

# Vseživljenjsko učenje kot osnova za uspešno inkluzijo – zasluga oseb z motnjami v duševnem razvoju

Besedilo: Dieter Fischer

Prevedeno iz: *Leben mit Down-Syndrom*, št. 71, str. 26, sept. 2012

Prevedla Marjana Vesel, skupina za nemški jezik pri Univerzi za tretje življenjsko obdobje

*Hrepenenje – in vse zacveti*

Marcel Proust

## Tako je

Konvencija Združenih narodov o inkluziji je bolj kot vse drugo sprožila ustvarjalne in vznemirljive premike tudi na področju splošne in specialne pedagogike. Na eni strani si osebe z motnjami in njihovi svojci obetajo pomemben korak naprej in s tem novo kakovost življenja, na drugi strani pa se profesionalni spremljevalci in pomočniki bojijo prav nasprotnega – poslabšanja kakovosti v več pogledih.

**Inkluzija** je nova postaja na dolgi, naporni poti k več človeškosti. Impresivni projekti in akcije v okviru šole in zunaj nje kljub težavam vlivajo upanje. Cilj – ki ga je treba razumeti kot človekovo pravico – je udeležba v vseh družbenih procesih in situacijah ter s tem vključitev oseb s posebnimi potrebami in težavnih oseb v družbeno sožitje, ne glede na obliko in vsebino.

Prehojeno pot – ki so jo neredki občutili kot izločevalno – lahko zaradi različnih kriznih ali konfliktnih trenutkov označimo kot »nestalno« (Otto O. Bollnow). Sam pojem »inkluzije« že zaradi osnovnega razumevanja vključuje vse prehojene postaje in prizadevanja – pogosto ožigosana kot »ekskluzija« oz. izključevanje. Vsa ta prizadevanja, ki jih je spremljala velika zavzetost, je vodila usmerjena misel. V 19. stoletju so pogumni možje in žene kljub vsem odporom opozorili na nujnost oskrbe (npr. Dominikus Ringeisen, Ursberg). Hinricha Wicherna, Hamburg, je navdihovala misel na rešitev zanemarjenih in zapuščenih otrok in mladostnikov, Josepha Probst, Ecksberg, pa »svetovljanskost« ljudi z duševno prizadetostjo. V isti kontekst spadata poleg nege tudi vzgoja in zaposlovanje (npr. Nepomuk Edler von Kurz, München) kot ne samo mogoč, temveč nepogrešljiv trud pri skrbi predvsem za osebe z duševno in telesno motnjo v razvoju. Tudi do prvih poskusov šolskega izobraževanja (npr. Reinhold Gürtler, »Der triebgemäße Unterricht« (Nagonom primerno učenje)) prihaja v tem času. Porodi se tudi znanstveni interes za takrat še kot »slaboumne« otroke (na nemškem govornem področju npr. Kurt Gottschaldt ali Kurt Lewin ali po vojni Lise-Lotte Eicher, Berlin-Ost).

Z vsako novo mislijo in udejanjenjem te pri spremljanju oseb z motnjami je skoraj vedno prišlo tudi do kakovostnega preskoka – k človeka vrednemu življenju, tudi tedaj, ko takratne konkretizacije ne ustrezajo več današnjim predstavam. Bile pa so pomembne postaje.

Tretji rajh ni te poti samo nenadno prekinil, temveč si je z zaničljivo oznako »nevredno življenje« omogočil v pravnem smislu takorekoč »proste roke« za uničevanje teh ljudi, kar ima posledice še danes.

V povojnem času se je po mnogih notranjih bojih in mnogovrstnem političnem in osebnem angažiranju (npr. Lebenshilfe (Pomoč pri življenju)) odgovorno uveljavila tudi izobraževalna misel, tako da se je v 60. letih celo za otroke in mladostnike z najtežjo motnjo v duševnem razvoju vsaj na nemškem govornem področju uresničila šolska obveznost in z njo pravica do šole. S tem povezana vloga učencev je tem otrokom in mladostnikom, ki so bili do tedaj brez

šolske izobrazbe, dala nov pravni status, ki se je nadaljeval tudi na drugih življenjskih področjih – pri delu, prostem času oz. dopustu, bivališču ter v prometu in javnem življenju. Nato je naglo sledila cela vrsta paradigem, zaradi katerih so sodelavci, nosilci, predvsem pa »prizadeti« sami zagotovo ostali brez sape: vsakdanja orientacija in življenjska praksa, normalizacija in samoodločba, »empowerment« (opolnomočenje) in končno integracija, brez katerih si je inkluzijo komaj mogoče zamisliti. Kljub navidez logičnemu zaporedju se inkluzija razlikuje od tistih prvih prizadevanj in paradigem po svojem vseobsegajočem pomenu. Kritiki pravilno ugovarjajo, da je do začetkov človeku prijazne oskrbe invalidnih oseb prihajalo predvsem regionalno in so tako nastajali otoki. Vedno pa jih je povezoval širok skupni temelj, poleg tega pa jih je večinoma v življenje priklicala moč prepričanja kakega posameznika. Poleg tega pa so v zaprtih psihiatričnih in drugih ustanovah človeka nevedno ravnali z invalidnimi, motenimi ali prizadetimi, tudi nevšečnimi ljudmi ter jih sramežljivo skrivali doma v družinah.

Obsežno gibanje s ciljem, da zagotovi človeka vredne življenjske razmere za vse, je uspelo samo pogojno pritegniti pozornost in se udejanjiti. Nasproti so si stali najrazličnejši interesi. Korenin niso imeli samo v samozaščiti in moči. Izkazalo se je: humanih življenjskih pogojev za ljudi s posebnimi potrebami si brez spremenjenih družbenih odnosov, okrepljene zavesti o solidarnosti in končno tudi samoumevne individualnosti posameznika ni mogoče ne zamisliti ne realizirati. Vendar pa se razvoj, kot je ta, redko doseže le z apelom. To vidimo tudi trenutno v kontekstu diskusij o inkluziji. To, kar prepriča, so uspešni manjši in večji primeri (npr. Akademija SPAR na Dunaju ali prizadevanja za delo na 1. sejmu dela v Vorarlbergu). Že Viktor Frankel je impresivno pisal o tem, da upor proti občutenim nepravilnostim vedno izhaja iz posameznikov. Oni v različnih življenjskih situacijah po občutku naredijo tisto, kar je smiselno – pogosto kljub odporom primejo za krmilo, spodbudijo na licu mesta in druge prepričajo k sodelovanju. Vse, kar je predpisano, je na razmeroma trhljih nogah.

Konvencija Združenih narodov zahteva človekove pravice za vse ljudi, ne glede na nadarjenost ali zmanjšane sposobnosti, na lastnino ali kompetentnost. Tako se prizadeti ljudje osvobodijo nujnosti, da bi si morali sami z učenjem in razvojem, z dosežki, konkretno z znanjem in (prilagojenim) vedenjem, mukoma prislužiti dostop do njih. Te pravice ljudem pripadajo.

Zadnja desetletja skupaj spominjajo na drveč medmestni vlak, kjer prizadetim ljudem ponujamo sedeže v vsakokrat drugih vagonih. Če to hočejo ali ne – ta vlak proglasimo za njihov vlak. Če potem vsakokrat vedo, kam potujejo, če to potovanje vedno ustreza vsem njihovim željam in potrebam, tega pač ne vemo. Vendar pa smo mi kot »menedžerji njihovih življenj« prepričani, da so spremembe dobre, in vidimo v njih še en korak v razvoju proti več kakovosti življenja in življenjskemu smislu. Konkretno to pomeni: delovne možnosti na 1. delovnem trgu namesto v delavnici za osebe s posebnimi potrebami; učenje z neprizadetimi otroki in mladostniki v eni »šoli za vse«; bivanje ni v domu ali kaki veliki ustanovi, temveč individualno v stanovanjski skupnosti – po lastnih potrebah; prostega časa se ne preživlja v posebnih varovanih skupinah, temveč v krajevnem šahovskem, športnem ali glasbenem društvu.

Do zdaj predvsem prizadetim ali težavnim ljudem in njihovim oskrbovalcem prepuščena naloga, da se vključijo in prilagodijo, je zdaj dolžnost družbe in njenih ustanov. Za to, da bi se temu cilju čim bolj približali, so pogosto potrebne podporne skupine, asistenca pa je v primeru potrebe samoumevna. Posebni prostori kot podporni centri ali prilagojene šole, podporne ali posebne delavnice so večinoma odveč, javna prevozna sredstva je treba narediti splošno dostopna in odstraniti ovire v višini glav ljudi.

Naloga države je, da zagotovi sredstva, naloga družbe pa, da prizadetim ljudem izreče dobrodošlico kot članom skupnosti ali občanom in jih povsem samoumevno vključi v novo družbo.

## **Povzeto**

Brez spoštovanja dosežkov, izkušenj in zavzetosti prejšnjih generacij prizadevanja za inkluzijo ne bodo imela sreče. Že sama beseda to zahteva. Prej opisane stopnje ne predstavljajo gladke in logične poti, prej zelo neravno – pa vendar je vsaka stopnja vodila k kakovostnemu preskoku, tudi če ni dosegla vseh. Vedno znova je nekatere stopnje obšla in še zdaleč niso vsi, ki so jih pridige, komentariji ali povabila klicali k sodelovanju, temu klicu sledili. Razvoj skoraj vedno spremljajo odpori. Ti včasih delujejo kot korektiv, včasih kot obogatitev, neredko pa so tudi zaslužni za doseženi uspeh.

Do kakšne mere bo inkluzija zares na široko uspešna, ostaja odprto. Namesto od ideološko obarvanih pozivov smo odvisni od posameznikov, ki se zavzemajo, da iz odnosa nastane ravnanje in iz usmerjenosti konkretno življenje. Pri tem sta potrebna napor, pa tudi smisel za resničnost – onkraj oblasti in daleč od ideologij.

Inkluzije brez nadrejenega, vse zavezujočega obzorja vrednot si prav tako ni mogoče zamisliti kot si ni mogoče zamisliti osebnega delovanja brez individualnega vrednostnega temelja.

Inkluzija kot vrednota sama po sebi ne more biti dovolj. Je le pretežno prazen pojem. Njegov srčni utrip prihaja od ljudi, ki se pustijo prepričati, ganiti, si postavljati zahteve, ki so dovolj pogumni, da »neposredno bližino konkretnega« živijo in včasih tudi samo prenašajo. Biti samo prisoten je že zelo veliko (zdravnica za gobavost Ruth Pfau)!

## **In tako bo (morda) uspelo:**

Inkluzija kot usmeritev izvira iz nekega določenega prepričanja. Realna postane samo pod določenimi pogoji. Nekateri od njih so skicirani v nadaljevanju:

1. Do sedaj veljavna predstava, da človek z izobrazbo, pa tudi z učenjem in podporo pridobiva tisto osnovo, ki mu zagotavlja življenjsko trdnost, spretnosti in smisel, je treba zamenjati s prepričanjem, da bodo v prihodnosti vodilno vlogo igrale psihosocialne spretnosti. Ta teza se potrjuje s številnimi znaki iz industrije in obrti. Tam se trenutno veliko bolj gleda na t.i. oceno socialnega vedenja in sodelovanja v spričevalu kot npr. na izkazani uspeh pri matematiki ali nemščini.

2. Uspeh inkluzije je odvisen od spreminjajočih se odnosov v družbi, t.j. konkretno v razredu od ne-prizadetih sošolcev, v službi od ne-prizadetih kolegov in v javnosti od ne-prizadetih sodržavljanov. Ne gre torej za prepreke v vsakokratnem okolju, temveč za prepreke v glavi. Na vprašanje, kako naj to pravzaprav dosežemo, pa ni tako lahko odgovoriti. Tudi na tem mestu ostaja odprto.

3. Eno od bistvenih predpostavk predstavlja »razgradnja« posebnih ustanov in služb za osebe z razvojnimi motnjami ob hkratnem odpiranju novih stanovanjskih možnosti, učnih in službenih mest in prostočasnih dejavnosti »sredi nas«. Te korake je mogoče zagotoviti s pomočjo ustreznih »podpornih krogov« in osebne asistencije. Izkušnje iz dosedanjih dejavnosti in projektov so ohrabrujoče, zato se je treba navezati na njih in se iz njih samokritično učiti.

4. Osrednjega pomena je »dekategorizacija« (prim. Bernd Ahrbeck 2010, 68 in sledeče strani; 74) oseb z oviranostjo. So »drugačni«, se »razlikujejo« in so s tem »odpuščeni« iz goščave psihiatrično dominantnega in stigmatizirajočega slovarja pojmov. Ali je tako delovanje za prizadete same ustrezno ali navsezadnje celo žali njihovo dostojanstvo, pa ostaja kot kritično vprašanje. Spomnimo se samo na Maximiliana Dornerja, ki je v nekem impresivnem TV intervjuju svojo prizadetost opisal kot »mojo Jakobovo pot«.

Vprašanje o ustrezni pomoči in podpori priganja k odgovoru.

**»V tem oziru je vprašljivo, če se propagira samo en pogled, ki noče nič več vedeti o šibkostih in deficitih ... So pogoj za to, da ljudje potrebujejo posebno pozornost, imajo pravico do posebne podpore. Z nezaznavanjem teh deficitov se povezuje zanikanje njihovih potreb in odvisnosti od drugih.« (Bernd Ahrbeck 2010, 93)**

5. Pri pouku je treba vsakokratno vsebino pripraviti tako, da je dostopna tako učencem s posebnimi potrebami kot učencem brez njih, tako da služijo obojim in je njihova vrednost obojim doumljiva. Med najpomembnejšimi mostovi sta se poleg ponazoritve uveljavila tako imenovani »preprosti jezik« in individualizacija vsega poučevanja in učenja – in sicer tako pri pouku samem kot pri navodilih na delovnem mestu.

6. Ker inkluzija – strukturno gledano – predstavlja predvsem organizacijski model, potrebuje prepričljivo vsebinsko izoblikovanost, da doseže usposobljenost za obvladovanje in oblikovanje lastnega vsakdana. Prepreke v življenju (Walter Thimm govori o »življenjski stiski«) se ne spremenijo v »življenjske priložnosti« (prav tam) samo zaradi organizacijskih ukrepov. Odvisno je od ustreznih ciljev in povezanih procesov učenja. Ne zadošča samo biti zraven in »delati se, kot da« (Fischer 2010) ni samo kontraproduktivno, temveč navsezadnje celo nedostojanstveno.

7. Inkluzija izhaja iz kompetenc in virov, ki so lastni vsakemu človeku, in stavi na priznanje (Axel Honneth) človeka kot osebe v svoji celovitosti. Da se lahko človek pri tem izogne vsem ljudem lastnemu, čeprav različno poudarjenemu »fenomenu šibkosti« (Helmut Rockenschau 2012) – mišljeno ni niti kot negativna različica niti kot idealizacija, temveč kot dejstvo in človeška lastnost – sodi med slabosti koncepta inkluzije. Ne le, da lahko iz slabosti naredi odlika, pogosto se tudi zabriše meja med slabostjo in odliko.

8. Inkluzija velja za koncept »od zgoraj«. Njegov uspeh je odvisen od vsakokratnih naslovnikov, od tega, koliko se notranje strinjajo in tako rekoč »od spodaj« dajo soglasje. Enako se zahteva od skrbnikov, ki se posvetijo inkluziji kot nalogi. Tudi oni morajo to hoteti in se ustrezno strokovno pripraviti. V središču je kljub vsej individualizaciji tisto, kar je skupno, da navsezadnje nehote ne zdrsne v ekskluzijo znotraj inkluzije.

Zares velika naloga prestrukturiranja in preusmerjanja se zastavlja vsem, ki resno jemljejo inkluzijo oseb z motnjami v razvoju ali težavnih oseb. Slabo bi bilo, če bi zmagala inkluzija kot princip in ne potrebe in hrepenenja tukaj mišljenih naslovnikov – ljudi.

### **Zahteve do učiteljev, vzgojiteljev in pomočnikov**

Uspešno sožitje ne sme biti prepuščeno naključju: potrebno je konkretno in pedagoško odgovorno delo. Heterogenost učencev sooča učitelje in vzgojitelje z vrsto problemov. Naslednji premisleki si pri tem zaslužijo posebno pozornost:

1. Ne zadošča, da prizadete ter težavne in obremenjene otroke in mladostnike razvrstimo skozi prizmo »deficitov proti kompetencam« ali »slabosti proti prednostim« in na koncu govorimo samo še o kompetencah in prednostih (prim. Bernd Ahrbeck 2010, 85 in naslednje strani). Reduciranje je redko pravično do življenja.

2. To, da se otroci samo v šolskem vsakdanu navajajo drug na drugega in različnosti ne občutijo kot neprijetno, ni zadosten temelj za spoštljivo in dostojanstveno druženje.

3. Smisla lastnega življenja ni mogoče najti ne enostransko in ne kot namestnik na področju življenja nekoga drugega. Vsak ima svoje naloge in svoje cilje, vsak svoje potenciale in svoje meje. Socialno interakcijo mora vsakokrat dopolnjevati tudi sebi lastno. To ima za vsakega človeka vrednost, ki je ne more opustiti, in pomen, ki mu daje identiteto. Manifestira se tako v nalogah kot tudi v razširjeni življenjski temi. »V službi kake zadeve ali v ljubezni do kake osebe se človek samoizpolnjuje. Bolj, kot je predan svoji nalogi, bolj kot je vdan svojemu partnerju, bolj je človek, bolj je on sam.« (po Viktorju Franklu)

4. Ne samo, da nas drugačen pogled na svet in drugačno stališče do sveta bogatita, oboje tudi na enak način ločuje – včasih neizogibno in včasih hkrati boleče. Naučiti se ravnati z obojim, je naloga, ki se zastavlja.

5. Izkušnja, da ne more vsega imeti, vsega doseči ali se vsega udeležiti, človeka pred prevelikimi pričakovanji utruje v njegovi identiteti. Poznavanje lastnih meja zahteva sprejemanje in v enaki meri odpovedovanje.

6. Priznanje, ki se navezuje na dosežke, stoji na majavih nogah. Mimogrede povedano, odnos do drugih ljudi, ki človeku pripada, bi bilo prej spoštovanje kot priznanje. Človek doživlja življenjske uspehe pogosto tam, kjer mora živeti z ničem, ne tam, kjer se delijo medalje.

7. Za razliko od učencev brez posebnih potreb učenci z motnjami v duševnem razvoju ali težavni součenci svoje učitelje pogosto soočajo z drugačnim odnosom do pouka in do sebe. Če se otrok od mladih nog sooča s prizadetostjo ali trajno doživlja zapostavljenost (npr. nasilje, zlorabe in zaničevanje v primarni družini), to krepi krhkost primarnega zaupanja in usmerjenost vase. V nasprotju s tem je uspešno učenje odvisno od čim bolj nemotene navezave na vsebino, prizadevanja in odprtosti do tujih ljudi oz. do novega. To pomeni, da je za soočanje s svetom, njegovimi nalogami in vsebinami treba sebe v veliki meri postaviti na drugo mesto. Tako npr. Anna, stara deset let in fiksirana na številko »7«, brez prisotnosti te številke ni mogla narediti skoraj ničesar; poleg tega je vedno znova, običajno na »napačnih mestih«, pripovedovala zgodbe, ki so bile kakorkoli povezane s sedmico.

8. Običajna zahteva pri dobrem pouku, da naj se poučuje ljudi, ne le stroke, pomeni, da osebam z motnjami in težavnim učencem izkažemo poglobljeno zanimanje s čim manj predsodki za njihovo življenjsko situacijo in zgodbo. Samo tedaj imajo lahko korist od inkluzijskega pouka, namesto da bi morali doživljati obremenilne izkušnje in ponovno stigmatizacijo.

9. Otroci in mladostniki so še sredi vzpostavljanja identitete, ki se postopoma stabilizira. Pri tem je primerjava pomemben dejavnik za njihovo samopodobo. Problematične so primerjave s tistimi sošolci, ki se razlikujejo od tebe samega. Otroci zahtevajo predvsem pravičnost; hkrati pa nenavadno vedenje in moteča podoba vzbujata tudi veliko fascinacijo, ki je ni mogoče vedno odpraviti. Tako učitelji kot vzgojitelji lahko na različne načine prepeljejo otroke preko čeri, uspešno odstranjujejo ovire in jih vodijo k dobremu sožitju.

10. Na tej osnovi se kritično zastavlja vprašanje, do kake mere lahko ocena uspešnosti vzdrži kot odgovor na heterogenost, ko se učenci radi tudi razvrščajo in se ustrezno ocenijo. Za učence s posebnimi potrebami lahko pri tem pride do travmatičnih doživetij, kar otežuje njihovo samoumevno prisotnost.

To naštevaje dejavnikov je mogoče brez težav nadaljevati. Vsi dajejo dovolj povoda za to, da se po eni strani temeljito soočimo s prizadetimi ali tudi težavnimi učenci, po drugi pa so potrebni pedagoškega komentarja in individualne obravnave. Samo tako bo lahko (specialno)pedagoško delo v inkluzijskem razredu vzbudilo spoštovanje za vse učence, računalo na podporo in nazadnje vodilo k uspehu.

**Na primeru dveh problemskih področij bom prikazal to, kar velja za vse:**

Odločilno je, (1) da njihovega vedenja ne vidimo samo diagnostično in samo skozi roznata očala, da torej ne sprejemamo samo domnevnega, temveč predvsem obstoječe (Martin Heidegger/Emmanuel Levinas) in smo pri tem dovzetni za povezano sporočilo (prav tam); in drugič, (2) velja, da se mora človek, ki hoče delati z oviranimi, obremenjenimi ali težavnimi otroki in mladostniki, od njih in skozi njih »vseživljenjsko učiti«, se pravi, dojeti in, če je le mogoče, razumeti, kako oni vidijo svet in svoje življenje ter kaj je za njih na tem svetu in v njihovem življenju pomembno ali pomenljivo.

**k (1)**

**Odkriti je mogoče veliko bogastvo**

Težko verjamem, da lahko ovirane ali tudi obremenjene ljudi strateško »od zgoraj« takorekoč »odpustimo«. Niti splošno znana formula »različnosti« (normalno je biti različen) niti enako običajna oznaka »drugačnosti« jim nista pravični in ne priznavata dovolj tega, kar njihovo življenje v vsej svoji upornosti in polnosti predstavlja.

Odločno se hočem izogniti temu, da bi se vrnil k, upam, za vselej preseženi usmeritvi k deficitu ali da bi zapel pesem o narobe razumljeni šibkosti. Tudi tarnati nimam namena; pomembno pa mi je spoštovanje do ljudi, ki živijo z omejitvami in izključeni. In neredko ostrmim, kako s svojo prizadetostjo oz. kljub njej prenašajo in oblikujejo svoje življenje. V številnih od njih živi težko opisljiva, vendar ganljiva moč. Daleč presega to, kar trenutno razumemo pod pojmom »vzdržljivost«. Spremljata jih tako humor in šarm kot tudi toplina in zvestoba, učitelji, vzgojitelji in starši osupnejo ob marsikakšnem originalnem, prav sijajnem domisleku. Pesem Petra Handkeja nas vabi, da presežemo funkcionalno, instrumentalno ali strateško mišljenje. Gre mu za pripravljenost in zmožnost, »videti več« kot to, kar je na dlani in se kaže:

**Zagotovo ne pričakujem, da se bo prikazal bog.**

**Pa vendar pričakujem, da bom videl več,  
kot lahko vidim ta trenutek.**

**In vem,**

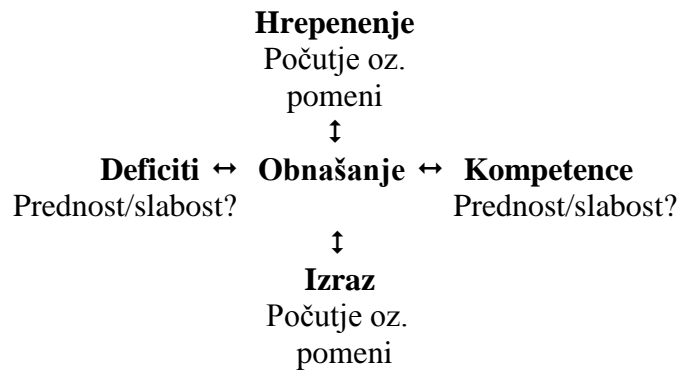
**da lahko vidim več –  
mnogo več.**

**In ko sem to premišljal,**

**je štetje v moji notranjosti prenehalo.**

*Peter Handke*

Prvi korak je že to, da obnašanje prizadetih, težavnih ali obremenjenih ljudi dojemamo drugače, »razširjeno«, t.j. v spekter »videti več« pritegnemo predvsem eksistenčne razsežnosti in se hkrati poslovimo od enodimenzionalnega pogleda na prednosti in slabosti. Naslednja skica to pojasnjuje:



Nekaj pojasnil:

1. Deficiti in kompetence so navsezadnje stvar merjenja in primerjanja. Hkrati budijo in hranijo željo, da bi jih s pomočjo učenja, podpore ali terapije čim bolj spremenili.
2. Poleg tega ljudje s svojim obnašanjem sporočajo nekaj o svojem notranjem hrepenenju in hkrati kažejo svoje počutje in to, kaj jim je pomembno in pomenljivo. Tako velja vsako vedenje, naj se zdi še tako nenavadno ali celo »moteno«, za »subjektivno smiselno« (Manfred Thalhammer).
3. Niti izraza in njegovega pomen niti hrepenenja in njegove vsebine se ne da doumeti primarno z diagnostičnimi postopki. Pomaga lahko samo »metaforično mišljenje« (D. Fischer). Cilj je, da se distanciramo od psihiatričnih kategorij in hkrati damo prednost želji po razumevanju (Hans-Georg Gadamer).
4. Vsaj pri trenutnih hrepenenja je treba prej misliti na hermetično kot na hermenevtično dojemljivo dogajanje. Marsikaj ostane kot osebna skrivnost nekomu drugemu skrito. In prav je tako. Vendar pa včasih zadoščajo že majhni impulzi druge strani, da nas spomnijo na lastno hrepenenje in tako obogatijo. Mimogrede, to velja za vse eksistencialne oz. antropološke temeljne resnice. Tako je celo v tem splošno znanem dejstvu ponovno prisotna skrivnost.

Iščemo torej pot, ki bi jasno pokazala eksistenčne pomenljivosti človeških eksistenc na tem svetu. In bogastvo je prav v tem, da se prizadeti, težavni ali obremenjeni učenci pridružijo sošolcem v razredu. Ne-prizadeti učenci so odvisni od tega, da jih njihovi učitelji, vzgojitelji in pomočniki učiteljev seznanijo s pripomočki za razumevanje; toda tudi ti lahko to storijo v taki meri, v kakršni se sami potrudijo za razumevanje – in to učenje razumevanja je lahko »vseživljenjsko«. Elazar Benyozetz ima prav, ko pravi: Človekova smola je, da ni kos tistemu, kar je izpeljal stvarnik. To nikakor ne zadeva samo bolezni, prizadetosti ali stiske, temveč človeka v njegovi celoviti, skoraj neizčrpni eksistenci.

Pri takem stališču nas opogumljajo in potrjujejo ljudje, ki o svojem življenju in doživljanju bolezni ali prizadetosti poročajo in znajo poleg tega svoje občutenje premisliti na mnogovrstne in nadvse različne načine. Kot primere iz zadnjega časa naj navedemo tri avtorje (pri čemer jih je neskončno veliko): Christoph Schlingensief (rakav bolnik), nato Arno Geiger (sin očeta, ki je zbolel za Alzheimerjevo boleznijo) in končno Maximilian Dorner (v življenju ga vse bolj ovira multipla skleroza).

**Tako piše Maximilian Dorner v svoji knjigi »Moj demon je zapečkar«**

*»Gre za to, da živim ne samo z nasprotji svoje eksistence, temveč v njih. Torej ne v krčevitih poskusih, da bi jih razrešil, ali enega kompenziral z drugim. To pomeni, da sprejemam življenje v skrajnostih: da se danes svoji invalidnosti smejim, jutri pa jočem zaradi nje, da skozi njo izgubljam in dobivam, da je del mene, hkrati pa tudi ne, da s svojimi prednostmi pri drugih naletim na slabosti in s svojimi slabostmi na njihove prednosti ...« (2008, besedilo na ovitku) »Nič drugega ne morem več početi, kot da sedim tu, pišem, govorim. Zame ni dela na polju, lova, gradnje lastne hiše. Ne morem delati kot natak, čistiti, operirati, igrati inštrumenta ... lahko samo pišem z dvema prstoma ... in se pri tem sam sebi zdim kot poškodovana knjiga.« (str. 115)*

Toda tudi otroci in mladostniki s posebnimi potrebami prinašajo s svojim vedenjem in po zaslugi svojih življenjskih, učnih in zdravstvenih zgodb, tako konkretno kot zakodirano, svoje »resnice«, ki jih zaznamujejo, v šolo; te resnice pa so – čeprav ne tako jasno in izrazito – vedno tudi »naše resnice«.

Na kratko navedimo dve od njih:

Tu je npr. Klaus, otrok z motnjami v duševnem razvoju, star osem let. Njegova največja potreba je, da sedi za povsem prazno mizo. »Praznino« ima preprosto rad. Če mu položiš igrače ali učno gradivo na njegovo mesto, ga z divjim navdušenjem vrže na tla; pa tudi pri součencih to pogosto poskuša. Tudi pred učiteljevo mizo se ne ustavi. Njegovo vedenje lahko pripišemo oblikam motenj iz avtističnega spektra. Vprašanje pa je: Ali mu lahko brez podrobnejšega premisleka prepovemo ali s trapijo odpravimo to, kar mu hkrati predstavlja največjo srečo? Tako so njegovi učitelji in vzgojitelji vedno znova sedli skupaj in se ukvarjali s tem nenavadnim in zanimivim fenomenom praznine – kot z eno od eksistenčnih temeljnih resnic njegovega mladega življenja in življenj vseh nas. Že v Starem testametu piše: »Na začetku je Bog ustvaril nebo in zemljo. In zemlja je bila pusta in prazna.« (1. Mojzes, 1,2) Tu je treba praznino razumeti kot utelešenje pričakovanja in obljube. V nasprotju s tem pravi Magdi Aboul-Kheir: Vedno je nekaj. Nekaj ali nekdo vedno postaja naokoli. Nikoli ni nič. Pri tem praznina tako dobro dene. Treba jo je samo prenesti. Da lahko nato v njej uživamo.« (neznan vir) Pri njem bi bila praznina simbol absolutnega miru po domnevni nevihti.

Ali pa Tim:

Tim, pet let, tetraplegik in brez aktivnega govora, je bil gost na otroškem rojstnem dnevu. Njegov prijatelj je dobil za darilo prekrasen rdeč gasilski avto. Vsi drugi otroci so se vrgli na ta avto – tudi on se je hotel. Njegova mama ga je vzela in nesla k avtu, toda to je bilo še premalo; nato ga je podržala nad avtom oz. ob njem – toda niti njegova moč niti gibljivost nista zadoščali, da bi avto vsaj malce, za »las«, uspel sam premakniti. Potem so ga ostali že odrinili na stran in potegnili avto sebi. Spet je zmagala invalidnost in ne-imeti se je potrdila kot temeljna resnica v njegovem življenju.

Da navidezna šibkost pri otrocih in mladostnikih nikakor ni prednostno zasidrana, potrjuje naslednji dogodek:

Jens, 15 let, mladostnik z motnjo v duševnem razvoju, obiskuje integracijsko voden razred. Učiteljica se je z učenci pogovorila o mnogovrstnosti življenja in pojavnih oblikah živega – rastlinah, živalih in ljudeh. Na koncu bi naj učenci napisali ali naslikali, na kaj pomislijo, če razmišljajo o ljudeh v nasprotju z rastlinami ali živalmi. Povsem presenetljivo je Jens na svoj list napisal tole, s čimer ni osupnil oz. ganil samo svojih učiteljev in vzgojiteljev:

ČLOVEK IMA PODPIS

V številnih podobnih situacijah srečamo take bistvene točke človeške eksistence. Če jih hočemo doživeti, se velja posloviti tako od prej kritizirane »razbremenitve« – otroci s posebnimi potrebami so samo »drugačni« – kot tudi od pretežno diagnostičnega mišljenja, ki ima za cilj razjasnjenost in vedenje. Dostop dobimo preko metaforičnega približevanja, kjer



se vsebine prikazujejo v slikah in kažejo na nekaj, kar je več kot obstoječe, konkretno to, kar se lahko vidi ali doživi. Predpostavka je, da se približamo vsakokratnemu (prizadetemu) učencu ali učenki s poglobljenim interesom, empatijo in spoštovanjem ter navsezadnje išočim in ljubečim želim-razumeti (Paul Moor). Toda prav to je neskončno težko, saj ne-razumevanje v človeškem življenju pogosto predstavlja prevladujočo resničnost. Učitelji in vzgojitelji, pa tudi drugi spremljevalci in izvajalci služb se v srečanjih z osebami s posebnimi potrebami vedno znova soočajo s takimi antropološkimi temeljnimi resnicami. Če hočejo biti pravični svojemu sogovorniku, jim soočenje z naslednjim ne ostane prihranjeno:

- z njihovo zmožnostjo in njihovo ne-zmožnostjo
- z njihovimi slabostmi in njihovimi prednostmi
- z njihovo svobodo in z njihovimi mejami
- z njihovo dinamičnostjo in z njihovo negibnostjo
- z njihovimi življenjskimi stiskami in z njihovimi življenjskimi možnostmi
- z njihovim ne-imetjem (ne-maranjem) in njihovim hotenjem
- z njihovo slo in njihovo čutnostjo
- z njihovim dajanjem in njihovim jemanjem
- z njihovim kaosom in njihovo »praznino«
- z njihovo monotonostjo in njihovo kreativnostjo
- z njihovo pripravljenostjo za tveganje in njihovo previdnostjo
- z njihovimi razočaranji in njihovimi upanji
- z njihovo negotovostjo in njihovo potrebo po zaščiti
- z njihovim sramom (M. Dorner) in njihovim ponosom

Nikakor ne smemo pozabiti ali odriniti v ozadje, koliko oseb, ki so prišle na svet (umsko) prizadete, je odraslo v prizadevne, optimistične in zadovoljne ljudi, ki so se izkazali v življenju. Kot cenjene sodelavke in sodelavce jih najdemo povsod – v hotelih, na črpalkah, v kmetijstvu in vrtnarstvu, pa tudi kot zanesljive delavce v delavnicah za invalide in na delovnih mestih za ljudi s posebnimi potrebami. Za tiste pa, za katere tak razvoj (še) ni mogoč, velja naša posebna zaščita in obljube. Tudi njihovo življenje ima smisel, ki mu ga dajejo sami s svojim obstojem, če le v njihovem okolju obstaja občutek za to.

**k (2)**

### **Velja pobrati in shraniti veliko darilo ter skrbeti zanj**

Vprašanje o produkcijski moči človeške inteligence se vedno znova zastavlja, ko gre za umsko zaostalost učencev s posebnimi potrebami. Manfred Thaalhammer je že leta 1974 govoril o »kognitivni drugačnosti« in s tem požel kritiko s številnih strani. V njegovem štirikratnem odgrinjanju »oblikovalne pojme«. Cenjenja kognitivnih dosežkov se do danes ni dalo zares omejiti. Nasprotno. Slavni stavek R. Descartesa »Mislím, torej sem« je večkrat prepričljivo kritizirala samo fenomenologija telesa (Leibphänomenologie), vendar so družbene spremembe, ki vodijo proti povečevanju tehnologije in k prevladujoči ekonomizaciji, prižgale nove ognjemete veselja nad kognitivnimi dosežki.

*Spominjam se mlade ženske z Downovim sindromom, ki je svoje odklanjanje računalnika s svojimi besedami pojasnila takole: »Ne maram mašin!« Nato se je z veliko koncentracijo in veseljem spet posvetila spletnju pisanih, fantazijskih zapestnic prijateljstva (ki jih je potem tudi rada prodajala po 4€ za kos). Ista mlada ženska pa je grenko jokala, ko ji je stranka*

*nekoč namesto štirih kovancev po 1€ odštela dva kovanca po 2€. Počutila se je ogoljufano. Ni mogla prepoznati enake veljavnosti obojega.*

Pri pouku, pa tudi drugod, sem kmalu opazil, koliko oseb z motnjami v duševnem razvoju se pusti voditi čutnosti, koliko jih svet dojema čutno in tudi svoje življenje ureja in oblikuje telesno-čutno. V tem so našli pot k svoji identiteti in dostojanstvu. Ob tej njihovi moči se lahko samo sramujemo, če smo mi sami izgubili lastno čutnost v navzkrižnem ognju kognitivnosti. Tako nisem mogel pri svojih umsko prizadetih učencih nikoli primarno misliti v polarizaciji zmoči ne-zmoči, čeprav je seveda vedno igrala določeno vlogo. Presenetljiva sta bila njihovo silovito veselje in silen ponos, kadar je kaj uspelo, po drugi strani pa je prizadevala njihova neizmerna žalost, če se kaj ni posrečilo ali je realizacija njihovega hotenja ostala onkraj tistega, kar je bilo na razpolago. Zmanjšana intelektualna zmožnost prizadetim pogosto onemogoči najti izhod ali alternativo.

Nasprotno pa predstavlja prav njihova zmožnost, da k življenjskim zadevam in situacijam pristopajo telesno-čutno, več kot samo obogatitev. Za soljudi, ki z njimi živijo in se učijo, prav tako pa tudi za intelektualizirano, »popametnjeno« družbo, se mi zdi ta njihova vrsta organizacije življenja pravi dar. Zato sem že leta 1980 govoril o »telesno-čutni kulturi«, ki je tudi danes predmet razprav. (prim. mdr. Rockenschaub 2012)

Vendar pa se te talente – zame stigmatizirajoče – pogosto napačno razlaga kot izraz umske zaostalosti ali infantilnosti in posledično se duševno prizadete ljudi nepravilno in narobe ocenjuje kot »velike otroke« ter se jih obravnava ustrezno žaljivo oz. z malo spoštovanja. Dva primera iz vsakdana:

*(1) Suzanne, mlada ženska z Downovim sindromom, dela z drugimi ljudmi s posebnimi potrebami in ljudmi brez njih v neki restavraciji s štirimi zvezdicami. Sirovo ploščo, ki smo jo naročili, je hitro prinesla. Krožnike so v kuhinji okrasili s peteršiljem. En krožnik je postavila pred mojega prijatelja, kot je bilo predvideno; pred mene je postavila krožnik s pripombo: »Odletelo!« Vprašal sem jo: »Kaj je odletelo?« Njen osupljivi odgovor: »Tisto, zaradi česar je hrana lepa!« Čez nekaj časa je prinesla en sam šopek peteršilja in mi ga položila na sirove žličnike rekoč: »Zdaj je pa prav!«*

*(2) In še Stefan (23 let, lažja duševna motnja): dela v nekem supermarketu. Njegova naloga je zlaganje na police. Vendar mu ne zadošča, da je priden. Čeprav je že konec delovnega časa, se ves zaskrbljen vrne k regalom in preveri natančno razporejenost na polici, ki jo je on naložil. Niti vsebina niti datumi zapadlosti niso njegov svet.*

Poleg tega pa mi pridejo na misel tudi učenci z moje nekdanje šole, ki so stali ob oknu in jeseni »spremljali« odpadajoče listje s kretnjami rok ali so jih na podoben način očarale snežinke. S tem so hkrati nakazali za njih mogoč dostop do učenja. Pozorna specialna pedagogika zna ceniti to vse ljudi povezujočo telesnost, pa tudi čutnost, ki vse ljudi nagovarja, ter ju s hvaležnostjo uporabiti za pouk otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami tako v samostojnih učnih skupinah kot pri inkluzivnem pouku.

Če se opremo na »teorijo treh svetov« (Karl Popper), lahko rečemo, da je naloga vzgoje in izobraževanja to, da ljudi z motnjami v duševnem razvoju usposobi za suverene odnose z vsemi tremi »vidiki sveta« – »telesno-čutno kulturo«, pretežno »ustno kulturo« in »pisno-abstraktno kulturo« – pri čemer je žal v tako imenovanih višje razvitih družbah prisotno precenjevanje t.i. »pisne kulture« in dajanje prednosti kognitivnim oz. intelektualnim zmožnostim.

Naj »telesno-čutna kultura«, ki jo živijo predvsem umsko prizadeti ljudje, še tako bogati, razumljivo je, da ima tudi posebnosti, ki jih lahko občutimo kot prednosti in kot slabosti:

- »Telesno-čutna kultura« se navezuje na bližnje, vidno in otipljivo, manj pa na abstraktno, mišljeno, konstruirano in posredovano.

- »Telesno-čutna kultura« sili k doživljanju in izkušanju ter s tem prej k ponavljanju in zagotavljanju kot k zadržanju, ohranjanju in predajanju drugim.
- »Telesno-čutna kultura« se izvršuje in izpolnjuje predvsem v trenutku.
- »Telesno-čutna kultura« omogoča osebni red in individualne vpoglede.
- »Telesno-čutna kultura« živi bolj od rok kot od besed.
- »Telesno-čutna kultura« postavlja trenutne vrednote pod vprašaj in hkrati postavlja nove.
- »Telesno-čutna kultura« se odpoveduje moči nad drugimi, čeprav je sama mogočna.
- »Telesno-čutna kultura« bogati življenje vseh in ne samo tistih, ki prvenstveno z njo, v njej in skozi njo živijo.

Vsekakor čutnost spremeni dojemanje sveta in tako v življenje kot povsem konkretno v pouk vnaša novo barvo, drug zven ter ustvarja blagodejno vzdušje. Odpro se lahko fascinantne situacije, včasih pa tudi boleče meje, če človek s tem načinom doživljanja ne more več razrešiti problemov in ostanejo pomembna vprašanja brez odgovora. Pa vendar pogosto zaradi česa veselega in lahkotnega pozabimo vse napore, ki so potrebni, da se mukoma naučimo kretljivo, črko ali vsakdanji prijem. V nasprotju s tem pa se zahtevam po dobrem pouku ne zadosti samo s sodelovanjem pri dejavnostih, prav tako kot še tako profesionalna strokovna moč v okvirju treh ur dodatnega pouka ne more doseči kakovosti, kakršno imamo tu v mislih. Za uspešno inkluzijo ni dovolj samo strokovnost in poglobljeno razumevanje fenomenov, ki se tu dogajajo, že samo zaradi osebne in primerne materialne opremljenosti tudi zelo veliko stane.

Nič od obojega, bogastva, da se po zaslugi otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami soočimo z eksistenčnimi temeljnimi resnicami, kot tudi od daru telesne čutnosti, za neprizadete učence inkluzijskega razreda ne zahteva umnega prevoda, ki ga prežema lastni razmislek, ter vodstva. Sami redko zmorejo doseči tu potrebno transformacijo v lastno življenje. Nevarnost, da bi obtičali pri zunanjih rečeh ali da bi izgled in vedenje motila, je velika. Ta zmogljivost prevajanja, ki se zahteva od učiteljev in vzgojiteljev, predpostavlja budno dojemanje, pristno željo po razumevanju in razmišljanje brez predsodkov. Izkoristiti dogajajoče se v njegovi pomenljivosti za človeka samega in za druge se lahko zares razvije v življenjsko nalogo; in to, kar človek od prikazanega »razume«, enako kot tisto, kar mu je pri srcu, ga bo spremljalo vse življenje. Neredko se ljudje s posebnimi potrebami izkažejo za naše najpomembnejše učitelje in vzgojitelje. Brez njih bi bilo naše življenje mnogo revnejše. Inkluzija brez misli na to bogastvo bi bila akcionizem brez globine in sijaja.

Občudovanje je eno, spoštovanje pa nekaj drugega. Težko si je predstavljati, kaj telesno invalidnemu otroku pomeni npr. vsako noč spati v mavčnem oklepu, morda privezanemu, morda morati prositi za pomoč pri najenostavnejšem prijemu ali kot invaliden mladostnik začeti vsak dan z upanjem v zavesti, čeprav ve, da ne bo mogel udeležiti tistega, kar mu kot želja tako hrepeneče lebdi pred očmi. Vse to nima opravka s topo prizadetostjo, temveč trezna resničnost življenja, poleg vsega še z nadvse ocenjevanju podvrženimi življenjskimi dosežki in njihovo brezpogojno oceno vrednosti in priznanjem. Da lahko človek s hotenjem in talentom, z izobrazbo in učenjem, s terapevtsko pomočjo in tudi z asistenco kljub številnim oteževalnim momentom doseže presenetljive zادة (Maximilian Dörner), izboljša svoje »možnosti za življenje in učenje« (Walter Thimm) in se z zaupanjem sooči z življenjem (»Življenje povabim k sebi«, Bettina Eistel), šteje med najbolj impresivne reči, ki nas jih lahko invalidni ljudje z zgledom naučijo. V inkluzijskem razredu ni nič drugače – in to je poleg vseh drugih ciljev za vse udeležene tudi velika priložnost in nepričakovan dobiček.

### **Toda to bi se moralo spremeniti**

Če človek sledi publikacijam, razpravam ali tudi prireditvam na temo inkluzije, ga čudi njihov splošni podton nekakšnega pogosto skoraj zagrizenega spopada. Čutiti je malo lahkotnega in sploh nič vedrega. Morda bi se morali kdaj pa kdaj spomniti na Berta Brechta:

**»Ko končate delo, naj bo videti lahko. Lahkost naj spominja na trud; je premagani trud ali zmagoslavni trud. Na samem začetku vašega dela morate zavzeti tisto držo, ki se usmerja na doseganje lahkosti. Ni vam treba izpuščati težav, temveč jih morate zbirati in skozi svoje delo narediti lahke. Vrednost ima samo tista lahkost, ki je zmagoslaven trud ...«**

Pri inkluziji gre za udeležbo vseh pri družbenih dosežkih vseh vrst – vseeno, ali gre za vrtec, šolo, gledališče ali muzej, delo, bivališče ali prostočasne aktivnosti. Spominjamo se na besede Willyja Brandta, ki jih je izrekel ob združitvi: »Zdaj bo zraslo skupaj to, kar sodi skupaj.« Takrat je bila to neskalska priložnost za prekipevajoče praznovanje. To bi morali biti tudi številni od tedaj nastali projekti in uspešno izvedene aktivnosti. »Veselo razpoloženje« (Hans-Georg Gadamer), ki pri tem nastane, bi morda delovalo bolj nalezljivo in motivacijsko, kot delujejo trenutno po deželi sem in tja s se takim navdušenjem predstavljeni pozivi. Pot od zaprisežene nove drže – odstraniti prepreke v glavah – do konkretnega delovanja bi se zdela nekoliko »lažja«, ne da bi bili pri tem manj profesionalni – in s tem povezane cilje, namreč »opogumiti mlade ljudi za spoštljivo udeležbo in samozavestno sodelovanje v pluralni družbi« (gl. prospekt »Evangeličanske šole prihodnosti Essen«), bi bilo mogoče uspešneje udejanjiti z močno veselim dihom in brez stalnega boja. Pri listanju majhnih brošur se nehote spomnimo na stavek Thomasa Langhoffa: »Kar se ne spremeni v umetnost, izgine!« Zdi se, da je bil v tej šoli ta stavek razumljen, uporabljen in prenesen v (inkluzijsko oblikovan) šolski vsakdan.

Nujno potrebna predpostavka pa je in ostaja to, da se učitelji in vzgojitelji »vseživljenjsko« učijo od svojih učencev, predvsem od tistih, ki so v običajnem pogovornem jeziku poimenovani kot prizadeti ali težavni. Vsi zaslužijo, da jih visoko cenimo in globoko spoštujemo. (Specialna) pedagogika se aktivira tam, kjer si ljudje ne morejo »pomagati naprej« (J. H. Pestalozzi). Inkluzijsko gibanje se mora v tem pogledu šele dokazati.

## **Povzetek**

### **Srečati človeka pomeni, da nas njegove uganke ohranjajo budne.**

*Emmanuel Levinas*

Inkluzija ne dobiva svoje kakovosti samo skozi razvrednotenje preteklih korakov pri spremljanju in podpori ljudi s posebnimi potrebami, temveč skozi priznanje in spoštovanje, ki ji ju izkazujejo, seveda poleg velikega vloženega angažmaja.

Inkluzija vnaša premike, zaradi katerih se odpremo novemu in naredimo pogumne ter vedno premišljene korake.

Inkluzija je primarno organizacijski model, čeprav se nad njo boči horizont vrednot in stoji na temelju vrednot. Na novo je treba vsakokrat odločiti le to, kar naj se v tem okviru vsebinskega konkretno zgodi in h kateremu cilju navsezadnje stremimo.

Srečati ljudi s posebnimi potrebami kot tudi bolnike ali poškodovance pomeni, učiti se gledati velike raznolikosti. Vsak nosi s seboj svojo lastno življenjsko, učno in včasih bolezensko zgodbo.

Srečati jih in nekaj početi skupaj z njimi doprinaša k lastnemu samozaznavanju, pri čemer je po E. Levinsu prvotno biti-nagovorjen in ne nagovarjati.

Tisti, ki ga samega nič več ne »boli«, je neobčutljiv tudi za bolečino drugih – in kdor sam ničesar več ne odkriva, tudi skupaj z drugimi ne bo mogel nič odkriti. Prizadetosti, boleznim in poškodbam je treba osvoboditi iz ozkega okvira »virov pomanjkljivosti« in jih uvesti nazaj v njihov lastni jezik. Poleg individualnih sporočil opozarjajo na to, kar v antropološkem smislu dela človeka.

Pravičnost kot ideal mora voditi v solidarno ravnanje na isti ravni – pri čemer je treba solidarnostno ravnanje zasidrati tako v posamezniku kot tudi politično v družbi.

Srečanje z ljudmi s posebnimi potrebami ne služi samo odkrivanju enakosti, temveč tudi zaznavanju z njo pogojeni razmejitvi. Oboje je pravica človeka. Inkluzija kot skupno življenje ima moč samo tedaj, če sta »dovoljena« biti-zase in biti-drugačen.

Pomembno je, da se otroci s posebnimi potrebami počutijo domače v inkluzijskem razredu, prav tako pa, da se otroci brez posebnih potreb na prizadete ali težavne, tudi moteče sošolce navadijo. Spoznanje pa seveda še ne prinaša bližine (E. Levinas).

Sovražnik vsega življenja je privijanje vijaka optimizacije – to velja tako za inkluzijo kot za posebne podporne programe.

Inkluzija potrebuje pogum, stopiti še malo naprej na stran »takih povsem drugačnih ljudi« (Levinas). Šele tedaj se inkluzija obnese. Inkluzije ni mogoče predpisati kot recept »od zgoraj«, mogoče jo je samo skupaj živeti – in potem dihata iz nje tudi nekakšna lahkost in vedrina.

Dr. phil Dieter Fischer  
Akademski direktor  
Univerza Würzburg

Dr. Dieter Fischer je vodil šolo za umsko in telesno prizadete otroke in je kasneje postal asistent in znanstveni sodelavec na Univerzah v Münchnu in Würzburgu. Napisal je številne knjige na temo vzgoje otrok s posebnimi potrebami.

Ta članek je prevzet iz revije »Behinderte Menschen« (ljudje s posebnimi potrebami), revija za skupno življenje, učenje in delo, št. 2 2012. Izdajatelj/založnik je društvo »Initiativ für behinderte Kinder und Jugendliche« (Iniciativa za otroke in mladostnike s posebnimi potrebami).

Uredništvu in avtorju se zahvaljujemo za ljubeznivo dovoljenje za objavo članka v *Leben mit Down-Syndrome* (Življenje z Downovim sindromom).