην ψυχοσωματική ανάπτυξη του κάθε παιδιού (ο Α. Meshcheriakov έκανε λόγο για *διαμορφωτικό πείραμα*, όπου η κατευθυνόμενη παιδαγωγική παρέμβαση αποτελεί ουσιώδη, αναγκαία στιγμή της ψυχικής ανάπτυξης του παιδιού). Δεν υπάρχει κάποια «Ειδική Ψυχολογία», «Ειδική Παιδαγωγική» για τυφλοκωφούς. Κατά τον Meshcheriakov, οι νομοτέλειες της *ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού και το περιεχόμενο της παιδαγωγικής*

*επενέργειας, στην περίπτωση των τυφλοκωφών παιδιών, είναι τα ίδια, όπως και στα υπόλοιπα παιδιά, ενώ το μοναδικό, το οποίο αλλάζει στη συγκεκριμένη περίπτωση είναι οι τεχνικές, τα μέσα, οι δρόμοι, που χρησιμοποιούνται για την οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η βασική αποστολή αυτού του σχολείου, σύμφωνα με τον Α. Argaushev, είναι η προετοιμασία των παιδιών για μια ανεξάρτητη ζωή και για εργασία προς όφελος της κοινωνίας (Argaushev, 1983).*

## 2. Τι Μπορεί να Κάνει το Ανθρώπινο Σώμα;

Η αφετηριακή δυσκολία που συνδέεται με τον περιορισμό του φάσματος των παραγόντων, που αυθόρμητα επιδρούν στη διαμόρφωση του οργανισμού αυτών των παιδιών δημιουργεί, σύμφωνα με τον Meshcheriakov, τη δυνατότητα πληρέστερου συνειδητού υπολογισμού και ελέγχου των εξωτερικών επιδράσεων στο παιδί. Έτσι, η συνειδητή παιδαγωγική παρέμβαση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για τη φυσιολογική ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού. Ο μεγάλος Σοβιετικός ψυχολόγος και δάσκαλος του Meshcheriakov, I. Sokolianski αναφέρει:

«Το τυφλοκωφό παιδί διαθέτει φυσιολογικό εγκέφαλο και έχει τη δυνατότητα πλήρους νοητικής ανάπτυξης. Όμως, η ιδιαιτερότητά του συνίσταται στο ότι κατέχοντα αυτήν τη δυνατότητα, το ίδιο με τις δικές του προσωπικές δυνάμεις δεν κατακτά ακόμα και την ελάχιστη νοητική ανάπτυξη. Χωρίς εξειδικευμένη εκπαίδευση ένα τέτοιο παιδί θα παραμείνει ολοκληρωτικά ανάπηρο» (Sokolianski, 1959, σ 121)

Ο Α. Meshcheriakov διαφωνούσε με τη διαδεδομένη αντίληψη, ότι αφετηριακό σημείο της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση της ομιλίας. Κατά τον Sokolianski, η πρωταρχική εργασία με ένα τυφλοκωφό παιδί, συνίσταται:

«[.] στη διαμόρφωση άμεσων και επαρκών σχέσεων με το υλικό περιβάλλον, στο οποίο (το παιδί) βρίσκεται, στο αγκάλιασμα του περιβάλλοντος, στην άμεση κυριαρχία σ' αυτό το περιβάλλον, στη νίκη επάνω στο χώρο (ανεξάρτητη μετακίνηση), στον προσανατολισμό στο χρόνο («σήμερα», «χθες», «αύριο»)» (Sokolianski, 1954, σ 4).

Βασικό περιεχόμενο της πρακτικής δραστηριότητας στις πρώτες φάσεις της εκπαίδευσης δεν είναι η διδασκαλία της ομιλίας, αλλά η εκμάθηση των υποκειμένων να αυτοεξυπηρετούνται και να ικανοποιούν μόνοι τους τις στοιχειώδεις οργανικές ανάγκες τους. Ένας από τους στόχους της εκπαίδευσης των ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής, συνίσταται στο να επιτύχει τα συγκεκριμένα άτομα να πάψουν να λειτουργούν ως *αντικείμενα* της φιλανθρωπίας και της εξυπηρέτησης των άλλων ανθρώπων και να γίνουν *ενεργά υποκείμενα*, που αναπτύσσουν σε πρώτη φάση, τις στοιχειώδεις δεξιότητες διαβίωσης και, στη συνέχεια, μετατρέπονται σε δραστήριους συμμετόχους του κοινωνικο-ιστορικού γίνεσθαι. Κατά τη διαδικασία της πρακτικής δραστηριότητας για την ικανοποίηση των άμεσων οργανικών αναγκών, τα υποκείμενα έρχονται σε επα-

φή με τα υλικά αντικείμενα και μαθαίνουν να χρησιμοποιούν διαμεσολαβητικά μέσα για την ικανοποίηση των αναγκών τους. Όπως παρατηρούσε ο Σοβιετικός ψυχολόγος P. Galperin, τα εργαλεία αποτελούν αντικειμενοποίηση των κοινωνικά επεξεργασμένων ενεργειών και μορφών δραστηριότητας (Galperin, 1990).

Έτσι, η έμφαση στις πρώτες φάσεις της εκπαίδευσης των τυφλοκωφών θα πρέπει, σύμφωνα με τον Α. Meshcheriakov, να δοθεί στην ανάπτυξη της προσανατολιστικής δραστηριότητας των υποκειμένων και όχι στην ανάπτυξη της ομιλίας. Σε αντιδιαστολή με τη γνωστή βιβλική αρχή «*Εν αρχή ήν ο λόγος*», ο Α. Meshcheriakov, όπως και ο L. Vygotsky, υιοθετούσε την αρχή του Φάουστ «*εν αρχή είναι η πράξη*» (Bυγκότοκι, 1993, σ. 435). Σε αντιστοιχία με την εν λόγω αρχή, η εκπαιδευτική παρέμβαση θα πρέπει να συμβάλει στη διαμόρφωση του ανθρώπου ως ενεργού υποκειμένου, που είναι ικανός να μετασχηματίζει τον εαυτό του και τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους. Όμως, η προσανατολιστική δραστηριότητα των υποκειμένων για την κατανόηση των ιδιοτήτων των αντικειμένων κατά τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσής τους, θα πρέπει να αναπτύσσεται μόνο στην περίπτωση, που αυτά τα αντικείμενα είναι ενταγμένα στη διαδικασία ικανοποίησης των ζωτικών αναγκών τους (λήψη τροφής, αφόδευση, ένδυση, κίνηση κ.λπ.). Κατά τη διαδικασία της ικανοποίησης των πρωταρχικών οργανικών αναγκών τους, τα υποκείμενα αναπτύσσουν τα πρώτα απεικάζοματά των αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου, που εντάσσονται στην πρακτική δραστηριότητα και επικοινωνία τους με τους άλλους ανθρώπους. Η εκπαίδευση των παιδιών πριν την εκμάθηση των στοιχειωδών δεξιοτήτων διαβίωσης, σύμφωνα με τον Meshcheriakov, είναι βλαβερή και μπορεί να προκαλέσει την αντιπάθεια προς την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία (Meshcheriakov, 1974, σ. 82).

Η προσανατολιστική δραστηριότητα του ατόμου, αρχικά, εμφανίζεται ως στιγμή της διαδικασίας ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών του, αλλά στην πορεία ανάπτυξής της διευρύνεται και αποσπάται από την ωφελμιστική εξυπηρέτηση. Στο πλαίσιο της προσανατολιστικής δραστηριότητας του ατόμου διαμορφώνεται η ανάγκη για γνώση των αντικειμένων και των διαδικασιών του κόσμου και επικοινωνία με τα άλλα ανθρώπινα υποκείμενα.

Από θεωρητική και πρακτική άποψη, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι στο πλαίσιο της πρακτικής δραστηριότητας, της αλληλεπίδρασης των συγκεκριμένων υποκειμένων με τον εξωτερικό κόσμο μέσω της αξιοποίησης ενός ευρύτατου φάσματος αισθητηριακών δεδομένων, δημιουργούνται *σχετικά σταθερά απεικάζοματά των αντικειμένων και των διαδικασιών, που πραγματοποιούνται στον εξωτερικό κόσμο*. Όταν απουσιάζει μια από τις αισθήσεις, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η ακοή και η όραση, υπάρχουν εναλλακτικές στρατηγικές για την επίτευξη της επικοινωνίας του ανθρώπου με τον κόσμο. Το ένα όργανο πρόσληψης και ανάλυσης της πραγματικότητας αντικαθίσταται από ένα άλλο. Για παράδειγμα, στην εκπαίδευση των τυφλοκωφών είναι απαραίτητη η χρησιμοποίηση των απτικών, των παλμικών και οσφρητικών αισθήσεων. Για τον προσανατολισμό του υποκειμένου είναι απαραίτητη η κινητοποίηση όλων των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος μέσω του προσώπου γίνεται αντιληπτή η κίνηση του αέρα, μέσω του δέρματος γίνονται αισθητές οι αλλαγές της θερ-

μοκρασίας του περιβάλλοντος, μέσω των ποδιών οι ταλαντώσεις του εδάφους και η διάθρωση της επιφάνειάς του, οι οσμές αποτελούν σημαντικές ενδείξεις για την ύπαρξη συγκεκριμένων πραγμάτων, αλλά και ανθρώπων, τα χέρια βοηθούν στην ψηλάφηση των αντικειμένων κ.λπ. Κάποια φορά στη διαδήλωση της Πρωτομαγιάς, ένα παιδί πήρε θέση κοντά στην ορχήστρα και στη συνέχεια εξομολογήθηκε στους φίλους τους ότι άκουγε τη μουσική των τυμπάνων με το στομάχι. Οι παλμικές αισθήσεις, η ύσφρηση, η γεύση, η αφή, οι κινήσεις του μυϊκού συστήματος και των εσωτερικών οργάνων, στην ουσία ολόκληρο το σώμα συμμετέχει στην πρόσληψη του εξωτερικού κόσμου (βλ. Skorohotova, 1954).

Όμως, η βασική πηγή για τη διαμόρφωση του απεικασματος της πραγματικότητας, σύμφωνα με τον Meshcheriakov, είναι η απτική αίσθηση. Κατέχοχίν, μέσω της δραστηριότητας του χεριού διαμορφώνεται το απείκασμα της πραγματικότητας. Όλα τα άλλα ερεθίσματα (παλμικά, οσφητικά κ.λπ.) συμμετέχουν και εμπλουτίζουν το απείκασμα της πραγματικότητας, που διαμορφώνεται μέσω του χεριού. Δεν είναι τυχαίο ότι στην εκπαίδευση των παιδιών δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων του χεριού (πλάσιμο, κατασκευές κ.λπ.). Βέβαια, η απτική αίσθηση του χεριού και του σώματος είναι αρκετά σύνθετη και εμπεριέχει τουλάχιστον εννέα αντιδράσεις στη θερμοότητα, στην ομαλότητα, στο μέγεθος, στην απόσταση, στην κατεύθυνση, στην υλική υπόσταση, στη συμπιεσιμότητα, στο βάρος, στην κίνηση (Λεβίτιν, 1990, σ. 282).

Όσο περισσότερο οι παιδαγωγοί βοηθούν τα παιδιά να επεξεργαστούν στρατηγικές οργάνωσης, αξιοποίησης του συνόλου των δεδομένων, που προσλαμβάνουν μέσω του σώματος, τόσο καλύτερα αυτά μπορούν να διαμορφώσουν ενιαίο απείκασμα του εξωτερικού κόσμου και να προσανατολιστούν από τελεσηματικά σ' αυτόν. Στο σημείο αυτό, αξίζει να θυμηθούμε τον *Θεαίτητο* του Πλάτωνα:

«Σωκράτης τα μάτια είναι κείνα με τα οποία βλέπουμει ή τα μάτια είναι εκείνα μέσω των οποίων βλέπουμει. Και τα αυτιά είναι εκείνα με τα οποία ακούμε ή εκείνα μέσω των οποίων ακούμε;

Θεαίτητος: Μου φαίνεται ορθότερο να ειπούμε, Σωκράτη, για κάθε αισθητήριο ότι μέσω αυτού αισθανόμαστε παρά ότι με αυτό αισθανόμαστε.

Σωκράτης: Γιατί θα ήταν φοβερό, παιδί μου, αν ήταν μέσα μας εγκατεστημένες πολλές αισθήσεις, σαν μέσα σε δούρειους ίππους, χωρίς να κατατείνουν όλα αυτά σε μια λογική ενότητα, είτε ψυχική είτε σιδηπότε άλλο να την πούμε, και μ' αυτήν διαμέσ' αυτών, όπως διαμέσου οργάνων, αισθανόμαστε, όσα είναι αισθητά» (Πλάτωνος *Θεαίτητος*, 184c-d)

Οι αισθησιοκρατικές αντιλήψεις από τους σοφιστές μέχρι τον G. Berkeley εδράζονται στην άποψη ότι τα αισθητηριακά δεδομένα, τα οποία προσλαμβάνονται μέσω διαφορετικών αναλυτών είναι πλήρως διαφορετικά μεταξύ τους. Στηριγμένος σ' αυτήν την αυθαίρετη παραδοχή ο Berkeley θεωρούσε ότι αν το αντικείμενο της αφής είναι εντελώς διαφορετικό από το αντικείμενο της όρασης, τότε στην περίπτωση, που ένα άτομο τυφλό αποκτούσε ξαφνικά το φως του, δεν θα μπορούσε να αναγνωρίσει την αντικειμενική πραγματικότητα (Berkeley

1978). Σε αντιστοιχία με την εν λόγω προσέγγιση, το αντικείμενο είναι ένα σύγολο αισθητηριακών αντιλήψεων. Κατά τον Berkeley, «esse is percipi». Έτσι, όλες οι αισθητηριακές αντιλήψεις θεωρούνται αποσπασμένες μεταξύ τους και χαοτικές (για παράδειγμα, η ακοή και η όραση εκφράζουν ξεχωριστούς και ασύνδετους μεταξύ τους κόσμους). Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει κάποια αντικειμενική πραγματικότητα έξω και ανεξάρτητα από την ανθρώπινη συνείδηση. Η υιοθέτηση αυτής της άποψης, οδηγεί στον υποκειμενικό ιδεαλισμό (σολιψισμό). Όμως, η εκπαίδευση των τυφλοκωφών αποδεικνύει ότι παρά τις διαφορές των αναλυτών (αντιληπτικών συστημάτων), τους οποίους ενεργοποιούν τα υποκείμενα για να πετύχουν την πρόσληψη της εξωτερικής πραγματικότητας είναι δυνατή η επεξεργασία απεικασμάτων, που να προσανατολίζει τη δραστηριότητά τους και να αντανακλά τα ουσιώδη χαρακτηριστικά αυτής της πραγματικότητας. Οι στρατηγικές οργάνωσης των αισθητηριακών δεδομένων αναπτύσσονται ως πτυχές της προσανατολιστικής δραστηριότητας των συγκεκριμένων υποκειμένων στο χώρο και στο χρόνο. Τα συγκεκριμένα υποκείμενα αναπτύσσουν την ικανότητα να μετακινούνται ανεξάρτητα στο χώρο, προσαρμόζοντας τις κινήσεις τους σε αντιστοιχία με τη θέση των αντικειμένων και τη γεωμετρία του εξωτερικού κόσμου.

Η θεωρία του Meshcheriakov έρχεται σε ρήξη με τη διαδοδομένη προσέγγιση του ανθρώπου ως μηχανικού αθροίσματος αποσπασμένων μεταξύ τους ψυχικών λειτουργιών (αισθήσεων, αντιλήψεων, μνήμης κ.λπ.) και αναδεικνύει το γεγονός ότι ο άνθρωπος αισθάνεται, αντιλαμβάνεται, κατανοεί τον κόσμο μέσω δραστηριοτήτων. Ο Meshcheriakov άσκησε κριτική στην παραδοσιακή εμπειρική Ψυχολογία, που υιοθετεί μια ενατενιστική θεώρηση του ανθρώπου ως όντος, που απλώς και μόνο αισθάνεται, αντιλαμβάνεται, γνωρίζει τον κόσμο και εδράζεται στην καρτεσιανή ρήξη και αντιπαράθεση ψυχής-σώματος. Οι φιλοσοφικές προϋποθέσεις της ψυχοπαιδαγωγικής προσέγγισης του Meshcheriakov έχει τις καταβολές της στη σπιννοζική προσέγγιση της σχέσης σώματος και ψυχής. Σε αντιδιαστολή με τις ιδεαλιστικές αντιλήψεις περί παντοδυναμίας και αθανασίας της ψυχής, ο Σπινόζα ανέδειξε τις δυνατότητες του ανθρώπινου σώματος. Έγραψε χαρακτηριστικά:

«Κανένας μέχρι τώρα δεν έχει προσδιορίσει αυτά που μπορεί να κάνει το σώμα (. .) όμως λένε ότι μόνο από τους νόμους της Φύσης είναι αδύνατον να αντλήσουμε τις αιτίες των αρχιτεκτονικών κτιρίων, των έργων ζωγραφικής και των άλλων, παρόμοιων πραγμάτων, που γίνονται μόνο με την τέχνη του ανθρώπου και πως το ανθρώπινο σώμα δίχως τον καθορισμό και την καθοδήγηση της ψυχής, δεν θα είχε τη δύναμη να οικοδομήσει κάποιου ναού. Όμως, εγώ έδειξα ότι δεν γνωρίζουν τι μπορεί να κάνει το σώμα και τι μπορεί να συναχθεί από την εξέταση της φύσης του (. .)» (Σπινόζα, *Ηθική*, III, Θεώρ. 2).

Η ανάβαση στις ανώτερες βαθμίδες του ανθρώπινου πολιτισμού είναι αδύνατη δίχως την αξιοποίηση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος και, πρώτα απ' όλα, της ικανότητας κατασκευής και χρησιμοποίησης εργαλείων για την αλληλεπίδραση των υποκειμένων με τον υλικό κόσμο. Τα εργαλεία αποτελούν



κωδικοποιημένη έκφραση κοινωνικών τρόπων δράσης, αντικειμενοποίηση της συσσωρευμένης πολιτισμικής εμπειρίας της ανθρωπότητας.

Μια από τις κομβικές ιδέες της Πολιτισμικής-Ιστορικής Ψυχολογίας συνίσταται στο ότι το υποκείμενο αλληλεπιδρά με το αντικείμενο όχι με άμεσο τρόπο αλλά μέσω της χρησιμοποίησης των διαμεσολαβητικών μέσων-τεχνοργημάτων (artifacts). Το κουτάλι είναι υλικό αντικείμενο. Το κουτάλι γίνεται διαμεσολαβητικό μέσο, κοινωνικό εργαλείο στο πλαίσιο ενός συγκεκριμένου πολιτισμικού πλαισίου. Στη σφαίρα της εκπαίδευσης των ατόμων με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής έχει μεγάλη σημασία η ανάπτυξη της *ενόργανης απτικής αίσθησης* μέσω της χρησιμοποίησης εργαλείων και διαμεσολαβητικών μέσων, που χρησιμοποιούνται από τα συγκεκριμένα υποκείμενα ως άξονας αντιστάθμισης της απουσίας οπτικού και ακουστικού ελέγχου της προσανατολιστικής δραστηριότητας.

Σε αντιστοιχία με την εν λόγω προσέγγιση μέσω της προσανατολιστικής δραστηριότητας, πραγματοποιείται η αλληλεπίδραση της συνειδησης με τον εξωτερικό κόσμο. Η ανάπτυξη των πρακτικών δραστηριοτήτων, η χρησιμοποίηση των τεράστιων δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος και, πρώτα απ' όλα, του χεριού, συμβάλλει όχι μόνο στο μετασχηματισμό της φύσης, αλλά και στην ανάπτυξη του ανθρώπινου εγκεφάλου και των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Δεν μπορεί να αναπτυχθεί η νόηση και οι άλλες ψυχικές λειτουργίες, όταν τα υποκείμενα δεν ενταχθούν στη διαδικασία δημιουργίας και κοινωνικής χρησιμοποίησης των εργαλείων. Από αυτήν την άποψη είναι χαρακτηριστικά τα παρακάτω λόγια του F. Bacon: *«από μόνα τους το γυμνό χέρι και η διάνοια δεν αξίζουν και πολλά: όλα πραγματοποιούνται με την αρωγή των εργαλείων και των βοηθητικών μέσων»*. Έτσι, επιβεβαιώνεται η αντίληψη του Meshcheriakov ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός –όσο παράδοξο και να ακούγεται– ξεκινά από ένα κουτάλι (από τη δημιουργία και χρησιμοποίηση διαμεσολαβητικών μέσων).

Η εκμάθηση της χρήσης του κουταλιού και γενικότερα των υλικών διαμεσολαβητικών εργαλείων εξετάζεται από τον Meshcheriakov ως το θεμέλιο για την ανάπτυξη της ομιλίας ως μορφής σημειακής διαμεσολάβησης. *Η ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας μεταξύ του παιδιού και των ενηλίκων (αρχικά, με τη μορφή νευμάτων) εμφανίζεται ως στιγμή της πρακτικής δραστηριότητας του παιδιού και αποτελεί το αναγκαίο υπόβαθρο για τη μετέπειτα ανάπτυξη της ομιλίας*. Η διαφορά της σχολής του Zagorsk σε σχέση με άλλες σχολές, συνίσταται στο ότι μετατοπίζει το κέντρο βάρους της εκπαίδευσης των παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια όρασης και ακοής στην *ανάπτυξη της εργασιακής επικοινωνίας των παιδιών με τους υπόλοιπους ανθρώπους*. Η ανάπτυξη της νόησης και των άλλων ψυχικών διαδικασιών επιτυγχάνεται διαμέσου της άσκησης των χεριών. Βέβαια, τα παιδιά μαθαίνουν, πρώτα απ' όλα, να αυτοεξυπηρετούνται, χρησιμοποιώντας κοινωνικά επεξεργασμένους τρόπους ικανοποίησης των ατομικών αναγκών τους. Αρχικά, ο παιδαγωγός πραγματοποιεί μια πράξη, ενώ τα χέρια του παιδιού βρίσκονται πάνω ή μέσα στα χέρια του και το παιδί ακολουθεί τις κινήσεις του (π.χ., πλύσιμο χεριών, τσίγμα, δέσιμο κορδονιών κ.λπ.). Στη συνέχεια, ο παιδαγωγός πραγματοποιεί την ίδια πράξη, αλλά με τα χέρια του

παιδιού. Τα παιδιά, επιχειρώντας να πραγματοποιήσουν νέες πράξεις, συχνά, υποκρίπτονται σε λάθη. Για παράδειγμα, το κουτάλι με την τροφή να μην φτάνει στο στόμα. Τα κορδόνια να μην δένονται. Είναι πολύ σημαντικό οι διορθωτικές κινήσεις του παιδαγωγού να μην τσακίζουν την πρωτοβουλία και την τάση του παιδιού για ανεξάρτητη δράση.

Σταδιακά, η παρέμβαση του παιδαγωγού αποδυναμώνει και παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να εκτελέσει μόνο του τη δραστηριότητα. Η παρέμβαση του παιδαγωγού είναι περιορισμένη και υποστηρικτική, όπου είναι απαραίτητη, προκειμένου να μην τσακίσει την ανεξάρτητη δραστηριότητα του παιδιού. Κατά το τελικό στάδιο, ο παιδαγωγός παρατηρεί πως το παιδί πραγματοποιεί μόνο του την εν λόγω πράξη. Στο πλαίσιο της *κοινής-διαχωρισμένης δραστηριότητας* ο παιδαγωγός ξεκινά μια πράξη, ενώ το παιδί την συνεχίζει. Οι πράξεις, οι κινήσεις του παιδαγωγού λειτουργούν ως το σημάδι, το νεύμα της επικείμενης πράξης του παιδιού. Έτσι, εμφανίζεται μια *ιδιότυπη σηματοδότηση* της συμπεριφοράς. Για παράδειγμα, το άγγιγμα του παιδαγωγού στους ώμους του παιδιού μπορεί να λειτουργήσει ως η παραίνεση, το κάλεσμα να σηκωθεί.

Οι επιμέρους πράξεις του παιδιού δεν είναι αποσπασματικές και ασύνδετες μεταξύ τους, αλλά εντάσσονται –σε συνάρτηση με το επίπεδο ψυχοφυσιολογικής ανάπτυξης του– σε ευρύτερες *αλυσίδες πράξεων* (σύμφωνα με τον I. Sokolianski), σε μια συνολική, κλιμακούμενη, προγραμματισμένη προσανατολιστική δραστηριότητα, η οποία συμβάλλει στη δημιουργία εικόνας για τη διάθρωση και την λειτουργία του εξωτερικού κόσμου (Meshcheriakov, 1974, σ. 116). Στο καθημερινό πρόγραμμα, η μια πράξη ή δραστηριότητα ακολουθεί την άλλη και όλες μαζί λειτουργούν ως επιμέρους κρίκoi στο πλαίσιο ενός συνολικού συστήματος συμπεριφοράς του υποκειμένου.

Η ύπαρξη και η τήρηση καθημερινού προγράμματος εναλλασσόμενων –με μια συγκεκριμένη αλληλουχία– πολύμορφων δραστηριοτήτων (εγερτήριο, καθαριότητα, γυμναστική, πρωινό, μαθήματα, γεύμα, μεσημεριανός ύπνος, κοινωνικά χρήσιμη εργασία, αθλητισμός, μαθήματα, βόλτα, ύπνος) βοηθά στον προσανατολισμό του παιδιού στο χρόνο. Η ύπαρξη μιας σχετικά σταθερής διαρρυθμίσσης του εξωτερικού περιβάλλοντος συμβάλλει στον προσανατολισμό του παιδιού στο χώρο, στη δημιουργία οργανωμένης απεικόνισσης του εξωτερικού κόσμου. Οι αλλαγές στην οργάνωση του χώρου και οι «αποκλίσεις» στο καθημερινό πρόγραμμα των εκπαιδευόμενων είναι απαραίτητες για την αποφυγή στερεοτυπικής συμπεριφοράς, αλλά πραγματοποιούνται, μόνο εφόσον τα υποκείμενα έχουν μάθει να εργάζονται σε ένα σχετικά σταθερό χωρο-χρονικό πλαίσιο. Μέσα σ' αυτό το σταθερό πλαίσιο, το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα να προβλέπει και να οργανώνει καλύτερα τη δραστηριότητά του.

Στο βαθμό που τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με τις στοιχειώδεις δεξιότητες διαβίωσης αποκτά θεμελιώδη σημασία η ανάπτυξη των μορφών επικοινωνίας του παιδιού με τους άλλους ανθρώπους. Σταδιακά, η αυτοεξυπηρέτηση από ατομική πράξη μετατρέπεται σε συλλογική πράξη (*συλλογική αυτοεξυπηρέτηση*), όταν το ένα παιδί βοηθά το άλλο, να εκτελέσουν από κοινού κάποιες δραστηριότητες ή να αναλάβουν συγκεκριμένες λειτουργίες στο πλαίσιο ενός πρωταρχικού κα-

ταμερισμού εργασίας. Στη θέση της δυαδικής σχέσης «παιδαγωγού-μαθητή» α' αυτήν τη φάση, σε πρώτο πλάνο, τίθεται η διαπαιδαγώγηση του παιδιού μέσω της συμμετοχής του στις ομάδες των συνομηλίκων και στη συνολική συμμετοχή στη λειτουργία του σχολείου.

Η ανάγκη του παιδιού για επικοινωνία με τους ενηλίκους δεν αναπτύσσεται από μόνη της, σύμφωνα με τον Meshcheriakov, αλλά διαμεσολαβημένα στο πλαίσιο της δραστηριότητας για ικανοποίηση των οργανικών αναγκών του παιδιού (Meshcheriakov, 1968, σ. 116). Η επικοινωνία μεταξύ του παιδιού και του παιδαγωγού, πραγματοποιείται, πρωταρχικά, με τη μορφή των νευμάτων και, στη συνέχεια, με τη «δακτυλική γλώσσα». Τα νευμάτα αποτελούν την πρώτη «γλώσσα» του παιδιού, που μέσω αυτής σηματοδοτεί με εποπτικό τρόπο τις πράξεις και τα αντικείμενα της καθημερινής ζωής του. Η αφήγηση του παιδιού μέσω νευμάτων είναι συνοπτική, σχηματική και υποτάσσεται στη λογική της ζωντανής δράσης. Η εν λόγω μορφή «μη λεκτικής επικοινωνίας» μέσω νευμάτων συμβάλλει, ταυτόχρονα, στην ανάπτυξη της νόησης και, γενικότερα, στην οργάνωση της ψυχικής δραστηριότητας του παιδιού.

Η «δακτυλική γλώσσα», εν μέρει, βασίζεται στη χρήση νευμάτων και, ταυτόχρονα, εκκράζει τη μετάβαση σε ένα νέο επίπεδο ψυχικής ανάπτυξης και επικοινωνίας με τους άλλους ανθρώπους. Οι «δακτυλικές λέξεις», που σχηματίζει αυτός, που μιλά γίνονται αντιληπτές από το χέρι του ακροατή. Αξίζει να σημειωθεί ότι η διδασκαλία της δακτυλικής γλώσσας δεν πραγματοποιείται μέσω της εκμάθησης γραμμάτων ή συλλαβών, αλλά ολόκληρων λέξεων, ενταγμένων σ' ένα ευρύτερο αφηγηματικό πλαίσιο. Ταυτόχρονα, με τη διδασκαλία και την επικοινωνία των παιδιών μέσω του δακτυλικού αλφαβήτου, τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν μέσω του αλφαβήτου αφής Braille. Οι πρακτικές ενέργειες με αντικείμενα, η χρησιμοποίηση νευμάτων και η εκμάθηση της «δακτυλικής γλώσσας» λειτουργούν ως μεταβατικά στάδια για τη διαμόρφωση της ομιλίας που πραγματοποιείται σε μετέπειτα στάδιο και στηρίζεται στην ανάπτυξη της πρακτικής δραστηριότητας του υποκειμένου. Η «μη λεκτική» επικοινωνία του παιδιού με τους ενήλικες ως πτυχή της πρακτικής δραστηριότητας, προετοιμάζει το δρόμο για την ανάπτυξη της «λεκτικής επικοινωνίας». Η μετάβαση από τη γλώσσα των νευμάτων στη δακτυλική γλώσσα πραγματοποιείται ήδη στη φάση της εκμάθησης δεξιοτήτων διαβίωσης προκειμένου να μην εγλωβιστεί η επικοινωνία μεταξύ των παιδιών σε μια επαφή μέσω νευμάτων.

### 3. Μετακινώντας Βουνά

Όταν ολοκληρωθεί η προκαταρκτική εκπαίδευση (εκμάθηση στοιχειωδών δεξιοτήτων ατομικής και συλλογικής διαβίωσης), τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν το βασικό σχολικό πρόγραμμα. Ο «Οίκος του Παιδιού», στο Zagorsk, παρέιχε στα παιδιά τη δυνατότητα εκπαίδευσης στο επίπεδο των δέκα τάξεων του σχολείου. Στις μεγάλες τάξεις αυτού του σχολείου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν μόνοι τους να διαβάζουν λογοτεχνικά και επιστημονικά βιβλία γραμμένα στο Braille. Ο κάθε εκπαιδευόμενος εργάζεται στη βάση ατομικού προγράμματος.

πος. Οι εκπαιδευόμενοι εντάσσονται σε ομάδες των τριών ατόμων (ή τεσσάρων ατόμων) και διδάσκονται τα πιο διαφορετικά μαθήματα (Μαθηματικά, Ιστορία, Γεωγραφία, Χημεία, Βιολογία κ.λπ.). Στην ένατη τάξη, ήδη τα παιδιά μπορούν να διαβάσουν κάποια λογοτεχνικά έργα και να γράψουν εκθέσεις πάνω 'σε ένα συγκεκριμένο θέμα (για τη ζωή των πουλιών, για τις εποχές του έτους κ.λπ.) (Meshcheriakov, 1974, σ. 211). Ένα από τα πολλαπλά τεχνικά μέσα, που χρησιμοποιούσαν σ' αυτό το σχολείο, είναι ο «τελετάκτορ», ένας μηχανισμός, που παρείχε την άμεση και αντίστροφη σύνδεση ενός κεντρικού χειριστήριου με τα περιφερειακά χειριστήρια (με Braille). Ο εν λόγω μηχανισμός επέτρεπε στον παιδαγωγό να κάνει μάθημα μέχρι και σε δέκα μαθητές. Οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν να τυπώνουν όχι μόνο στην ειδική γραφομηχανή Braille, αλλά και στην «κανονική γραφομηχανή». Επίσης, διδάσκονται να μιλούν και να γίνονται κατανητοί από τους γύρω ανθρώπους. Υπάρχουν μαθητές, οι οποίοι γνωρίζουν να παίζουν τόσο καλά σκάκι, που καταφέρνουν να νικήσουν όχι μόνο τους συμμαθητές τους και τους παιδαγωγούς, αλλά ακόμα και τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ένας από τους στόχους της διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο συγκεκριμένο σχολείο συνίσταται στην *ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λεκτικοποιούν την αισθητηριακή εμπειρία τους*. Μια από τις μορφές που χρησιμοποιούν οι παιδαγωγοί του σχολείου για την επίτευξη αυτού του στόχου σφηνίσταται στη *συγγραφή παράλληλων κειμένων σχετικά με την εμπειρία της προηγούμενης ημέρας από τα παιδιά μιας ομάδας και από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό*. Στη συνέχεια, τα κείμενα συζητούνται στην ομάδα και καταρτίζεται ένα τελικό συλλογικό κείμενο. Οι παιδαγωγοί ενθαρρύνουν, επίσης, τα παιδιά να καταγράφουν την καθημερινή εμπειρία τους, δημιουργώντας το καθένα το δικό του ημερολόγιο και να εκδίδουν εφημερίδα τοίχου, γραμμένη στο αλφάβητο Braille.

Στις μεγάλες τάξεις του σχολείου η *παροχή μαθημάτων Γενικής Παιδείας συνδυάζεται με την προεπαγγελματική προετοιμασία των μαθητών*. Η συνεργασία παιδαγωγών και μαθητών στο πλαίσιο της κοινωνικά χρήσιμης εργασίας αποτελεί, σύμφωνα με τον Α. Argaushev, τη βάση της διπαιδαγωγώσης και της εκπαίδευσης κατά τη σχολική ηλικία. Η φροντίδα των ζώων της φάρμας, η καλλιέργεια του θερμοκηπίου, ο καθαρισμός του προαυλίου από το χιόνι είναι μερικές από τις κοινές δραστηριότητες, στις οποίες τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται, να βοηθούν το ένα το άλλο και να εργάζονται προς όφελος της ομάδας. Οι μαθητές σε συνάρτηση με την ηλικία, την κατάσταση της υγείας τους και τα ενδιαφέροντά τους εργάζονται στο θερμοκήπιο, στη φάρμα του σχολείου, όπως, επίσης, στα εργαστήρια, που υπάρχουν στο σχολείο: Ξυλουργείο, ραπτική, καθαριστήριο-σιδερωτήριο ρούχων, μοντάρισμα κ.λπ. Κατά την ολοκλήρωση της εκπαίδευσής τους, οι μαθητές έχουν κατακτήσει τις στοιχειώδεις δεξιότητες κάποιου είδους επαγγελματικής εργασίας (ράπτρια, χειριστής τρυπανιού, μονταδόρος κ.ά.). Στους τελειόφοιτους της σχολής, που έχουν αποκτήσει επαγγελματική κατάρτιση, παρέχεται η δυνατότητα να εργαστούν στη σφαίρα της παραγωγής. Το ζητούμενο, σε τελευταία ανάλυση, σύμφωνα με τον

A. Meshcheriakov, δεν είναι η αντιμετώπιση αυτών των παιδιών ως αντικειμέ-  
νων «εξυπηρέτησης» και «φροντίδας» των άλλων, αλλά η εργασιακή και, γενικό-  
τερα, η κοινωνική ένταξη των παιδιών ως ανεξάρτητων, ενεργών, δραστήριων  
μελών της κοινωνίας.

Τέσσερις τελειόφοιτοι της σχολής του Zagorsk (Sergei Sirotkin, Natalia Kor-  
neeva, Alexander Sunogov, Juri Lerner) φοίτησαν με επιτυχία στη Σχολή Ψυχολο-  
γίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Μόσχας (Λομονόσοφ). Σημαντικό ρόλο  
στην επιστημονική υποστήριξη αυτού του εγχειρήματος, μετά το θάνατο του A.  
Meshcheriakov, διαδραμάτισε ο Σοβιετικός φιλόσοφος και παιδαγωγός E. Ilien-  
kov (Ilienkov, 1960, 1977). Και οι τέσσερις αυτοί φοιτητές ανέπτυξαν τη δυνα-  
τότητα ομιλίας και έδιναν, συχνά, προφορικές διαλέξεις σε ευρύτατο κοινό.  
Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι γραπτές εργασίες τους, στις  
οποίες τίθενται θεμελιώδη ζητήματα των κοινωνικών επιστημών. Ο A. Luria,  
αναφερόμενος στις επιτυχίες της «τετράδας» παρατηρούσε:

«Αν η δύναμη των κινήτρων, που τους παρωθούν μοιραζόταν σ' όλους τους συνηθι-  
σμένους φοιτητές, αν οι φοιτητές μας, που βλέπουν και ακούνε εργάζονταν με τέτοια  
προσήλωση στο σκοπό, χρησιμοποιώντας το δυναμικό, το οποίο διαθέτουν, τότε  
πιθανώς, θα κατάφεραν να μετακινήσουν και βουνά» (Gurgenitze & Ilienkov, 1975,  
σσ. 64-65).

Πολύ χαρακτηριστική είναι η απάντηση του Meshcheriakov, όταν τον ρώτη-  
σαν πώς είναι δυνατόν οι απόφοιτοι του σχολείου του Zagorsk να μαθαίνουν  
Φυσιολογία και Ψυχολογία καλύτερα από τους «φυσιολογικούς» συμφοιτη-  
τές τους. Αυτός απάντησε: «*Η Ψυχολογία και η Φυσιολογία είναι εύκολες. Το  
δύσκολο είναι να τους μάθεις να χρησιμοποιούν ένα κουτάλι*». Στη συνέχεια  
τον ρώτησαν: «*Τι σημασία έχει πώς να κρατάνε το κουτάλι; Θα μπορούσαν να  
έτρωγαν με τα χέρια και να περνούσαν τις μέρες τους και τις νύκτες τους μελε-  
τώντας τον Παβλόφ και τον Σέτσενωφ. Έτσι κι αλλιώς, ένα ανθρώπινο ο δεν  
ξεκινά από ένα κουτάλι, μια γραβάτα ή ένα καπέλο*». Τότε, ο A. Meshcheriakov  
απάντησε με πολύ κατηγορηματικό τρόπο:

«*Κάνετε λάθος σ' αυτό. Ξεκινά ακριβώς μ' ένα κουτάλι, ένα πιρούνι, ένα τραπέζι,  
ένα δοχείο νυκτός, ένα πιάτο, μια καρέκλα, ένα πουκάμισο, ένα κρεβάτι, από τους  
τοίχους και μια σκεπή πάνω απ' το κεφάλι του. Δεν γεννιέται κανείς ανθρώπινο σπ  
Γίνεται. Είναι άνθρωπος στο βαθμό που έχει αποκτήσει ανθρώπινα χαρακτηριστικά  
ανάλογα με την ποσότητα αυτών που έχει δει, έχει ακούσει και έχει μυρίσει, τον  
ακριβώς των κατασκευασμένων από ανθρώπους αντικειμένων που έχει πιάσει και  
έχει γευτεί. Το να καταλαβαίνεις ότι ένα άχρηστο και άβολο κομμάτι μετάλλου πρέ-  
πει να βρεθεί ανάμεσα στο στόμα σου και το γευστικό φαγητό, σε οδηγεί στη μιση-  
τή διαδρομή για να γίνει άνθρωπος. Οπότε δεν υπάρχουν εδώ παραδόξα» (Λεβίτιν,  
1990, σσ. 226-227).*

Το 1977 αυτοί οι τέσσερις φοιτητές αποφοίτησαν και άρχισαν να εργάζονται  
στο ερευνητικό Ινστιτούτο Γενικής και Παιδαγωγικής Ψυχολογίας της Ακαδη-  
μίας Παιδαγωγικών Επιστημών της Ε.Σ.Σ.Δ. Ο A. Sunogov υποστήριξε δυο δι-

δακτορικές διατριβές και σήμερα είναι πρωτοβάθμιος καθηγητής του τμήματος Παιδαγωγικής Ανθρωπολογίας του Πανεπιστημίου της Ρωσικής Ακαδημίας Εκπαίδευσης και μέλος της διεθνούς Ακαδημίας πληροφορικής του Ο.Η.Ε. (Sunogon, χ.χ.α, χ.χ.β, χ.χ.γ. Sunogon & Ganzin, 1998).

#### 4. Το «Κύκλωτρο» των Κοινωνικών Επιστημών

Δικαιολογημένα, η εκπαίδευση των παιδιών με ταυτόχρονη απώλεια ακοής και όρασης χαρακτηρίστηκε ως «Πειραματική Φιλοσοφία». Ο Σοβιετικός φιλόσοφος E. Iliekon, ο οποίος μετά το θάνατο του Meshcheriakov άτυπα ανάλαβε την υποστήριξη της σχολής του Zagorsk, θεωρούσε ότι η Φιλοσοφία, η Ψυχολογία και η Εκπαιδευτική Θεωρία δεν αποτελούν τρεις ξεχωριστές επιστήμες, αλλά τρία επίπεδα της ίδιας επιστήμης (Sunogon, 2003, σσ. 87-88).

Η ψυχοπαιδαγωγική μέθοδος του Meshcheriakov συμβάλλει στην υπέρβαση, αφενός μεν, των ιδεαλιστικών αντιλήψεων περί «αφύπνισης της αθάνατης ψυχής», αφετέρου δε, των νατουραλιστικών θεωριών και αντιλήψεων περί έμφυτου προκαθορισμού των ψυχικών λειτουργιών. Χαρακτηριστική –σχετικά με το κοινωνικό χαρακτήρα και το φιλοσοφικό υπόβαθρο της μεθόδου ψυχοπαιδαγωγικής υποστήριξης του A. Meshcheriakov- είναι η απάντηση του A. Sunogon, όταν σε μια γεμάτη φοιτητές και καθηγητές αίθουσα του πανεπιστημίου, του τέθηκε η ερώτηση: *«Το πείραμά σας δεν ανατρέπει την καλιά αλήθεια του υλισμού όπου δεν υπάρχει τίποτα στο νου που δεν προηγούμενως στις αισθήσεις;»*. Τότε, αυτός πήρε το μικρόφωνο και απάντησε: *«Ποιος σας είπε ότι εμείς δεν βλέπουμε και δεν ακούμε τίποτα; Βλέπουμε και ακούμε με τα μάτια και τα αυτιά όλων των φίλων μας, όλων των ανθρώπων, όλης της ανθρωπότητας»* (Λεβίτιν, 1990, σ. 218). Έτσι, η υπεραναπλήρωση, η υπέρβαση των αρνητικών συνεπειών της αναπηρίας σε αντιστοιχία με τις αρχές της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, δεν αποτλεί ούτε θρησκευτικό θαύμα, ούτε «δώρο της φύσης», αλλά πραγματοποιείται στο πλαίσιο της αλληλεπίδρασης του υποκειμένου με τους ανθρώπους, που το περιβάλλουν και, σε τελευταία ανάλυση, με την κοινω-νία συνολικά.

Κατά την άποψή μας, μπορούμε να εντοπίσουμε την ύπαρξη αναντιστοιχίας μεταξύ της παιδαγωγικής πρακτικής της σχολής του Zagorsk και του θεωρητικού αναστοχασμού της από τον E. Iliekon (1977). Η πρώτη ανεπάρκεια συνδέεται με την παρουσίαση του επιμέρους ατόμου από τον Iliekon ως ενσάρκωση του κοινωνικο-πολιτισμικού κεκτημένου, που οδηγεί στην υπερέτιμηση του ρόλου της κοινωνικο-παιδαγωγικής παρέμβασης στη διαμόρφωση της επιμέρους προσωπικότητας. Η εν λόγω προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σ' έναν υπέρμετρο προστατευτισμό, που δεν αφήνει χώρο για την πρωτοβουλία, την αυτενέργεια των επιμέρους υποκειμένων. Η ταύτιση της «κατευθυνόμενης ανάπτυξης» της προσωπικότητας με την «εγχώραξη» ή το «σμίλευμα» των εκπαιδευόμενων από τον παιδαγωγό έχει απλουστευτικό χαρακτήρα (Sunogon, 2003, σσ. 74-75).

Η δεύτερη ανεπάρκεια συνδέεται με τον διάχυτο, στο έργο του Iliekon, κοινωνιολογισμό, την τάση υποτίμησης των φυσικών προδιαθέσεων στην ανάπτυ-

ξη του ανθρώπινου ψυχισμού και των βιολογικών διαστάσεων της ανθρώπινης προσωπικότητας, καθώς, και την υπερτίμηση του ρόλου της Αγωγής στη διαμόρφωσή της. Όμως, η παιδαγωγική πρακτική του Meshcheriakov, σε σημαντικό βαθμό, αντισταθμίζει τις εν λόγω θεωρητικές ανεπάρκειες και τροποδοτεί εν μέρει την ευρύτερων θεωρητικών προσεγγίσεων. Έτσι, στην πράξη, η τάση υπερβολικού προστατευτισμού των μαθητών από την πλευρά των παιδαγωγών, την οποία εντόπιζε ο Α. Συνογον, υπερβαίνεται από τη συνεχή προσπάθεια των εν λόγω παιδαγωγών να ενθαρρύνουν την πρωτοβουλία και την ανεξαρτησία των μαθητών τους και από την έμφαση στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών μέσω της ομάδας. Ο έρπον κοινωνιολογισμός, που χαρακτηρίζει τις θεωρητικές αντιλήψεις του Ilienkov μετριάζεται στην παιδαγωγική πρακτική και, σε σημαντικό βαθμό, ανατρέπεται: αξίζει από αυτή την άποψη να τονίσουμε τη μεγάλη σημασία, που προσέδινε ο Meshcheriakov στη διαδικασία ικανοποίησης των βιολογικών αναγκών των μαθητών ως αφετηριακού σημείου της ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής παρέμβασης. Συνολικά, ο «Οίκος του Παιδιού» του Zagorsk αποκλείει μοναδικό σε παγκόσμια κλίμακα εγχείρημα ομαδικής ψυχοπαιδαγωγικής και κοινωνικής υποστήριξης των παιδιών με ταυτόχρονη απόλεια όρασης και ακοής.

Όμως, παρά τις τεράστιες επιτυχίες αυτού του σχολείου κατά τη δεκαετία του 1990, μέσα στη θύελλα των φιλελεύθερων μεταρρυθμίσεων, εμφανίστηκε ο κίνδυνος καταστροφής του. Περιορίστηκε η χρηματοδότηση από τον κρατικό προϋπολογισμό και δεν έφταναν οι οικονομικοί πόροι για τη λειτουργία του (για τη διατροφή των παιδιών, την πληρωμή του προσωπικού, τα φάρμακα κ.λπ.). Αυτό το σχολείο επιβίωσε, διότι η διοίκησή του κατάφερε να εξασφαλίσει ιδιωτικούς πόρους για τη χρηματοδότησή του στη Ρωσία και στο εξωτερικό. Έτσι, ένα εκπαιδευτικό και ερευνητικό κέντρο, που, ευθύς εξαρχής, εναντιώθηκε στην αντιμετώπιση των αναπήρων ως αντικείμενο του οίκτου και της λύπησης, τελικά, το ίδιο μετατράπηκε σε αντικείμενο φιλανθρωπικής αντιμετώπισης πάσης φύσεως «ευεργετών» (ορισμένοι, εκ των οποίων –οικογένεια του Έλτσιν– έχουν σημαντική ευθύνη για την αποδιοργάνωσή του). Το εν λόγω ίδρυμα έπαψε να λειτουργεί ως ερευνητικό παιδαγωγικό κέντρο και επικράτησε η αναπληρωτική προσέγγιση των παιδιών ως άβουλων αντικειμένων της φιλανθρωπίας (Συνογον, χ.χ.ε).

Εκτός, όμως, από το οικονομικό στραγγαλισμό και τις γραφειοκρατικές παρεμβάσεις, που παρεμπόδιζαν και αποδιοργάνωναν το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου, οι πρωταγωνιστές αυτού του εγχειρήματος έγιναν θύματα αθών ιδεολογικών επιθέσεων (βλ. Sirotkin & Schakenova, 1988). Έτσι, πολλοί «θεωρητικοί» υποστήριξαν την άποψη ότι το πείραμα της εκπαίδευσης των τεσσάρων αποφορικών αυτού του σχολείου, στη σχολή Ψυχολογίας του Κρατικού Πανεπιστημίου της Μόσχας, αποτελεί εξαίρεση και δεν μπορεί να επαναληφθεί εξαιτίας των ανυπερέβλητων φραγμών, που δημιουργεί η αναπηρία των τυφλωκωφών. Οι Α. Meshcheriakov και Α. Apraushev κατηγορήθηκαν ως φορείς της «παιδαγωγικής αισιοδοξίας» (Συνογον, χ.χ.α, Συνογον, 2003). Όμως, αυτή ακριβώς η «παιδαγωγική αισιοδοξία», η οποία τους καταλογίζεται ως μειονέκτημα

αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του εν λόγω εγχειρήματος, που έρχεται να ταράξει τα λιμνάζοντα νερά της μίξεριας, της ρουτίνας και του κομφορμιισμού, όχι μόνο στη σφαίρα της «Ειδικής Αγωγής», αλλά γενικότερα της Εκπαίδευσης (Συνογον, χ.χ.σ). Το σχολείο του Zagorsk χαρακτηρίστηκε από τον Α. Zagarozetsch ως το «κύκλιτρο των κοινωνικών επιστημών», η παιδαγωγική εμπειρία του οποίου συμβάλλει στην ανάδειξη γενικότερων προβλημάτων, που εγείρονται σ' ολόκληρο το πλέγμα των κοινωνικών επιστημών.

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυτό το «αυστηρό σχολείο» εμφανίστηκε στην Ε.Σ.Σ.Δ., στην χώρα στην οποία για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας επιχειρήθηκε η κατάργηση της ιδιωτικής διοίκησης στα μέσα παραγωγής και η οικοδόμηση της κοινωνίας στην οποία «η ελεύθερη ανάπτυξη του καθενός αποτελεί προϋπόθεση για την ελεύθερη ανάπτυξη όλων» (Μαρξ & Ένγκελς, 1982, σ. 48). Η παιδαγωγική και κοινωνική αισιοδοξία που γέννησε το εγχείρημα του ριζικού κοινωνικού μετασχηματισμού στη μετασοβιετική Ρωσία αντικαταστάθηκε από την απαισιοδοξία, την εγκατάλειψη της κοινωνικής πολιτικής προς όφελος των κοινωνικών ομάδων που έχουν ανάγκη ουσιαστικής στήριξης (αναπήρων, παιδιών, ηλικιωμένων κ.λπ.). Η κυριαρχία των εμπορικών-χρηματικών σχέσεων και η επιβολή του νόμου της ζούγκλας «ο θάνατος σου η ζωή μου», οδηγούν στην αναγέννηση του αγοραίου βιολογισμού, του κοινωνικού δαρβινισμού και μιας κυνικής και απαξιωτικής αντιμετώπισης των ατόμων με σωματικές ανεπάρκειες, που καταδικάζονται χωρίς ελπίδα και προοπτική να φυτοζωούν και να αργοπεθαίνουν στον «Καϊάδα» της σύγχρονης κεφαλαιοκρατικής βαρβαρότητας.

Το εγχείρημα του σχολείου του Zagorsk έρχεται σε αντίθεση με την αναπροσανατολισμένη προσέγγιση, που επικρατεί στη σφαίρα της «Ειδικής Αγωγής» και εγκλωβίζει την εκπαιδευτική διαδικασία στο ξεπέραςμα των αρνητικών συνεπειών της αναπηρίας. Σε αντιστοιχία με την Κοινωνική Παιδαγωγική του Meshcheriakov, η υπέρβαση των αρνητικών επιπτώσεων της αναπηρίας αποτελεί μικρό τμήμα της παιδαγωγικής διαδικασίας, που αποσκοπεί και με θετικό τρόπο προσανατολίζει στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευόμενων (σωματική, εργασιακή, γνωστική, ηθική, αισθητική κ.λπ.).

#### Βιβλιογραφία

- APRAUSHIEV, A (1983). *Tiflosurdopedagogika*. Moscow: Prosfschenic  
 \_\_\_\_\_ (1992). *Schitat Schelovekom (Na Gίνεις Άνθρωπος)*. Moscow: Prosfschenie  
 BERKELEY, Γ (1978). *Soschinenia (Έργα)* Moscow: Misl.  
 ΒΥΤΚΟΤΣΚΙ, Α. (1993). *Σκέψη και Γλώσσα* (μτφρ Α Ρόδη). Αθήνα: Γνώση  
 GALPERIN, P. (1990) *Psihologia kak Obiektivnoja Nauka (Η Ψυχολογία ως Αντικειμενική Επιστήμη)*. Moscow - Vononez  
 GURGENITZE, G , ΙΛΙΕΝΚΟΒ, Ε. (1975) *VidAuscheshee Dostizenie Sovetskoi Nauki (Μια Μεγάλη Επιτυχία της Σοβιετικής Επιστήμης)*. *Voprosi Filosofii*, No 6, 63-73.  
 ΙΛΙΕΝΚΟΒ, Ε (1960). *Dialektika Abstraktnovo i Konkretnovo v Kapitale Marksa (Η Δια-*



- λεκτική του Αφηρημένου και του Συγκεκριμένου στο «Κεφάλαιο» του Μαρξ). Mōs-cow. izd AH SSSR.
- (1977). *Stanovlenie Lischnosti k Itogam Hauschono Experimenta* (Το Γίνεσθαι της Προσωπικότητας: Προς τα Αποτελέσματα Ενός Επιστημονικού Πειράματος). *Kom-munist*, No 2, 68-79.
- ΛΕΒΙΤΙΝ, Κ. (1990) *Η Διαμόρφωση της Προσωπικότητας* (μτφρ. Λ Καρσέρα). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή & Ελληνικά Γράμματα
- ΜΑΡΞ, Κ. (1978). *Το Κεφάλαιο* (μτφρ. Π. Μαυρομάτης, Τόμ. Α'). Αθήνα. Σύγχρονη Εποχή.
- ΜΑΡΞ, Κ. & ΕΝΓΚΕΛΣ, Φ. (1982). *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*. Αθήνα Σύγχρονη Εποχή.
- ΜΕΣΙΧΤΣΕΡΙΑΚΟΒ, Α.Ι. (1974). *Slepogluhonemie Deti. Rasvitie Psihiki v Protsese Formirovaniia ih Povedenia* (Τυφλοκωφά Παιδιά. Ανάπτυξη του Ψυχισμού στη Διαδικασία Διαμόρφωσης της Συμπεριφοράς). Moscow: Pedagogika.
- (1968) *Kak Formiruetsa Schelovscheskaja Psihika pri Otsustvii Zrenia* (Πως Διαμορφώνεται ο Ανθρώπινος Ψυχισμός, Όταν Απουσιάζει η Όραση), *Voprosi Filosofii* No 9, 109-118
- (1969) *Kritika Idei Probuzhdenia Psihiki. Po Materialam Pervih Opitov Obuschenia Slepogluhonemih* (Κριτική της Ιδέας της «Αφύπνισης» της Ψυχής. Στη Βάση της Πρόδξης Εμπειρίας Εκπαίδευσης των Τυφλοκωφών) *Voprosi Filosofii*, No 9, 133-144.
- (1988). *Slepogluhonemota* (Η Τυφλοκώφωση). *Boschaja Meditsinskaja Entsiklopedia*, t 30
- ΠΑΛΛΩΝΑΣ (1993). *Θεαίτητος (ή Περί Επιστήμης)*. Αθήνα. Κάκτος.
- ΣΙΡΟΤΚΙΝ, Σ & ΣΧΙΑΚΙΝΟΒΑ, Ε. (1988). *Istoria Vidajushegosa Eksperimenta: Miti i Realnost* (Η Ιστορία του Πειράματος: Μύθοι και Πραγματικότητα). *Psihologicheskii Zhurnal*, t. 9, No 5, 107-116.
- ΣΚΟΡΟΠΟΓΟΒΑ, Ο. (1954). *Kak gia Vosprinimaou i Predstavliau Akuziuzhii Mir* (Πως Αγλαμβάνομαι και Κατανοώ τον Γύρω Κόσμο) Moscow: Izd. Akademii Pedagogitseskis Nauk RSFSR.
- ΣΟΚΟΙΛΙΑΝΣΚΙ, Ι.Α. (1954). *Heskolko Zametchanii o Slepogluhonemih* (Μερικές Παρατηρήσεις για τους Τυφλοκωφούς) Στο βιβλίο Ο. ΣΚΟΡΟΠΟΓΟΒΑ, *Kak gia Vosprinimaou i Predstavliau Okuziuzhii Mir* (Πως Αντιλαμβάνομαι και Κατανοώ τον Γύρω Κόσμο) (σσ. 2-6). Moscow. Izd Akademii Pedagogitseskis Nauk RSFSR.
- (1959). *Usvoenie Slepogluhim Rbenkom Grammaticheskono Stioia Slovesnoi Reschi* (Η Αφομοίωση της Γραμματικής Δομής της Λεκτικής Ομιλίας από τον Τυφλοκωφό Παιδί) *Dokladi APN RSFSR*, No 1.
- ΣΠΙΝΟΖΑ, Β (1957). *Izbanie Proisvedenia* (Εκλεκτά Έργα). Moscow: izd Polit.Liter.
- ΣΥΒΟΡΟΒ, Α. (2003). *Experimental Psychology* (I E. Ilyenkov & A. I. Meshchrievon), *Journal of Russian and East European Psychology*, Vol 11, No 6, 67-91
- (χ.χ.α). *Pod Flagom Peestroika* (Με τη Σημαία της Περεστρόικα). on line doc: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html).
- (χ.χ.β). *Tvorscheskaja Revolioutsia* (Δημιουργική Επανάσταση) on line doc. [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html).
- (χ.χ.γ). *V Zashitu Pedagogitseskono Optimizma* (Για την Υποστήριξη της Παιδαγωγικής Αισιοδοξίας). on line doc: [http://suvorov.reability.ru/r\\_blind.html](http://suvorov.reability.ru/r_blind.html).
- ΣΥΒΟΡΟΒ, Α. & Β. ΓΑΝΖΙΝ (1998). *Etika Omshenia Slepogluhim so Zriasheslishashimi* (Η Ηθική της Επικοινωνίας των Τυφλοκωφών με τους Βλέποντες). *Psihologitseskii zhurnal*, No 6, 28-38

DISABILITY AND EDUCATION: AN EXAMPLE OF A SCHOOL FOR THE DEAF  
BLIND CHILDREN

MANOLIS DAFERMOS\*

**ABSTRACT** This paper explores the consequences of visual and hearing loss in tandem on individual's physical and psychological development. Especially it focuses on the possibilities of compensatory strategies which are developed by instigating the potential of the human body and by promoting the participation into a range of activities which aim to strengthen the individual's physical and psychological attributes as a whole, as well as the development of cooperation and relations with other people. It provides information on "Meshcheriakov's method" as applied in Zagorsk School for the deaf blind children (in Russia). This venture reached outstanding results when, as a part of the experiment, four deaf blind students managed to successfully study in the department of psychology of the State University of Moscow. The analysis of the personality of deaf blind children in an educational context poses a number of fundamental questions. These questions relate to the psychological and physical development of children, the relation between social and biological factors, the correlation between learning and development etc

**KEY WORDS** Activity, Deaf and Blind People, Disability, Pedagogical Optimism.

---

\* Address. Manolis Dafermos, Assistant Professor, Department of Psychology, School of Social Sciences, University of Crete, Panepistimioupoli Gallos, 74100 Rethymnon, Crete, Greece Tel. 0030-8310-77521 (office), 0030-28310-56857 (home), E-mail mdafermo@psy.soc.uoc.gr