



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΚΑΙ ΤΕΧΝΗΣ

Διπλωματική Εργασία

«Φιλοσοφία, Εικαστική Τέχνη και Νευροποικιλότητα: Η ΔΕΠΥ ως
παράδειγμα ετερότητας στην Αισθητική Πρόσληψη»

Κωνσταντίνα Γούλια

A.M.: 524691

Επιβλέπων καθηγητής: Στασινός Σταυριανέας

Αθήνα, Ιούνιος 2026

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του/της φοιτητή φοιτήτριας («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

«Φιλοσοφία, Εικαστική Τέχνη και Νευροποικιλότητα: Η ΔΕΠΥ ως
παράδειγμα ετερότητας στην Αισθητική Πρόσληψη»

Κωνσταντίνα Γούλια

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Στασινός Σταυριανέας

Κωνσταντίνος Μαντζανάρης

Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Καθηγητής Σύμβουλος ΕΑΠ

Αθήνα, Ιούνιος 2026

Ευχαριστίες

Πρώτα από όλα, θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στον καθηγητή μου, Στασινό Σταυριανέα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε αναλαμβάνοντας την επίβλεψη της παρούσας εργασίας και για την ευκαιρία που μου έδωσε να αναπτύξω τη συγκεκριμένη θεματική, από την αρχική της έγκριση έως και την ολοκλήρωσή της. Η καθοδήγησή του, ιδίως ως προς τη σύνθεση του θεωρητικού πλαισίου και την αξιοποίηση φιλοσοφικών και κριτικών θεωρήσεων, υπήρξε πολύτιμη για τη διαμόρφωση της θεωρητικής μου προσέγγισης.

Θέλω επίσης να ευχαριστήσω την κόρη μου, η οποία με την παρουσία της και τον μοναδικό τρόπο με τον οποίο βιώνει τον κόσμο, με δίδαξε ότι η νευροδιαφορικότητα, παρά τις δυσκολίες και τις προκλήσεις, δεν αποτελεί έλλειμμα, αλλά μια διαφορετική και πολύτιμη οπτική της πραγματικότητας. Η εμπειρία της υπήρξε κίνητρο και αφετηρία αυτής της μελέτης, καθώς και η βαθύτερη πηγή του ενδιαφέροντός μου για το συγκεκριμένο θέμα.

Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου στα αγαπημένα μου αδέλφια, καθώς και στους ανθρώπους της καρδιάς μου, την Έλλη, τη Μυρτώ, την Ολυμπία, την Ελεονώρα, τη Δάφνη και την Κωνσταντίνα, για τη διαρκή ενθάρρυνση, τη στήριξη και την πίστη που μου προσέφεραν καθ' όλη τη διάρκεια της προσπάθειάς μου.

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία, με τίτλο «Φιλοσοφία, Εικαστική Τέχνη και Νευροποικιλότητα: Η ΔΕΠΥ ως παράδειγμα ετερότητας στην Αισθητική Πρόσληψη», εξετάζει και προσεγγίζει τη ΔΕΠΥ ως μορφή νευροδιαφορετικής ετερότητας, η οποία αμφισβητεί τις κυρίαρχες πεποιθήσεις περί κανονικότητας στην προσοχή, στην μάθηση και στην αισθητική εμπειρία. Εστιάζει στο πώς τα άτομα με ΔΕΠΥ προσλαμβάνουν, βιώνουν και συνδιαλέγονται με τα εικαστικά έργα, καθώς και στο πώς η εικαστική πράξη μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο αναγνώρισης, παραδοχής και ενδυνάμωσης της ετερότητας.

Σε φιλοσοφικό και θεωρητικό επίπεδο, η εργασία εδράζεται στη φαινομενολογία της αντίληψης και του σώματος, στις έννοιες της ετερότητας και της ευθύνης προς τον Άλλο, στις κριτικές προσεγγίσεις της κανονικότητας, καθώς και στη σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και την κριτική παιδαγωγική, οι οποίες αναδεικνύουν τη νευροποικιλότητα, ως ζητούμενο δικαιοσύνης και δημοκρατικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΕΠΥ δεν αντιμετωπίζεται ως ατομική ανεπάρκεια, αλλά ως ιδιαίτερος τρόπος σχέσης με τον κόσμο, που φανερώνεται έντονα στο αισθητικό και παιδαγωγικό πεδίο. Παράλληλα, αξιοποιούνται σύγχρονες προσεγγίσεις της νευροποικιλότητας και βιβλιογραφία για τη ΔΕΠΥ, καθώς και έρευνες που αφορούν την τέχνη, την art therapy (θεραπεία μέσω εικαστικών τεχνών) και την αισθητική εμπλοκή ατόμων με ΔΕΠΥ. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη ζωγραφική, ως ιδιαίτερη μορφή μέσα στο ευρύτερο πεδίο των εικαστικών τεχνών.

Μεθοδολογικά, η εργασία είναι θεωρητική- βιβλιογραφική. Εδράζεται στην κριτική μελέτη φιλοσοφικών, παιδαγωγικών και επιστημονικών κειμένων, με σκοπό τη διαμόρφωση ενός πλαισίου που επιτρέπει να νοηματοδοτούμε τη ΔΕΠΥ ως συνθήκη ετερότητας στην αισθητική πρόσληψη και στην εικαστική εκπαίδευση. Η ανάλυση επικεντρώνεται αφενός στις έννοιες της αντίληψης, του σώματος, της συγκέντρωσης και της ετερότητας, και αφετέρου στις πρακτικές και τους λόγους που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική εμπειρία των νευροδιαφορετικών μαθητών.

Τα βασικά συμπεράσματα καταδεικνύουν ότι η τέχνη της ζωγραφικής και η αισθητική πρόσληψη δύνανται να λειτουργήσουν ως προνομιακό πεδίο, όπου η εμπειρία της ΔΕΠΥ

καθίσταται ορατή, σεβαστή και μπορεί να ιδωθεί ως πηγή δημιουργικής δυναμικής. Μέσα από την εικαστική αγωγή διανοίγεται χώρος και παρέχονται ευκαιρίες για σωματική κίνηση, ανταπόκριση σε έντονα αισθητηριακά ερεθίσματα και ανάπτυξη σχέσεων εντός της σχολικής τάξης, βοηθώντας να ξεπεραστούν στενά κανονιστικά πρότυπα και ανοίγοντας δρόμους για μια παιδαγωγική που αναγνωρίζει τη νευροποικιλότητα ως πηγή γνώσης, δημιουργικότητας και δημοκρατικής συμμετοχής.

Λέξεις-κλειδιά

Νευροποικιλότητα- ΔΕΠΥ- Αισθητική αντίληψη- Εικαστική τέχνη- Φαινομενολογία- Κριτική παιδαγωγική

«Philosophy, Visual Art and Neurodiversity: ADHD as an Example of Otherness in Aesthetic Perception»

Konstantina Goulia

Abstract

This master's thesis, entitled «Philosophy, Visual Art and Neurodiversity: ADHD as an Example of Otherness in Aesthetic Perception», examines ADHD as a form of neurodivergent otherness that challenges dominant beliefs about normality in attention, learning, and aesthetic experience. It focuses on how people with ADHD perceive, experience, and engage with visual artworks, as well as on how visual arts practice can function as a field of recognition, acceptance and empowerment of otherness.

At a philosophical and theoretical level, the thesis is grounded in the phenomenology of perception and embodiment, in concepts of otherness and responsibility towards the Other, in critical approaches to normality and disability, and in contemporary philosophy of education and critical pedagogy, which highlight neurodiversity as a matter of justice and democratic education. In this context, ADHD is not treated as an individual deficit, but as a particular way of relating to the world that becomes especially visible in aesthetic and pedagogical settings. In parallel, the study draws on contemporary approaches to neurodiversity and on literature on ADHD, as well as on research concerning art, art therapy (therapy through visual arts) and the aesthetic engagement of people with ADHD. This thesis focuses on painting as a distinct form within the broader field of the visual arts.

Methodologically, the thesis is theoretical and literature- based. It is based on the critical study of philosophical, educational and scientific texts, with the aim of developing a framework that allows ADHD to be understood as a condition of otherness in aesthetic

perception and in visual arts education. The analysis focuses, on the one hand, on the concepts of perception, body, attention and otherness and, on the other hand, on the practices and discourses that shape the educational experience of neurodivergent students.

The main conclusions indicate that painting as an art form and aesthetic perception can function as a privileged field where the experience of ADHD becomes visible, respected and can be seen as a source of creative potential. Through art education, space is opened up and opportunities are provided for bodily movement, for responding to intense sensory stimuli and for the development of relationships within the classroom, helping to overcome narrow normative standards and paving the way for a pedagogy that recognises neurodiversity as a source of knowledge, creativity and democratic participation.

Keywords

Neurodiversity- ADHD - Aesthetic perception - Visual art - Phenomenology- critical pedagogy

Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Λέξεις-κλειδιά.....	vi
Abstract	vii
Keywords	viii
Κατάλογος Εικόνων	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια.....	xiii
Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή.....	1
Κεφάλαιο 2: Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις της Κανονικότητας και της Νευροδιαφορετικότητας.....	3
2.1 Υπαρξιακή και Κριτική Θεμελίωση της Ετερότητας.....	3
2.2 Η Βιοπολιτική της Εκπαίδευσης και το Ζήτημα της Κανονικότητας στη ΔΕΠΥ	8
2.3 Η Φιλοσοφία της Ελευθερίας και της Αναγνώρισης: Η ΔΕΠΥ ως Πεδίο Παιδαγωγικής Ελευθερίας	16
2.4 Από τη Φιλοσοφία στην Εκπαιδευτική Πράξη: Η Παιδαγωγική της Διαφοράς στη ΔΕΠΥ	26
Κεφάλαιο 3: Η Ζωγραφική ως Τρόπος Γνώσης και Υπαρξιακής Έκφρασης στην Νευροποικιλότητα (ΔΕΠΥ)	35
3.1 Η ζωγραφική πέρα από την αναπαράσταση, ως φαινομενολογική και υπαρξιακή θεμελίωση	35
3.2 Ρυθμός, Κίνηση και Ελλειμματική Προσοχή στη Ζωγραφική	53
3.3 Εικαστικά και ΔΕΠΥ ως χώρος ελευθερίας, αντίστασης και υποκειμενοποίησης...64	
3.4 Ζωγραφική, Νευροποικιλότητα και Εκπαιδευτική Πράξη-Συμπεράσματα.....	71
Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα- Επίλογος	80
4.1 Συνάντηση των θεωριών και ερμηνεία της ΔΕΠΥ ως ετερότητας	80

4.2 Φαινομενολογία της αισθητικής πρόσληψης και νευροποικιλότητα.....	81
4.3 Παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις	82
4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές	83
Βιβλιογραφία.....	84

Κατάλογος Εικόνων

Εικόνα 2.1. Εικαστική θεραπεία για παιδιά με ειδικό ψυχικής υγείας. Πηγή: iStock. (χ.χ.). Child art therapy. Ανακτήθηκε από https://www.istockphoto.com	23
Εικόνα 3.1 Απεικόνιση του νόμου της εγγύτητας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology	37
Εικόνα 3.2 Απεικόνιση του νόμου της Ομοιότητας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology	38
Εικόνα 3.3 Απεικόνιση του νόμου της Καλής Συνέχειας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://opentext.wsu.edu/psych105nusbaum/chapter/gestalt-principles-of-perception	39
Εικόνα 3.4 Απεικόνιση του νόμου Σχήματος-Φόντου (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://opentext.wsu.edu/psych105nusbaum/chapter/gestalt-principles-of-perception	40
Εικόνα 3.5 Απεικόνιση του νόμου της Συμμετρίας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology	41
Εικόνα 3.6 Απεικόνιση του νόμου του Κλεισίματος (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology 4.....	41
Εικόνα 3.7 Τρίγωνο Kanizsa (Gaetano Kanizsa, 1955) - παράδειγμα amodal completion. Πηγή: Kanizsa, G. (1955). Kanizsa Triangle [Σχέδιο]. Ανακτήθηκε από https://mentalbomb.com 5.....	42
Εικόνα 3.8 Paul Cézanne, Mont Sainte- Victoire, 1902- 04, λάδι σε μουσαμά, 73 x 91,9 εκ. Philadelphia Museum of Art. Πηγή: https://www.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/late-europe-and-americas/modernity-ap/a/czanne-mont-sainte-victoire	44
Εικόνα 3.9 Magritte, R. (1926). The Lost Jockey (Le jockey perdu) [Κολάζ: κομμένη παρτιτούρα, ακουαρέλα, μολύβι και μελάνι σε χαρτί]. Πηγή: https://www.renemagritte.org/the-lost-jockey.jsp	45
Εικόνα 3.10 Magritte, R. (1933). The Human Condition (La condition humaine) [Λάδι σε καμβά, 100 × 81 cm]. National Gallery of Art, Washington. Πηγή: https://www.renemagritte.org/the-human-condition.jsp	46

- Εικόνα 3.11 Magritte, R. (1965). The Blank Signature (Le Blanc-Seing) [Λάδι σε καμβά, 81.3 × 65.1 cm]. National Gallery of Art, Washington. Πηγή: <https://www.renemagritte.org/the-blank-signature.jsp>.....47
- Εικόνα 3.12 Vincent van Gogh, Shoes, 1886, λάδι σε μουσαμά, 38,1 x 45,3 εκ. Van Gogh Museum, Amsterdam. Πηγή: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0011v1962>50
- Εικόνα 3.13 Παράσταση ζώων σε βραχογραφία, Παλαιολιθικό σπήλαιο Lascaux, Γαλλία, περ. 17.000 π.Χ. Πηγή: Ανακτήθηκε από <https://el.wikipedia.org/wiki/Αρχείο:Lascauxpainting.jpg>52
- Εικόνα 3.14 Karolina Iljinaitė, The Twins, Συλλογή Beige Girls, 2023. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Editorial Team. (2023, 5 Σεπτεμβρίου). Interview: Karolina Iljinaitė. Artistcloseup.com. <https://www.artistcloseup.com/blog/interview-karolina-iljinaite>.....59
- Εικόνα 3.15 Nicholas Heaney, Of Sand and Surf, μικτά μέσα, 15,2 x 15,2 εκ. Artnova Gallery & Salt Studio, Chatham, MA. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Editorial Team. (2024). Interview: Nicholas Heaney. Artistcloseup.com. <https://www.artistcloseup.com/blog/interview-nicholas-heaney>60
- Εικόνα 3.16 Simon Robin Stephens, Home Imagined, 2024, υδατογραφία. Πηγή: Ανακτήθηκε από <https://www.simonrobinstephensart.com/gallery/home-imagined>61
- Εικόνα 3.17 Monika Kalinowska, Diego, 2024, λάδι σε μουσαμά, 80 x 100 εκ. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Altiba9. (2024). Monika Kalinowska: Painting Portraits in Oil. Altiba9. <https://www.altiba9.com/platfrom-interviews-for-artists/monika-kalinowska-painting-portraits-oil>63
- Εικόνα 3.18 Monika Kalinowska, Lovers, 2024, λάδι σε μουσαμά, 40 x 60 εκ. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Altiba9. (2024). Monika Kalinowska: Painting Portraits in Oil. Altiba9. <https://www.altiba9.com/platfrom-interviews-for-artists/monika-kalinowska-painting-portraits-oil>64

Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

- ΔΕΠΥ- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας
- ADHD- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής- Υπερκινητικότητας)
- SNAP-IV- Swanson, Nolan and Pelham Questionnaire IV (Ερωτηματολόγιο Swanson, Nolan and Pelham IV)
- fMRI- functional Magnetic Resonance Imaging (Λειτουργική Μαγνητική Τομογραφία)
- ΕΑΠ- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Κεφάλαιο 1: Εισαγωγή

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο του ευρύτερου κοινωνικού και εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπου οι έννοιες της διαφορετικότητας και της νευροποικιλότητας αποκτούν ολοένα και μεγαλύτερη ορατότητα, αλλά και επιφορτίζονται με έντονες αντιφάσεις. Από τη μία πλευρά, λόγοι συμπερίληψης, δικαιωμάτων και αποδοχής της ετερότητας καταδεικνύουν την ανάγκη για σχολεία ανοιχτά σε όλα τα υποκείμενα. Από την άλλη, οι πρακτικές κανονικοποίησης, εξομοίωσης, αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης συνεχίζουν να συγκροτούν τα κριτήρια, βάσει των οποίων ορίζεται η τυπική ανάπτυξη, η κανονική συμπεριφορά και η σωστή μαθησιακή επίδοση, αφήνοντας συχνά τα νευροδιαφορετικά υποκείμενα εκτεθειμένα σε μορφές ορατής ή αόρατης περιθωριοποίησης.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΕΠΥ αναδεικνύεται ως ένα προνομιακό παράδειγμα ετερότητας. Η καθημερινή εκπαιδευτική εμπειρία καταδεικνύει ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ έρχονται αντιμέτωπα με δυσκολίες που σχετίζονται με την αυτοοργάνωση, τη διατήρηση της προσοχής και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, ενώ ταυτόχρονα συναντούν ένα σχολικό περιβάλλον δομημένο γύρω από συγκεκριμένες κανονιστικές προσδοκίες, σχετικά με το πώς οφείλουν να κινούνται μέσα στην τάξη, να συγκεντρώνονται και να προσλαμβάνουν τη γνώση. Η διάγνωση της ΔΕΠΥ επιχειρεί να περιγράψει και να ερμηνεύσει αυτές τις ιδιαιτερότητες, ωστόσο, ενέχει τον κίνδυνο να τις παγιώσει σε σταθερές κατηγορίες ανεπάρκειας, επισκιάζοντας τις υπαρξιακές, αισθητηριακές και δημιουργικές δυναμικές των ίδιων των παιδιών.

Οι εικαστικές τέχνες και η αισθητική πρόσληψη προσφέρουν μια ιδιαίτερη ευκαιρία, μέσα από την οποία η εμπειρία της ΔΕΠΥ μπορεί να ιδωθεί διαφορετικά. Στο πεδίο της εικαστικής αγωγής, η κίνηση, η σωματική συμμετοχικότητα, η πολλαπλότητα των ερεθισμάτων, καθώς και η ανοιχτότητα των ποικίλων μορφών έκφρασης δεν αποτελούν πρόβλημα, αλλά συστατικά στοιχεία της διαδικασίας. Έτσι, η εικαστική τάξη μπορεί αφενός να αναδείξει τις δυσκολίες που επιφέρει η ΔΕΠΥ μέσα στο σχολείο και αφετέρου να λειτουργήσει ως χώρος, όπου αυτές οι δυσκολίες μετατρέπονται σε δυνατότητες διαφορετικών ρυθμών, τρόπων συγκέντρωσης και συσχετισμών με τον κόσμο και τους άλλους.

Σε φιλοσοφικό επίπεδο, η κατανόηση της ΔΕΠΥ ως μορφής ετερότητας προϋποθέτει ένα θεωρητικό πλαίσιο ικανό να σκεφτεί τη διαφορά πέρα από στατικές συνθήκες αξιολόγησης, κατηγοριοποίησης και εξομάλυνσης, που έχουν ως σημείο αναφοράς ότι νοείται ως έλλειμμα, και να την ανανοηματοδοτήσει ως τρόπο ύπαρξης και συνύπαρξης. Η φαινομενολογία της αντίληψης και του σώματος, η υπαρξιακή θεώρηση της ετερότητας, οι κριτικές προσεγγίσεις της κανονικότητας, καθώς και η σύγχρονη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και η κριτική παιδαγωγική προσφέρουν έννοιες και εργαλεία για μια τέτοια αναθεώρηση. Από αυτή την οπτική, η διαφορετικότητα δεν αποτελεί απλή ιδιότητα ενός υποκειμένου, αλλά τρόπο ύπαρξης και συνύπαρξης που διαμορφώνεται σύμφωνα με τα θεσμικά πλαίσια, τις κοινωνικές συνθήκες και τις πεποιθήσεις- απαιτήσεις που κυριαρχούν σε κάθε εποχή.

Η παρούσα εργασία κινείται ακριβώς μέσα σε αυτό το διπλό πεδίο. Αφενός επιδιώκει να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει τη ΔΕΠΥ ως νευροδιαφορετική ετερότητα, μέσα από φιλοσοφικές και κριτικές θεωρητικές προσεγγίσεις, και αφετέρου να διερευνήσει το πώς η εικαστική τέχνη και η αισθητική πρόσληψη μπορούν να λειτουργήσουν ως πεδίο στο οποίο αυτή η διαφορετικότητα γίνεται ορατή, αναγνωρισμένη και, εντέλει, δημιουργικά αποδοτική. Σε αυτό το πλαίσιο, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από το ερώτημα τι δεν μπορεί να κάνει το παιδί με ΔΕΠΥ, στο ερώτημα πώς μπορεί να ωφεληθεί από ευκαιρίες επαναπλαισίωσης της μάθησης, της προσοχής και της αισθητικής εμπειρίας, ώστε να χωρούν και οι δικοί του τρόποι ύπαρξης.

Τα επόμενα κεφάλαια αναπτύσσουν αυτή την προβληματική περνώντας από το γενικό στο ειδικό. Στο δεύτερο κεφάλαιο αναλύονται οι φιλοσοφικές και κριτικές ερμηνείες της ετερότητας, της κανονικότητας και της νευροποικιλότητας, θέτοντας τις βάσεις για μια διαφορετική κατανόηση της ΔΕΠΥ. Στο τρίτο κεφάλαιο εστιάζουμε στη φαινομενολογία της αντίληψης, στην εικαστική τέχνη και στην αισθητική πρόσληψη, συνδέοντάς τες με σύγχρονες έρευνες για την art therapy και την αισθητική εμπλοκή ατόμων με ΔΕΠΥ. Τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο επιχειρείται η σύνθεση των θεωρητικών και ερευνητικών ευρημάτων, με στόχο τη διατύπωση συμπερασμάτων και παιδαγωγικών συνεπειών για μια εικαστική εκπαίδευση που αναγνωρίζει τη νευροποικιλότητα ως πηγή γνώσης, δημιουργικότητας και δημοκρατικής συμμετοχής.

Κεφάλαιο 2: Φιλοσοφικές Προσεγγίσεις της Κανονικότητας και της Νευροδιαφορετικότητας

2.1 Υπαρξιακή και Κριτική Θεμελίωση της Ετερότητας

Η έννοια της διαφορετικότητας, όπως αναπτύσσεται στη σύγχρονη θεωρία και ειδικότερα στην εκπαιδευτική πράξη, συχνά προσεγγίζεται μέσα από κανονιστικά πλαίσια, διαγνωστικά κριτήρια και κοινωνικές ταξινομήσεις. Ωστόσο, πριν από κάθε τέτοια οπτική, η διαφορετικότητα θα πρέπει να προσεγγίζεται σε βάθος ως μια θεμελιώδης διάσταση της ανθρώπινης ύπαρξης. Η υπαρξιακή και φαινομενολογική φιλοσοφία, όπως εκφράζεται από τους Heidegger, Sartre και Levinas, υποστηρίζει ότι ο άνθρωπος δεν αποτελείται από μια αμετάβλητη ουσία, αλλά πρόκειται για ένα ανοιχτό και σχεσιακό υποκείμενο. Υπο αυτήν την έννοια, η ετερότητα δεν είναι παρέκκλιση ή χαρακτηριστικό, αλλά ο τρόπος με τον οποίο το ανθρώπινο ον βλέπει τον κόσμο, αντιλαμβάνεται τους άλλους και τον εαυτό του.

Η έννοια της κανονικότητας και της απόκλισης δεν είναι δεδομένες, αλλά νοηματοδοτούνται μέσα από θεσμικές πρακτικές (κοινωνικές, παιδαγωγικές, ιατροψυχαναλυτικές), ώστε αυτές να μπορούν να καθορίσουν και να εδραιώσουν κάτι το οποίο είναι υπαρξιακά ρευστό και ανοιχτό. Συνεπώς, η οντολογία αποτελεί ένα σημαντικό ερμηνευτικό πλαίσιο για να κατανοηθούν οι πρακτικές εκείνες που συμβάλουν στην ρύθμιση ή στον περιορισμό της ετερότητας.

Ο Heidegger, στο *Είναι και χρόνος* (*Sein und Zeit*, 1927), ορίζει το Dasein ως ανθρώπινο ον που υπάρχει πάντοτε μέσα στον κόσμο, ο οποίος είναι μια νοηματική δομή ή αλλιώς το πλαίσιο των ερμηνειών και των συσχετίσεων που συγκροτούν την πραγματικότητα της καθημερινότητας. Η ετερότητα βρίσκεται μέσα στο ανθρώπινο Είναι, και εκδηλώνεται, όχι σαν εξωτερικό χαρακτηριστικό των ατόμων, αλλά μέσα από το Mitsein, δηλαδή τη συνύπαρξη- εκείνη τη δομική συνθήκη- η οποία προηγείται οποιασδήποτε κοινωνικής κατηγοριοποίησης. Η καθημερινότητα, ωστόσο, συγκροτείται μέσα από το das Man, δηλαδή την άρρητη, αυτονόητη και αναμενόμενη κανονιστική γραμμή, η οποία υπαγορεύει τι θεωρείται φυσιολογικό. Λειτουργεί εξομοιωτικά, επιβάλλοντας έναν ενιαίο τρόπο ύπαρξης και μετατρέπει ότι δεν συμμορφώνεται με το κανονικό και ότι διαφέρει ή παρεκκλίνει από το σύνολο, σε κάτι ανεπιθύμητο (Heidegger,

1967, σσ. 89, 120, 125-126, 130, 138). Η αυθεντικότητα, για τον Heidegger, ενδυναμώνεται όταν το Dasein αποστασιοποιείται από την κανονιστική κυριαρχία του das Man και αναλαμβάνει τις δικές του δυνατότητες ύπαρξης (Heidegger, 1967, σσ. 173-175).

Αν φανταστούμε, το πλαίσιο μιας σχολικής τάξης, το das Man είναι αυτό που υποδεικνύει ότι «ο καλός μαθητής» είναι ήρεμος, πειθαρχημένος, συγκεντρωμένος και δεν διαταράσσει το σχολικό πρόγραμμα της τάξης, ακολουθώντας τους κανόνες. Ένα παιδί με ΔΕΠΥ, το οποίο δυσκολεύεται να παραμένει ακίνητο, συμπεριφέρεται αυθόρμητα και παρορμητικά, αναζητώντας συνεχή αισθητηριακά ερεθίσματα, βιώνει τον εαυτό του ως παρέκκλιση, σε σχέση με την κανονιστική εικόνα που επιβάλλει το das Man. Όταν οι εκπαιδευτικοί, παραδεχτούν και αναγνωρίσουν τη μοναδικότητα του Dasein του μαθητή, τότε μεταβάλλεται το πλαίσιο (επιτρέποντας κίνηση, προσφέροντας ποικίλα ερεθίσματα που διατηρούν το μαθητικό ενδιαφέρον, καθώς και εναλλακτικούς τρόπους συμμετοχής), και δίνεται ευκαιρία στο παιδί να αναδείξει τις δικές του δυνατότητες ύπαρξης μέσα στην ομάδα, αντί απλώς να συμμορφώνεται σε ένα ξένο πρότυπο.

Σε αυτό το άνοιγμα, η αυθεντικότητα δεν ερμηνεύεται ως ατομική ιδιότητα, αλλά ως μια δυνατότητα του Dasein που αναδύεται μέσα από την συνύπαρξη (Mitsein) και απέναντι στην αφηρημένη κανονιστικότητα του das Man. Έτσι διαμορφώνεται μια σχέση με την ετερότητα που δεν υπάγεται στους εξομαλυντικούς μηχανισμούς της καθημερινότητας και ισχυροποιείται η συνύπαρξη, δηλαδή το Mitsein. Αυτό έχει σαν συνέπεια, η διαφορετικότητα να μην αποτελεί παθολογική απόκλιση, αλλά υπαρξιακό δεδομένο (Heidegger, 1967, σσ. 121-123). Η δυνατότητα του Dasein να αποστασιοποιείται από τις νόρμες του das Man επιτρέπει να κατανοήσουμε τις σύγχρονες πρακτικές κανονικοποίησης, ως υπαρξιακά και κοινωνικά φαινόμενα, αντί να τις θεωρήσουμε ως αντικειμενικές κρίσεις περί ικανότητας.

Ο **Sartre**, στο *Είναι και το μηδέν* (*L'Être et le Néant*, 1943), περιγράφει την ανθρώπινη συνείδηση ως «για- τον-εαυτό». Δηλαδή, η συνείδηση δεν είναι κάτι σταθερό, αλλά μια πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα από αυτό που δεν έχει και συνεχώς υπερβαίνει τον εαυτό της. Έτσι, ο εαυτός δεν ταυτίζεται ποτέ πλήρως με αυτό που είναι, αλλά «είναι αυτό που δεν είναι και δεν είναι αυτό που είναι», καθώς κάθε πραγματοποίηση ανοίγει νέους ορίζοντες δυνατοτήτων. Ο εαυτός δεν ταυτίζεται ποτέ οριστικά με ένα συγκεκριμένο δεδομένο, όπως για παράδειγμα ένας ρόλος, μια ιδιότητα ή μια κατάσταση,

αφού πάντοτε μπορεί να τον υπερβεί (Sartre, 1943, σσ. 138-139). Ο Sartre αναλύοντας το βλέμμα του Άλλου, δείχνει ότι λειτουργεί ως μηχανισμός αντικειμενοποίησης, που εγκλωβίζει την ύπαρξη σε ρόλους και σταθερές ταυτότητες, καθιστώντας το υποκείμενο αντικείμενο αξιολόγησης και κατηγοριοποίησης (Sartre, 1943, σσ. 259-261, 302-304). Η αποδοχή αυτών των εξωτερικών προσδιορισμών που δεν είναι ουσιαστικοί, ωθούν το άτομο να ευθυγραμμιστεί με τίτλους ή ρόλους που τους αποδίδει το περιβάλλον.

Η εκπαιδευτική και διαγνωστική πραγματικότητα σκιαγραφεί την επικαιρότητα της ανάλυσης που καταδεικνύει πως οι μαθητές που αξιολογούνται, ως διαφορετικοί ή αποκλίνοντες, εμπίπτουν σε παγίδες περιορισμού της προσωπικής τους έκφρασης και αποστράγγισης των δικών τους ικανοτήτων, στον βωμό των στερεοτυπικών ταυτοτήτων. Η φιλοσοφική θέση του Sartre συναντά την θέση υπέρ της δημιουργίας χώρων, όπου το υποκείμενο μπορεί να εμφανιστεί πέρα από τους λειτουργικούς ρόλους που του επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα (Sartre 1943, σσ. 259-261, 312-314). Η σαρκική ελευθερία διατηρεί πάντοτε τη δυνατότητα υπέρβασης των κατηγοριοποιήσεων, επιτρέποντας στο άτομο να επανανοηματοδοτήσει τον εαυτό του (Sartre 1943, σ. 164).

Ο Levinas, στο *Ολότητα και άπειρο* (*Totalité et Infini*, 1961), προτείνει μια ριζικά διαφορετική κατανόηση της ανθρώπινης σχέσης, τοποθετώντας την ηθική ως το θεμέλιο κάθε φιλοσοφικής σκέψης. Για τον Levinas, ο Άλλος άνθρωπος δεν αποτελεί αντικείμενο πλήρους κατανόησης ή κατηγοριοποίησης. Το πρόσωπό του εμφανίζεται ως άπειρο και μη αναγώγιμο και δεν μπορεί να περιοριστεί σε έννοιες ή περιγραφές, υπερβαίνοντας κάθε οντολογικό προσδιορισμό (Levinas, 2000, σσ. 40-43, 213-215). Η συνάντηση με τον Άλλον δεν θεμελιώνεται στη γνώση, αλλά στην ασύμμετρη ευθύνη. Ο Levinas περιγράφει αυτή τη σχέση εκ των προτέρων δεσμευτική, αφού ο Άλλος προηγείται κάθε κρίσης ή ταξινόμησης και θέτει μια ηθική απαίτηση ανταπόκρισης, η οποία αποκωδικοποιείται ως ευθύνη που δεν απορρέει από συμφωνίες ή επιλογές, αλλά αποτελεί πρωταρχικό θεμέλιο της ανθρώπινης σχέσης (Levinas, 2000, σσ. 38-39, 84-86, 213-215).

Κατά τον Levinas, η γνώση και η κατηγοριοποίηση ενέχουν τον κίνδυνο να εντάξουν τον Άλλο σε γενικές ολότητες, ακυρώνοντας τη μοναδικότητά του. Η προσέγγιση αυτή ισοδυναμεί με μια μορφή ηθικής βίας, καθώς μετατρέπει το πρόσωπο σε αντικείμενο και παραβλέπει την ιδιαιτερότητά του (Levinas, 2000, σσ. 36-38, 42-44). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η διαφορετικότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε διαγνωστικές ετικέτες ή σε

παιδαγωγικά ταξινομικά σχήματα. Η ετερότητα, για τον Levinas, προηγείται κάθε περιγραφής και καταγράφεται, ως ηθική αξίωση που θεμελιώνει τη σχέση. Ο Άλλος δεν αποτελεί έκφανση μιας γενικής κατηγορίας, αλλά μοναδικό πρόσωπο που απαιτεί σεβασμό και προτεραιότητα.

Ως παράδειγμα, θα μπορούσαμε να φανταστούμε έναν μαθητή με ΔΕΠΥ, ο οποίος εν ώρα μαθήματος, είναι ανήσυχος, υπερκινητικός, διακόπτει συνεχώς την ροή της διδακτικής ώρας, παρεκκλίνει από τους κανόνες και δεν συμμετέχει. Ο εκπαιδευτικός, βάσει της λεβισιανής προοπτικής, δεν καλείται να ταξινομήσει και να εκλογικεύσει αυτή την συμπεριφορά, αλλά να εστιάσει στην μοναδικότητα του μαθητή, που προηγείται κάθε διάγνωσης και γνώσης, με σκοπό την προτεραιοποίηση της φροντίδας και του σεβασμού των αναγκών του, ακόμα και αν χρειαστεί να χαλαρώσει κανόνες ή να προσαρμόσει δραστηριότητες ειδικά γι' αυτόν.

Η συμβολή της **Judy Singer**, από τα τέλη της δεκαετίας του 1990, στη θεμελίωση της έννοιας της νευροποικιλότητας, αποτελεί ένα σπουδαίο βήμα που ανοίγει έναν σύγχρονο διάλογο για την εφαρμογή της υπαρξιακής πολλαπλότητας. Η Singer υποστηρίζει ότι οι νευρολογικές διαφοροποιήσεις, όπως και η ΔΕΠΥ, δεν ανήκουν στο σύνολο των παθολογικών αποκλίσεων, αλλά σε μορφές ανθρώπινης πολυτροπίας, που έχουν υποτιμηθεί από τα κυρίαρχα κανονιστικά μοντέλα (Singer, 2017, σσ. 10-15). Με αυτόν τον τρόπο, η νευροποικιλότητα επανεντάσσει τη διαφορά στο κέντρο της ανθρώπινης ύπαρξης, αποκαλύπτοντας ότι η ποικιλία των τρόπων σκέψης και εμπειρίας δεν δηλώνει ανεπάρκεια, αλλά δημιουργικότητα.

Η θέση της Singer συνδέεται στενά με τις υπαρξιακές και ηθικές προσεγγίσεις της ετερότητας, διότι η ταυτότητα δεν είναι κανονιστικά σταθερή και προκατασκευασμένη, αλλά ανοιχτή σε πολλαπλές μορφές έκφρασης. Η νευροποικιλότητα λειτουργεί, επομένως, ως σύγχρονο παράδειγμα της ελευθερίας του Sartre, της αυθεντικότητας του Heidegger και της μη-αναγωγιμότητας του Άλλου που εισήγαγε ο Levinas. Το αίτημα για αναγνώριση της νευρολογικής διαφοροποίησης προκύπτει, όχι από κοινωνικό φιλελευθερισμό, αλλά από οντολογική δέσμευση στην πολλαπλότητα της ανθρώπινης ύπαρξης. Ο κοινωνικός φιλελευθερισμός ζητά την αποδοχή της νευροποικιλότητας για ηθικούς και πολιτικούς

λόγους (δικαιώματα και ισότητα), ενώ η οντολογική προσέγγιση τη θεωρεί αναγκαία επειδή η ίδια η ανθρώπινη ύπαρξη είναι εκ φύσεως πολλαπλή και μη ομοιογενής.

Η **Margrit Shildrick** ασκεί κριτική στην κυρίαρχη ηθική προσέγγιση, στον χώρο της υγείας, η οποία προσδιορίζει το ηθικό υποκείμενο ως ένα άτομο αυτόνομο, απομονωμένο και με ουδέτερο σώμα, εντός σαφών ορίων και πλαισίων. Μιλάει για τα σώματα των γυναικών τα οποία θεωρούνται ανίκανα για αυτονομία και σταθερότητα, εφόσον αυτά φαίνονται συχνά ευάλωτα. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, η κανονικότητα δεν λειτουργεί ως ουδέτερο μέτρο, αλλά ως κανονιστικό ιδεώδες που αποκλείει όσα σώματα δεν θεωρούνται πλήρη, ακέραια ή ελέγξιμα. Συνεπώς, η Shildrick δεν επιδιώκει να εντάξει τις γυναίκες στο κανονιστικό ηθικό μοντέλο, αλλά να αμφισβητήσει τα κριτήριά του. Με αυτόν τον τρόπο, προτείνει μια φεμινιστική ηθική που αναγνωρίζει την ευαλωτότητα, την εξάρτηση και τη σωματική διαφορετικότητα, όχι ως παθολογικές συνθήκες, αλλά ως εγγενείς διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, ανοίγοντας τον δρόμο για μια ηθική που αποδέχεται την ετερότητα ως φυσική κατάσταση ζωής και όχι ως πρόβλημα (Shildrick, 1997, σσ. 13, 21-22).

Συνοψίζοντας, οι φιλοσοφικές θεωρήσεις των Heidegger, Sartre και Levinas, οι οποίες δεν τους καθιστούν ειδικούς της διάγνωσης, σε συνδυασμό με τις σύγχρονες θέσεις της Singer και της Shildrick, καταδεικνύουν ότι η ετερότητα αποτελεί θεμελιώδη και μη αναγώγιμη εκδοχή της ανθρώπινης ύπαρξης. Αναδεικνύουν φιλοσοφικά την ετερότητα, απέναντι στο κανονιστικό σχολικό πλαίσιο. Η διαφορά δεν μπορεί να νοηθεί ως παρέκκλιση από κάποιο στερεοτυπικό μοντέλο, αλλά ως ο ίδιος ο τρόπος με τον οποίο το υποκείμενο αλληλεπιδρά με τον κόσμο και εκδηλώνεται ως δυνατότητα.

Ο Heidegger, με τις έννοιες του Dasein, του Mitsein και του das Man, επιτρέπει να σκεφτούμε τον νευροδιαφορετικό μαθητή, όχι ως φορέα ενός ελλείμματος, αλλά ως ιδιαίτερο τρόπο του Είναι, μέσα στον κόσμο, ο οποίος συχνά συρρικνώνεται από το άρρητο «πρέπει» του ήρεμου μαθητή, που επιβάλλει το σχολικό das Man. Ο Heidegger δουλεύει οντολογικά, δηλαδή θέλει να περιγράψει τις δομές του Είναι στον κόσμο, του Mitsein, του das Man, της αυθεντικότητας κτλ., άρα αναγκαστικά κινείται με κατηγορίες (δομές ή τρόποι του Είναι). Σε αυτό το επίπεδο, ο Άλλος γίνεται μέρος μιας γενικής ανάλυσης του Dasein, δηλαδή ενός σχήματος νοηματοδότησης.

Ο Levinas, από την άλλη, μετατοπίζει το κέντρο βάρους από την οντολογία στην ηθική, υποστηρίζοντας ότι ο Άλλος προηγείται κάθε γνώσης και κατηγοριοποίησης και εγκαλεί το υποκείμενο σε μια ασύμμετρη, πρωταρχική ευθύνη. Ενώ η οντολογική προσέγγιση του Heidegger περιγράφει τους τρόπους ύπαρξης, η ηθική του Levinas θέτει στο προσκήνιο το τι οφείλω απέναντι στον Άλλον, πριν από κάθε ένταξή του σε δομές ή κατηγορίες. Συνεπώς, ο μαθητής με ΔΕΠΥ δεν νοείται πρωτίστως ως περιστατικό ή κατάσταση, ανάμεσα σε διαγνωστικές ή παιδαγωγικές κατηγορίες, αλλά ως Άλλος του οποίου η μοναδικότητα δεν πρέπει να απορροφηθεί σε γενικές ολότητες.

Συνδυάζοντας αυτές τις δύο προσεγγίσεις, μπορούμε να δούμε, αφενός, πώς η σχολική καθημερινότητα τείνει να ευθυγραμμίζει τα παιδιά με ένα ομοιογενές πρότυπο ύπαρξης, και αφετέρου, γιατί ο εκπαιδευτικός φέρει μια μη διαπραγματεύσιμη ευθύνη να ανοίγει χώρο μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ώστε ο νευροδιαφορετικός μαθητής να μπορεί να υπάρξει ως μοναδικό Dasein- πρόσωπο, και όχι μόνο ως αντικείμενο αξιολόγησης και διαχείρισης. Ο Sartre, τέλος, κατανοεί τη συνείδηση ως ελευθερία που δεν ταυτίζεται ποτέ οριστικά με έναν ρόλο, μια ιδιότητα ή μια κατάσταση, αλλά μπορεί πάντοτε να τα υπερβεί, ενώ παράλληλα δείχνει πώς το βλέμμα του Άλλου τείνει να παγώσει αυτή την ανοιχτότητα σε σταθερές ταυτότητες και κοινωνικούς ρόλους. Συνθετικά, οι τρεις προσεγγίσεις προσφέρουν ένα ισχυρό επιχείρημα ενάντια στις σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές πρακτικές- περί κανονικότητας και απόκλισης- που επιχειρούν να ορίσουν, να ρυθμίσουν και να οργανώσουν μια ήδη υπάρχουσα υπαρξιακή πολλαπλότητα.

2.2 Η Βιοπολιτική της Εκπαίδευσης και το Ζήτημα της Κανονικότητας στη ΔΕΠΥ

Αφού η οντολογική θεμελίωση της ετερότητας ανέδειξε ότι η ανθρώπινη ύπαρξη συγκροτείται ως ανοιχτότητα και πολλαπλότητα, καθίσταται απαραίτητο να αναλυθεί πώς αυτή η υπαρξιακή διαφορά προσεγγίζεται μέσα στα σύγχρονα συστήματα εξουσίας και γνώσης. Η ετερότητα, ως μη αναγώγιμο στοιχείο του ανθρώπινου Είναι, προηγείται οποιασδήποτε κανονιστικής κατάταξης. Ωστόσο, στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με μέτρα και παρεμβάσεις που επιχειρούν να τη σταθεροποιήσουν, να την ταξινομήσουν ή να την ερμηνεύσουν ως απόκλιση. Η βιοπολιτική

ανάλυση που αναπτύσσουν οι Foucault, Rose και Tremain, σε συνδυασμό με την έννοια του κανονικού του Canguilhem, καταδεικνύει ότι αυτές οι διαδικασίες δεν είναι ουδέτερες, αλλά ιστορικοί τρόποι με τους οποίους ρυθμίζεται η ζωή και σχηματίζεται η υποκειμενικότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο, η εκπαίδευση δεν υπηρετεί απλά τον σκοπό της μετάδοσης γνώσεων, αλλά μετατρέπεται σε πεδίο ανάπτυξης μηχανισμών, οι οποίοι ρυθμίζουν, διαγιγνώσκουν και ελέγχουν την διαφορετικότητα. Συνεπώς, η βιοπολιτική ανάλυση καθίσταται απαραίτητη για να κατανοηθεί το πώς η ετερότητα μετατρέπεται σε αντικείμενο διαχείρισης, και πώς η κανονικότητα λειτουργεί ως τεχνολογία παραγωγής υποκειμένων, που συμμορφώνονται με συγκεκριμένα μοντέλα. Οι φαινομενολογικές και υπαρξιακές έννοιες της ετερότητας, που αναλύθηκαν στην παραπάνω ενότητα, βρίσκουν εδώ τις κοινωνικές και θεσμικές τους εκφράσεις.

Η κανονικότητα, λοιπόν, αποτελεί ένα από τα πιο σταθερά, αλλά και τα πιο αμφίσημα ερείσματα της εκπαιδευτικής σκέψης. Δεν πρόκειται απλώς μια περιγραφική αναφορά στο συνηθισμένο ή στο στατιστικά συχνότερο, αλλά ένα κανονιστικό κριτήριο που προσδιορίζει τα όρια του αποδεκτού και του αποκλίνοντος, οργανώνοντας τις κοινωνικές προσδοκίες και τις πρακτικές αξιολόγησης. Ενώ συχνά ταυτίζεται με την έννοια της ισότητας, στην πράξη λειτουργεί ως μέσο διάκρισης, ανάμεσα σε ότι θεωρείται αποδεκτό και σε ότι προσλαμβάνεται ως απόκλιση, αφού συνδέεται με μια κουλτούρα μέτρησης και συγκρίσεων που κατασκευάζει κλίμακες επιτυχίας και αποτυχίας (Biesta, 2009, σσ. 1-4, 6-7). Η φιλοσοφική προβληματική γύρω από τη ΔΕΠΥ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας) αναδεικνύει έντονα αυτή τη διπλή φύση, αφού η διάγνωση επιχειρεί να περιγράψει μια ιδιαιτερότητα στη γνωστική και συμπεριφορική λειτουργία, αλλά ταυτόχρονα εγκαθιδρύει ένα κανονιστικό πλαίσιο για το τι θεωρείται φυσιολογικό.

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η ΔΕΠΥ δεν νοείται μόνο ως ψυχιατρική διαγνωστική κατηγορία, αλλά ως μορφή νευροδιαφορετικότητας, η οποία αφορά ιδιαίτερους τρόπους ρύθμισης της προσοχής, της παρόρμησης και της κινητικότητας και συχνά συνοδεύεται από δημιουργικές και πολυεστιακές μορφές σκέψης που δεν αναγνωρίζονται μέσα σε ένα σχολείο προσανατολισμένο στη γραμμική προσοχή και στην τυποποιημένη επίδοση (Barkley, 1997, σσ. 24-38 · Brown, 2005, σ. 92116 · Armstrong, 2011, σσ. 29-52). Η εκπαίδευση, ως θεσμός συγκρότησης κοινωνικών κανόνων, γίνεται ο

κατεξοχήν χώρος όπου αυτή η διάκριση πραγματώνεται, αφού ρυθμίζει τις μορφές συμμετοχής και τους όρους της αποδοχής μέσα στη σχολική κοινότητα (Biesta, 2009, σσ. 1-4, 6-7).

Ο **Michel Foucault** προσδιόρισε την εκπαίδευση ως κατεξοχήν πεδίο εφαρμογής των πειθαρχικών μηχανισμών της νεωτερικότητας, όπου το σώμα και η συμπεριφορά του υποκειμένου υπόκεινται σε λεπτομερείς τεχνολογίες εξουσίας (Foucault, 1989, σσ. 183-185). Μέσω μεθόδων επιτήρησης, ταξινόμησης και αξιολόγησης, το σχολείο δεν μεταδίδει απλώς γνώσεις, αλλά παράγει μορφές υποκειμενικότητας που προσεγγίζουν το ιδανικό πρότυπο του υπάκουου, συγκεντρωμένου και αποδοτικού μαθητή (Foucault, 1989, σσ. 187-189). Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΕΠΥ δεν εμφανίζεται μόνο ως ιατρική κατηγορία, αλλά και ως κοινωνικό φαινόμενο, το οποίο αναδύεται από την ανάγκη του σχολείου για τυποποιημένη συμπεριφορά και ελεγχόμενο ρυθμό μάθησης. Ο μαθητής που απομακρύνεται από αυτά τα πρότυπα καταγράφεται ως πρόβλημα προσοχής ή υπερκινητικότητας, δηλαδή ως απόκλιση που χρειάζεται διόρθωση ή επαναφορά στην κανονικότητα (Foucault, 1989, σσ. 189-191).

Η φουκωική έννοια της βιοπολιτικής δείχνει ότι η εξουσία δεν ασκείται μόνο μέσω απαγορεύσεων και τιμωριών, αλλά και μέσω της παραγωγής γνώσεων, ταξινομήσεων και κανόνων ζωής που ρυθμίζουν τον πληθυσμό (Foucault, 1990, σσ. 141-143). Ο έλεγχος της συμπεριφοράς και η ιατρικοποίηση της απόκλισης αποτελούν τρόπους διαχείρισης της ζωής και των σωμάτων. Η ΔΕΠΥ εγγράφεται σε αυτή τη λογική, όπου οι σύγχρονες κατηγοριοποιήσεις δεν στοχεύουν πλέον στην ωμή καταστολή, αλλά στην ομαλή προσαρμογή των υποκειμένων σε αποδεκτά πρότυπα απόδοσης και αυτοελέγχου. Ο μαθητής δεν τιμωρείται επειδή δεν προσέχει, αλλά εντάσσεται σε ένα συνεχές σύστημα παρακολούθησης, καταγραφής και εκπαίδευσης για αυτορύθμιση, στο οποίο οφείλει να μάθει να επιβλέπει ο ίδιος τη συμπεριφορά του (Rose, 2007, σσ. 140-141). Έτσι, το υποκείμενο λειτουργεί ταυτόχρονα ως αντικείμενο που εξουσιάζεται αλλά και ως φορέας εξουσίας, αφού εσωτερικεύει τους κανόνες και τους εφαρμόζει στον εαυτό του.

Στο πλαίσιο της φεμινιστικής φιλοσοφίας της αναπηρίας, η **Shelley Tremain** υπογραμμίζει ότι η μετάβαση από τις άμεσες μορφές καταστολής σε πρακτικές αυτορρύθμισης δεν αναιρεί τις υφιστάμενες ιεραρχίες, αλλά συχνά τις καθιστά λιγότερο ορατές. Η εξουσία δεν εμφανίζεται πλέον ως εξωτερικός καταναγκασμός, αλλά ως ουδέτερη παιδαγωγική οργάνωση του μαθήματος, η οποία στην πραγματικότητα οργανώνει

την κατηγοριοποίηση μεταξύ του ικανού και του μη ικανού, του προσεκτικού και του αφηρημένου. Με τον τρόπο αυτό, οι κανονιστικοί μηχανισμοί γίνονται περισσότερο αποδεκτοί και συχνά αποτελεσματικότεροι, ακριβώς επειδή παρουσιάζονται ως φυσικοί και αυτονόητοι. Οι πολιτικές ένταξης, όταν θεμελιώνονται σε ένα αφηρημένο πρότυπο ιδανικού υποκειμένου, συνεχίζουν να βασίζονται στη διάκριση ανάμεσα στα κανονικά και μη κανονικά σώματα, ακόμη κι αν ρητά διακηρύσσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας (Tremain, 2005, σσ. 2-5). Έτσι, η συμπερίληψη ενός παιδιού με ΔΕΠΥ μπορεί να περιορίζεται στην εκμάθηση ορθής ή τυπικής συμπεριφοράς από το παιδί, χωρίς να συνοδεύεται από ουσιαστικό μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, ώστε αυτή να αναγνωρίζει και να αγκαλιάζει τη διαφορά.

Η Tremain αναπτύσσει την κριτική της κανονικότητας, από την οπτική της αναπηρίας, επισημαίνοντας ότι ο λόγος περί ένταξης συχνά αναπαράγει τους ίδιους μηχανισμούς εξουσίας που καθορίζουν ποια σώματα και ποιες νοητικές λειτουργίες θεωρούνται παραγωγικές, λειτουργικές ή φυσιολογικές. Η εμπειρία της αναπηρίας, όπως βιώνεται από άτομα με διαφορετικές σωματικότητες και νευρολογίες, λειτουργεί ως φακός που αποκαλύπτει τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και τις ιεραρχίες που κρύβονται πίσω από την ιδέα του φυσιολογικού (Tremain, 2001, σσ. 631-632). Όταν οι πολιτικές συμπερίληψης δεν θεμελιώνονται σε κριτική κατανόηση αυτών των μηχανισμών, κινδυνεύουν να αναπαράγουν τη βιοπολιτική λογική, διατηρώντας τη διάκριση ανάμεσα στους ικανούς και τους ανίκανους (Tremain, 2005, σ. 10). Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, μια εκπαιδευτική πρακτική που στοχεύει κυρίως στο να διορθώσει τη συμπεριφορά του παιδιού με ΔΕΠΥ, ώστε να προσαρμόζεται στα κυρίαρχα πρότυπα κανονικότητας, αγνοεί τη μορφωτική και ηθική αξία της διαφορετικότητας και την δυνατότητά της να ανανεώσει την ίδια την έννοια του σχολείου.

Ο όρος της λειτουργικότητας είναι φαινομενικά ουδέτερος και γι' αυτό καθιστά την εξουσία ακόμη πιο αποτελεσματική. Ο **Rose** τονίζει ότι η βιοπολιτική εξουσία δρα μέσω κριτηρίων αξιολόγησης της ικανότητας του ατόμου να αποδίδει, να συγκεντρώνεται και να συνεργάζεται (Rose, 2007, σσ. 132-133). Η ΔΕΠΥ, στο σχολικό περιβάλλον, λειτουργεί ως καθρέφτης αυτής της λογικής, καθώς η απόκλιση από τον λειτουργικό ρυθμό μαθήματος δεν βιώνεται ως διαφορετικότητα, αλλά ως έλλειμμα. Η μαθησιακή εμπειρία, κατ' επέκταση, ρυθμίζεται από ένα αυστηρό και συχνά αόρατο κανονιστικό πλαίσιο, το οποίο οργανώνει

την κατηγοριοποίηση του ικανού και του μη ικανού, του προσεκτικού και του αφηρημένου μαθητή (Rose, 2007, σσ. 138-139).

Ο **Georges Canguilhem** εξετάζει φιλοσοφικά τη σχέση φυσιολογικού και παθολογικού, όχι ως απλή αντίθεση, αλλά ως δυναμική διαδικασία μέσα από την οποία ο οργανισμός θεσπίζει κάθε φορά νέους τρόπους ζωής. Η υγεία, σύμφωνα με τον Canguilhem, δεν είναι μια σταθερή κατάσταση, αλλά η ικανότητα να μετακινείς τα όριά σου και να δημιουργείς νέες κανονικότητες, που ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Δύνασαι να αντέχεις τις μεταβολές, θεσπίζοντας άλλες νόρμες ζωής όταν αλλάζουν οι συνθήκες, ενώ η ασθένεια σηματοδοτεί μια κατώτερη νόρμα, όπου το υποκείμενο χάνει την ικανότητα να είναι νορμοθετικό (Canguilhem, 1991, σσ. 181-182, 185-186). Αν αυτή η θεώρηση εφαρμοστεί στους μαθητές με ΔΕΠΥ, αναδεικνύει ότι ο ιδιαίτερος τρόπος με τον οποίο προσέχουν, ανταποκρίνονται, ενεργούν και εκφράζονται δεν ανήκει στην κατηγορία του ελλείμματος, αλλά σε μια διαφορετική ρύθμιση της προσοχής, της ενέργειας και της συναισθηματικής ανταπόκρισης. Η βιοπολιτική, ωστόσο, όπως περιγράφεται από τον Foucault και τον Rose, επιδιώκει να ομογενοποιήσει τον τρόπο μάθησης και να περιορίσει αυτήν την ποικιλία διεργασιών των μαθητών σε ένα και μοναδικό μοντέλο λειτουργικής συμπεριφοράς.

Η θεωρητική παρακαταθήκη του Canguilhem είναι κρίσιμη, καθώς αμφισβητεί το αξίωμα ότι υπάρχει ένας ενιαίος, φυσιολογικός τρόπος συγκέντρωσης ή μαθησιακής συμμόρφωσης. Από αυτή την οπτική, η ΔΕΠΥ δεν αποτελεί απλή παρέκκλιση από το κανονικό, αλλά τεκμήριο ότι το ανθρώπινο είναι εκ φύσεως ανοιχτό στη διαφορά και στην ικανότητα θέσπισης νέων κανόνων ζωής. Το σχολείο, αντί να επιβάλλει σταθερές νόρμες συμπεριφοράς, θα όφειλε να αναγνωρίζει τη δυνατότητα πολλαπλών μορφών κανονικότητας. Ο Canguilhem αρνείται, άλλωστε, τη στατικότητα του φυσιολογικού και αναγνωρίζει ως κανονικό εκείνο που η ίδια η ζωή επιτρέπει να συνεχιστεί, δημιουργώντας διαρκώς νέες μορφές οργάνωσης (Canguilhem, 1991, σσ. 139, 201-203).

Σε αυτή τη βάση, η θεωρία της διαθεματικότητας της **Kimberlé Crenshaw** φωτίζει ακόμη περισσότερο το πώς συγκροτείται η εμπειρία της ΔΕΠΥ μέσα σε πλέγματα εξουσίας. Η Crenshaw υποστηρίζει ότι κοινωνικές κατηγορίες όπως φύλο, τάξη, φυλή και αναπηρία αλληλοδιαπλέκονται και παράγουν σύνθετες μορφές ανισότητας, μέσω της μεταξύ τους ανατροφοδότησης (Crenshaw, 1989, σσ. 150-152). Παρότι η Crenshaw δεν αναφέρεται

ειδικά στη ΔΕΠΥ, η έννοια της διαθεματικότητας αποδεικνύεται ιδιαίτερα γόνιμη, διότι επιτρέπει να ιδωθεί η ΔΕΠΥ, όχι μόνο ως νευρολογική διαφοροποίηση, αλλά ως εμπειρία που διασταυρώνεται με κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. Για παράδειγμα, η εμπειρία ενός αγοριού από μεσοαστικό περιβάλλον με ΔΕΠΥ, του οποίου οι γονείς έχουν πρόσβαση σε διαγνώσεις, ιδιωτική υποστήριξη και θετικές προσδοκίες για τη σχολική του πορεία, διαφοροποιείται ριζικά από την εμπειρία ενός κοριτσιού από εργατικό ή μεταναστευτικό περιβάλλον με παρόμοια συμπτώματα, το οποίο συχνά δεν παραπέμπεται καν για αξιολόγηση ή στιγματίζεται ως αδιάφορο και απείθαρχο. Στην πρώτη περίπτωση, η ΔΕΠΥ τείνει να αναγνωρίζεται ως ειδική εκπαιδευτική ανάγκη ή ακόμη και ως ένδειξη δημιουργικότητας, ενώ στη δεύτερη λειτουργεί ως σιωπηρή αιτιολόγηση για αποκλεισμό από ευκαιρίες μάθησης και χαμηλές προσδοκίες. Η διαθεματική οπτική δείχνει ότι δεν υπάρχει μία ενιαία εμπειρία ΔΕΠΥ, αλλά πολλαπλές, ανάλογα με το πώς φύλο, τάξη, εθνικότητα και αναπηρία διασταυρώνονται στο πλαίσιο της σχολικής κανονικότητας.

Η κανονικότητα, συνεπώς, δεν είναι φυσικό δεδομένο, αλλά κοινωνική κατασκευή. Γι' αυτό κάθε πολιτική ένταξης οφείλει να αναγνωρίζει τη μοναδικότητα της εμπειρίας κάθε μαθητή και να λαμβάνει υπόψη τα πολλαπλά επίπεδα ταυτότητας που τον διαμορφώνουν. Αν η εκπαιδευτική πολιτική συνεχίσει να προσεγγίζει τη ΔΕΠΥ αποκλειστικά μέσα από ιατρικά κριτήρια, αγνοεί τα δίκτυα εξουσίας που συγκροτούν την εμπειρία της. Όπως επισημαίνει η Crenshaw, η απουσία διαθεματικής οπτικής οδηγεί σε πολιτικές αορατότητας, στις οποίες οι σύνθετες ταυτότητες των υποκειμένων χάνονται πίσω από γενικευμένες και ομοιογενείς κατηγορίες.

Η συμβολή της διαθεματικής σκέψης και των κριτικών προσεγγίσεων στην αναπηρία δείχνει ότι η έννοια της ένταξης δεν μπορεί να είναι πολιτικά ουδέτερη. Όταν η εκπαίδευση προσεγγίζει τη ΔΕΠΥ με μονοδιάστατο τρόπο, αποσιωπά τις κοινωνικές και πολιτισμικές της εκφάνσεις και τη μετατρέπει σε ατομική δυσλειτουργία, αποκρύπτοντας έτσι τις σχέσεις εξουσίας που τη διαμορφώνουν. Αντίθετα, μια φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης οφείλει να κατανοεί τη ΔΕΠΥ ως έκφραση της νευροποικιλότητας, δηλαδή ως μέρος της ανθρώπινης πολλαπλότητας που δεν επιδέχεται απλή ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση.

Η έννοια της νευροποικιλότητας, όπως διατυπώθηκε αρχικά από τη Judy Singer και στη συνέχεια αναπτύχθηκε σε εκπαιδευτικό πλαίσιο από συγγραφείς όπως ο Thomas Armstrong, επανατοποθετεί τη διαφορά στο κέντρο του ανθρώπινου και όχι στο περιθώριό

του (Singer, 2017, σσ. 10-15 · Armstrong, 2011, σσ. 29-52). Όταν, για παράδειγμα, το σχολείο αντιμετωπίζει τη ΔΕΠΥ απλώς ως έλλειμμα προσοχής που πρέπει να διορθωθεί, ενισχύει τα κυρίαρχα πρότυπα κανονικής προσοχής και συμπεριφοράς, ενώ αντίθετα, όταν αναγνωρίζει τη ΔΕΠΥ ως έναν από τους πολλούς τρόπους γνωστικής εμπλοκής και προσαρμόζει ρυθμό, δομή και τρόπους συμμετοχής, δημιουργεί χώρο για ετερογενείς μορφές μάθησης. Μέσα από αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως πολιτικός μηχανισμός που είτε αναπαράγει είτε αποδομεί τα όρια του κανονικού.

Η φιλοσοφική ανάλυση των Foucault, Rose, Tremain, Canguilhem και Crenshaw συγκλίνει στην παραδοχή ότι η κανονικότητα δεν αποτελεί φυσική ή ουδέτερη κατάσταση, αλλά μια ιστορικά, πολιτικά και κοινωνικά κατασκευασμένη συνθήκη. Με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνει τα κριτήρια του υγιούς, του φυσιολογικού και του κοινωνικά αποδεκτού μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Η διαθεματικότητα αναδεικνύει τα όρια των μονοδιάστατων προσεγγίσεων της καταπίεσης, οι οποίες εστιάζουν σε μία μόνο κατηγορία (όπως φύλο ή φυλή) και, έτσι, σβήνουν από το εννοιολογικό και πολιτικό πεδίο τα υποκείμενα που βιώνουν ταυτόχρονα πολλαπλές μορφές υποτέλειας. Το πλαίσιο της εκπαίδευσης λειτουργεί ως σχολικό καθεστώς αλήθειας, όπου οι διαδικασίες πειθαρχίας, αξιολόγησης και διάγνωσης, σε συνδυασμό με τις μεθόδους μέτρησης και ερμηνείας, συγκροτούν ένα κατασκευαστικό πλέγμα που προσδιορίζει και κατηγοριοποιεί τον μαθητή με ΔΕΠΥ, υπερβαίνοντας το στενά επιστημονικό επίπεδο. Από φουκωική σκοπιά, η εκπαίδευση συνιστά πεδίο άσκησης εξουσίας, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δεν περιορίζονται στην επιβολή εξωτερικών κανόνων, αλλά διαμορφώνουν διαδικασίες αυτορρύθμισης και εσωτερίκευσης των κοινωνικά αποδεκτών προτύπων συμπεριφοράς. Έτσι, τα πρότυπα αυτά λειτουργούν ως κριτήρια αξιολόγησης του βαθμού στον οποίο ένα παιδί θεωρείται πειθαρχημένο, υπάκουο και αποδοτικό. Η παρατήρηση και η αξιολόγηση μετατρέπονται σε εσωτερικές φωνές που κατευθύνουν τη συμπεριφορά του, ενώ η φαρμακολογική διαχείριση και η ψυχοεκπαίδευση συνιστούν μορφές «τεχνολογιών του εαυτού» (Foucault, 1989, σ. 144 · Rose 2007, σ. 140· Crenshaw, 1989 σ. 138 · Tremain, 2001, σσ. 631-632).

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο, η διάγνωση της ΔΕΠΥ μπορεί να ιδωθεί ως μηχανισμός ταξινόμησης που επαναπροσδιορίζει τα όρια του κανονικού. Ο Nikolas Rose επισημαίνει ότι οι νευροεπιστήμες και η ψυχολογία δεν περιορίζονται στη γνωστική περιγραφή του ανθρώπου, αλλά λειτουργούν ως μέσα διακυβέρνησης, καθορίζοντας ποια μορφή

συμπεριφοράς θεωρείται επιθυμητή και ποια συνιστά απόκλιση (Rose, 2007, σσ. 140-142). Στο πνεύμα αυτό, η φαρμακευτική αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ, μέσω διεγερτικών ουσιών που στοχεύουν στη βελτίωση της προσοχής, δεν αφορά μόνο βιολογικές διεργασίες, αλλά εγγράφεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών επιταγών για ταχύτητα, αποδοτικότητα και έλεγχο. Το σώμα του παιδιού μετατρέπεται σε πεδίο όπου εγγράφονται οι κοινωνικές προσδοκίες και οι κανόνες της κανονικότητας.

Αν δούμε τη ΔΕΠΥ μέσα από αυτό το πρίσμα, τότε η θεραπεία ή η προσαρμογή δεν είναι ουδέτερες παρεμβάσεις, αλλά πολιτικές επιλογές. Ο Canguilhem θα υποστήριζε ότι κάθε προσπάθεια εξάλειψης της απόκλισης περιορίζει τη ζωτικότητα του οργανισμού, ενώ η Shildrick θα τόνιζε ότι η αποδοχή της απροσδιοριστίας αποτελεί ηθικό καθήκον. Εδώ η εκπαίδευση αποκτά ιδιαίτερη φιλοσοφική βαρύτητα που υποδηλώνει πως το σχολείο, πέρα από χώρος μετάδοσης γνώσεων, γίνεται τόπος όπου διαμορφώνεται το φυσιολογικό, καθώς τα σώματα και οι διαδικασίες μάθησης ρυθμίζονται μέσα από ένα πλέγμα κανονισμών και πρακτικών.

Οι προαναφερθείσες φιλοσοφικές θεωρίες αποκαλύπτουν πως η διαφορά δεν αποτελεί φυσικό ή ουδέτερο δεδομένο, αλλά συγκροτείται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές επιταγές γνώσης και εξουσίας. Ο Foucault ανέδειξε ότι το κανονικό είναι κοινωνικό κατασκεύασμα της συμμόρφωσης και του ελέγχου, ενώ οι Rose και Tremain ανέλυσαν τις νεωτερικές μορφές αυτοπειθάρχησης και ελεύθερης συμμόρφωσης. Ο Canguilhem, από την πλευρά του, τόνισε τη βιολογική και υπαρξιακή σημασία της ποικιλότητας, ως όρου ζωής. Τέλος, η Crenshaw υποστηρίζει μια διαθεματική οπτική, καταδεικνύοντας ότι η ένταξη πρέπει να εξετάζεται σε συνάρτηση με τα πολλαπλά πλέγματα ταυτότητας και εξουσίας που τη συγκροτούν.

Μέσα σε αυτό το φιλοσοφικό πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας, η ΔΕΠΥ δεν εκλαμβάνεται ως μια αποκλίνουσα νευρολογική περίπτωση, αλλά ως πεδίο ανάδυσης νέων μορφών υποκειμενικότητας, οι οποίες είναι ενεργές, παράγουν δικούς τους ρυθμούς, ιδιότυπους τρόπους συγκέντρωσης και εκφραστικότητας, διαμορφώνοντας ένα ουσιαστικό μέρος της σχολικής κοινότητας. Αυτή η σχέση αλληλεπίδρασης με το σύνολο, αποτελεί χαρακτηριστικό της μαθησιακής τους ταυτότητας. Για τον λόγο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητα αυτών των τρόπων, ως ισοδύναμη με των συμμαθητών τους, χωρίς επιδίωξη για αποκατάσταση ή κανονικοποίηση αυτής.

Στο πλαίσιο της φιλοσοφικής κριτικής, η αρχή της πολυφωνίας γίνεται καθοριστική για την αναδιαμόρφωση της επιστημονικής γνώσης, γύρω από την έννοια της κανονικότητας. Η πολυφωνία δεν απορρίπτει ή αμφισβητεί την έννοια και σημασία της κανονικότητας, αλλά επισύρει την ανάγκη για κατανόηση ότι υπάρχουν πολλαπλές μορφές της. Η εκπαίδευση καλείται να διασφαλίζει ευκαιρίες για αυτή την συνύπαρξη μέσα από την συμμετοχή, αντί να καταφεύγει σε μηχανισμούς πειθαρχίας και συμμόρφωσης. Ο στόχος, επομένως, δεν είναι η κανονικοποίηση της ετερότητας, αλλά η θεσμοθέτηση της πολλαπλότητας σε επίπεδο κουλτούρας, νοοτροπίας και εκπαίδευσης. Η στοχοθεσία της εκπαιδευτικής πράξης περιλαμβάνει την αναθεώρηση και επαναξιολόγηση προς αυτή τη νέα οπτική. Συνεπώς, η ΔΕΠΥ αναδεικνύεται ως ευκαιρία για προβολή και επισημάνση των εννοιών της προσοχής, της συμμετοχής και της δημιουργικότητας. Η κριτική περί κανονικότητας, επομένως, δεν ολοκληρώνεται με την ανάλυση των μηχανισμών της εξουσίας, αλλά συνεχίζει στη διερεύνηση της αξίας της ελευθερίας. Τίθενται βασικά φιλοσοφικά ερωτήματα για το πώς η εκπαίδευση μπορεί να απελευθερωθεί από βιοπολιτικούς περιορισμούς, χωρίς να χάσει την οργανωτική της λειτουργία, και για το πώς η μέριμνα μπορεί να συνεχίσει να ασκείται χωρίς να μετατρέπεται σε έλεγχο. Αν στην παρούσα ενότητα εξετάστηκε το πώς η ΔΕΠΥ κατασκευάζεται ως μορφή διαφορετικότητας υπό έλεγχο, στην επόμενη θα διερευνηθεί πώς το βίωμα του να διαφέρει κανείς, μπορεί να αναγνωριστεί ως φορέας της ελευθερίας, του λόγου και της δημιουργικότητας.

2.3 Η Φιλοσοφία της Ελευθερίας και της Αναγνώρισης: Η ΔΕΠΥ ως Πεδίο Παιδαγωγικής Ελευθερίας

Η ανάλυση της ετερότητας ως θεμελιώδους υπαρξιακής διάστασης και η διερεύνηση των μηχανισμών κανονικοποίησης που επιχειρούν να τη σταθεροποιήσουν, επιβάλλουν την ανάγκη να αναλυθεί ο ρόλος της εκπαίδευσης, ως χώρος όπου αυτή προβληματική εκδηλώνεται. Στο παιδαγωγικό πλαίσιο, η διαφορετικότητα δεν αντιμετωπίζεται μόνο ως αντικείμενο κατάταξης ή συμμόρφωσης, αλλά και ως δυνατότητα ανάδυσης του υποκειμένου. Οι προσεγγίσεις των Biesta, Arendt, Freire και άλλων, όπως θα δούμε παρακάτω, δείχνουν ότι η εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει είτε ως μηχανισμός κοινωνικοποίησης και κανονικοποίησης, είτε ως χώρος ελευθερίας, κριτικού στοχασμού

και ανάδειξης της προσωπικής ταυτότητας (Biesta, 2009, σσ. 10-11 · Arendt, 1998, σσ. 176, 177, 199-200 · Freire, 2000, σ. 34).

Πέρα από τη μελέτη των μηχανισμών εξουσίας και των τρόπων με τους οποίους η βιοπολιτική συνθήκη ταξινομεί και ρυθμίζει τα άτομα, μια φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης είναι αναγκαίο να εστιάσει στη διερεύνηση μιας εκπαιδευτικής φιλοσοφίας που θεμελιώνεται στην αξία της ελευθερίας. Η κριτική των κανονικοποιητικών και βιοπολιτικών μηχανισμών της εκπαίδευσης δεν μπορεί να σταματά στη διάγνωση της εξουσίας, αλλά οφείλει να ανοίγει το ερώτημα του σκοπού της εκπαίδευσης και των όρων υπό τους οποίους το υποκείμενο μπορεί να εμφανιστεί ως ελεύθερο και δρών (Biesta, 2009, σσ. 10-11). Η ΔΕΠΥ, σε αυτό το ερευνητικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως παράδειγμα μετάβασης από μια παιδαγωγική της πειθαρχίας σε μια παιδαγωγική της παρότρυνσης και της δημιουργικότητας, όπου η φωνή του μαθητή αναγνωρίζεται και καλλιεργείται.

Η **Hannah Arendt** αναδεικνύει την έννοια της ελευθερίας ως την ικανότητα λόγου και πράξης, μέσω της οποίας το άτομο εμφανίζεται δημόσια και μπορεί να εισάγει κάτι καινούργιο στον κόσμο, έστω και σε μικρή κλίμακα (Arendt, 1998, σσ. 176-177, 199-200). Στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, η θεώρηση αυτή αποκτά ξεχωριστή σημασία για τους μαθητές με ΔΕΠΥ, των οποίων οι ιδιαίτεροι ρυθμοί, οι μορφές ενέργειας και οι τρόποι κατανόησης μπορούν να αναγνωριστούν ως γόνιμες μορφές εμφάνισης και συμμετοχής, τις οποίες η εκπαίδευση οφείλει να υποστηρίζει.

Στο ίδιο πνεύμα, ο **Paulo Freire** προτείνει μια διαλογική παιδαγωγική, στην οποία η μάθηση νοείται ως πράξη επικοινωνίας και συλλογικής δημιουργίας, και όχι ως απλή μετάδοση έτοιμης γνώσης (Freire, 2000, σσ. 79-81). Όταν η εκπαίδευση αντιμετωπίζει το παιδί με ΔΕΠΥ ως πρόβλημα που πρέπει να διορθωθεί, εκφεύγει από τον απελευθερωτικό της χαρακτήρα, καθώς μετατρέπει τον διάλογο σε μηχανισμό κανονικοποίησης. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός που επιτρέπει στον μαθητή να εκφράσει το προσωπικό του ύφος σκέψης, ακόμη κι αν αυτό εκδηλώνεται με ασυνέχεια, ταχύτητα ή αυθορμητισμό, αποκαθιστά την ουσία του διαλόγου ως χώρου ανταλλαγής και νοηματοδότησης. Η εκπαίδευση γίνεται, έτσι, κοινή πορεία αυτοσυνείδησης, όπου όλοι μαθαίνουν μέσα από την αλληλεπίδρασή τους με τον κόσμο (Freire, 2000, σσ. 81-84).

Η Arendt και ο Freire επισημαίνουν ότι η εκπαίδευση είναι πάντοτε πράξη με

πολιτικό περιεχόμενο, καθώς διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής συμμετέχει στον κοινό κόσμο (Arendt, 1998, σσ. 22-23, 199-200 · Freire, 2000, σ. 34). Για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, αυτή η δυνατότητα συχνά υπονομεύεται από τις ίδιες τις βιοπολιτικές συνθήκες εκπαίδευσης, μέσω υποτίθεται εποικοδομητικών δράσεων, εξατομικευμένων προγραμμάτων που περιορίζουν τη συμμετοχή τους, μεθόδων διαχείρισης που καταπνίγουν την έκφρασή τους ή δραστηριοτήτων που ορίζονται με βάση τα πρότυπα της καλής συμπεριφοράς. Η ελευθερία, αντιθέτως, απαιτεί έναν χώρο όπου το άτομο μπορεί να εκφραστεί, να πειραματιστεί και να αποτύχει χωρίς φόβο, ώστε να συμμετέχει σε ουσιαστικό διάλογο.

Η φιλοσοφική θεμελίωση της παιδαγωγικής ελευθερίας αποκτά συστηματική μορφή στο έργο του **Gert Biesta**, ο οποίος διακρίνει μια τριπλή στοχοθεσία της εκπαίδευσης: qualification, socialisation και subjectification (προσδιορισμός προσόντων, κοινωνικοποίηση, υποκειμενοποίηση). Ο Biesta διακρίνει την εκπαιδευτική λειτουργία (α) στην ανάπτυξη προσόντων (qualification), που αφορά την παροχή γνώσεων και δεξιοτήτων που προετοιμάζουν τους μαθητές να αναλαμβάνουν και να ολοκληρώνουν πράγματα, καθώς και να συμμετέχουν σε πρακτικές, επαγγελματικής κατάρτισης και πολιτισμικής-πολιτικής καλλιέργειας, (β) στην κοινωνικοποίηση (socialisation), η οποία σχετίζεται με την ένταξη των μαθητών σε υπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές τάξεις, εμποδώνοντας νόρμες, αξίες, συνήθειες και μορφές ζωής, και (γ) στην υποκειμενοποίηση (subjectification), η οποία αναφέρεται στην ανάδυση του μαθητή, ως υποκειμένου ικανού να παίρνει θέση και να αναλαμβάνει ευθύνη απέναντι στον κόσμο. Για τον Biesta, η εκπαίδευση δεν ολοκληρώνεται όταν το παιδί απλώς πειθαρχεί σε καθολικούς κανόνες, αλλά όταν μαθαίνει και ενθαρρύνεται να μιλά από τη δική του ιδιαίτερη θέση (Biesta, 2009, σσ. 6, 10).

Στο πλαίσιο της ΔΕΠΥ, η έννοια της υποκειμενοποίησης (subjectification) αποκτά ιδιαίτερο βάρος. Η παιδαγωγική της ελευθερίας ανοίγει δρόμους, ώστε αυτή η φωνή να μπορεί να ακουστεί μέσα από μορφές συνεργατικής μάθησης, δημιουργικά έργα, ελεύθερη γραφή ή καλλιτεχνική έκφραση. Η ουσία της εκπαίδευσης δεν θεμελιώνεται στην προσαρμογή σε φυσιολογικά πρότυπα, αλλά στη δυνατότητα να προστίθεται κάτι καινούργιο στον κοινό κόσμο. Για παράδειγμα, σε μια δραστηριότητα δημιουργικής γραφής όπου οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν μαζί μια ιστορία, ο μαθητής με ΔΕΠΥ μπορεί να

προτείνει ένα απρόβλεπτο και εκτός θέματος στοιχείο, το οποίο όμως, όταν η τάξη και ο εκπαιδευτικός το πάρουν στα σοβαρά και το ενσωματώσουν, ανοίγει μια νέα κατεύθυνση στην κοινή αφήγηση. Σε τέτοιες στιγμές, η φωνή του δεν αξιολογείται μόνο με όρους συμμόρφωσης σε προκαθορισμένα κριτήρια, αλλά αναγνωρίζεται ως συμβολή σε έναν κοινό κόσμο. Αυτό ακριβώς το άνοιγμα προς το απρόσμενο είναι που συγκροτεί την υποκειμενοποίηση ως παιδαγωγική εμπειρία. Το παιδί με ΔΕΠΥ, με τον συχνά απρόβλεπτο και αστάθμητο, αλλά βαθιά δημιουργικό ρυθμό σκέψης του, αποτελεί ζωντανή υπενθύμιση αυτής ακριβώς της αρχής (Biesta, 2009, σσ. 6, 10).

Ο **John Dewey** υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί μορφή ζωής, η οποία δεν λειτουργεί ως εισαγωγικό στάδιο στους δημοκρατικούς θεσμούς, αλλά αντιθέτως πραγματώνει τη δημοκρατία εντός της. Ωστόσο, η συμμετοχικότητα και η διαδραστικότητα, χαρακτηριστικές συνθήκες μιας τέτοιας δημοκρατικής εμπειρίας, συχνά περιορίζονται από το τυποποιημένο σύστημα εκμάθησης και διδασκαλίας, το οποίο εστιάζει περισσότερο στον έλεγχο, παρά στην προαγωγή της κοινωνικής εμπειρίας (Dewey, 1916, σσ. 83-88). Ο Dewey προτείνει μια αναμόρφωση αυτού του συστήματος, που μετατοπίζει το επίκεντρο, από την πειθαρχία προς την εξατομίκευση και την ποικιλομορφία ρυθμών και τρόπων μάθησης (Dewey, 1916, σσ. 31-32, 44-46).

Η **Martha Nussbaum** προτείνει το «μοντέλο των δεξιοτήτων» (capabilities approach), ως ηθικοπολιτικό θεμέλιο της εκπαίδευσης. Κατά τη θεώρησή της, η δίκαιη εκπαίδευση δεν προσδιορίζεται από την ισότητα στην κατανομή των πόρων, αλλά από την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών και ουσιαστικών δυνατοτήτων, που επιτρέπουν σε κάθε άνθρωπο να διαμορφώσει μια ζωή που θεωρεί πολύτιμη (Nussbaum, 2006, σσ. 69-81 · Nussbaum, 2009, σσ. 332-335). Αυτό απαιτεί την αναγνώριση και υιοθέτηση πραγματικών συνθηκών που καθιστούν εφικτή τη συμμετοχή κάθε παιδιού- συμπεριλαμβανομένων των παιδιών με ΔΕΠΥ- με αξιοπρέπεια, καθώς και την ενεργή δυνατότητά του να επιλέγει τον τρόπο μάθησης που το εκφράζει (Nussbaum, 2006, σσ. 155-176 · Nussbaum, 2009, σσ. 338-340). Οι συγκεκριμένες αναπροσαρμογές δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως επιεικείς παραχωρήσεις απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά ως δομικές ρυθμίσεις της εκπαίδευσης. Σε αυτές μπορούν να περιλαμβάνονται εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης και δραστηριοτήτων, καθώς και μια ευέλικτη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος, τοποθετημένες σε πλαίσιο δικαιοσύνης και όχι ως εξαιρέσεις για εξαίρεση (Nussbaum, 2009,

σσ. 338-340). Το κρίσιμο ζήτημα είναι η αναγνώριση της ισότητας μέσα από τη διαφορά και όχι παρά τη διαφορά (Nussbaum, 2006, σσ. 155-160 · Nussbaum, 2009, σσ. 334-335).

Η συμβολή του Dewey και της Nussbaum συνδέεται με τον Biesta, μέσα από μια κοινή φιλοσοφική γραμμή που τονίζει ότι η εκπαίδευση αποτελεί πράξη δημοκρατίας και όχι μηχανισμό εξομοίωσης. Η δημοκρατία, σε αυτό το πλαίσιο, δεν έχει μόνον θεσμική έννοια, αλλά παιδαγωγική και εμπειρική διάσταση που βασίζεται στην αμοιβαία αναγνώριση και τη συνύπαρξη. Για τον μαθητή με ΔΕΠΥ, αυτή η εμπειρία γίνεται απτή όταν του δίνεται η δυνατότητα να συμβάλει στο κοινό έργο με τον δικό του, ιδιότυπο τρόπο. Ο σεβασμός στη διαφορά δεν συνεπάγεται μείωση των προσδοκιών, αλλά έναν επαναπροσδιορισμό της έννοιας της επιτυχίας, η οποία δεν ταυτίζεται με την ομοιομορφία, αλλά με την πολυφωνία στην πράξη (Dewey, 1916, σσ. 83-88 · Biesta, 2009, σσ. 6, 10).

Μέσα από αυτή τη φιλοσοφική προοπτική, η εκπαίδευση επαναπλαισιώνεται ως ένας χώρος διαλόγου και φροντίδας. Η **Carol Gilligan** και η **Joan Tronto** υποστηρίζουν ότι η ηθική δεν μπορεί να βασίζεται αποκλειστικά σε αρχές δικαιοσύνης, αλλά χρειάζεται να περιλαμβάνει τη μέριμνα και την προσοχή στις ανάγκες του μαθητή. Αν και οι δύο θεωρητικοί δεν ασχολούνται άμεσα με την εκπαίδευση, η θεωρία τους για την «ηθική της φροντίδας» έχει επηρεάσει τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, αναδεικνύοντας την προσοχή και την ανταπόκριση στις ανάγκες του άλλου, ως κεντρικούς άξονες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική ευθύνη δεν εξαντλείται στην αρχή της δικαιοσύνης και στην προσαρμογή της διδασκαλίας, αλλά επεκτείνεται στη σχέση και στον τρόπο με τον οποίο ο εκπαιδευτικός βλέπει, ακούει και κατανοεί τον μαθητή του (Gilligan, 1982, σσ. 24-39 · Olthuis, Kohlen, & Heier, 2014, σσ. 1-5).

Η μετατόπιση από τη θεωρία στην πράξη βρίσκει ουσιαστικό έρεισμα στη σκέψη του παιδαγωγού και συγγραφέα **Thomas Armstrong**, ο οποίος εισάγει τη «θεωρία της νευροποικιλότητας» στο παιδαγωγικό πεδίο. Ο Armstrong κινείται στο θεωρητικό πλαίσιο που θεωρεί την ποικιλία των εγκεφαλικών τρόπων λειτουργίας, ως στοιχείο φυσικής εξέλιξης και όχι ως απόκλιση από τον κανόνα (Armstrong, 2011, σσ. 1-5, 27-32). Τα χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη ΔΕΠΥ- έντονη ενέργεια, ταχύτητα σκέψης, περιέργεια, δημιουργική διάσπαση- δεν αποτελούν ελλείψεις, αλλά διαφορετικούς τύπους γνωστικής λειτουργίας (Armstrong, 2011, σσ. 29-52). Η πρόκληση, επομένως, δεν είναι να

διορθωθεί ο μαθητής, αλλά να διαμορφωθεί ένα περιβάλλον που αξιοποιεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του (Armstrong, 2012, σσ. 10-12).

Ο Armstrong αναπτύσσει το μοντέλο της «θετικής διαμόρφωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος» (positive niche construction), δηλαδή της συνειδητής τροποποίησης του σχολικού πλαισίου, ώστε να αναδεικνύονται οι δυνατότητες του νευροδιαφορετικού μαθητή, αντί να υπογραμμίζονται μόνο τα ελλείμματά του. Η θεωρία αυτή βρίσκει εφαρμογή στη ΔΕΠΥ, καθώς το εκπαιδευτικό πλαίσιο οφείλει να ανανοηματοδοτήσει τις συνθήκες μάθησης, όπως η διάρκεια των δραστηριοτήτων, η διάταξη του χώρου, η μορφή αξιολόγησης, ακόμη και η χρήση της τεχνολογίας. Ένα σχολείο που σέβεται τη νευροποικιλότητα δεν προωθεί την ομοιομορφία, αλλά αναθεωρεί, επανεξετάζει και τροποποιεί τη λειτουργία του, ώστε να εξασφαλίσει δυνατότητες συμμετοχής για όλους (Armstrong, 2012, σσ. 14-18).

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται με την έννοια των εκτελεστικών λειτουργιών, όπως τις περιγράφει ο **Russell Barkley** και αναπτύσσει, περαιτέρω, ο **Thomas Brown** (Barkley, 1997, σσ. 24-38 · Brown, 2005, σσ. 59-60, 92-116). Οι εκτελεστικές λειτουργίες, όπως η οργάνωση, η διαχείριση χρόνου και η αυτορρύθμιση, δεν αποτελούν απλώς δεξιότητες, αλλά συστήματα που ρυθμίζουν και συντονίζουν τη σκέψη και τη δράση (Barkley, 1997, σσ. 24-38 · Brown, 2005, σσ. 59-60, 92, 116). Ο Brown περιγράφει τη δυσκολία των μαθητών με ΔΕΠΥ να μεταβούν από την απόκτηση της γνώσης στην αποτελεσματική δράση, ως «performance gap» (κενό ανάμεσα στη γνώση και την απόδοση), δηλαδή ως την απόσταση ανάμεσα σε αυτό που γνωρίζουν και σε αυτό που μπορούν να πραγματοποιήσουν στην πράξη. Το κενό αυτό δεν δηλώνει έλλειμμα δεξιοτήτων, αλλά διαφορετική γνωστική αρχιτεκτονική (Brown, 2005, σ. 92116). Ο παιδαγωγικός ρόλος, επομένως, δεν είναι να πιέσει το παιδί να ταιριάζει στην ομοιομορφία του σχολικού πληθυσμού, αλλά να δημιουργήσει τις γνωστικές προεκτάσεις (οπτικά βοηθήματα, ρητές οδηγίες, χρονοδιαγράμματα, ομαδική εργασία), που επιτρέπουν την πλήρη ενεργοποίησή του (Barkley, 1997, σσ. 24-27 · Brown, 2005, σσ. 92, 116).

Η θεωρία του «εκτεταμένου νου», των **Clark** και **Chalmers**, ενισχύει αυτή την προσέγγιση (Clark & Chalmers, 1998, σσ. 7, 19). Τα όρια της νοητικής διεργασίας δεν περιορίζονται αποκλειστικά στον εγκέφαλο, αλλά διευρύνονται σε πρακτικές που περιλαμβάνουν εργαλεία, αντικείμενα και περιβάλλοντα (Clark & Chalmers, 1998, σσ. 7,

12). Έτσι, η χρήση βοηθητικών μέσων μαθησιακής υποστήριξης στην τάξη, όπως χρονόμετρα, κάρτες οδηγιών ή οπτικοί πίνακες, δεν αποτελεί επιεική παραχώρηση απέναντι στη διαφορετικότητα, αλλά τρόπο με τον οποίο το περιβάλλον συμμετέχει στη γνωστική διαδικασία (Clark & Chalmers, 1998, σ. 1319). Ο εκπαιδευτικός, υπό αυτή την οπτική, καθίσταται διαμορφωτής συνθηκών σκέψης και όχι απλός επιβλέπων συμπεριφοράς, και το περιβάλλον αναδεικνύεται σε ενεργό συνεργάτη της μαθησιακής διαδικασίας (Clark & Chalmers, 1998, σ. 1819).

Αν η βιοπολιτική εκπαίδευση στοχεύει να προσαρμόσει το άτομο σε ένα κανονιστικό πρότυπο, η παιδαγωγική της νευροποικιλότητας επιδιώκει να προσαρμόσει το σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του στην έννοια της διαφοράς. Ο Armstrong τονίζει ότι η πραγματική δικαιοσύνη δεν προκύπτει όταν όλοι οι μαθητές εξισώνονται, με βάση ένα ενιαίο πρότυπο επιτυχίας, αλλά όταν οι θεσμοί αναδιαμορφώνονται ώστε να αναγνωρίζουν και να υποστηρίζουν πολλαπλές μορφές επιτυχίας (Armstrong, 2011, σσ. 15, 30 · Armstrong, 2012, σσ. 40, 52). Αυτή η μετατόπιση από την ισότητα στην ισοδυναμία, όπου κάθε τρόπος ύπαρξης έχει τη δική του αξία, συνιστά μια φιλοσοφική και παιδαγωγική πράξη ελευθερίας (Armstrong, 2012, σ. 60).

Η έρευνα δράσης των Καραγεώργου, Φιλιππάτου και Καλδή (2025), που εξετάζει την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην Α΄ Δημοτικού και τη συμβολή της στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, ενισχύει εμπειρικά το προαναφερθέν πλαίσιο, δείχνοντας ότι, μέσα από τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αναγνωρίσουν τις μαθησιακές και συμπεριφορικές διαφοροποιήσεις, όχι ως εμπόδιο, αλλά ως αφορμή για εναλλακτικές μεθόδους μάθησης (Καραγεώργου, Φιλιππάτου & Καλδή, 2025, σσ. 84-88, 92-98). Αν και η συγκεκριμένη μελέτη δεν εστιάζει ειδικά στη ΔΕΠΥ, οι πρακτικές που περιγράφει- η παροχή επιλογών στους τρόπους εργασίας, ο επιμερισμός των στόχων σε μικρότερα βήματα και η δημιουργία σύντομων διαλειμμάτων για την αναδιοργάνωση της σκέψης- βελτιώνουν τη συμμετοχή και την αυτοπεποίθηση των μαθητών, ενώ το σχολείο παύει να λειτουργεί πρωτίστως ως μηχανισμός αξιολόγησης και αναδεικνύεται ως περιβάλλον συνύπαρξης και μέριμνας. Η θεωρία της μέριμνας επαναφέρει στο προσκήνιο τη σημασία των σχέσεων εμπιστοσύνης και της συναισθηματικής ασφάλειας. Για ένα παιδί με ΔΕΠΥ, η αίσθηση ότι ανήκει στο σύνολο δεν προκύπτει από την προσαρμογή του σε ένα κανονιστικό πλαίσιο, αλλά από την κατανόηση,

την αποδοχή και την υποστήριξη που δέχεται από το σχολικό περιβάλλον. Η θεωρία αυτή δεν αποτελεί συναισθηματική επιείκεια, αλλά εκφράζει μια φιλοσοφική στάση που αναγνωρίζει την κοινή ευαλωτότητα και τον διαλογικό χαρακτήρα της μάθησης, μέσα στην παιδαγωγική της φροντίδας, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως συνδιαμορφωτής ενός περιβάλλοντος, όπου η ελευθερία δεν νοείται ως απομόνωση ή πλήρης αυτάρκεια, αλλά ως σχέση αμοιβαίας εξάρτησης που ενισχύει τη μαθησιακή εμπειρία (Gilligan, 1982, σσ. 32-34).



Εικόνα 2.1. Εικαστική θεραπεία για παιδιά με ειδικό ψυχικής υγείας. Πηγή: iStock. (χ.χ.). Child art therapy. Ανακτήθηκε από <https://www.istockphoto.com>

Η σύνθεση των παραπάνω θεωριών αναδεικνύει ότι η παιδαγωγική της ΔΕΠΥ δεν μπορεί να περιορίζεται στη διόρθωση συμπεριφορών ή στην τυπική προσαρμογή σε έτοιμες φόρμες μάθησης. Αντίθετα, αναδεικνύει την ανάγκη να αναγνωρίζεται ο τρόπος με τον οποίο ο μαθητής συναντά τον κόσμο, να ενισχύονται οι δυνατότητές του και να αναπτύσσονται συνθήκες που του επιτρέπουν να συμμετέχει με αυθεντικότητα. Η νευροποικιλότητα, σε αυτό το πλαίσιο, δεν αποτελεί απλώς μια διαφορά προς αποδοχή, αλλά ένα παιδαγωγικό γεγονός που καλεί την εκπαίδευση να διευρύνει τα όρια της μάθησης και να αναζητήσει νέες μορφές σχέσης, έκφρασης και δημιουργίας (Dewey, 1916, σσ. 22-23, 27 · Biesta, 2009, σσ. 7-8).

Η φιλοσοφική αρχή της ελευθερίας βρίσκει πρακτική εφαρμογή σε καθημερινές μορφές συμμετοχής, σκέψης και δράσης στη σχολική κοινότητα. Η ΔΕΠΥ, μέσα από τις

ιδιότυπες μορφές ρυθμού, συγκέντρωσης και ευρηματικότητας που αναδεικνύει, δείχνει ότι η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να περιορίζεται στην αναπαραγωγή του κανονικού, αλλά χρειάζεται να δημιουργεί χώρο για αυθεντική παρουσία και ενεργή συμβολή του μαθητή. Η ελευθερία γίνεται έτσι όχι θεωρητική αρχή, αλλά βίωμα μέσα στην τάξη, η οποία προετοιμάζει το έδαφος για τις πρακτικές που ακολουθούν (Arendt, 1998, σσ. 178-179 · Freire, 2000, σσ. 79-80).

Η ενσωμάτωση φιλοσοφικών και καλλιτεχνικών πρακτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα ενισχύει αυτή την οπτική. Η φιλοσοφία, ως διαδικασία διαλόγου και αναστοχασμού, καλλιεργεί την ικανότητα των μαθητών να εκφράζουν τις εμπειρίες τους, να διερευνούν κριτικά τις προκαταλήψεις και να συνδέουν τη γνώση με την προσωπική τους εξέλιξη. Πρόκειται για μια μορφή φιλοσοφικής ελευθερίας που, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εμπεριέχει συνεργασία, συνύπαρξη, εμπιστοσύνη και επινοητικότητα σε πραγματικό και όχι θεωρητικό επίπεδο. Η εικαστική έκφραση, από την άλλη, προσφέρει έναν μη λεκτικό τρόπο επικοινωνίας, μέσα από τον οποίο οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να εξωτερικεύσουν συναισθήματα και σκέψεις που δύσκολα διατυπώνονται με λόγια. Μέσα από αυτές τις δημιουργικές πρακτικές, η τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος φιλοσοφικής ελευθερίας, όπου η διαφορετικότητα δεν παραγκωνίζεται αλλά εκτιμάται (Biesta, 2009, σσ. 7-8, 11).

Όπως σημειώνει η Arendt, η πράξη είναι πάντοτε απρόβλεπτη και δεν μπορεί να αναιρεθεί, αφού κάθε φορά που κάποιος μιλά ή δημιουργεί, εισάγει κάτι καινούργιο στον κόσμο. Για τα παιδιά με ΔΕΠΥ, η συμμετοχή σε ανάλογες πράξεις γίνεται εμπειρία ανάδειξής τους, καθώς από αντικείμενα αξιολόγησης μετατρέπονται σε υποκείμενα δράσης. Στο ίδιο πνεύμα, ο Freire υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση ολοκληρώνεται όταν το παιδί αναπτύσσει επίγνωση της θέσης του στον κόσμο, όχι μόνο ως μαθητής, αλλά και ως πρόσωπο ικανό να δίνει νόημα στην πραγματικότητα και να συμμετέχει στη μεταμόρφωσή της (Arendt, 1998, σσ. 177 · Freire, 2000, σσ. 33-34).

Έτσι, η παιδαγωγική της ελευθερίας δεν απορρίπτει την πειθαρχία, αλλά τη μετασχηματίζει από εργαλείο ελέγχου σε μέσο συγκέντρωσης και προσανατολισμού. Για παράδειγμα, σε μια ομαδική εργασία στην τάξη, ο εκπαιδευτικός δεν ζητά απλώς από τον μαθητή με ΔΕΠΥ να καθίσει ήσυχος, αλλά του αναθέτει ρόλους που αξιοποιούν την ανάγκη του για κίνηση και δράση, όπως να οργανώνει τα υλικά της ομάδας, να σημειώνει σε χαρτί

ή στον πίνακα τις ιδέες που ακούγονται ή να παρουσιάζει ένα μέρος του αποτελέσματος στους συμμαθητές. Η εργασία «σπάει» σε μικρά, χρονικά οριοθετημένα βήματα, με ενδιάμεσα σύντομα διαλείμματα κίνησης που βοηθούν τον μαθητή να επανέρχεται στη δραστηριότητα χωρίς να εκρήγνυται η υπερκινητικότητα. Έτσι, οι τυπικές στρατηγικές για τη ΔΕΠΥ (επιμερισμός στόχων, σύντομα διαλείμματα, διαφοροποίηση ρόλων και τρόπων έκφρασης) γίνονται συγκεκριμένες μορφές συμμετοχής, κατά τις οποίες ο μαθητής δεν πειθαρχεί απλώς σε ένα έτοιμο σχήμα, αλλά ασκεί ρόλο συνδιοργανωτή της κοινής εργασίας και η τάξη αναγνωρίζει τη συμβολή του ως ουσιώδη για την πρόοδο της ομάδας.

Ο ρυθμός της ΔΕΠΥ, συχνά ακανόνιστος ή απρόβλεπτος, μπορεί να αποτελέσει πηγή πρωτοτυπίας, αρκεί το σχολείο να αναγνωρίζει τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα της πολυμορφίας. Ο εκπαιδευτικός δεν επιδιώκει να επιβάλει την παθητικότητα, αλλά να μετατρέψει την υπερκινητικότητα σε ρυθμό και δημιουργία. Αυτή η μετατόπιση της στάσης του, από τον έλεγχο στη συνεργασία, αποτελεί την ουσία της φιλοσοφικής παιδαγωγικής.

Η Nussbaum υπογραμμίζει ότι η δικαιοσύνη απαιτεί τη δημιουργία συνθηκών όπου η ανθρώπινη αξιοπρέπεια δεν εξαρτάται από την κανονικότητα, αλλά από την ικανότητα συμμετοχής και αλληλεπίδρασης μεταξύ των ανθρώπων. Η εκπαιδευτική πράξη, επομένως, δεν αποτελεί απλώς ένα πλάνο θεσμοθέτησης αρχών προς εφαρμογή, αλλά συνιστά πράξη δικαιοσύνης. Στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, αυτό σημαίνει αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων όχι ως μειονεκτημάτων, αλλά ως χαρακτηριστικών που μπορούν να συμβάλουν στον κοινό κόσμο. Το σχολείο καθίσταται έτσι πεδίο όπου η ελευθερία αποκτά, πέρα από φιλοσοφική ερμηνεία, και κοινωνική διάσταση (Nussbaum, 2006, σ. 134).

Η φιλοσοφική παιδαγωγική οδηγεί τελικά στην αντίληψη μιας σχέσης αμοιβαίας δημιουργίας ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον μαθητή, όπου ο πρώτος δεν διαμορφώνει απλώς το παιδί, αλλά μετασχηματίζεται και ο ίδιος μέσα από τη συνάντησή του με τη διαφορά. Αυτό σημαίνει πως δεν λειτουργεί ως ο αποκλειστικός φορέας γνώσης που διαμορφώνει το παιδί, αλλά ως πρόσωπο που αναστοχάζεται, επαναπροσδιορίζει τις παιδαγωγικές του πρακτικές και μετασχηματίζεται ο ίδιος μέσα από τη συνάντηση με τη διαφορετικότητα. Η ΔΕΠΥ, από διαγνωστική κατηγορία, μετατρέπεται σε ερμηνευτικό εργαλείο που μας καλεί να αναστοχαστούμε τα όρια του φυσιολογικού και τις δυνατότητες της ανθρώπινης ελευθερίας. Όπως επισημαίνει ο Biesta, στόχος της εκπαίδευσης δεν είναι να κάνουν οι μαθητές πανομοιότυπες επιλογές ή να συμμορφώνονται σε καθολικά πρότυπα,

αλλά να ενθαρρύνονται και να δραστηριοποιούνται στον κόσμο με τον δικό τους τρόπο (Biesta, 2009, σ. 3).

Συνοψίζοντας, ο βασικός κίνδυνος έγκειται στο να αποδεχόμαστε ως σημαντικό μόνο ότι μπορεί να ποσοτικοποιηθεί, αγνοώντας την προσπάθεια να αποτιμήσουμε εκείνα που έχουν ουσιαστική αξία. Κι όμως, ακριβώς αυτά θα έπρεπε να καθορίζουν τις επιλογές μας, σχετικά με τον προσανατολισμό της εκπαίδευσης. Για τον λόγο αυτό, είναι απαραίτητο να εστιάσουμε πρωτίστως στο ερώτημα τι σημαίνει καλή εκπαίδευση, και όχι απλώς στο πόσο αποτελεσματική είναι. Η φιλοσοφία της ελευθερίας και της αποδοχής οδηγεί σε μια βαθιά αναθεώρηση και αναπλαισίωση του νοήματος της εκπαίδευσης. Η ΔΕΠΥ δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως πρόβλημα που ζητά επίλυση, αλλά ως ευκαιρία για φιλοσοφικό αναστοχασμό, που μας καλεί να δούμε τη μάθηση ως χώρο δράσης, διαλόγου και συνάντησης με την ετερότητα. Με αυτή την αναπλαισίωση από τη βιοπολιτική ανάλυση προς μια παιδαγωγική της ελευθερίας, αξίζει να ανοιχτεί η προοπτική μιας εκπαίδευσης που εστιάζει στη νευροποικιλότητα, όπου οι θεωρητικές αρχές μετουσιώνονται σε καθημερινή σχολική πρακτική (Biesta, 2009, σσ. 7-8, 11).

2.4 Από τη Φιλοσοφία στην Εκπαιδευτική Πράξη: Η Παιδαγωγική της Διαφοράς στη ΔΕΠΥ

Η υπαρξιακή θεμελίωση της ετερότητας, οι βιοπολιτικές διαδικασίες κανονικοποίησης και οι παιδαγωγικές εντάσεις ανάμεσα στη socialisation (κοινωνικοποίηση) και τη subjectification (υποκειμενοποίηση), αναδεικνύουν ότι η διαφορετικότητα παραμένει ένα πεδίο όπου συγκρούονται οντολογικές δυνατότητες και κανονιστικές απαιτήσεις (Biesta, 2009, σσ. 7-8). Η έννοια της νευροποικιλότητας, όπως αναπτύσσεται από τη Singer, τον Armstrong και άλλους σύγχρονους θεωρητικούς, προσφέρει ένα ιδιαίτερα αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της σύγκρουσης, κατά το οποίο οι νευρολογικές διαφοροποιήσεις αποτελούν αντικείμενα βιοϊατρικού ελέγχου, καθώς και πηγές δημιουργικών τρόπων σκέψης και δράσης. Η εξερεύνηση της νευροποικιλότητας επιτρέπει να κατανοηθεί πώς η ετερότητα μπορεί να αναγνωριστεί, όχι ως έλλειμμα αλλά ως μορφή δυναμικού υποκειμενικού γίνεσθαι, μέσα στη σχολική κοινότητα (Singer, 2017, σσ. 28-29, 33-35 · Armstrong, 2011, σ. 34).

Το σχολικό περιβάλλον αποτελεί τον χώρο όπου οι φιλοσοφικές αρχές της ελευθερίας, της αποδοχής και της διαφορετικότητας δοκιμάζονται και αποκτούν πραγματική υπόσταση. Αν η προηγούμενη ανάλυση της ΔΕΠΥ ανέδειξε την προβληματική γύρω από την έννοια της κανονικότητας, εδώ το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στο πώς αυτές οι θεωρητικές θέσεις μπορούν να μεταμορφώσουν την ίδια τη λειτουργία του σχολείου. Το σχολείο, ως μικρόκοσμος της κοινωνίας, λειτουργεί ως ένας χώρος, όπου η φιλοσοφία μετουσιώνεται σε παιδαγωγική εφαρμογή και η θεωρία της ετερότητας αποκτά κοινωνική διάσταση (Biesta, 2009, σ. 1).

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν είναι αφηρημένη θεωρία, αλλά τρόπος που μπορεί κανείς να αντιληφθεί την θέση του παιδιού και την πραγματικότητα του κόσμου. Όπως σημειώνει ο Biesta, η εκπαίδευση δεν πρέπει να δημιουργεί κοινωνικούς κανόνες και να επιβάλλει τη συμμόρφωση σε αυτούς, αλλά να δημιουργεί συνθήκες μέσα στις οποίες το υποκείμενο μπορεί να εξελίσσεται ως ελεύθερη παρουσία. Στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, αυτό σημαίνει ότι ο παιδαγωγικός σχεδιασμός δεν μπορεί να περιορίζεται σε τεχνικές διαχείρισης συμπεριφοράς, αλλά οφείλει να προωθεί τη συμμετοχή και την αυτοέκφραση του μαθητή. Η εκπαίδευση οφείλει να επιτρέπει την εμφάνιση της ιδιαιτερότητας, όχι να την αποσιωπά στο όνομα της ομοιομορφίας (Biesta, 2009, σσ. 7-8).

Η αναγνώριση της ΔΕΠΥ, ως μορφή νευροποικιλότητας σημαίνει ότι ο διαφορετικός τρόπος γνωστικής και συναισθηματικής λειτουργίας δεν αποτελεί παθολογία, αλλά έναν εναλλακτικό τρόπο κατανόησης και νοηματοδότησης της πραγματικότητας. Όπως υποστηρίζει ο Armstrong, το σχολείο οφείλει να αφήνει χώρο για διαφορετικές μορφές μάθησης, αναδομώντας τις εκπαιδευτικές μεθοδολογίες και τις σχολικές συνθήκες. Αυτή η προσέγγιση, για την οποία έγινε λόγος παραπάνω, γνωστή ως «niche construction» (διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος), μετατοπίζει την έμφαση από το μοντέλο της αποκατάστασης του ελλείμματος ή του λάθους, στο μοντέλο του παιδαγωγικού σχεδιασμού. Δεν είναι ο μαθητής που οφείλει να προσαρμοστεί, αλλά το σχολείο που καλείται να μετασχηματιστεί (Armstrong, 2011, σ. 10).

Η πολυτροπικότητα περιλαμβάνει τους διαφορετικούς τρόπους μάθησης, επικοινωνίας και συμμετοχής των μαθητών και θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως θεμελιώδης αρχή της συμπερίληψης, καθώς και κεντρική αξιακή αναφορά, που προσβλέπει στον σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού πλαισίου φροντίδας, διδασκαλίας, κοινωνικοποίησης

και ανάπτυξης, αντί της κανονιστικής λογικής. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως επισημαίνουν οι Καραγεώργου, Φιλιππάτου και Καλδής, δεν μπορεί να περιοριστεί στο επίπεδο μιας συγκεκριμένης τεχνικής ή μεθόδου, αλλά συνιστά μια συνολική παιδαγωγική κουλτούρα που διαμορφώνει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνεται και πραγματοποιείται η μαθησιακή διαδικασία (Καραγεώργου, Φιλιππάτου & Καλδή, 2025, σ. 83). Στην περίπτωση των μαθητών με ΔΕΠΥ, όταν το σχολικό περιβάλλον προσαρμόζεται στις ανάγκες των μαθητών με διαφορετικότητα, δίνονται επιλογές δραστηριοτήτων, αξιοποιούνται οπτικά στηρίγματα και ενθαρρύνεται η συνεργατική μάθηση, διαμορφώνονται συνθήκες όπου η ετερότητα αναδεικνύεται ως δημιουργική δυνατότητα και όχι ως απόκλιση από ένα νοητό πρότυπο. Στην πράξη, οι ερευνητικές παρατηρήσεις δείχνουν ενίσχυση της συμμετοχής, μείωση των συγκρούσεων και ανάπτυξη μιας πιο σταθερής και εμπιστευτικής σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, όπως αναδεικνύεται μέσα από τις ποιοτικές καταγραφές, τις συνεντεύξεις και τον αναστοχασμό των συμμετεχόντων.

Η φιλοσοφική διάσταση αυτής της αλλαγής είναι βαθύτερη και αντιλαμβάνεται την ένταξη, όχι ως διαδικασία αποδοχής του διαφορετικού, αλλά ως σύμπλευση με το διαφορετικό. Όπως υποστηρίζει η Crenshaw, η εμπειρία κάθε υποκειμένου συγκροτείται από τον συγκεκριισμό πολλαπλών ταυτοτήτων, όπως το φύλο, η τάξη, ο πολιτισμός και η αναπηρία (Crenshaw, 1989, σσ. 139-143). Αυτή η διαθεματική οπτική, εφαρμοσμένη στη ΔΕΠΥ, καταδεικνύει πως η εμπειρία του μαθητή δεν μπορεί να ιδωθεί μονομερώς και ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Ένα παιδί με ΔΕΠΥ δεν βιώνει μόνο την εσωτερική δυσκολία στη συγκέντρωση, αλλά καλείται να αντιμετωπίσει, επίσης, το βλέμμα της τάξης, τις προσδοκίες των ενηλίκων και τις ενδεχόμενες εσωτερικευμένες ενοχές του. Η φιλοσοφική και παιδαγωγική ευθύνη είναι η δημιουργία χώρου, όπου αυτές οι πολλαπλές εμπειρίες μπορούν να εκφραστούν και να αποκτήσουν νόημα.

Η εφαρμογή μιας παιδαγωγικής της διαφοράς προϋποθέτει την αναθεώρηση των θεσμικών και οργανωτικών δομών της σχολικής κοινότητας, ώστε αυτές να ανταποκρίνονται στις αρχές της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ελευθερίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Martha Nussbaum, μέσα από την προσέγγιση των δεξιοτήτων (capabilities approach), υποστηρίζει ότι η κοινωνική δικαιοσύνη δεν εξαντλείται στην ισότιμη κατανομή

των πόρων, αλλά προϋποθέτει τη διασφάλιση των ουσιαστικών δυνατοτήτων που επιτρέπουν σε κάθε άνθρωπο να ζει με αξιοπρέπεια και να αναπτύσσει πλήρως τις ικανότητές του. Η Nussbaum προτείνει έναν κατάλογο δέκα βασικών ανθρώπινων δυνατοτήτων: τη ζωή, τη σωματική υγεία, τη σωματική ακεραιότητα, τις αισθήσεις, τη φαντασία και τη σκέψη, τα συναισθήματα, τον πρακτικό λόγο, τη συντροφικότητα, τη σχέση με τα άλλα είδη, το παιχνίδι και τον έλεγχο του περιβάλλοντος του ατόμου, τόσο σε πολιτικό όσο και σε υλικό επίπεδο (Nussbaum 2006, σσ. 21-22 · Nussbaum 2009, σσ. 134-136).

Στην εκπαιδευτική πράξη, η προσέγγιση αυτή υποδηλώνει ότι το σχολείο δεν αρκεί να παρέχει τυπικά ίσες ευκαιρίες, αλλά οφείλει να δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε κάθε μαθητής να μπορεί να συμμετέχει ουσιαστικά στη μαθησιακή διαδικασία και να αναπτύσσει τις δεξιότητές του, σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες και τα προσωπικά του χαρακτηριστικά (Nussbaum 2009, σσ. 134-136).

Στο πλαίσιο της ΔΕΠΥ, η προσέγγιση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία. Οι μαθητές με ΔΕΠΥ συχνά αποτυγχάνουν, όχι λόγω γνωστικών ανεπαρειών, αλλά εξαιτίας της μη συμπεριληπτικής λειτουργίας του σχολείου και της αντίστοιχης φιλοσοφίας της εκπαίδευσης, οι οποίες δεν εξασφαλίζουν τις αναγκαίες προϋποθέσεις για αυτοέκφραση και εξέλιξη. Αυτό φανερώνει μια ασυμβατότητα ανάμεσα στον τρόπο σκέψης και δράσης των διαφορετικών μαθητών και στον τρόπο με τον οποίο έχει σχεδιαστεί το εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η σχολική κοινότητα, υιοθετώντας το πνεύμα της παιδαγωγικής δικαιοσύνης, μπορεί να εφαρμόσει προσαρμογές, όπως είναι η διαφοροποίηση χρόνου, εναλλακτικούς τρόπους προσέγγισης των εργασιών ή χρήση υποστηρικτικών εργαλείων, χωρίς αυτές να αντιμετωπίζονται ως παραχωρήσεις ή εξαιρέσεις απέναντι στο διαφορετικό. Για τη Nussbaum, η ουσιαστική ένταξη επιτυγχάνεται όταν το σχολείο διαμορφώνει συνθήκες που επιτρέπουν σε κάθε παιδί να αναπτύξει τις προσωπικές του δεξιότητες και να συμμετέχει ισότιμα στη συλλογική ζωή (Thapar & Cooper, 2016, σσ. 6, 19-20 · Nussbaum, 2006, σ. 134).

Πέρα από τις παραπάνω προσαρμογές, η συμβολή των τεχνών, σε φιλοσοφικό και πρακτικό επίπεδο ενισχύει αυτή τη διαδικασία. Η τέχνη, ως πεδίο ελεύθερης έκφρασης, λειτουργεί ως παιδαγωγική πράξη φιλοσοφικής ελευθερίας. Μέσα από τη ζωγραφική- την οποία θα εξετάσουμε διεξοδικά παρακάτω- το θέατρο ή τη μουσική, τα παιδιά με ΔΕΠΥ

μπορούν να μετατρέψουν τη διασπασμένη προσοχή σε πολυεπίπεδη και πολύπλευρη δημιουργικότητα, να ανακαλύψουν τρόπους να επικοινωνούν πέρα από τη γλώσσα, να αποδώσουν μορφή στα βιώματά τους και να ανακτήσουν την αυτοπεποίθησή τους (Armstrong, 2011, σσ. 7-10, · Armstrong, 2012, σσ. 9, 20).

Με αυτόν τον τρόπο, η αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση των παιδιών με ΔΕΠΥ δεν αποτελεί απλώς παιδαγωγική επιλογή, αλλά συγκεκριμένη πραγμάτωση της αρχής της δικαιοσύνης στον σχολικό χώρο, καθώς διασφαλίζει ουσιαστική συμμετοχή και αναγνώριση της μοναδικής τους συμβολής. Η αρχή αυτή της δικαιοσύνης συμφωνεί με τη δημοκρατική παιδαγωγική του John Dewey, για τον οποίο η εκπαίδευση αποτελεί μορφή κοινωνικής ζωής και όχι προετοιμασία για αυτήν. Το σχολείο, συνεπώς, δεν μπορεί να λειτουργεί ως χώρος απλής μετάδοσης γνώσεων, αλλά ως κοινότητα όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να συνυπάρχουν και να αλληλεπιδρούν. Η ένταξη των παιδιών με ΔΕΠΥ συνιστά όχι μόνο εκπαιδευτικό, αλλά και πολιτικό εγχείρημα, καθώς αφορά την ποιότητα των σχέσεων και τον βαθμό δημοκρατικότητας του ίδιου του σχολικού θεσμού. Η τάξη μετασχηματίζεται σε χώρο συνύπαρξης, όπου η διαφορετικότητα δεν περιορίζεται σε παθητική ανοχή, αλλά ενεργοποιεί διαδικασίες αμοιβαίου μετασχηματισμού (Dewey, 1916, σσ. 8-10, 84-85, 200-201).

Η αποδοχή αυτή δεν προκύπτει τυχαία, αλλά καλλιεργείται μέσα από προσεκτικό προγραμματισμό και συνειδητές παιδαγωγικές επιλογές που ενισχύουν τη συνεργασία αντί του ανταγωνισμού, προωθούν την ευελιξία στα μαθησιακά προγράμματα και αναγνωρίζουν την αξία της προσπάθειας και της δημιουργικότητας. Τα προγράμματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας που παρουσιάζουν οι Καραγεώργου, Φιλιππάτου και Καλδής καταδεικνύουν, μέσα από ποιοτικά δεδομένα έρευνας δράσης (συστηματική παρατήρηση, κλίμακες αξιολόγησης ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων, αναστοχασμούς μαθητών και γονέων, ομαδικές και ατομικές συνεντεύξεις), ότι όταν οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν και να συμμετέχουν στον σχεδιασμό της μαθησιακής διαδικασίας, η ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και τα επίπεδα εμπλοκής ενισχύονται σημαντικά (Καραγεώργου, Φιλιππάτου & Καλδή, 2025, σ. 84). Στους μαθητές με ΔΕΠΥ, μια τέτοια διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά εύλογη παιδαγωγική υπόθεση ότι θα μπορούσε να ενισχύσει την ενεργό συμμετοχή, την ικανότητα εστίασης και την αυτοπεποίθησή τους.

Η δημοκρατική μάθηση, όπως την περιγράφει ο Dewey, προϋποθέτει μια συνεχή

αλληλεπίδραση ανάμεσα στη σκέψη και στη δράση (Dewey, 1916, σσ. 85, 129-133). Η ελευθερία, στο φιλοσοφικό και κοινωνικό της πλαίσιο, δεν σημαίνει- όπως επισημάνθηκε παραπάνω- αυθαιρεσία ούτε ανοχή σε συμπεριφορές που δυσχεραίνουν τη συλλογική συνύπαρξη, καθώς δεν προϋποθέτει λογικές χαλαρότητας ή τυχειότητα (Dewey, 1916, σσ. 135-136). Αντίθετα, διαμορφώνει μια διαδικασία μέσα από την οποία το παιδί δοκιμάζει, πειραματίζεται και αναλαμβάνει ευθύνη. Στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, αυτή η μορφή ελευθερίας αποκτά και θεραπευτική διάσταση, όχι επειδή διορθώνει το έλλειμμα, αλλά επειδή ενδυναμώνει την ψυχολογία του μαθητή. Το παιδί αρχίζει να ταυτίζει τον εαυτό του με την προσπάθεια και τις δικές του ικανότητες και όχι με την απόκλιση από ένα επιβεβλημένο σημείο αναφοράς. Έτσι, η ένταξη παύει να έχει χαρακτήρα προσαρμογής και μετατρέπεται σε εμπειρία αυτοκατανόησης και βαθύτερου ανήκειν του μαθητή με ΔΕΠΥ (Dewey, 1916, σσ. 91-92, 124-128).

Η φιλοσοφική διάσταση αυτής της οπτικής έγκειται στο ότι η εκπαίδευση νοείται ως δημιουργική συνθήκη ελευθερίας. Όπως επισημαίνει η Arendt, η πράξη και η δυνατότητα να φέρνουμε κάτι νέο στον κόσμο συνιστούν κεντρικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Ένα σχολείο που επιτρέπει σε μαθητές με ΔΕΠΥ να πράττουν, να δημιουργούν και να εκφράζονται, τους καθιστά ενεργά παρόντες στον κοινό κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, η διαφορά δεν αντιμετωπίζεται ως αδυναμία, αλλά αναγνωρίζεται ως μορφή συνεισφοράς (Arendt, 1998, σσ. 9, 176-178). Συνεπώς, η παιδαγωγική της διαφοράς δεν περιορίζεται στη θεωρητική αναγνώριση της ετερότητας, αλλά ολοκληρώνεται μόνο όταν αυτή ενσαρκώνεται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Το σχολείο, ως ζωντανός θεσμός, αποτελεί τον τόπο όπου η φιλοσοφία της ελευθερίας μετατρέπεται σε εμπειρία, σε δράσεις και σε σχέσεις, διαμορφώνοντας δημιουργικές μορφές ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, το παράδειγμα της ΔΕΠΥ αναδεικνύει κρίσιμα φιλοσοφικά ερωτήματα σχετικά με τα όρια και τις δυνατότητες της εκπαίδευσης (Freire, 2000, σσ. 79-80, 84-86).

Η Braidotti προτείνει τη μετα-ανθρωπιστική προοπτική ως έναν τρόπο ανανέωσης της ανθρωπιστικής σκέψης, υποστηρίζοντας ότι το υποκείμενο δεν αποτελεί μια σταθερή και αυτάρκη οντότητα, αλλά μια δυναμική ύπαρξη που διαμορφώνεται μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή της με το φυσικό, κοινωνικό και τεχνολογικό περιβάλλον, σε ένα πλέγμα σχέσεων και αλληλεξαρτήσεων (Braidotti, 2013, σσ. 182-184). Στο πλαίσιο αυτό, η Braidotti ασκεί κριτική στον κλασικό ανθρωπισμό, ο οποίος δεν συνιστά απλώς μια ηθική

προσήλωση στην αξία του ανθρώπου, αλλά ένα ιστορικά συγκροτημένο φιλοσοφικό πρότυπο που προβάλλει ως καθολικό έναν συγκεκριμένο τύπο υποκειμένου, προσδιορισμένο ως αυτόνομο, ορθολογικό, ενιαίο και αυτόρκες. Το πρότυπο αυτό λειτουργεί ως μέτρο της ανθρώπινης κανονικότητας, αποκλείοντας ή περιθωριοποιώντας μορφές ετερότητας που σχετίζονται με το φύλο, τη φυλή, το σώμα ή άλλες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Braidotti, 2013, σσ. 21-22, 26-27). Η ανθρωπιστική αυτή αντίληψη έχει τις φιλοσοφικές της ρίζες στη νεωτερική σκέψη και ιδιαίτερα στην καρτεσιανή παράδοση, η οποία αντιλαμβάνεται το υποκείμενο ως μια εσωτερική και αυτοτελή συνείδηση, ανεξάρτητη από το σώμα και τις σχέσεις της με τον κόσμο. Όπως επισημαίνει ο Carman, η καρτεσιανή αυτή θεώρηση, η οποία διαμορφώνεται ήδη από τους *Στοχασμούς περί της πρώτης φιλοσοφίας* (*Meditations on First Philosophy*, 1641), επηρέασε βαθιά τη μεταγενέστερη φιλοσοφία του νου και τις αντιλήψεις για την ανθρώπινη ταυτότητα (Carman, 2009, σσ. 3-4). Από αυτή την οπτική, το ανθρωπιστικό μοντέλο του υποκειμένου δεν μπορεί να θεωρηθεί φυσικό ή ουδέτερο, αλλά αποτελεί ένα ιστορικά και πολιτισμικά κατασκευασμένο πρότυπο, το οποίο παράγει αποκλεισμούς.

Αντίθετα, η φιλοσοφική διάσταση της ετερότητας καλεί την εκπαίδευση να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα, όχι ως απόκλιση από έναν προκαθορισμένο κανόνα, αλλά ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ανθρώπινης ύπαρξης. Από αυτή την οπτική, η νευροποικιλότητα και ειδικότερα η ΔΕΠΥ μπορούν να γίνουν κατανοητές ως εκφάνσεις της φυσικής ποικιλομορφίας των τρόπων σκέψης, μάθησης και εμπειρίας, αμφισβητώντας τον παραδοσιακό ορισμό του «κανονικού» μαθητή και αναδεικνύοντας την ανάγκη για μια εκπαίδευση που αναγνωρίζει και αξιοποιεί τη διαφορετικότητα ως στοιχείο ισότιμης συμμετοχής και μάθησης.

Αντίστοιχα, η Shelley Tremain επισημαίνει ότι οι πολιτικές ένταξης κινδυνεύουν να αναπαράγουν την ίδια τη λογική της κανονικότητας, εάν δεν αναγνωρίσουν την ετερότητα ως πηγή δύναμης και φαντασίας. Μια πραγματικά συμπεριληπτική εκπαίδευση δεν περιορίζεται στο να εξασφαλίζει πρόσβαση για όλους, αλλά προχωρά στην αναθεώρηση των ίδιων των κριτηρίων επιτυχίας, ώστε η αξία του μαθητή να μην αποτιμάται με μέτρα που αποκλείουν ή περιθωριοποιούν την ιδιαιτερότητά του. Η φιλοσοφική παιδαγωγική, επομένως, δεν έγκειται σε ένα αφηρημένο ανθρωπιστικό ιδεώδες, αλλά αποκτά μια πραγματιστική διάσταση, εκδηλώνοντας μια κριτική και μετασχηματιστική προσέγγιση

στην εκπαιδευτική πράξη (Tremain, 2005, σσ. 2-6).

Σε αυτό το σημείο, η σκέψη της Arendt προσφέρει το συνδετικό νήμα, καθώς αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως τον χώρο μέσα από τον οποίο ο άνθρωπος, στη νεανική του ηλικία, παρουσιάζεται στον κόσμο και δεν μαθαίνει απλώς γι' αυτόν, αλλά εισέρχεται ενεργά στη σφαίρα του κοινού βίου. Η πράξη της μάθησης είναι πράξη ανάδυσης, μια στιγμή όπου το παιδί με ΔΕΠΥ, παρά τους περιορισμούς του συστήματος, μπορεί να γίνει ορατό μέσα από τη δική του δυναμική, τον δικό του ρυθμό και τη δική του φαντασία. Ένα σχολείο που αναγνωρίζει αυτή την πράξη δεν στοχεύει στην πειθαρχία, αλλά στη δυνατότητα να αναδυθεί το προσωπικό στοιχείο του χαρακτήρα του μαθητή (Arendt, 1998, σσ. 175-176).

Η φιλοσοφική αυτή προοπτική επιστρέφει στην αρχική θέση του Freire, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση αποτελεί πράξη ελευθερίας και όχι μηχανισμό καταπίεσης. Η παιδεία γίνεται πραγματικά ελευθερωτική μόνο όταν προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να συνδιαλέγονται με τον κόσμο, να τον ερμηνεύουν και να τον μεταμορφώνουν. Στο πλαίσιο της ΔΕΠΥ, αυτή η ελευθερία αναδεικνύει τον διαφορετικό τρόπο πρόσληψης της γνώσης ως μορφή δικαιωματοσμού, χωρίς ο μαθητής να θεωρείται ελλιπής (Freire, 2000, σ. 72).

Σε αυτό το σημείο, το παιδαγωγικό ήθος καθίσταται διακριτό μέσα από την παρουσία της δικαιοσύνης, της φροντίδας και της ελευθερίας, ενώ η απουσία του οδηγεί σε εξομοίωση των μαθητών και ακυρώνει τη δυνατότητα συγκρότησης κοινοτήτων μάθησης που βασίζονται στην ποικιλομορφία. Το παιδαγωγικό ήθος τοποθετεί τον εκπαιδευτικό, όχι στον ρόλο του διαχειριστή συμπεριφοράς, αλλά σε αυτόν του μεσολαβητή νοήματος και συνοδοιπόρου του μαθητή στη διαδικασία κατανόησης του κόσμου (Gilligan, 1982, σ. 28 · Olthuis et al., 2014, σσ. 2-5 · Biesta, 2009, σ. 6). Ο εκπαιδευτικός δεν ενεργεί ως διεκπεραιωτής προγραμμάτων, αλλά ως γέφυρα ανάμεσα στην εμπειρία και τη μάθηση, συνδέοντας το ατομικό με το συλλογικό. Η φιλοσοφική διάσταση της εκπαίδευσης, επομένως, δεν αποτελεί συμπληρωματικό στοιχείο, αλλά τον πυρήνα που καθιστά δυνατή τη βαθιά μεταμόρφωση του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Η φιλοσοφία της εκπαίδευσης δεν αφορά μόνο ιδέες και προσδοκίες αποτελεσματικότητας, αλλά εστιάζει πρωτίστως στην ανθρώπινη παρουσία. Το παιδί με

ΔΕΠΥ δεν αποτελεί στατικό ον, αλλά μεταβάλλεται με τον δικό του ιδιότυπο ρυθμό, μέσα σε μια πολύτιμη σχέση αλληλεπίδρασης με τον κόσμο. Δεν είναι παθητικός δέκτης αφομοίωσης κανόνων, αλλά συμπράττει και αλληλεπιδρά με τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς, ως ζωντανός οργανισμός που εξελίσσεται με τον δικό του τρόπο. Η αποδοχή αυτής της ανατροφοδοτικής σχέσης, η οποία δεν περιορίζεται στην ένταξη, αλλά προάγει την από κοινού διαμόρφωση της σχολικής εμπειρίας, συνιστά φιλοσοφική και πολιτική πράξη, διότι δεν στοχεύει απλώς στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά στη μεταμόρφωση του τρόπου με τον οποίο κατανοούμε την ανθρώπινη ελευθερία. Κατ' επέκταση, το σχολείο παύει να λειτουργεί ως θεσμός αξιολόγησης και μετατρέπεται σε χώρο φιλοσοφικής πράξης και κοινωνικής δικαιοσύνης, με αφορμή τη ΔΕΠΥ ως κάλεσμα για ανασυγκρότηση (Biesta, 2009, σ. 6).

Κεφάλαιο 3: Η Ζωγραφική ως Τρόπος Γνώσης και Υπαρξιακής Έκφρασης στην Νευροποικιλότητα (ΔΕΠΥ)

3.1 Η ζωγραφική πέρα από την αναπαράσταση, ως φαινομενολογική και υπαρξιακή θεμελίωση

Ο Taddio σχολιάζει τον τρόπο με τον οποίο ο Merleau-Ponty, στο τελευταίο του δοκίμιο *Το μάτι και το πνεύμα* (*Eye and Mind*, 1961), συνδέει τη ζωγραφική με έναν ιδιαίτερο τρόπο κατανόησης της αντίληψης, δηλαδή με έναν ξεχωριστό τρόπο γνώσης του ορατού που αναπτύσσεται μέσα από την ίδια την πράξη της ζωγραφικής. Η απάντηση, συνεχίζει ο Taddio, βρίσκεται στην ίδια τη δομή της αντίληψης και ειδικότερα στην ανάλυση που προσφέρει η Gestalt ψυχολογία για το πώς συγκροτούνται νοηματοδοτημένες μορφές στο οπτικό πεδίο (Taddio, 2023, σσ. 2-4). Ο Merleau-Ponty υποστηρίζει ότι ο ζωγράφος δεν είναι απλώς κάποιος που εφαρμόζει έννοιες σε μια εκ των προτέρων δοσμένη εικόνα της πραγματικότητας, αλλά είναι αυτός που δανείζει το σώμα του στον κόσμο, ώστε να τον μεταμορφώνει σε ζωγραφική. Το σώμα, με άλλα λόγια, διαθέτοντας τους δικούς του τρόπους πρόσληψης, είναι ο τόπος της συσχέτισης, όπου κόσμος, νόημα και μορφή συνδέονται. Ο ζωγράφος, σύμφωνα με τον Merleau-Ponty, δεν αναπαριστά τον κόσμο, αλλά επιτρέπει σε αυτόν να αποτυπωθεί ζωγραφικά μέσα από το σώμα του, σε ένα επίπεδο γνώσης, πριν από έννοιες, κανόνες και αναπαραστάσεις (Taddio, 2023, σ. 28). Για παράδειγμα, όταν ο ζωγράφος στέκεται μπροστά σε ένα δέντρο, δεν αποτυπώνει απλώς την έννοια του δέντρου με βάση ένα ήδη δοσμένο αντικείμενο, αλλά επιτρέπει το σώμα του- το βλέμμα, τη στάση, την κίνηση του χεριού- να συλλάβει τις γραμμές και τις αντιθέσεις φωτός, σκιάς και χρώματος, πριν ακόμη σκεφτεί τι είναι το δέντρο. Πρόκειται, όπως δείχνει ο Merleau-Ponty αντλώντας και από τη Gestalt ψυχολογία, για μια προγενέστερη, αισθητηριακή οργάνωση του οπτικού πεδίου, η οποία μπορεί στη συνέχεια να μετασχηματιστεί σε ζωγραφική εικόνα.

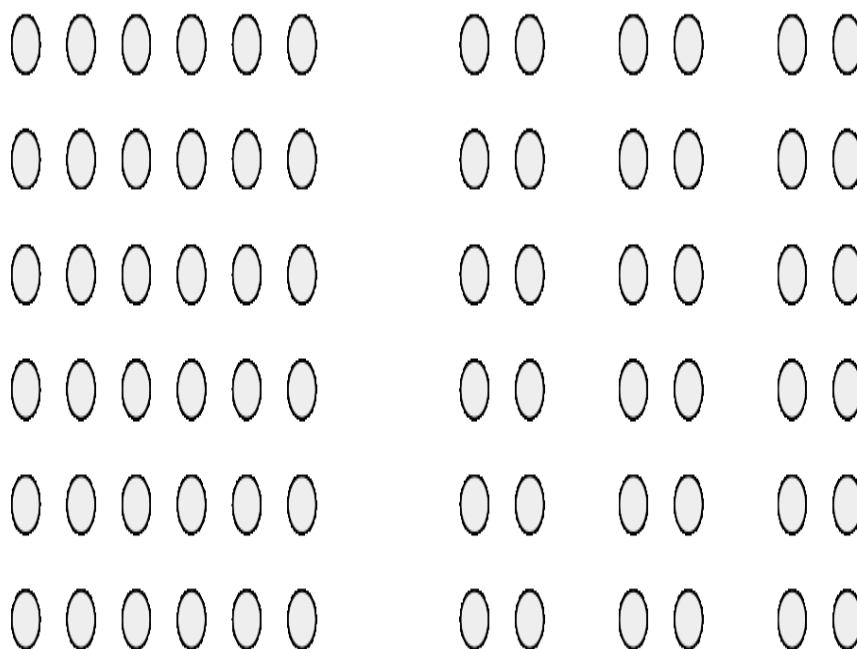
Σε αυτή την οπτική περί ζωγραφικής γνώσης, ο Merleau-Ponty παρουσιάζει τον

κόσμο, όχι ως αντικείμενο που ενέχει για τον καλλιτέχνη κατασκευαστικούς κανόνες, αλλά ως φυσικό πλαίσιο και σημείο συνάντησης όλων των σκέψεων και των αντιλήψεών του (Merleau-Ponty, 1962, σ. xi), γεγονός που καταδεικνύει πως η αντίληψη είναι εκ των προτέρων φορτισμένη με νόημα και δεν αποτελεί συνδυασμό των αισθήσεων. Γι' αυτό, στη *Φαινομενολογία της Αντίληψης* (*Phenomenology of Perception*, 1945), ο Merleau-Ponty υποστηρίζει ότι η δομή της πραγματικής αντίληψης αποκαλύπτει και προσδιορίζει το τι σημαίνει η αντίληψη και ότι ακόμη το πιο στοιχειώδες δεδομένο γεννά την προσδοκία για περισσότερα από όσα περιέχει ρητά. Συνεπώς, η αντίληψη είναι πρωταρχικά νοηματοδοτημένη και δεν εξαντλείται στην αλληλεπίδραση των απλών αισθήσεων, οι οποίες ακολουθούν το νόημα και δεν προηγούνται αυτού. Το νόημα είναι που παρέχει αξιακά το πλαίσιο, έτσι ώστε να υπάρχει η αίσθηση (Merleau-Ponty, 1962, σσ. ix-xii). Για παράδειγμα, όταν βλέπουμε ένα ποτήρι με νερό, δεν αντιλαμβανόμαστε απλώς σχήματα και χρώματα, αλλά αμέσως «ένα ποτήρι για να πιούμε». Η εικόνα του είναι ήδη γεμάτη με ένα νόημα και μια χρήση, πριν σκεφτούμε συνειδητά τι βλέπουμε.

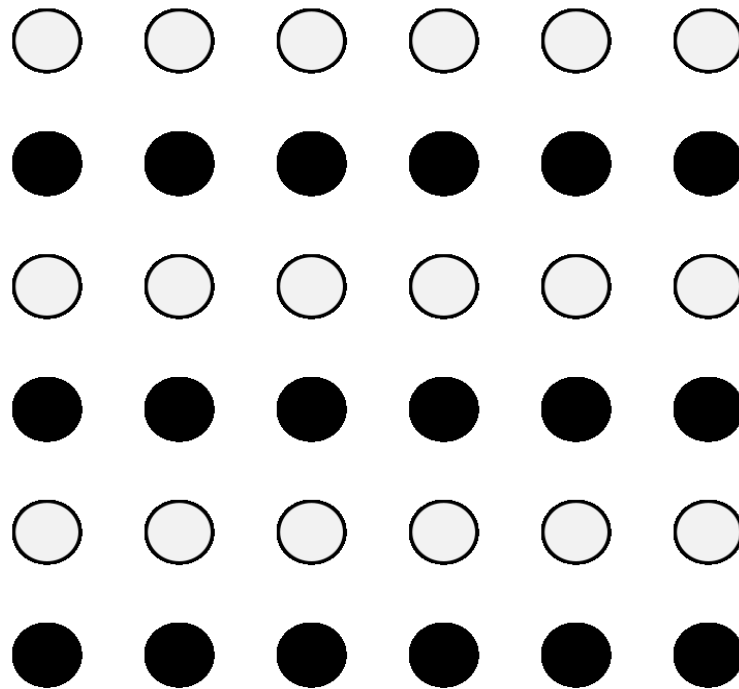
Η ψυχολογία της Gestalt, κατά τον Merleau-Ponty, συμβάλλει φιλοσοφικά στην κατανόηση της αντίληψης, μακριά από την κλασική εμπειριστική θεωρία της αντίληψης, όπως αυτή διαμορφώνεται στις προσεγγίσεις των Locke, Berkeley και Hume, οι οποίες την κατανοούν ως άθροισμα μεμονωμένων αισθήσεων. Αντιθέτως, κατά τη Gestalt, η αντίληψη οργανώνει αυθόρμητα το οπτικό πεδίο σε μορφές και ολότητες. Συνεπώς, αποδεικνύεται ότι η αντιληπτική ικανότητα δεν βασίζεται σε μηχανική καταγραφή ερεθισμάτων, αλλά λειτουργεί ως θεμελιώδης τρόπος σχέσης του ανθρώπου με τον κόσμο. Υπό αυτό το πρίσμα, οι νόμοι ενοποίησης της Gestalt, όπως η εγγύτητα, η ομοιότητα, η καλή συνέχεια, η οργάνωση μορφής και φόντου, καθώς και η τάση μετατροπής πολύπλοκων ή ασαφών ερεθισμάτων σε συμμετρικές και εύκολα αναγνωρίσιμες μορφές, θέτουν το πλαίσιο για την εμφάνιση των εικονιστικών αναπαραστάσεων. Παράλληλα, φανερώνουν ότι η αντίληψη οργανώνει τα στοιχεία του οπτικού πεδίου σε μορφές και ολότητες, οι οποίες δεν ανταποκρίνονται σε τυχαία σύνολα ερεθισμάτων (Taddio, 2023, σσ. 1, 7).

Για παράδειγμα, όταν κοιτάζουμε μια σειρά από τελείες που βρίσκονται κοντά η μία στην άλλη, δεν τις αντιλαμβανόμαστε ως τυχαία σημεία, αλλά ως γραμμή ή σχήμα, γεγονός που εκφράζει την αρχή της εγγύτητας (βλ. Εικόνα 3.1). Αντίστοιχα, όταν τα στοιχεία παρουσιάζουν ομοιότητα, τα αντιλαμβανόμαστε ως ανήκοντα στο ίδιο σύνολο (βλ. Εικόνα

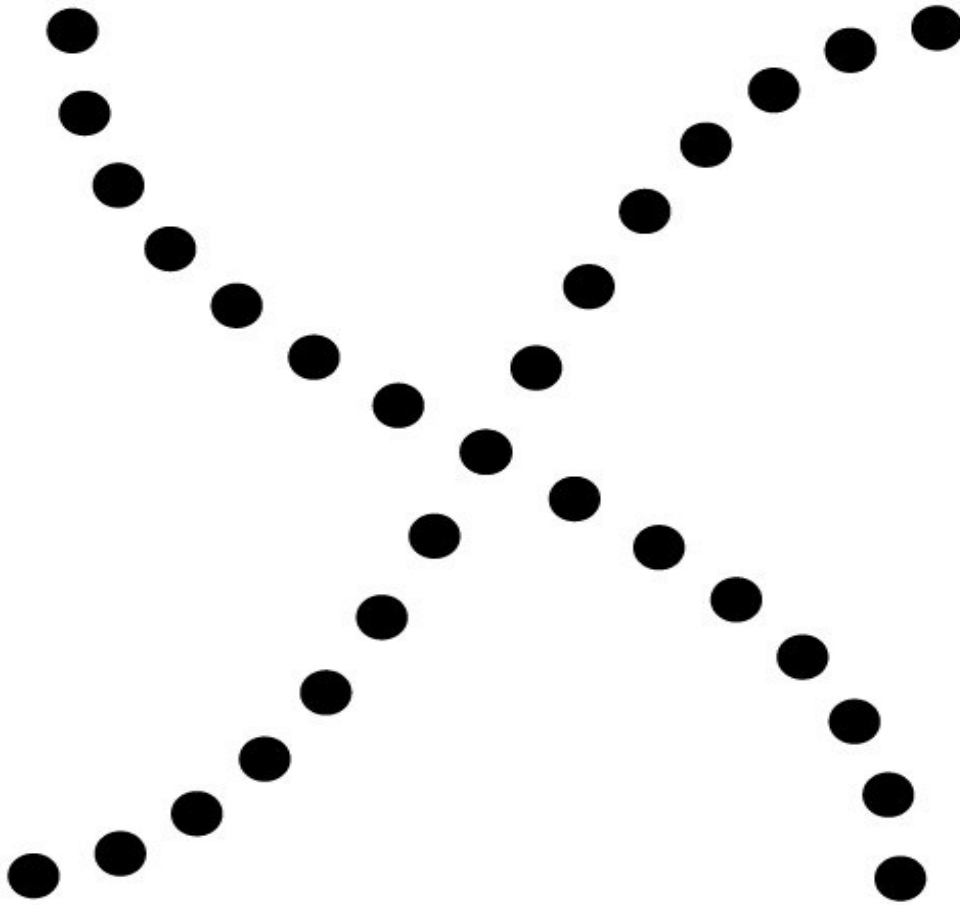
3.2), ενώ όταν φαίνεται να συνεχίζονται, τα προσλαμβάνουμε ως ενιαία μορφή, σύμφωνα με την αρχή της καλής συνέχειας (βλ. Εικόνα 3.3). Παράλληλα, η αντίληψη διακρίνει πάντοτε μεταξύ σχήματος και φόντου (βλ. Εικόνα 3.4), ενώ στοιχεία που σχηματίζουν συμμετρικά σύνολα γίνονται αντιληπτά ως ενιαίες μορφές (βλ. Εικόνα 3.5). Τέλος, ο νόμος του κλεισίματος περιγράφει την τάση του εγκεφάλου να συμπληρώνει ελλιπείς μορφές (βλ. Εικόνα 3.6). Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι η αντίληψη, σύμφωνα με τους νόμους της Gestalt, οργανώνει αυθόρμητα τα μεμονωμένα ερεθίσματα σε συνεκτικές μορφές και ολότητες.



Εικόνα 3.1 Απεικόνιση του νόμου της εγγύτητας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology



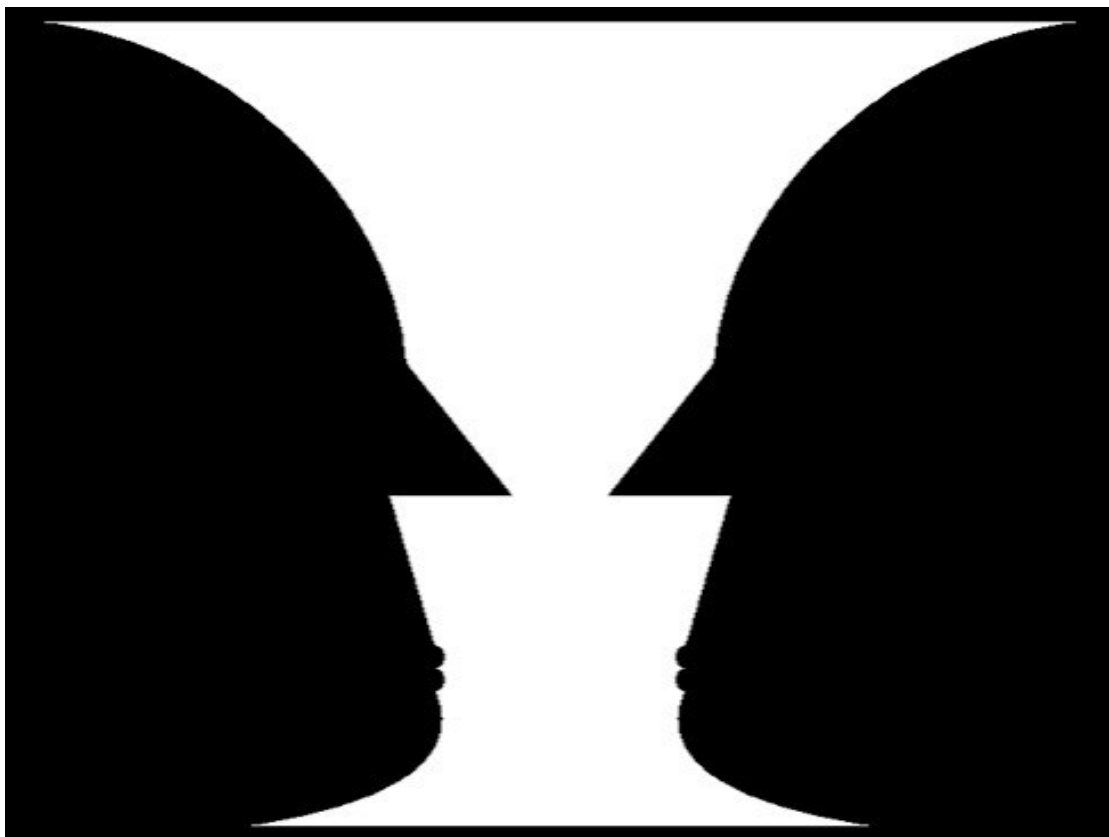
Εικόνα 3.2 Απεικόνιση του νόμου της Ομοιότητας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από
https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology



Εικόνα 3.3 Απεικόνιση του νόμου της Καλής Συνέχειας (Gestalt).

Πηγή: Ανακτήθηκε από

<https://opentext.wsu.edu/psych105nusbaum/chapter/gestalt-principles-of->

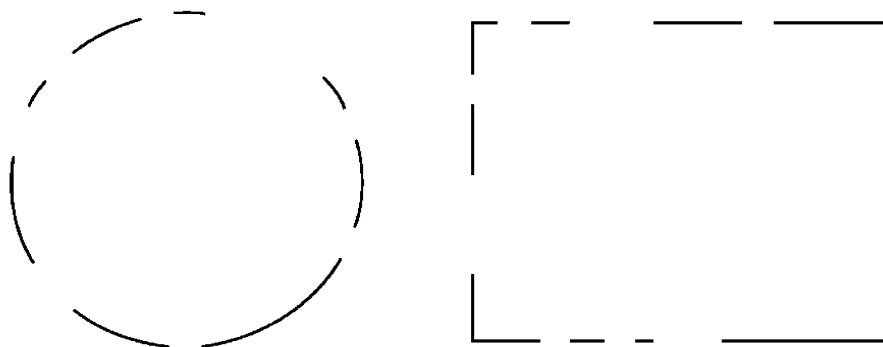


Εικόνα 3.4 Απεικόνιση του νόμου Σχήματος-Φόντου (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από <https://opentext.wsu.edu/psych105nusbaum/chapter/gestalt-principles-of-perception>

Law of Symmetry

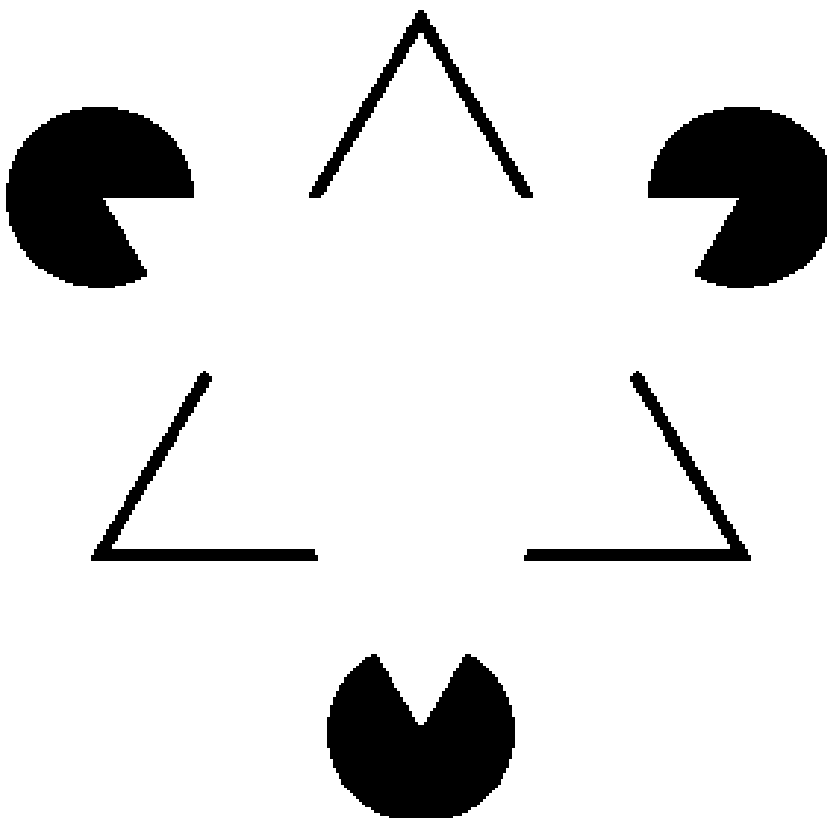


Εικόνα 3.5 Απεικόνιση του νόμου της Συμμετρίας (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από
https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology



Εικόνα 3.6 Απεικόνιση του νόμου του Κλεισίματος (Gestalt). Πηγή: Ανακτήθηκε από
https://en.wikipedia.org/wiki/Gestalt_psychology 4

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το τρίγωνο Kanizsa (βλ. Εικόνα 3.7), το οποίο παρόλο που ως φυσικό ερέθισμα δεν παρουσιάζει πραγματικά πλευρές ή περίγραμμα, η αντίληψή μας συμπληρώνει τα κενά, διαμορφώνοντας ένα λευκό τρίγωνο- φαινόμενο γνωστό ως ατροπική συμπλήρωση (amodal completion), έννοια που θα αναφέρουμε παρακάτω. Τα όριά του δεν δίνονται οπτικά, αλλά υπονοούνται από την ίδια την αντίληψη. Αυτό δείχνει ότι δεν υπάρχει άμεση αιτιακή αντιστοιχία ανάμεσα στο φυσικό ερέθισμα και στη μορφή που εμείς αντιλαμβανόμαστε (Taddio, 2023, σ. 7).



Εικόνα 3.7 Τρίγωνο Kanizsa (Gaetano Kanizsa, 1955) - παράδειγμα amodal completion. Πηγή: Kanizsa, G. (1955). Kanizsa Triangle [Σχέδιο]. Ανακτήθηκε από <https://mentalebomb.com> 5

Με άλλα λόγια, η αντίληψη για τον Merleau- Ponty, δεν είναι συσσώρευση αισθήσεων που αντιστοιχούν στο δεδομένο του φυσικού περιβάλλοντος, αλλά είναι η

διαδικασία μέσω της οποίας συγκροτούνται μορφές και ορατές ολότητες- αυτό που η Gestalt περιγράφει ως οργανωμένες δομές του πεδίου της εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Taddio, η ζωγραφική αξιοποιεί αυτές τις δομημένες ενότητες για να αναδημιουργήσει τη ορατότητα του κόσμου, χωρίς ωστόσο η ομοιότητα αυτού να προκύπτει ως συνέπεια ή να εξηγεί με απόλυτο τρόπο την ζωγραφική πράξη (Taddio, 2023, σσ. 7, 1).

Η συμβολή του κόσμου είναι μείζονος σημασίας για την γνώση του ανθρώπου, αφού αποτελεί το φυσικό πλαίσιο και το πεδίο, όπου υπάρχουν σκέψεις και αντιλήψεις. Η αλήθεια δεν υπάρχει από μόνη της μέσα στον άνθρωπο, αλλά βρίσκεται στην σύνδεση που έχει αυτός με τον κόσμο, ως ον που κατοικεί εντός του. Μόνο μέσα στο φυσικό του περιβάλλον γνωρίζει τον εαυτό του. Το υποκείμενο που βλέπει, αλλά και η μορφή που θεάται, δεν είναι δυο ανεξάρτητες οντότητες, αλλά συνδέονται μέσα από την κοινή δομή, όπου το ορατό και το βλέπειν συγκροτούνται αμοιβαία. Έτσι, μέσα από το κοινό πεδίο εμπειρίας ο κόσμος καθίσταται ορατός και η εμπειρία αποκτά νόημα (Merleau- Ponty, 1962, σσ. ix-xi).

Στο έργο του Cezanne, για παράδειγμα στο *Όρος Σαιντ-Βικτουάρ (Mont Sainte Victoire, 1902- 04)* (βλ. Εικόνα 3.8), ο κόσμος δεν αποτυπώνεται πιστά μέσω μιας μιμητικής διαδικασίας, αλλά αναδημιουργείται μέσα από τις μορφές με τις οποίες τα πράγματα εμφανίζονται στο εμπειρικό πεδίο. Η αντίληψη αυτή μετατρέπεται σε ζωγραφική μορφή, αναδεικνύοντας την ομοιότητα και την ουσία των πραγμάτων, αντί για απλή αντιγραφή (Taddio, 2023, σσ. 1-2, 15-14).



Εικόνα 3.8 Paul Cézanne, *Mont Sainte- Victoire*, 1902- 04, λάδι σε μουσαμά, 73 x 91,9 εκ. Philadelphia Museum of Art. Πηγή: <https://www.khanacademy.org/humanities/ap-art-history/late-europe-and-americas/modernity-ap/a/czanne-mont-sainte-victoire>

Ομοίως, στους πίνακες του René Magritte *Ο χαμένος τζόκεϊ* (*Le Jockey perdu*, 1926), *Η ανθρώπινη κατάσταση* (*La condition humaine*, 1933) και *Η Λευκή επιταγή* (*Le Blanc-seing*, 1965) (βλ. Εικόνες 3.9, 3.10 και 3.11), η βαθιά εξάρτηση της ζωγραφικής αναπαράστασης από τις οργανωτικές αρχές της αντίληψης γίνεται σαφής (Taddio, 2023, σ. 7). Στο *Le Jockey perdu* βλέπουμε δέντρα που έχουν τη μορφή φύλλων, και παρόλα αυτά αναγνωρίζουμε αμέσως την ενότητά τους ως αντικείμενα, ακόμη και όταν το ακριβές περίγραμμά τους δεν υπάρχει στο φυσικό ερέθισμα (Taddio, 2023, σ. 7). Στο *Le Blanc-seing*, η φιγούρα της γυναίκας πάνω στο άλογο διακόπτεται από τον κορμό των δέντρων, αλλά η ενότητα της μορφής διατηρείται χάρη στην amodal completion, δηλαδή μέσω της διαδικασίας με την οποία η οπτική αντίληψη συμπληρώνει τα τμήματα που δεν είναι ορατά, δημιουργώντας μια συνεκτική μορφή εκεί όπου το οπτικό ερέθισμα είναι διακεκομμένο (Taddio, 2023, σ. 13). Ο Magritte αξιοποιεί συνειδητά αυτή την αντίθεση ανάμεσα σε φιγούρα και φόντο, αλλά και τη σύγκρουση ανάμεσα σε όσα γνωρίζουμε και σε όσα η όραση επιβάλλει. Η ικανότητα της αντίληψης να βλέπει εκείνο που δεν φαίνεται, δείχνει, σύμφωνα με τον Taddio, ότι η όραση υπακούει σε δικές της δομές που δεν συμπίπτουν με

τις έννοιες της σκέψης, και ότι η ζωγραφική μπορεί να δουλέψει με αυτές και να τις μετατρέψει σε εμπειρία (Taddio, 2023, σ. 14).



Εικόνα 3.9 Magritte, R. (1926). The Lost Jockey (Le jockey perdu) [Κολάζ: κομμένη παρτιτούρα, ακουαρέλα, μολύβι και μελάνι σε χαρτί]. Πηγή: <https://www.renemagritte.org/the-lost-jockey.jsp>



Εικόνα 3.10 Magritte, R. (1933). *The Human Condition (La condition humaine)* [Λάδι σε καμβά, 100 × 81 cm]. National Gallery of Art, Washington. Πηγή: <https://www.renemagritte.org/the-human-condition.jsp>



**Εικόνα 3.11 Magritte, R. (1965). The Blank Signature (Le Blanc-Seing) [Λάδι σε
καμβά, 81.3 × 65.1 cm]. National Gallery of Art, Washington. Πηγή:
<https://www.renemagritte.org/the-blank-signature.jsp>**

Στην ανάλυση του Ross Clark, σύγχρονου μελετητή της αισθητικής, για το *Eye and Mind*, επισημαίνεται ότι ο Merleau- Ponty κατανοεί τη νεότερη φιλοσοφία ως ιστορία της υποταγής της αισθητηριακής αντίληψης στη νόηση (Clark, 2015, σ. 5). Βλέπουμε και αισθανόμαστε για να σκεφτούμε και να κατανοήσουμε τον κόσμο, όχι γιατί η εμπειρία έχει νόημα από μόνη της. Ο Descartes, όπως δείχνει ο Clark, κληρονομεί από την μέθοδο της αναγεννησιακής προοπτικής μια γεωμετρική αντίληψη του χώρου, ως εκτατό σώμα. Ο χώρος θεωρείται ως ομοιογενές πεδίο σημείων, το ένα έξω από το άλλο, όπου το βάθος αναλύεται σε ύψος και πλάτος, ενώ η τρίτη διάσταση βιώνεται μόνο μέσω του σώματος του παρατηρητή και γίνεται κατανοητή κυρίως ως φαινόμενο θέσης, παρά ως θεμελιώδης διάσταση του κόσμου (Clark, 2015, σ. 11). Έτσι, το ορατό ανασυγκροτείται ως τάξη που ανήκει στη σκέψη, η όραση θεωρείται ως μορφή επαφής ανάμεσα σε σώμα και κόσμο, και το σώμα γίνεται η βάση της αισθητηριακής εμπειρίας, που πρέπει να μεταφραστεί σε ιδέες

(Clark, 2015, σ. 13). Για παράδειγμα, σε έναν αναγεννησιακό πίνακα δρόμου που καταλήγει σε ένα σημείο στον ορίζοντα, ο ζωγράφος χρησιμοποιεί τις γραμμές της προοπτικής για να οργανώσει τον χώρο ως ομοιογενές πεδίο συντεταγμένων. Ο θεατής βλέπει τα αντικείμενα να μικραίνουν όσο απομακρύνονται, όχι επειδή βιώνει το βάθος ως ζωντανή διάσταση του κόσμου, αλλά επειδή ακολουθεί ασυνείδητα τον προοπτικό κανόνα που μεταφράζει την αισθητηριακή εμπειρία σε γεωμετρικά οργανωμένη ιδέα του χώρου. Η ζωγραφική, στο καρτεσιανό πλαίσιο, θεωρείται παραλλαγή της νοητικής αναπαράστασης, και ο κανόνας της προοπτικής παρουσιάζεται ως τεχνική που μπορεί να θεμελιώσει μια ακριβή τέχνη της ζωγραφικής, αφού οι νόμοι της θεωρούνται μαθημένοι από τη φύση (Clark, 2015, σσ. 8-10). Στην θεωρία του Merleau- Ponty, ο χώρος και οι μορφές σχηματίζονται μέσα από ενεργητική, ενσώματη αντίληψη, και η εμπειρία προκύπτει από την σύνθεση των αισθήσεων και της νόησης.

Στο *Eye and Mind*, ο Merleau- Ponty προσπαθεί να επαναπροσδιορίσει τη φιλοσοφία στις πραγματικές της ρίζες και να υποστηρίξει ότι η θέση του Descartes, να θεμελιώσει το Cogito και την λειτουργία της νόησης, βασίστηκε σε μια πολύ τεχνική και σχεδόν μηχανική αντίληψη του βλέπιν (Clark, 2015, σ. 12). Το Cogito, δηλαδή η καρτεσιανή θέση «σκέφτομαι, άρα υπάρχω», εκφράζει για τον Descartes τη βεβαιότητα ενός Εγώ που συλλαμβάνει τον εαυτό του ως πράγμα που σκέφτεται, ανεξάρτητα από το σώμα και τις αισθήσεις. Ο Merleau- Ponty τονίζει ότι η αντίληψη δεν είναι απλή νοητική διαδικασία, αλλά βασίζεται σε ενσώματη, αρχική εμπειρία του κόσμου, που προηγείται της λογικής σκέψης, μέσω της οποίας ανακύπτουν μορφές και ολότητες. Αντίθετα, ο Descartes αντιμετώπιζε τον χώρο και τα αντικείμενα ως γεωμετρικά σχήματα, όπου η εμπειρία του σώματος θεωρούνταν δευτερεύουσα και τα αισθητηριακά δεδομένα υπηρετούσαν κυρίως τη νόηση (Clark, 2015, σ. 7). Απέναντι σε αυτή τη γεωμετρικοποίηση και μηχανική αντίληψη, ο Merleau- Ponty προτείνει πως η ζωγραφική δεν είναι απλώς μια εμπειρική ή διακοσμητική πρόσληψη, αλλά ο τρόπος που η σκέψη εμπλέκεται με την ουσιαστική εμπειρία της αντίληψης. Η ζωγραφική δείχνει πώς η σκέψη και η εμπειρία του κόσμου συνδέονται από την αρχή, πριν ακόμα προσπαθήσουμε να τα χωρίσουμε σε ιδέες ή σχέδια (Clark, 2015, σσ. 5-6).

Υπό αυτήν την οπτική, η φαινομενολογική αντίληψη στη ζωγραφική προκύπτει από την ενότητα του βλέμματος και του σώματος, καθώς το πρώτο δεν παρατηρεί τον κόσμο

από απόσταση, αλλά βρίσκεται ήδη μέσα σε αυτόν. Όταν ο ζωγράφος αναδημιουργεί τον κόσμο στον καμβά, προσφέρει έναν τρόπο με τον οποίο ο κόσμος γίνεται ορατός και νοητός. Σε αυτή τη διαδικασία, οι μορφές και το νόημα δεν υπάρχουν πριν από την εμπειρία. Δεν είναι πρότυπα και δοσμένα σχήματα που απλώς αντιγράφονται. Αντίθετα, πρόκειται για ένα αποτέλεσμα που συντελείται από τη συνάντηση του σώματος και του βλέμματος με τον κόσμο, δηλαδή από την ενεργή συμμετοχή μας στην αντίληψη (Clark, 2015, σσ. 3, 15).

Όταν ο Merleau-Ponty λέει ότι η αντίληψη είναι συναισθητική, εννοεί ότι δεν ζούμε ξεχωριστά «όραση», «ακοή», «αφή», αλλά ένα ενιαίο, πολυσυναισθητηριακό πεδίο εμπειρίας, όπου οι αισθήσεις αλληλοδιαπλέκονται και στηρίζουν η μία την άλλη. Η επιστημονική γνώση, αντίθετα, τείνει να απομονώνει και να μετρά τις μεμονωμένες αισθήσεις (π.χ. μόνο το οπτικό ερέθισμα ή μόνο το μήκος κύματος του φωτός), με αποτέλεσμα η άμεση, ζωντανή εμπειρία του βλέπειν να αντικαθίσταται από μια νοητική προσπάθεια να δούμε αυτό που ορίζουν εκ των προτέρων τα σχήματα και τα μοντέλα της επιστήμης. Έτσι, η ζωντανή αντίληψη αλλοιώνεται όταν υποτάσσεται στον γεωμετρικό τρόπο του βλέπειν που επιβάλλει η επιστημονική σκέψη. Η ζωγραφική, για αυτόν, είναι το πεδίο, όπου αυτό το πρωταρχικό, ενσώματο βλέμμα παρακινεί τον ζωγράφο να μην αντιγράφει αυτό που οφείλει να δει, σύμφωνα με κανόνες προοπτικής, αλλά αποτυπώνει και αναμετρείται με το πώς ο κόσμος του εμφανίζεται, πριν από τη γεωμετρική οργάνωση της αντίληψης.

Στο ίδιο πνεύμα, ο Heidegger, στην *Προέλευση του έργου τέχνης* (*The Origin of the Work of Art*, 1935-1936), υποστηρίζει πως το έργο τέχνης δεν μπορεί να εξαντληθεί στην αξία της ύλης- μορφής, επισημαίνοντας πως δεν είναι ούτε απλό αντικείμενο, ούτε εργαλείο (Heidegger, 2008, σ. 10). Το παράδειγμα του έργου *Τα παπούτσια του αγρότη* (*Peasant Shoes*, 1886), του Van Gogh (βλ. Εικόνα 3.12), δείχνει ότι ο πίνακας δεν απεικονίζει απλώς ένα ζευγάρι υποδημάτων αλλά υποδηλώνει τον μόχθο του εργάτη, την κούραση στο χωράφι και τη μοναξιά του δρόμου. Η φθορά των παπουτσιών είναι εικόνα που περιλαμβάνει αφήγηση- τις διαδρομές στο χωράφι, την εξουθένωση και τη μοναξιά- σκιαγραφώντας τον τρόπο που το Dasein κατοικεί τον τόπο (Taddio, 2023, σσ. 3-4). Ο Heidegger προσδίδει στο έργο τέχνης μια ιδιαίτερη αυτάρκεια, καθότι στέκει από μόνο του και δεν εξαντλείται στη χρησιμότητα ή στην ύλη και μορφή του, όπως συμβαίνει με τον εξοπλισμό, δηλαδή τα εργαλεία τέχνης και τα χρηστικά αντικείμενά της. Αντίθετα, το εργαλείο βρίσκεται σε ενδιάμεση θέση, ανάμεσα στο πράγμα και στο έργο, καθώς φέρει μεν την υλικότητα του

πράγματος και είναι κατασκεύασμα, αλλά στερείται της αυτοτελούς παρουσίας που έχει το έργο τέχνης (Heidegger, 2008, σ. 10).



Εικόνα 3.12 Vincent van Gogh, Shoes, 1886, λάδι σε μουσαμά, 38,1 x 45,3 εκ. Van Gogh Museum, Amsterdam. Πηγή: <https://www.vangoghmuseum.nl/en/collection/s0011v1962>

Η ζωγραφική εικόνα, λοιπόν, δεν αποτελεί ένα αισθητικό, όμορφο και διακοσμητικό αποτέλεσμα ενός ήδη δοσμένου κόσμου, αλλά δημιουργεί έναν νέο, μέσα στον οποίο ο θεατής αρχίζει να βλέπει σύμφωνα με τον πίνακα. Η εικόνα διδάσκει πώς να παρατηρούμε και να κατανοούμε. Το νόημα και η μορφή του κόσμου στο έργο δεν υπάρχουν έξω από τον πίνακα, αλλά ανακλύπτον μέσα από τη σχέση μας με την εικόνα. Άρα, η εμπειρία του κόσμου δεν είναι παθητική. Η ζωγραφική δείχνει ότι η αντίληψη υποδηλώνει ενεργή συμμετοχή, καθώς βλέπουμε και αντιλαμβανόμαστε τον κόσμο, μέσα από τη συνάντησή

μας με τη μορφή και το νόημα που μας παρουσιάζει ο πίνακας. Το έργο τέχνης γίνεται, επομένως, μέσο για να φανεί πώς οι μορφές και τα νοήματα εμφανίζονται στον κόσμο, όπως τα βιώνει το υποκείμενο (Taddio, 2023, σσ. 1-2).

Ο Taddio συνδέει ρητά τον Heidegger και τον Merleau- Ponty, αντιπαραβάλλοντας τον Van Gogh του Heidegger και τον Cezanne του Merleau- Ponty, με τον Magritte, ο οποίος σχετίζεται με τα πράγματα με έναν φαινομενικά αδιάφορο και αποστασιοποιημένο τρόπο, αποκαλύπτοντας τη ρήξη ανάμεσα στο ορατό και στις έννοιες που το συνοδεύουν. Ο Magritte, όπως τον διαβάζει ο Taddio, δεν περιορίζεται στην ομοιότητα ή στο να αντιγράφει την πραγματικότητα. Αντίθετα, προσεγγίζει τα πράγματα χωρίς προκαθορισμένες ιδέες, και τα αποκαλύπτει όπως είναι στην αλήθεια μέσα από την εικόνα. Ο Heidegger και ο Merleau- Ponty συμφωνούν με την ανάλυση του Taddio, ότι η ζωγραφική αποκαλύπτει πράγματα που είναι έκφραση ενός συστήματος σχέσεων που αναφέρεται σε έναν άγριο ή ακατέργαστο κόσμο, δηλαδή τον κόσμο όπως υπάρχει πριν τον οργανώσουμε ή τον ερμηνεύσουμε με νοητικές κατηγορίες (Taddio, 2023, σσ. 1-3).

Η σχέση έργου και κόσμου δεν έγκειται στην απλή απόδοση της ομοιότητας ή στην αναπαράσταση μιας ήδη δοσμένης πραγματικότητας, αλλά συγκροτείται μέσα από μια αντίληψη που αναδημιουργεί τον κόσμο στο ίδιο το αντιληπτικό πεδίο. Όπως δείχνει ο Merleau- Ponty στο *Phenomenology of Perception*, η αντίληψη δεν αποτελεί άθροισμα μεμονωμένων αισθήσεων, αλλά οργανώνεται πάντοτε σύμφωνα με ορισμένες δομές ή σταθερές, όπως είναι η σχέση μορφής και φόντου, ο ορίζοντας της εμπειρίας, ο οποίος περιλαμβάνει ορατές και δυνητικές/ πιθανές/ υποδηλούμενες όψεις και σχέσεις, ο ενσώματος προσανατολισμός και η ενότητα του φαινομενικού πεδίου στον χώρο και στον χρόνο. Οι δομές αυτές δεν είναι αφηρημένες έννοιες της σκέψης, αλλά τρόποι με τους οποίους ο κόσμος εμφανίζεται και αποκτά νόημα για ένα ενσώματο υποκείμενο. Μέσα από αυτές, η ζωγραφική καθιστά ορατές τις συνθήκες ανάδυσης του κόσμου, χωρίς μιμητική αναπαράσταση (Taddio, 2023, σσ. 1, 8, 27).

Για τον Merleau- Ponty η ζωγραφική, ακόμα και όταν χρησιμοποιείται για άλλους σκοπούς, υπηρετεί κατά βάση την σημασία του βλέπειν και το έργο αποκτά ιδιαίτερο βάρος και θεωρείται επιτυχημένο όταν έχει τη δύναμη να διδάξει το δικό του μάθημα, δηλαδή να μας εισαγάγει στις συνθήκες της ορατότητας και να αναμορφώνει τον τρόπο που κατοικούμε τον κόσμο (Taddio, 2023, σσ. 5-6). Η ζωγραφική γίνεται μέσο κατανόησης της

σχέσης μεταξύ κόσμου και αντικειμένων, αποκαλύπτοντας τη δυναμική τους αλληλεπίδραση και το νόημα που προκύπτει από αυτήν. Όχι απλώς αναπαράσταση, αλλά δημιουργία νοήματος μέσα από σχέσεις που δεν είναι έκδηλες με την πρώτη ματιά (Taddio, 2023, σσ. 5-6, 27).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν οι προϊστορικές ζωγραφιές στο Lascaux (βλ. Εικόνα 3.13), στις οποίες τα ζώα αποτυπώνονται στους βράχους. Οι αναπαραστάσεις απεικονίζονται πάνω σε ρωγμές και σε ανώμαλες πέτρες, χωρίς να ακολουθούν τη μορφολογία τους, και αποδίδουν έναν δεύτερο κόσμο που μπορεί να ιδωθεί, πέρα από τον πρώτο κόσμο της γυμνής πέτρας, των κοιλοτήτων και της φυσικής επιφάνειας, δηλαδή του ίδιου του βράχου ως ωμής υλικότητας. Πρόκειται για τον κόσμο που αναδύεται μέσω της ζωγραφικής, η οποία απεικονίζει τον κόσμο του κυνηγιού, της κίνησης και των ζώων, όπως γίνονται ορατά πάνω στον βράχο. Με αυτή την έννοια, η ζωγραφική παράγει μια ορατότητα δεύτερου βαθμού, που δεν κάνει φανερό κάτι ξένο στον κόσμο, αλλά φανερώνει τον τρόπο με τον οποίο ο κόσμος μπορεί να αποκτήσει μορφή και ερμηνεία για ένα υποκείμενο που τον κατοικεί. Η εν λόγω διπλή ορατότητα καταδεικνύει ότι το νόημα δεν προκύπτει από εξωτερικά δεδομένα, αλλά εκφράζει τον ήδη ενσωματωμένο τρόπο με τον οποίο βλέπουμε και αγγίζουμε τον κόσμο (Taddio, 2023, σσ. 7, 23).



Εικόνα 3.13 Παράσταση ζώων σε βραχογραφία, Παλαιολιθικό σπήλαιο Lascaux, Γαλλία, περ. 17.000 π.Χ. Πηγή: Ανακτήθηκε από <https://el.wikipedia.org/wiki/Αρχείο:Lascauxpainting.jpg>

Η σύνδεση της ζωγραφικής με τη Gestalt ψυχολογία ενισχύει αυτή τη θέση. Ήδη ο

Koffka περιέγραφε την φαινομενολογία ως προσπάθεια για μια, όσο γίνεται, πιο άμεση και πλήρη περιγραφή της εμπειρίας, χωρίς να μεσολαβούν εκ των προτέρων θεωρητικές υποθέσεις και πλαίσια. Στον ίδιο άξονα, οι περιγραφές φαινομένων όπως το τρίγωνο του Kanizsa ή η amodal completion δεν είναι απλώς πειραματικές αποδείξεις, αλλά καταγραφές του πώς ο κόσμος εμφανίζεται ως πεδίο μορφών και δυνατοτήτων (Taddio, 2023, σσ. 6-7). Η ζωγραφική αξιοποιεί αυτές τις δυναμικές, όχι για να τις υιοθετήσει μηχανικά, αλλά για να τις φέρει στο προσκήνιο, δημιουργώντας έργα που αποκαλύπτουν την εσωτερική δομή της αντίληψης και το πλαίσιο σχέσεων, μέσα στο οποίο κάθε σχήμα αντλεί τη σημασία του. Το ορατό και το αόρατο στον Merleau- Ponty δεν αναφέρονται απλώς σε όσα βλέπουμε ή δεν βλέπουμε. Το ορατό είναι ότι γίνεται εμφανές και κατανοητό μέσα στην εμπειρία της αντίληψης, ενώ το αόρατο περιλαμβάνει ότι υποδηλώνεται ή συμπληρώνεται από το βλέμμα και την προσοχή μας, ώστε η αντίληψη να είναι ολοκληρωμένη. Το αόρατο γίνεται παρόν μέσω της ίδιας της ενσώματης αντιληπτικής μας ικανότητας, η οποία ενσωματώνει το νόημα, τις κρυμμένες διαστάσεις και τις δυνατότητες που υποστηρίζουν αυτό που φαίνεται. Μαζί συγκροτούν τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουμε και αποκωδικοποιούμε ζωντανά και ολοκληρωμένα τον κόσμο γύρω μας. Έτσι διαμορφώνεται η μετέπειτα οντολογική σκέψη του Merleau- Ponty, όπου το ορατό και το αόρατο είναι δύο όψεις του ίδιου κόσμου. Η ζωγραφική γίνεται ένας από τους πιο άμεσους τρόπους να βιώσουμε αυτή τη σχέση ανάμεσα σε ότι φαίνεται και σε ότι παραμένει κρυφό (Taddio, 2023, σσ. 5-8, 12).

3.2 Ρυθμός, Κίνηση και Ελλειμματική Προσοχή στη Ζωγραφική

Η φαινομενολογική θεμελίωση της ζωγραφικής, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, καθιστά σαφές ότι η γνώση και το νόημα δεν προκύπτουν από μια κανονιστική, γραμμική μορφή συγκέντρωσης, αλλά από την ενσώματη και αλληλεπιδραστική σχέση του υποκειμένου με τον κόσμο (Lauwrens, 2019, σσ. 4-5). Στο πλαίσιο αυτό, η ύπαρξη της μη φαρμακευτικής, αλλά δημιουργικής προσέγγισης, όπως η θεραπεία μέσω τέχνης, που στοχεύουν στην αυτορρύθμιση, την ενδυνάμωση του εσωτερικού ελέγχου και τη ρύθμιση του συναισθήματος, επιτρέπει και μια ανάγνωση της ΔΕΠΥ, όχι αποκλειστικά ως κλινικής διαταραχής, αλλά και ως ιδιότυπου τρόπου πρόσληψης, οργάνωσης της προσοχής και της

εμπειρίας, ο οποίος μπορεί να υποστηριχθεί και να αναπλαισιωθεί μέσα από δημιουργικές διαδικασίες (Ιακωβίδου, 2025, σσ. 49-50 · Sharma, 2024, σσ. 6967-6968). Σε αυτό το σημείο, η φαινομενολογική κατανόηση της αντίληψης βρίσκει απαντήσεις στην προσέγγιση της art therapy, αλλά και στις βιωματικές αφηγήσεις νευροδιαφορετικών καλλιτεχνών, ανοίγοντας διάλογο για τα αποτελέσματα της θεωρίας της ενσώματης προσοχής, η οποία δοκιμάζεται στην πράξη, στο σώμα του παιδιού ή του ενήλικα με ΔΕΠΥ, όταν ζωγραφίζει, επαναλαμβάνει κινήσεις, διακόπτει και αναζητάει εκ νέου την απαρχή της διαδικασίας (Lauwrens, 2019, σσ. 5-8 · Iljinaitè, 2023). Η παρούσα υποενότητα εστιάζει ακριβώς στον τρόπο με τον οποίο η περιοδικότητα της συνεδρίας, οι επαναλαμβανόμενες ζωγραφικές κινήσεις και οι ατομικές κατευθύνσεις αυτορρύθμισης που αναφέρουν και αναλύουν οι νευροδιαφορετικοί καλλιτέχνες, μπορούν να λειτουργήσουν ως τρόποι μετουσίωσης της ελλειμματικής προσοχής, μετατρέποντας το χάος της διάσπασης σε μια διαφορετική, αλλά αποδοτική μορφή ροής (Heaney, 2024, · Iljinaitè, 2023).

Η βάση της όλης προσέγγισης του ζητήματος έγκειται στην παραδοχή του ότι η ελλειμματική προσοχή δεν αποτελεί απλή ανεπάρκεια συγκέντρωσης και εστίασης, αλλά δυσκολία ρύθμισης του ρυθμού, με τον οποίο το υποκείμενο ανταποκρίνεται από το ένα ερέθισμα στο άλλο, αυτορρυθμίζεται συμπεριφορικά και επιμένει εντός χρονικών πλαισίων σε ένα έργο (Ιακωβίδου, 2025, σσ. 11-15). Η ΔΕΠΥ συνδέεται με ασταθή εκτελεστική ικανότητα, διαφοροποιημένη δυναμική υπομονής και με μια τάση προς αισθητηριακή και γνωστική υπερδιέγερση, η οποία συχνά οδηγεί σε φαινόμενα διάσπασης ή, κάτω από συγκεκριμένες συγκυρίες, σε καταστάσεις υπερσυγκέντρωσης, στις οποίες υπάρχει παρατεταμένη και ισχυρή εστίαση και προσοχή σε μια δραστηριότητα ή ενασχόληση, με αποτέλεσμα το άτομο με ΔΕΠΥ να καθηλώνεται στο έργο του και να δυσκολεύεται να μετατοπίσει την προσοχή του σε άλλα ερεθίσματα ή απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Hoogman et al., 2020, σ. 67). Η ζωγραφική, όταν νοηθεί φαινομενολογικά, δεν είναι μια ουδέτερη, μηχανική δραστηριότητα αλλά ένας συγκεκριμένος τρόπος κατοίκησης στον κόσμο, όπου το χέρι, το βλέμμα, η αναπνοή και ο ρυθμός των κινήσεων αρθρώνουν ένα είδος χρονικότητας της προσοχής, όπου το υποκείμενο αναδιατάσσει συνεχώς το πεδίο του, με βάση αυτό που αναδύεται ως σημαντικό (Lerman, 2023, σ. 5 · Ιακωβίδου, 2025, σσ. 49-50). Σε άτομα με ΔΕΠΥ, όπου η δυσκολία εντοπίζεται λιγότερο σε ένα έλλειμμα και περισσότερο στη ρύθμιση του ρυθμού και της εναλλαγής της προσοχής, η ζωγραφική

μπορεί να λειτουργήσει ως προνομιακό πεδίο στο οποίο αυτή η ιδιότυπη χρονικότητα της προσοχής αποκτά μορφή, ρυθμό και υλικότητα, αντί να βιώνεται μόνο ως διάσπαση ή αστάθεια.

Η παράδοση της ενσώματης αισθητικής εισάγει μια αποφασιστική μετατόπιση, η προσοχή δεν αντιμετωπίζεται ως εσωτερική, αφηρημένη λειτουργία, αλλά ως τρόπος με τον οποίο το σώμα-υποκείμενο πλησιάζει ή αποσύρεται από τον κόσμο, ως τρόπος πρόσληψης και διαμόρφωσης οπτικής απέναντι σε ένα αισθητηριακό περιβάλλον. Ο Berleant, Αμερικανός φιλόσοφος της αισθητικής, γνωστός για την έννοια της «aesthetic engagement» (αισθητική εμπλοκή), εξηγεί την αισθητική εμπειρία ως διαδικασία ενεργούς συμμετοχής, στην οποία η εμπειρία δεν διαμορφώνεται μέσα από την απόσταση μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, αλλά συγκροτείται μέσα από τη δυναμική αλληλεπίδραση του σώματος και του περιβάλλοντος. Εδώ, ο ρυθμός δεν είναι απλώς ιδιότητα του έργου ή μορφολογικό χαρακτηριστικό του, αλλά ο τρόπος που το σώμα του δημιουργού ή του θεατή κινείται και συγχρονίζεται με τον χώρο και τα υλικά της ζωγραφικής διαδικασίας (Lauwrens, 2019, σσ. 6-7, 10). Στο πλαίσιο της art therapy, η ζωγραφική δεν στοχεύει στη διόρθωση της προσοχής, αλλά στη δημιουργία συνθηκών μέσα στις οποίες το παιδί με ΔΕΠΥ καλείται να βρει έναν ρυθμό κίνησης πάνω στο χαρτί, έναν ρυθμό εναλλαγής μεταξύ χρώματος και λευκού, μεταξύ πληρότητας και κενού, που να μπορεί να αντέξει, ως προς την ένταση των αισθήσεων, την εσωτερική του διέγερση και την απαίτηση να διατηρήσει την προσοχή του για κάποιο χρονικό διάστημα.

Η Malchiodi, Αμερικανίδα art therapist, ερμηνεύοντας κλασικά παραδείγματα art therapy, τονίζει ότι η θεραπευτική διαδικασία οργανώνεται γύρω από έναν πλάνο προετοιμασίας, δημιουργίας, επεξεργασίας και κλεισίματος. Η φάση της επεξεργασίας δεν προϋποθέτει απαραίτητα τη λεκτική διατύπωση της εμπειρίας, αλλά μπορεί να συντελεστεί μέσα από τη σιωπηλή παρατήρηση, καθώς και μέσω της συνέχισης ή της μεταβολής της εικαστικής πράξης. Ο κύκλος αυτός επαναλαμβάνεται από συνεδρία σε συνεδρία και εγκαθιδρύει μια μορφή προβλέψιμου ρυθμού (Malchiodi, 2013, σσ. 5-6).

Η Judith Aron Rubin, επίσης Αμερικανίδα art therapist, υπογραμμίζει ότι η art therapy δίνει προτεραιότητα στη διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα ή στην ερμηνεία του έργου. Η ίδια η πράξη του να γεμίζεις επιφάνειες, να επαναλαμβάνεις γραμμές, να αφήνεις ίχνη και να τα υπερκαλύπτεις, ως ακολουθία μικρών βημάτων, συνδυάζεται με το βίωμα

του χρόνου σε πλαίσιο ελευθερίας. Στο κλασικό της έργο για την παιδική art therapy, επισημαίνει ότι κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίας τα παιδιά αποκαλύπτουν τους προσωπικούς τους ρυθμούς και χρόνους, καθώς και τα επίπεδα ενέργειας, μέσα από τον τρόπο που ξεκινούν, επιμένουν, επαναλαμβάνουν και τροποποιούν τον τρόπο εργασίας τους. Καθώς δουλεύουν με τα υλικά, χαλαρώνουν σταδιακά, γίνονται πιο αυθόρμητα και εκφραστικά στο χαρτί, σε σημείο που αποτυπώνουν και ταυτόχρονα μετασχηματίζουν τις εσωτερικές τους εντάσεις (Rubin, 2005, σσ. 125-126). Σε όλες αυτές τις προσεγγίσεις, ο ρυθμός και η κίνηση δεν είναι απλώς τεχνικά στοιχεία, αλλά ο τρόπος με τον οποίο η προσοχή δένεται στο έργο και αποκτά μια ενδιαμέση μορφή, ούτε πλήρης διάσπαση ούτε απόλυτη εστίαση, όπου το άτομο βιώνει ταυτόχρονα χαλάρωση και συγκέντρωση, και αυτή η ισορροπία είναι θεραπευτικά πολύτιμη.

Όταν η art therapy απευθύνεται ειδικά σε παιδιά με ΔΕΠΥ, η σημασία της δομής και του ρυθμού της συνεδρίας γίνεται ακόμη πιο έντονη, ιδίως όταν πρόκειται για ομαδικά πλαίσια. Σε ομαδικές συνεδρίες art therapy με παιδιά με ΔΕΠΥ, η οργάνωση της ομάδας στηρίζεται στη σταθερή χρονική διάρκεια, στις επαναλαμβανόμενες ρουτίνες έναρξης και κλεισίματος, καθώς και στη κλιμάκωση της εικαστικής δραστηριότητας και στα σαφή οπτικά πλαίσια. Αυτή η κυλιόμενη σειρά λειτουργεί ως εξωτερικός ρυθμιστής για παιδιά που δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν στο πλάνο της δράσης τους. Ο ρυθμός της συνεδρίας γίνεται ένα είδος σκόπιμης και στοχευμένης δράσης που κρατάει την προσοχή ενεργοποιημένη. Ο DuPaul, Αμερικανός σχολικός ψυχολόγος και καθηγητής, από την πλευρά της σχολικής ψυχολογίας, προτείνει ανάλογες προσεγγίσεις, όπως την κατάτμηση των εργασιών σε μικρά χρονικά τμήματα, τη χρήση οπτικών χρονοδεικτών και την καθιέρωση των εναλλαγών φάσεων έντονης και χαμηλής γνωστικής απαίτησης (DuPaul, 2015, σσ. 12-13). Αν μεταφέρουμε αυτή τη λογική στη ζωγραφική, η συνεδρία art therapy δεν είναι απλώς χρόνος για δημιουργία, αλλά ένας προσεκτικά δομημένος ρυθμός μέσα στον οποίο η διάσπαση μπορεί προσωρινά να οργανωθεί και να βρει μορφή.

Στο επίπεδο της ίδιας της ζωγραφικής πράξης, η βιβλιογραφία και τα κλινικά δεδομένα συγκλίνουν στο ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ προσελκύονται από δραστηριότητες που ενέχουν επανάληψη, έντονη αισθητηριακή ανατροφοδότηση και προϋποθέτουν την κίνηση ολόκληρου του σώματος. Η Malchiodi αναφέρει ότι πρακτικές, όπως τα αυθόρμητα μικρά σχέδια ή «μουτζούρες» (doodling), που κάνει κάποιος, συνήθως στο περιθώριο της σελίδας

ή πάνω σε ένα χαρτί, ενώ η προσοχή του είναι στραμμένη αλλού, καθώς και η ενασχόληση με υλικά έντονης υφής ή η χρήση τρισδιάστατων χρωμάτων, έχουν συσχετιστεί από έρευνες με τη ρύθμιση της διάθεσης, της εσωτερικής έντασης και της προσοχής. Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν ότι το σώμα και η αισθητηριακή εμπλοκή δεν αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση, αλλά θεμελιώδη προϋπόθεση για την ενεργή συμμετοχή και τη γνωστική επεξεργασία. Υπό το πρίσμα αυτό, η μάθηση προκύπτει μέσα από τον ρυθμό, την κίνηση και την υλικότητα της καλλιτεχνικής πράξης (Drake, 2021, σσ. 1-2).

Η Victoria Scarlett, ως ερευνήτρια, εξετάζοντας κλινικές και δημοσιογραφικές πηγές, περιγράφει τα παιδιά με ΔΕΠΥ ως «αναζητητές διέγερσης» (stimulation seekers), τα οποία χρειάζονται αυξημένη αισθητηριακή ανατροφοδότηση για να διατηρήσουν την προσοχή τους. Τονίζει, μάλιστα, ότι ιδιαίτερα τα αγόρια δείχνουν προτίμηση σε τρισδιάστατα (3D) υλικά, όπως ο πηλός, και στη δραστηριότητα της γλυπτικής, καθώς τα δυο τελευταία επιτρέπουν έντονη τακτική και κινητική εμπλοκή (Scarlett, 2021). Ο Sharma, καθηγητής νοσηλευτικής ψυχικής υγείας, επισημαίνει ότι επαναληπτικές, ρυθμικές εικαστικές δραστηριότητες, όπως το χρωμάτισμα ή το doodling, μπορούν να έχουν ηρεμιστική επίδραση στο νευρικό σύστημα, μειώνοντας το στρες και το άγχος και υποστηρίζοντας έτσι την συναισθηματική ρύθμιση σε παιδιά με ΔΕΠΥ (Sharma, 2024, σ. 6967). Από φαινομενολογική άποψη, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι εδώ ο ρυθμός της κίνησης συντονίζει, κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, το σώμα με το υλικό, αφού βοηθάει την προσοχή να πάρει μορφή μέσα από την κίνηση.

Σειρά πρόσφατων μελετών δείχνει ότι παρεμβάσεις art therapy με ζωγραφική και παρόμοιες εικαστικές δραστηριότητες συνδέονται με μείωση της παρορμητικότητας, της εναντιοματικότητας και της συνολικής συμπτωματολογίας της ΔΕΠΥ, όταν εφαρμόζονται σε σταθερό και δομημένο θεραπευτικό πλαίσιο, που περιλαμβάνει επαναλαμβανόμενες και ρυθμικά οργανωμένες συνεδρίες (Xu et al., 2025, σ. 1). Στη μελέτη των Momeni και συνεργατών, ένα πρόγραμμα ζωγραφικής με σαφή διάρθρωση και χρονική διάρκεια συνεδριών (45-60 λεπτά, σταθερής συχνότητας) οδήγησε σε σημαντική βελτίωση στον έλεγχο της παρορμητικότητας, σε παιδιά 8-12 ετών, βάσει των ικανοτήτων τους να βιώσουν την καθυστέρηση, την αναμονή και τη σταδιακή ολοκλήρωση ενός έργου (Momeni et al., 2017). Στην προσέγγιση της Nasernejad, κλινικής ψυχολόγου/ ερευνήτριας, και των συνεργατών της, τα παιδιά συμμετέχουν σε ρυθμικές δραστηριότητες και μαθαίνουν να

επικεντρώνονται στην αναπνοή τους. Μέσα από αυτές τις ασκήσεις, η προσοχή τους εξασκείται να κινείται μεταξύ των αισθητηριακών εμπειριών και των εσωτερικών τους σκέψεων, χωρίς να χάνεται σε διάσπαση. Ταυτόχρονα, η διαδικασία βοηθά στη μείωση της επιθετικότητας και ενισχύει την ικανότητα ενσυναίσθησης (Nasernejad et al., 2024). Παράλληλα, οι θεραπεύτριες Kozłowska και Hanney, καθώς και η Kari, αναφέρουν προγράμματα art therapy για παιδιά με ΔΕΠΥ, όπου η συνεπής συχνότητα συνεδριών, η επανάληψη συγκεκριμένων θεματικών και η σταδιακή αύξηση της δυσκολίας των έργων συνδέονται με βελτιώσεις στην ικανότητα περάτωσης εργασιών, στην κοινωνική συμπεριφορά και στη μείωση της παραίτησης από τη δραστηριότητά τους (Ιακωβίδου, 2025, σσ. 55-56).

Οι μαρτυρίες νευροδιαφορετικών καλλιτεχνών λειτουργούν ως ενσώματες, αυτοβιογραφικές μελέτες περιπτώσεων που συνομιλούν με αυτή τη βιβλιογραφία, μεταφέροντας το ενδιαφέρον σε ένα ενδιάμεσο πεδίο, μεταξύ κλινικής και καθημερινής εμπειρίας. Η Λιθουανή ζωγράφος Iljinaitė περιγράφει πως, μετά τη διάγνωσή της με ΔΕΠΥ, τα έργα της πέρασαν από μια φάση έντονης μινιμαλιστικής λιτότητας σε μια σταδιακή επιστροφή στην πληθωρικότητα. Αυτή η μετάβαση αποτέλεσε συνειδητή προσπάθεια να οδηγήσει τον εαυτό της στην ηρεμία, βγαίνοντας από το χάος. Η επιστροφή στην πληθωρικότητα δεν εκφράζει πλέον απώλεια ελέγχου, αλλά μια ώριμη και συνειδητή ενσωμάτωση της νευροποικιλότητας στη δημιουργική της φύση, όπου η πολυπλοκότητα και η πολλαπλότητα λειτουργούν ως δομικά στοιχεία της καλλιτεχνικής πράξης (Iljinaitė, 2023). Η ίδια αναφέρεται σε περιόδους υπερεστίασης, διάρκειας δύο έως τριών μηνών, κατά τις οποίες ένα συγκεκριμένο αισθητικό ύφος, για παράδειγμα μια σειρά έργων όπως τα *Μπεζ κορίτσια* (*Beige Girls*, 2023) (βλ. Εικόνα 3.14), λειτουργεί ως πλαίσιο μέσα στο οποίο η προσοχή της σταθεροποιείται. Όταν αυτό το πλαίσιο δεν μπορεί να τροφοδοτήσει την δημιουργικότητα περισσότερο, η ζωγράφος αναζητά έναν νέο αισθητικό ρυθμό. Στην περιγραφή της δημιουργικής της διαδικασίας, η Iljinaitė σημειώνει ότι ζωγραφίζει στο υπνοδωμάτιό της, ανάμεσα σε έργα που είναι παντού γύρω της, όπως στους τοίχους, στο πάτωμα και στο τραπέζι. Για εκείνη το πιο δύσκολο σημείο είναι οι στιγμές των πρώτων αργών χρωματικών στρώσεων, οι οποίες της φαίνονται αργές και βαρετές, ενώ ο εγκέφαλός της την ωθεί στο να θέλει να μεταβεί κατευθείαν στις λεπτομέρειες, έτσι ώστε η ανάγκη της για συνεχή διέγερση να συγκρούεται με την απαίτηση του έργου για υπομονή και

επανάληψη (Ijinaité, 2023).



Εικόνα 3.14 Karolina Ijinaité, *The Twins*, Συλλογή *Beige Girls*, 2023. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Editorial Team. (2023, 5 Σεπτεμβρίου). Interview: Karolina

Ο Heaney, από την πλευρά του, ως σύγχρονος εικαστικός καλλιτέχνης, αφηγείται πώς η διάγνωση ΔΕΠΥ και αυτισμού στην ενήλική του ζωή, τον οδήγησε να κατανοήσει τη ζωγραφική ως την πιο αυθεντική του γλώσσα, ικανή να παρακάμψει τα εμπόδια της λεκτικής επικοινωνίας. Οι παχιές υλικές στρώσεις ακρυλικού χρώματος και τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα κυμάτων, ουρανού, ακτογραμμών στους πίνακες (βλ. Εικόνα

3.15), επιτρέπουν να μετουσιωθεί η εσωτερική του συγκίνηση σε μια αισθητηριακή εμπειρία, στην οποία ο θεατής καλείται να συμμετάσχει. Η βόλτα στην ακτογραμμή, η εσωτερική «λήψη φωτογραφιών» και η σταδιακή χρωματική επίστρωση του καμβά εξηγούν έναν ιδιότυπο ρυθμό προσοχής, όπου το σώμα πρώτα κινείται στον φυσικό χώρο της ακτογραμμής, συλλαμβάνοντας οπτικά και αισθητηριακά ερεθίσματα. Στη συνέχεια, αυτός ο ρυθμός κίνησης και παρατήρησης επανενεργοποιείται στον χώρο του εργαστηρίου και πάνω στην επιφάνεια του καμβά, καθώς ο Heaney μεταφράζει τις χωρικές και χρονικές εμπειρίες της διαδρομής σε ζωγραφική πράξη. Μέσα από αυτές τις μαρτυρίες αναδεικνύεται ότι η ΔΕΠΥ δεν ταυτίζεται με την αδυναμία προσοχής, αλλά με έναν διαφορετικό ρυθμό μετάβασης και εστίασης, τον οποίο η ζωγραφική μπορεί να φιλοξενήσει και να μετασχηματίσει (Heaney, 2024).



Εικόνα 3.15 Nicholas Heaney, *Of Sand and Surf*, μικτά μέσα, 15,2 x 15,2 εκ. Artnova Gallery & Salt Studio, Chatham, MA. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Editorial Team. (2024). Interview: Nicholas Heaney. Artistcloseup.com. <https://www.artistcloseup.com/blog/interview-nicholas-heaney>

Ο υδατογράφος Simon Robin Stephens, ο οποίος, επίσης, διαγνώστηκε με ΔΕΠΥ στην ενήλικη ζωή, περιγράφει σε προσωπικό του κείμενο πώς η ακουαρέλα λειτουργεί ως πρακτικό μέσο που οδηγεί στην ηρεμία, μέσα σε έναν νου που τρέχει πιο γρήγορα από όσο

μπορεί να κινηθεί το πινέλο. Τονίζει ότι η ιδιαιτερότητα της υδατογραφίας, οι διαφανείς στρώσεις, ο χρόνος στεγνώματος, και η αδυναμία πλήρους ελέγχου της ροής του νερού, τον βάζει σε μια αναμονή και επιβράδυνση, ώστε να λειτουργεί παράλληλα με την κίνηση του χρώματος και να παραμένει παρών σε μια διαδικασία, όπου η υπομονή και η αποδοχή του απρόβλεπτου γίνονται μέρος της δημιουργικής πράξης. Σε άλλο κείμενό του, αναφερόμενος στο έργο του *Το Σπίτι, όπως το φαντάζομαι (Home, Imagined, 2024)* (βλ. Εικόνα 3.16), συνδέει ρητά τη θεματική του καταφυγίου με τη δική του εμπειρία, ως νευροδιαφορετικό άτομο. Περιγράφει πώς, ωριμάζοντας, ανέπτυξε έναν εσωτερικό, αόρατο τόπο ανήκειν, δηλαδή έναν ψυχικό χώρο αυτορρύθμισης απέναντι σε έναν κόσμο που συχνά βιώνόταν ως πεδίο αποπροσανατολισμού και διάσπασης. Στη ζωγραφική του, αυτός ο εσωτερικός τόπος μετασχηματίζεται σε εικαστική γλώσσα με αλλεπάλληλες στρώσεις χρώματος, διαβαθμίσεις φωτός και αργό γέμισμα της επιφάνειας, που λειτουργούν ως χειρονομίες σταθεροποίησης. Έτσι, η πράξη της ζωγραφικής δεν αποτελεί απλώς αναπαράσταση ενός αντικειμένου, αλλά πρόκειται για την διαδικασία δημιουργίας ρυθμού και αυτοελέγχου. Άρα, ο καμβάς μετουσιώνεται σε πεδίο, όπου πραγματώνεται η επιδίωξη ενός πιο ήρεμου, βιώσιμου τρόπου ύπαρξης, ενός ρυθμού που δεν επιβάλλεται από έξω, αλλά χτίζεται σταδιακά από μέσα (Stephens, 2025).

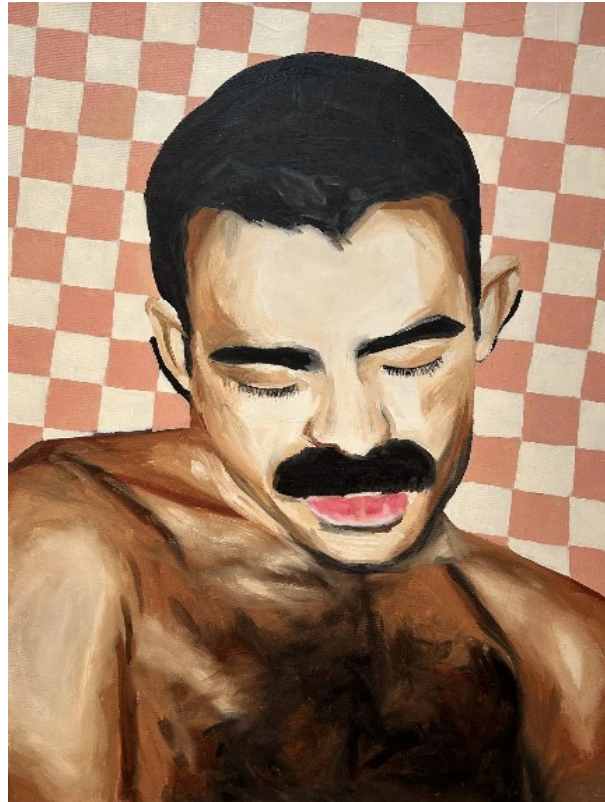


Εικόνα 3.16 Simon Robin Stephens, *Home Imagined*, 2024, υδατογραφία. Πηγή:
Ανακτήθηκε από <https://www.simonrobinstephensart.com/gallery/home-imagined>

Η Monika Kalinowska, Πολωνή ζωγράφος με έδρα το Βερολίνο, περιγράφει την

εικαστική της πρακτική ως πεδίο όπου συναντώνται η νευροδιαφορετικότητα και οι εμπειρίες περιθωριοποίησης. Σε συνέντευξή της δηλώνει ότι, ως άτομο με διάγνωση ΔΕΠΥ, η τρέχουσα δουλειά της εστιάζει στη νευροδιαφορετικότητα και ότι μέσα από τις σειρές πορτρέτων της, *Ντιέγκο* (Diego, 2024) και *Εραστές* (Lovers, 2024) (βλ. Εικόνες 3.17 και 3.18), θέλει να αμφισβητήσει τα κοινωνικά στερεότυπα περί ψυχικής υγείας και ταυτότητας και να καταδείξει τις προκλήσεις που υφίστανται τα νευροδιαφορετικά άτομα, αναδεικνύοντας παράλληλα και τις δυναμικές αυτών. Η ίδια εξηγεί πως η δική της ισορροπία βρίσκεται ανάμεσα στον σχολαστικό σχεδιασμό και την αυθόρμητη έκφραση. Ξεκινώντας από σκίτσα και δοκιμές χρωματικών παλετών, αφήνει την εικόνα να διαμορφωθεί μέσα από απανωτές στρώσεις λαδιού, σε μια διαδικασία αργής και επαναληπτικής οικοδόμησης της επιφάνειας. Οι πολλαπλές επιστρώσεις δεν λειτουργούν μόνο ως τεχνική διαδικασία που επιλέγει, αλλά ως τρόπος αποτύπωσης της βιωμένης έντασης, ανάμεσα στην ορατότητα και την απόκρυψη, όπου το υλικό πάχος του χρώματος γίνεται φορέας μνήμης, ευαλωτότητας και αυτοπροστασίας. Μέσα από αυτό το εικαστικό πλαίσιο, η Kalinowska βλέπει τη ΔΕΠΥ όχι ως έλλειμμα, αλλά ως μια διαφορετική ρυθμικότητα της προσοχής και του συναισθήματος, δηλαδή ως έναν άλλο τρόπο να οργανώνεται ο χρόνος και η αισθητηριακή εμπειρία. Η ζωγραφική γίνεται έτσι ένας χώρος που μπορεί να χωρέσει και να δώσει μορφή σε αυτή τη ρυθμικότητα, μετατρέποντάς τη σε ορατή εικόνα και φωτίζοντας ιστορίες και τρόπους ύπαρξης που συχνά μένουν μη εμφανείς στους άλλους (Kalinowska, 2024).

Έτσι, η ρυθμικότητα και η κίνηση στη ζωγραφική, τόσο μέσα στις συνεδρίες όσο και στο έργο καλλιτεχνών με ΔΕΠΥ, δεν λειτουργούν απλώς ως τεχνικά μέσα διαχείρισης της διάσπασης της προσοχής. Αποτελούν τρόπους με τους οποίους η προσοχή παίρνει μια νέα, ενσώματη μορφή μέσα από την κίνηση και το οπτικό μοτίβο. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις της ενσώματης αισθητικής, οι κλινικές μελέτες της art therapy και οι αυτοβιογραφικές αφηγήσεις νευροδιαφορετικών δημιουργών συγκλίνουν στην οπτική ότι η ζωγραφική μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος, όπου η διάσπαση δεν εξαλείφεται, αλλά μετουσιώνεται σε εναλλασσόμενο μοτίβο συγκέντρωσης, ρυθμισμένο από την κίνηση του χεριού, την αντίσταση του υλικού και τη χρονικότητα της συνεδρίας.



Εικόνα 3.17 Monika Kalinowska, *Diego*, 2024, λάδι σε μουσαμά, 80 x 100 εκ. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή:

Altiba9. (2024). Monika Kalinowska: Painting Portraits in Oil. Altiba9.

<https://www.altiba9.com/platfrom-interviews-for-artists/monika-kalinowska-painting-portraits-oil>



Εικόνα 3.18 Monika Kalinowska, *Lovers*, 2024, λάδι σε μουσαμά, 40 x 60 εκ. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: Altiba9. (2024). Monika Kalinowska: Painting Portraits in Oil. Altiba9. <https://www.altiba9.com/platfrom-interviews-for-artists/monika-kalinowska-painting-portraits-oil>

3.3 Εικαστικά και ΔΕΠΥ ως χώρος ελευθερίας, αντίστασης και υποκειμενοποίησης

Η Hayon Park, ερευνήτρια στο πεδίο της παιδικής τέχνης και των κριτικών παιδαγωγικών προσεγγίσεων, αναλύει τις εικόνες του παιδιού, όπως αυτές διαμορφώνονται ιστορικά, και ισχυρίζεται πως οι κυρίαρχες θεωρίες αποδίδουν στην παιδική ηλικία ένα διαρκές έλλειμμα, σε σχέση με τα πρότυπα του ενήλικα (Park, 2023, σ. 7). Παραθέτει πέντε βασικά μοντέλα παιδικής ηλικίας που προηγούνται της κοινωνιολογικής θεώρησης του

παιδιού, όπως του κακού παιδιού, του αθώου παιδιού, του παιδιού *tabula rasa*, του φυσικά αναπτυσσόμενου παιδιού και του ασυνείδητου παιδιού, τα οποία επηρεάζονται και διαμορφώνονται από θεολογικές, λοκιανές, πιαζετιανές και ψυχαναλυτικές θεωρίες, οι οποίες καθορίζουν τον τρόπο που σκεφτόμαστε για το πως πρέπει να είναι ένα παιδί. Τα σχήματα αυτά δεν λειτουργούν ως αμοιβαίως αποκλειόμενες θεωρίες, αλλά ως ιδεατοί τύποι που περιγράφουν διαφορετικές, συχνά συνυπάρχουσες, αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας. Διαμορφώνουν καθοριστικά την αντίληψή μας για το παιδί, το οποίο προβάλλεται είτε ως επικίνδυνο ον σε ανάγκη συμμόρφωσης, είτε ως αγνό υποκείμενο που χρήζει προστασίας, είτε ως κενή σελίδα προς συμπλήρωση από τον ενήλικα. Αντίστοιχα, μπορεί να εμφανίζεται ως ένας οργανισμός που αναπτύσσεται σταδιακά μέσα από εξελικτικά στάδια ή ως ένας φορέας ασυνείδητων ρήξεων, τις οποίες μόνο ο ειδικός είναι σε θέση να ερμηνεύσει. Η Park τονίζει ότι η κυριαρχία της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, και ιδιαίτερα των σταδίων του Piaget, προσδιορίζει την παιδικότητα ως ακολουθία προδιαγεγραμμένων φάσεων, ταξινομώντας τα παιδιά σε βαθμίδες ανεπάρκειας ενσχύσει με το ενήλικο πρότυπο (Park, 2023, σσ. 52-54).

Τα σχήματα αυτά συγκλίνουν στην εικόνα του παιδιού ως ελλειμματικού σε σχέση με τον ενήλικο κανόνα. Σε αυτό το πλαίσιο, η ΔΕΠΥ, θα μπορούσαμε να πούμε, πως εγγράφεται εύκολα ως πολλαπλό έλλειμμα της προσοχής αυτοελέγχου και συμπεριφοράς, δηλαδή ως σύνολο χαρακτηριστικών που πρέπει να εντοπιστούν και να διορθωθούν, ώστε το παιδί να πλησιάσει το ενήλικο μέτρο (Park, 2023). Η Park απορρίπτει την μονοδιάστατη αυτή οπτική και βάσει της νέας κοινωνιολογίας της παιδικής ηλικίας, αντιμετωπίζει το παιδί ως κοινωνικό δρώντα, φορέα πρακτικών, σχέσεων και νοήματος στο παρόν και όχι αποκλειστικά ως μελλοντικό ενήλικα (Park, 2023, σσ. 6, 15). Μέσα από την έννοια του κοινωνικά κατασκευασμένου παιδιού, η παιδικότητα νοείται ως ιστορικά και πολιτισμικά καθορισμένη, ενώ τα παιδιά λογίζονται ως άτομα που διαπραγματεύονται και συνπαράγουν κουλτούρα, έχοντας ενεργή δύναμη στο παρόν, αντί να είναι παθητικοί δέκτες κοινωνικοποίησης (Park, 2023, σσ. 6, 9).

Ενδεικτικά, μπορούμε να φανταστούμε σε μια τυπική τάξη δημοτικού, ένα παιδί με ΔΕΠΥ, να περιφέρεται επανειλημμένα, εν ώρα κάποιου πρότζεκτ, ανάμεσα στους συμμαθητές του για να πάρει χρώματα από άλλα θρανία ή για να παρατηρήσει άλλες ζωγραφιές. Αυτή η συμπεριφορά ερμηνεύεται συνήθως ως διάσπαση και δυσπροσαρμογή.

Ωστόσο, αυτή η εικόνα θα μπορούσε να ιδωθεί και ως προσπάθεια ενεργητικής συμμετοχής και συνπαρατήρησης, σε πλαίσιο συλλογικής εργασίας, εφόσον το σύστημα θα επέτρεπε μια τέτοια ανάγνωση.

Η Hayon Park, επηρεασμένη από τον Alan Prout, Βρετανό κοινωνιολόγο, και τη Donna Haraway, Αμερικανίδα φιλόσοφο, προτείνει να κατανοήσουμε το παιδί ως υβριδικό ον που υπερβαίνει τη δυαδική διάκριση φύσης και κουλτούρας. Αντί, δηλαδή, να αντιμετωπίζεται είτε ως βιολογικά προκαθορισμένη οντότητα, είτε ως καθαρά κοινωνική κατασκευή, το παιδί συγκροτείται ως σύνθετο υποκείμενο μέσα από τη διαρκή αλληλεπίδραση βιολογικών παραγόντων και κοινωνικών επιρροών (Park, 2023, σ. 9). Όπως είδαμε παραπάνω, στη φαινομενολογική σκέψη το άτομο δεν νοείται ως κλειστό εσωτερικό εγώ, αλλά ως υποκείμενο που υπάρχει πάντα μαζί με τους άλλους, μέσα σε έναν κοινό κόσμο σχέσεων, σωμάτων και πρακτικών. Σε αυτό το πνεύμα, η Park δείχνει ότι η υβριδικότητα δεν είναι αφηρημένη έννοια, αλλά στην πραγματική συνθήκη σημαίνει ότι τα συμπτώματα που έχουν βιολογική βάση είναι ταυτόχρονα τρόποι σχέσης ανάμεσα στο σώμα, τον χώρο, τους κανόνες και τα υλικά.

Ένα παράδειγμα αυτής της συνάρθρωσης είναι η χρήση των υλικών. Παιδί με ΔΕΠΥ που, σε ένα τυπικό μάθημα, σφίγγει συνεχώς τον πηλό, πατάει δυνατά τα χρώματα ή γεμίζει το χαρτί με επαναλαμβανόμενα μοτίβα μπορεί να θεωρηθεί ότι διασκεδάζει, χάνοντας χρόνο, αντί να δουλεύει. Στο πλαίσιο της art therapy, η ίδια συμπεριφορά μπορεί να ιδωθεί ως προσπάθεια αισθητηριακής αυτορρύθμισης, όπου η αντίσταση του υλικού και η επανάληψη της κίνησης βοηθούν το παιδί να μειώσει την εσωτερική ένταση και να οργανώσει την προσοχή του. Μέσα από αυτό το παράδειγμα, φαίνεται πως η ΔΕΠΥ έχει βιολογική βάση- το παιδί πράγματι έχει τάση για έντονη κίνηση, διάσπαση και ανάγκη για συνεχή αισθητηριακή διέγερση- αλλά το αν και πώς αυτή η τάση εμφανίζεται ως σύμπτωμα εξαρτάται από το πλαίσιο μέσα στο οποίο εκδηλώνεται. Σε μια τυπική τάξη, η ίδια ένταση σώματος μπορεί να γίνει αντικείμενο συνεχούς επισήμανσης και πειθαρχίας, να παγιωθεί ως πρόβλημα, ενώ σε ένα εικαστικό εργαστήριο, όπου επιτρέπεται η κίνηση, η ανταλλαγή υλικών και η επαναληπτική ενασχόληση με χρώματα και υφές, η ίδια βιολογική τάση μπορεί να βρει έναν τρόπο να εκδηλωθεί χωρίς να στιγματίζεται, μετασχηματίζοντας το σύμπτωμα σε μορφή συμμετοχής και αυτορρύθμισης.

Εδώ η Park εισάγει στοιχεία της σκέψης του Jacques Rancière, Γάλλου φιλόσοφου της πολιτικής και της αισθητικής, που αναλύει πώς η δυναμική του λόγου, της εικόνας και των πρακτικών διαμορφώνουν μια «διανομή του αισθητού». Η έννοια αυτή είναι κεντρική στη θεωρία του Rancière και παρουσιάζεται κυρίως στο βιβλίο του *Η πολιτική της αισθητικής: Η διανομή του αισθητού (The Politics of Aesthetics: The Distribution of the Sensible, 2004)*, ως ένα σύστημα αυτονόητων μορφών αντίληψης, τους οποίους δεν σκεφτόμαστε συνειδητά, και που ορίζει τι και ποιος γίνεται ορατός, ακουστός και νοητός ως κανονικός και τι μένει στο σκοτάδι, περιλαμβάνοντας ταυτόχρονα συμπερίληψη και αποκλεισμό (Park, 2023, σσ. 17-18).

Ο Juuso Tervo, Φινλανδός θεωρητικός της εικαστικής εκπαίδευσης, υιοθετεί την φιλοσοφική θεώρηση του Rancière για να προσεγγίσει ανατρεπτικά την πολιτική της υποκειμενοποίησης στην τέχνη (Tervo, 2014, σ. ii, 11-13, 16-18). Για τον Rancière, όπως τον παρουσιάζει ο Tervo, η «αστυνομία» δεν περιορίζεται στο κράτος ή στην επίσημη πειθαρχία, αλλά είναι ολόκληρο το σύστημα ρυθμίσεων που καθορίζει τους ρόλους και την κανονικότητα, για το ποιος μιλά, ποιος ακούγεται, ποιος κρίνει και ποιος συμμορφώνεται μέσα στην κοινότητα. Πολιτική, αντιθέτως, είναι η στιγμή που κάποιος που έχει κατασκευαστεί ως «ελλιπής» ή ως «πρόβλημα», αντιτίθεται την υπάρχουσα επιβολή του αισθητού, διεκδικώντας αναγνώριση και ισότητα (Tervo, 2014, σσ. 8-9, 38-39). Ο Tervo δείχνει ότι πολλές πολιτικοποιημένες προσεγγίσεις, στην εικαστική εκπαίδευση, υιοθετούν ένα γραμμικό σχήμα, όπου η τέχνη λειτουργεί κυρίως ως μέσο πραγμάτωσης μιας ήδη κατασκευασμένης ταυτότητας, με αποτέλεσμα η στιγμή της διεκδίκησης και της διάρρηξης να μένει θεωρητικά υποτιμημένη (Tervo, 2014, σσ. ii-iii, 12-13). Για παράδειγμα, σε ένα μάθημα εικαστικών, όπου τα παιδιά καλούνται να λάβουν μέρος σε έργα, με θέμα που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το στήσιμο, η κατεύθυνση και η στοχοθεσία του μηνύματος της δουλειάς αυτής είναι ήδη καθορισμένα από τον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές καλούνται ουσιαστικά να υιοθετήσουν και να αποτυπώσουν ζωγραφικά την ταυτότητα του ευαισθητοποιημένου και κριτικού παιδιού, που έχει ήδη αποφασιστεί για εκείνα. Σε μια τέτοια περίπτωση, η τέχνη χρησιμοποιείται για να επιβεβαιώσει μια προκατασκευασμένη εικόνα του υποκειμένου, αντί να ανοίξει χώρο για απρόβλεπτες διεκδικήσεις ή ρήξεις με το πλαίσιο.

Κεντρική θέση στη σκέψη του Rancière κατέχει η έννοια της υποκειμενοποίησης. Ο ίδιος δεν την αντιλαμβάνεται ως τη σταθεροποίηση μιας ταυτότητας, αλλά ως μια διαδικασία αποταύτισης, κατά την οποία το υποκείμενο αρνείται να περιοριστεί στην ταυτότητα ή στον ρόλο που του αποδίδεται και εμφανίζεται σε θέσεις που η κυρίαρχη κανονική τάξη δεν του αναγνωρίζει. Με τον τρόπο αυτό διαρρηγνύονται οι καθιερωμένες ταξινομήσεις ρόλων και θέσεων, καθώς οι αντιστοιχίες ανάμεσα στα σώματα, τους ρόλους και τις κοινωνικές θέσεις παύουν να θεωρούνται αυτονόητες. Η «αστυνομική τάξη», αντίθετα, στηρίζεται σε σταθερές αντιστοιχίες, σύμφωνα με τις οποίες συγκεκριμένα σώματα αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ρόλους και αυτοί οι ρόλοι σε προκαθορισμένες θέσεις ορατότητας, καθορίζοντας ποιοι γίνονται ορατοί, ποιοι ακούγονται και ποιοι αναγνωρίζονται ως ικανοί να μιλούν και να δρουν στον κοινό κόσμο (Terno, 2014, σσ. 12-13, 55-56).

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, αν υιοθετήσουμε το σχήμα του Terno, είναι το διαγνωσμένο παιδί με ΔΕΠΥ, που στο σχολικό πλαίσιο φέρει το βάρος της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, μέσα στην εικαστική τάξη να μπορεί να φέρει ρόλους, όπως αυτόν του καλλιτέχνη, σε μια συλλογική δράση, και να τοποθετείται από θέσεις που δεν του είχαν αποδοθεί. Ο Terno επισημαίνει ότι η πολιτική πράξη, σε αυτή την προοπτική, είναι το σημείο όπου η δυνατότητα και η πράξη συναντιούνται και συμπλέκονται, χωρίς να κλείνονται σε τεολογικές γραμμικές καταλήξεις, αλλά να υπάρχει το περιθώριο να γίνει κάτι με διαφορετικό τρόπο από τον προβλεπόμενο (Terno, 2014, σσ. ii-iii, 12-13).

Η Park αναφέρεται σε μια χαρακτηριστική σκηνή από νηπιαγωγείο, όπου σε ένα μάθημα πουαντιγισμού, στο οποίο, συνήθως δημιουργούνται μικρές χρωματικές τελείες, δύο αγόρια, αντί αυτής της μεθόδου αρχίζουν να φτιάχνουν όλο και μεγαλύτερες κηλίδες, λερώνοντας χαρτί και σώματα, σε μια ατμόσφαιρα γέλιων και σχολίων για την πιθανή αντίδραση της δασκάλας (Park, 2023, σσ. 96-97). Η Park εκλαμβάνει το γεγονός ως αισθητικοπολιτική στιγμή, κατά την διάρκεια της οποίας η εργαστηριακή τάξη παύει να είναι χώρος εκτέλεσης οδηγιών και γίνεται πεδίο θεατροποίησης, όπου το παιδί σε θέση διαπραγμάτευσης, βρίσκεται ταυτόχρονα ανάμεσα στην επιθυμία για συμμόρφωση και στην επιθυμία για απόλαυση της υπερβολής (Park, 2023, σσ. 6-7, 36-37). Η παρέκκλιση από τους τεχνικές οδηγίες του εικαστικού μαθήματος, το γέλιο και τα επαναλαμβανόμενα

σχόλια για τον πιθανό θυμό της δασκάλας, δείχνουν μια μικρή αναδιανομή του αισθητού στο σχολικό πλαίσιο. Η τεχνική άσκηση μετατρέπεται σε ερώτημα για το ποια μορφή, ποιος χώρος και ποιος τόνος θεωρείται αποδεκτός στην τάξη (Park, 2023, σσ. 98-99), παρότι αναγνωρίζεται και η προβλεπόμενη αντίδραση από την πλευρά των εκπαιδευτικών για υπερφόρτωση της ευθύνης, που οι ίδιοι έχουν, περί οργανωτικής διδασκαλίας, όταν συνυπάρχουν παράγοντες όπως είναι ο λιγοστός διαθέσιμος χρόνος, ο μεγάλος αριθμός παιδιών ανά τάξη, και η απουσία υποστηρικτικών θεσμικών πλαισίων, για ανάλογες περιπτώσεις (Hogenes, 2025).

Αν μεταφέρουμε αυτές τις αρχές στη ΔΕΠΥ, η καθημερινότητα του παιδιού στο σχολείο είναι γεμάτη αντίστοιχες μικροσκοπικές, οι οποίες συχνά ερμηνεύονται και αποκωδικοποιούνται αποκλειστικά μέσα από κλινικούς όρους (Park, 2023, σσ. 6-7). Η υπερκινητικότητα, η δυσκολία παραμονής στη θέση, η διαρκής μετακίνηση ανάμεσα σε υλικά και ερεθίσματα ορίζονται ως διάσπαση, ενώ μπορούν να ιδωθούν και ως αποδιοργανωτικές κινήσεις που δυσχεραίνουν την οικονομία του χρόνου και του χώρου στη μάθηση. Η εικαστική τάξη, αν πάρει στα σοβαρά αυτή την ανάγνωση, μπορεί να οργανωθεί έτσι ώστε ο ρυθμός του σώματος, οι διακοπές και οι περιπλανήσεις να γίνονται υλικό για συνθέσεις και συλλογικές διαδικασίες, αντί να αντιμετωπίζονται αποκλειστικά ως συμπτώματα προς αποσιώπηση (Tervo, 2014, σσ. ii-iii, 12-13, 55-56 · Park, 2023, σσ. 6-7, 96-99).

Ο Tony Bennett, Βρετανός κοινωνιολόγος και θεωρητικός του πολιτισμού, αναλύει την καντιανή και μετακαντιανή αισθητική ως μορφή ελευθερίας, όπου τα υποκείμενα διατυπώνουν ανιδιοτελή κρίση. Αν και στον Kant η αισθητική κρίση νοείται ως ελεύθερη, ανιδιοτελής και αυτόνομη, ο Bennett υποστηρίζει ότι η δυνατότητα άσκησής της δεν είναι φυσική ούτε αυτονόητη, αλλά παράγεται ιστορικά μέσω θεσμών, μορφών εκπαίδευσης και πολιτισμικών τεχνολογιών. Έτσι αναδεικνύεται πώς η αισθητική παράγει υποκείμενα μέσα σε κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια. Η τέχνη γίνεται πεδίο όπου το άτομο μαθαίνει να είναι αυτόνομο και κριτικό, όμως η εκπαίδευση σε αυτόν τον χώρο προκύπτει με άνισο τρόπο, καθώς κυριαρχείται από κοινωνικές και πολιτισμικές ιεραρχίες [Bennett, 2011].

Εφαρμοσμένο στην εικαστική εκπαίδευση, αυτό σημαίνει ότι ο ιδανικός μαθητής παρουσιάζεται ως ήρεμος, συγκεντρωμένος, ικανός για ευαίσθητη αισθητική αντίληψη και

κριτικό λόγο. Ωστόσο ο λόγος αυτός περί ελεύθερης έκφρασης μπορεί να αποκρύπτει αυστηρές, σιωπηρές προδιαγραφές, έτσι ώστε οι άλλοι μαθητές, που παρεκκλίνουν από το ιδανικό πρότυπο, να ταξινομούνται ως αισθητικά ή γνωστικά ανεπαρκείς (Bennett, 2011·Tervo, 2014, σσ. ii-iii). Ο Tervo επισημαίνει ότι πολλές ριζοσπαστικές εκδοχές στην εικαστική εκπαίδευση αναπαράγουν αυτή την τεχνολογία υποκειμενοποίησης, παρουσιάζοντας την τάξη ως χώρο παραγωγής κριτικών υποκειμένων, χωρίς να αμφισβητούν τις ίδιες τις δομές που ορίζουν τι μετρά ως κριτική, φωνή ή συμμετοχή (Tervo, 2014, σσ. ii-iii, 138-139).

Για ένα παιδί με ΔΕΠΥ, προβληματισμό εγείρει το να βιώνει διπλή κανονικοποίηση, σε πλαίσιο όπου συνυπάρχει- κυριαρχικά- ο κλινικός λόγος, στον οποίο η τάξη γίνεται πεδίο ρύθμισης συμπτωμάτων και ο αισθητικίστικος λόγος, στον οποίο η ελευθερία περιορίζεται σε μορφές έκφρασης που ταιριάζουν στο πρότυπο του ήρεμου, αυτορρυθμιζόμενου, και κριτικά συμμετέχοντος μαθητή. Η πρόκληση, σύμφωνα με την ερμηνευτική/ θεωρητική γραμμή Park- Tervo- Bennett, είναι να σκεφτούμε τα εικαστικά ως χώρο όπου η ελευθερία δεν είναι ούτε απλή απουσία κανόνων, ούτε προνόμιο ενός ήδη καλλιεργημένου αισθητικού υποκειμένου, αλλά πρακτική επαναδιαπραγμάτευσης των ίδιων των όρων συμμετοχής (Bennett, 2011·Tervo, 2014, σσ. ii-iii· Park, 2023, σσ. 6-7, 96-99).

Σε αυτή την προοπτική, η εικαστική τάξη για ΔΕΠΥ οργανώνεται ως αυτό που, ακολουθώντας τον Rancière, όπως τον διαβάζει ο Tervo, μπορούμε να ονομάσουμε «καλύτερη αστυνομία». Πρόκειται για ένα καθεστώς διανομής του αισθητού που ρυθμίζει ποια σώματα, ρυθμοί, κινήσεις και τρόποι λόγου γίνονται ορατοί και ακουστοί στην τάξη και προϋποθέτει την ισότητα της νοημοσύνης, ότι κάθε παιδί μπορεί να σκέφτεται, να εφευρίσκει μορφές και να αποδίδει νόημα, ενώ ταυτόχρονα αφήνει κενά όπου η υπερκινητικότητα και η ασυγχρονία δεν καταστέλλονται, αλλά μετασχηματίζονται σε αισθητικό υλικό (Tervo, 2014, σσ. 35-39, 55-56 · Park, 2023, σσ. 6-7, 96-99). Σε αυτή τη μετατόπιση, η ασυγχρονία δεν σημαίνει απλώς δυσκολία προσαρμογής σε έναν κοινό σχολικό χρόνο, αλλά αναγνωρίζεται ως τρόπος με τον οποίο το σώμα εγγράφει διακοπές, εναλλαγές και διαδρομές στον χώρο της τάξης, που μπορούν να οργανωθούν ως μορφοποιήσιμα στοιχεία της σύνθεσης, και όχι μόνο ως συμπτώματα προς διαχείριση ή αποσιώπηση. Αυτό μεταφράζεται σε δραστηριότητες με χρονοδομημένα, αλλά μη

γραμμικής λειτουργίας εργαστήρια, σε συγκεκριμένη χρήση του σώματος, όπως είναι η όρθια εργασία, οι κινήσεις μεγάλου εύρους και η εργασία σε τοίχους και δάπεδο, σε ομαδικές ενασχολήσεις, όπου ο ασυνεχής ρυθμός ενός παιδιού μπορεί να αποτελέσει κινητήριο δύναμη και όχι μόνο αντικείμενο διαχείρισης (Park, 2023, σσ. 6-7, 96-99).

Έτσι, η ΔΕΠΥ παύει να λειτουργεί αποκλειστικά ως δείκτης ανεπάρκειας και γίνεται μάρτυρας του πόσο αυστηρά είναι φτιαγμένη η υπάρχουσα διανομή του αισθητού στο σχολείο. Η εικαστική τάξη, εφόσον πάρει στα σοβαρά την κριτική της Park στις κανονιστικές εικόνες του παιδιού, την πολιτική- αισθητική θεωρία του Rancière, όπως την αναπτύσσει ο Terno, και την κριτική του Bennett, στην αισθητική ως τεχνολογία καθοδηγούμενης ελευθερίας, μπορεί να γίνει χώρος, όπου τα παιδιά με ΔΕΠΥ δεν ενσωματώνονται απλώς, αλλά συνδιαμορφώνουν- εκ των έσω- τον ορισμό του τι σημαίνει να μαθαίνουμε, να αισθανόμαστε και να ζούμε μαζί, μέσα από την τέχνη.

3.4 Ζωγραφική, Νευροποικιλότητα και Εκπαιδευτική Πράξη- Συμπεράσματα

Ενώ οι έρευνες είναι συχνά ενθαρρυντικές (βελτίωση στη διάσπαση, στην συμπεριφορά και στην συναισθηματική εξισορρόπηση), υπάρχει μια πρώτη ανησυχία για την επιστημονική τεκμηρίωση της ζωγραφικής, ως απάντηση στη ΔΕΠΥ. Το επιστημονικό αποτέλεσμα δεν είναι ακόμη ισχυρό, σε τέτοιο βαθμό, που η art therapy να αποτελεί αυτόνομη και αποδεδειγμένη θεραπεία πρώτης γραμμής για τη ΔΕΠΥ. Συστηματικές ανασκοπήσεις για την συμβολή της τέχνης αυτής, μέσα από παιδαγωγικά και θεραπευτικά πλαίσια- σε παιδιά και εφήβους- τονίζουν ότι, παρότι τα αποτελέσματά της είναι ενθαρρυντικά, πολλά από αυτά βασίζονται σε μικρά δείγματα, σε μεθοδολογική ανομοιογένεια και πολυσύνθετες παρεμβάσεις, κατά τις οποίες η ζωγραφική συχνά εντάσσεται σε ευρύτερα θεραπευτικά πλαίσια (π.χ. συμβουλευτική). Αυτό δυσχεραίνει τον σαφή προσδιορισμό του ειδικού της αποτελέσματος (Braito et al., 2022, σ. 1381). Μελέτες για παρεμβάσεις, όπου το παιδί συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία εικαστικού έργου, αναφέρουν συχνά επιδράσεις μέτριου βαθμού, αφού αυτές είναι εξαρτώμενες από το πλαίσιο εφαρμογής τους, τον τύπο συμπτωμάτων που αξιολογούνται και το είδος των μετρήσεων, άρα τα αποτελέσματα δεν είναι σταθερά και γενικεύσιμα. Συνεπώς,

απαιτούνται περισσότερες τυχαιοποιημένες ελεγχόμενες δοκιμές, πριν η ζωγραφική θεωρηθεί παρέμβαση πρώτης γραμμής για συγκεκριμένες διαταραχές (Joschko et al., 2024). Ακόμη και στην πρόσφατη μελέτη της Xu και των συνεργατών της για παιδιά με ΔΕΠΥ, όπου η ζωγραφική βελτιώνει αρκετά τη συμπτωματολογία, τα αποτελέσματα περιγράφονται ως μετρίου βαθμού και εξειδικευμένα ανά περίπτωση, με σαφή αναφορά στην ανάγκη για ευρύτερες και πολυκεντρικές μελέτες (Xu et al., 2025, σ. 1).

Μια δεύτερη ένσταση αφορά τον λόγο για τη σχέση τέχνης και εγκεφάλου. Κριτικές προσεγγίσεις στη βιβλιογραφία της art therapy και των νευροεπιστημών επισημαίνουν ότι ο ισχυρισμός πως η τέχνη θεραπεύει τον εγκέφαλο, προηγείται συχνά της τεκμηρίωσης, με αποτέλεσμα να κυκλοφορούν υπεραπλουστευτικές και ιδεαλιστικές αφηγήσεις (Strang, 2024, σ. 1). Η τάση να παρουσιάζεται η ζωγραφική ως παράγοντας που βελτιώνει, από μόνος του, τις εκτελεστικές λειτουργίες, χωρίς να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη η θεραπευτική σχέση, το σχολικό πλαίσιο και οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες, πλησιάζει στο να συγκαλύψει τη σύνθετη πραγματικότητα, πίσω από πιο κλινικοποιημένες αφηγήσεις, στις οποίες η τέχνη λειτουργεί κυρίως ως μέσο τεκμηρίωσης της αποτελεσματικότητας και λιγότερο ως ανοιχτή διαδικασία διερεύνησης (Finkel, 2020, σ. 14).

Από την άλλη, όταν αναφερόμαστε στο σχολικό πλαίσιο, ως συνθήκη που θα πρέπει να συμπεριλαμβάνεται στην διαμόρφωση της πεποίθησης, ότι η ζωγραφική υποστηρίζει και βοηθάει, υπάρχει και η δυσκολία σε επίπεδο διδασκαλίας. Η ανησυχία πολλών εκπαιδευτικών είναι ότι θα κληθούν να εφαρμόσουν προγράμματα τέχνης για μαθητές, που ίσως να μην ανταποκρίνονται στον προσδοκώμενο βαθμό, επιβαρύνοντάς τους με ακόμη έναν ρόλο, χωρίς ανάλογη επιμόρφωση και θεσμική στήριξη. Έρευνες σε συμπεριληπτικά σχολεία δείχνουν ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών μπορεί να μειώσει σημαντικά το άγχος και την εξάντλησή τους, με απώτερο σκοπό την επαγγελματική τους επάρκεια και αποτελεσματικότητα. Συνεπώς, η ανάλογη επιμόρφωση καταδεικνύει πως η ευθύνη για την επιτυχή συμπερίληψη δεν μπορεί να μετατίθεται αποκλειστικά στο άτομο- εκπαιδευτικό, αλλά προϋποθέτει δομική στήριξη και συστηματική εκπαίδευση (Candeias et al., 2021).

Μια τρίτη ένσταση, που σχετίζεται περισσότερο με την πολιτική, αφορά τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη και η νευροποικιλότητα εντάσσονται σε κανονιστικά σχολικά και πανεπιστημιακά πλαίσια. Μελετητές στην τέχνη και τον σχεδιασμό προγραμμάτων

σπουδών επισημαίνουν ότι ο λόγος περί ανάδειξης των ικανοτήτων των νευροδιαφορετικών ατόμων μπορεί εύκολα να ευθυγραμμιστεί με νεοφιλελεύθερες λογικές παραγωγικότητας, όπου η διαφορετικότητα γίνεται αποδεκτή μόνο στον βαθμό που μεταφράζεται σε δημιουργική καινοτομία και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα. Έτσι, η καλλιτεχνική εκπαίδευση τείνει να εντάσσεται σε ένα νεοφιλελεύθερο «καλούπι», με την προοπτική τα προγράμματα εκπαίδευσης περί τέχνης να εστιάζουν στις ικανότητες των φοιτητών και των αποφοίτων που θα φανούν χρήσιμες στην αγορά. Ωστόσο, ένα πρόγραμμα σπουδών που προσαρμόζεται στις ανάγκες της αγοράς και στους δείκτες απασχολησιμότητας, αν λάβει σοβαρά υπόψη τη φύση της νευροποικιλότητας, μπορεί να διαταράξει αυτή τη λογική της νεοφιλελεύθερης διαχείρισης, που χωρίζει τους ανθρώπους σε ανταγωνιστικά διαφορετικούς, και να ανοίξει χώρο για περισσότερο χειραφετητική μάθηση, δηλαδή για μορφές μάθησης που διεκδικούν ουσιαστική ελευθερία για τους φοιτητές (Fitzwater, 2017 · Damiani, 2017).

Στην πράξη, ωστόσο, οι προσδοκίες για χειραφέτηση που συνοδεύουν το νευροδιαφορετικό πλαίσιο συχνά δεν εκπληρώνονται, καθώς η τέχνη τείνει να χρησιμοποιείται εργαλειακά, ως ρυθμιστής συμπεριφοράς μέσα σε ήδη δεδομένες σχολικές συνθήκες λειτουργικότητας. Σε μια τέτοια συνθήκη, όπως περιγράφει ο Prescott- Steed, η ζωγραφική μπορεί να λειτουργεί ως «ζώνη συμβιβασμού» που επιτρέπει στον μαθητή με ΔΕΠΥ να παραμένει στην τάξη και να ευημερεί στον βαθμό, όμως, που η δημιουργική του ενασχόληση τον κρατά ήρεμο και συμμετέχο στη μαθησιακή κοινότητα (Prescott- Steed, 2025, σσ. 30, 36). Σε αυτές τις περιπτώσεις, η ζωγραφική δεν αμφισβητεί το ίδιο το σύστημα που παράγει για το παιδί την εμπειρία αποτυχίας και ακαταλληλότητας, αλλά λειτουργεί ως μηχανισμός προσαρμογής, όπου το παιδί γίνεται αποδεκτό, με την προϋπόθεση ότι είναι δημιουργικό και δεν διαταράσσει το υπόλοιπο πρόγραμμα (Hogenes, 2025).

Ωστόσο, ακριβώς εδώ, μέσα στον αντίλογο, μπορεί να φανεί και η πιο απαιτητική συμβολή της ζωγραφικής στην εκπαιδευτική πράξη. Η κλινική μελέτη των Xu και συν., παρότι συγκρατημένη στα αποτελέσματα σχετικά με την επίδραση της ζωγραφικής τέχνης, ισχυρίζεται ότι η συμβολή της δύναται να βελτιώσει συμπτώματα της ΔΕΠΥ και να υποβοηθήσει συγκεκριμένες διαστάσεις λειτουργικότητας, ιδίως την διάσπαση και την οικογενειακή ισορροπία (Xu et al., 2025, σσ. 5-6). Η Scarlett, σε κλινική και βιβλιογραφικά τεκμηριωμένη μελέτη, περιγράφει την art therapy ως εναλλακτική μορφή επικοινωνίας που

παρακάμπτει τις λεκτικές και συναισθηματικές αναστολές, επιτρέποντας την έκφραση συναισθημάτων και την εκφόρτιση της υπερδιέγερσης, ενώ ταυτόχρονα αξιοποιεί την ανάγκη για έντονα αισθητηριακά ερεθίσματα και υπερβολική ενέργεια, σε μια διαδικασία εξάσκησης αυτοελέγχου και εκτελεστικών λειτουργιών (Scarlett, 2021). Με τον όρο εσωτερικές αναστολές εννοούμε ότι πολλά παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, επειδή φοβούνται ότι θα κριθούν, δεν βρίσκουν τις κατάλληλες λέξεις για να εκφραστούν, νιώθουν ντροπή ή προσπαθούν να ελέγξουν τα συναισθήματά τους. Η Rubin περιγράφει μια συνθήκη ελευθερίας, όπου το παιδί δοκιμάζει και ρισκάρει, μετατρέποντας την εσωτερική φωνή φόβου και ανασφάλειας σε συμβολικές μορφές μέσα από τη δημιουργικότητα, ενώ παράλληλα αναπτύσσει μηχανισμούς αντοχής και ανεκτικότητας απέναντι στην απογοήτευση, την ματαιώση και την αναμονή (Rubin, 2005, σσ. 16, 22).

Η Malchiodi δείχνει ότι η εικαστική έκφραση μπορεί να ενισχύσει το αίσθημα ελέγχου και αυτοαποτελεσματικότητας, δίνοντας στα παιδιά που συμμετέχουν τη δυνατότητα να ξαναγράψουν ή να αναδιηγηθούν την ιστορία της ασθένειας ή της διαταραχής, με τους δικούς τους όρους, αντί να παραμένουν εγκλωβισμένοι σε αρνητικά στερεότυπα (Malchiodi, 2013, σσ. 5-6). Ένα ενδεικτικό παράδειγμα είναι ένας μαθητής με ΔΕΠΥ, ο οποίος στο κανονιστικό σχολικό πλαίσιο θεωρείται άτακτος και υπερκινητικός. Μέσα από τη ζωγραφική, όμως, μπορεί να εκφράσει και να διοχετεύσει αυτήν την ένταση και ενέργεια, ανακαλύπτοντας έναν τρόπο να δει τον εαυτό του με διαφορετικά μάτια. Έτσι, από παιδί που θεωρείται ότι αποτυγχάνει, ξαναδημιουργεί το προσωπικό του αφήγημα, ως παιδί δημιουργικό και ενεργητικό.

Αν υπάρχει ένα κοινό σημείο σε αυτές τις διαφορετικές φωνές, είναι ότι η ζωγραφική αποκτά ιδιαίτερη σημασία, όχι μόνο επειδή μπορεί να μειώσει μετρήσιμα συμπτώματα της ΔΕΠΥ. Τα συμπτώματα αυτά αξιολογούνται, μεταξύ άλλων, με το SNAP-IV (Swanson–Nolan–Pelham Rating Scale, 4η έκδοση), μια κλινική κλίμακα που συμπληρώνεται από γονείς και εκπαιδευτικούς για την εκτίμηση των βασικών συμπτωμάτων της ΔΕΠΥ, σε παιδιά και εφήβους. Η κλίμακα αναπτύχθηκε από τους James M. Swanson, Edith Nolan και William E. Pelham. Πέρα από το ζήτημα των συμπτωμάτων, λοιπόν, η ζωγραφική προσφέρει στο παιδί έναν διαφορετικό τρόπο να βιώνει το σώμα, τον χρόνο και τη μαθησιακή διαδικασία, αναδιαμορφώνοντας την ίδια την εμπειρία της

μάθησης. Στη βάση της νευροποικιλότητας, αυτό σημαίνει ότι η ζωγραφική μπορεί να λειτουργήσει ως εναλλακτική συνθήκη, όπου τα χαρακτηριστικά της ΔΕΠΥ- η ανάγκη για κίνηση, για ένταση, για εναλλαγή ερεθισμάτων- δεν εμφανίζονται μόνο ως συμπτώματα προς ρύθμιση, αλλά ως υλικό που μπορεί να πάρει μορφή, να γίνει έκφραση, ρυθμός, χρώμα, χειρονομία. Η Park, με το περιστατικό των «μεγάλων μαύρων κουκκίδων» εκτός γραμμών, δείχνει πώς η παιδική ζωγραφική γίνεται σκηνή διαφωνίας μέσα στην τάξη, όπου τα παιδιά δοκιμάζουν τα όρια του επιτρεπτού, ανησυχούν για την αντίδραση της δασκάλας, παίζουν με τον κανόνα και την παράβασή του και, έτσι, επαναπροσδιορίζουν τη διανομή του αισθητού στην τάξη (Park, 2023, σσ. 96-97, 99).

Στο ίδιο πνεύμα, οι συζητήσεις για την υποκειμενοποίηση (subjectification) στην παιδαγωγική μας καλούν να δούμε τη ζωγραφική όχι μόνο ως τεχνική διαδικασία, αλλά και ως συνθήκη, όπου το παιδί εμφανίζεται ως ενεργό υποκείμενο, που μπορεί να πάρει θέση και να εκφράσει αμφισβήτηση για τον προκαθορισμένο ρυθμό της τάξης (Biesta, 2009, σ. 11). Μια πιθανή ερμηνεία πάνω στην αμφισβήτηση αυτή του μαθητή, θα υποστήριζε πως αυτή η διαφωνία θα προκαλούσε διαταραχή και χάος σε ένα ομαλό πρόγραμμα διδασκαλίας. Εκεί, όμως, είναι το κρίσιμο σημείο, όπου η διαταραχή που αναμένεται να δημιουργηθεί, θα ήταν χρήσιμο να λειτουργήσει ως στιγμή μάθησης για όλους. Αυτό προϋποθέτει διαφορετικούς τρόπους συμμετοχής και έκφρασης, καθώς και επαναξιολόγηση των ορίων του αποδεκτού και του επιτρεπτού, στο πλαίσιο της συμπερίληψης και της ευελιξίας.

Με βάση όλα τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να πούμε πως η ζωγραφική για παιδιά αξίζει την υπεράσπισή της, με κριτική σκέψη. Δεν πρόκειται περί θεραπευτικού σχήματος, ούτε υποκατάστατο της ειδικής αγωγής και της φαρμακοθεραπείας, καθώς τα δεδομένα συνηγορούν υπέρ μιας συγκρατημένης, αλλά υπαρκτής συμβολής σε συγκεκριμένες πλευρές της συμπτωματολογίας και της λειτουργικότητας, όταν συνυπάρχουν θεσμικά πλαίσια υποστήριξης, με ρεαλιστικές προσδοκίες (Xu et al., 2025, σσ. 1-2 · Braito et al., 2022, σσ. 1369, 1382). Παράλληλα, όμως, η πιο σημαντική συμβολή της ζωγραφικής δεν εντοπίζεται μόνο σε μετρήσεις, αλλά και σε φιλοσοφικά και κοινωνικά νοήματα, εστιάζοντας στο κατά πόσον δύναται να μετατρέψει τη σχολική τάξη, από χώρο όπου η νευροδιαφορετικότητα αποδομείται και κανονικοποιείται, σε χώρο όπου μπορεί να αποκτήσει μορφή, φωνή και ρυθμό. Αν η ζωγραφική χρησιμοποιηθεί απλώς για να

εξισορροπήσει αποκλίσεις, χωρίς να αναδείξει τις δομές που τις καθιστούν προβληματικές, τότε ο αντίλογος είναι δικαιολογημένος. Αν, αντίθετα, γίνει συνθήκη, όπου η νευροποικιλότητα μπορεί να εκφράσει την διάστασή της, να συναντήσει το βλέμμα των άλλων και να επαναδιαπραγματευτεί το τι σημαίνει συγκέντρωση, μάθηση και επιτυχία, τότε οι μέτριες κλινικές βελτιώσεις αποκτούν παιδαγωγική και πολιτική σημασία, και εκεί είναι που πρέπει να σταθούμε.

Η ζωγραφική τέχνη, στην περίπτωση της ΔΕΠΥ, λοιπόν, δεν χρειάζεται μια ρομαντική υπεράσπιση, αλλά να αναζητήσουμε την πολιτική επιλογή που μας προσφέρει. Οι ίδιες οι έρευνες είναι σαφείς ότι οι επιδράσεις της είναι μετριοπαθείς και εξαρτώνται από πλαίσια και σε καμία περίπτωση δεν υποκαθιστούν ή ακυρώνουν την ανάγκη για δομημένες παιδαγωγικές, ψυχολογικές και ιατρικές παρεμβάσεις (Xu et al., 2025, σ. 1 · Braito et al., 2022, σ. 1369). Η προσέγγιση της art therapy αποκλειστικά, ως θεραπευτικής λύσης, ενέχει τον κίνδυνο μιας μονοδιάστατης ερμηνείας, η οποία αντιμετωπίζει τη ζωγραφική ως άμεσο μηχανισμό διόρθωσης της εγκεφαλικής λειτουργίας και της συμπεριφοράς. Σε αυτή την οπτική, τα αποτελέσματα της ζωγραφικής συνδέονται άμεσα με δεδομένα νευροαπεικόνισης, όπως η λειτουργική μαγνητική τομογραφία (fMRI), ή με απλουστευμένες απεικονίσεις εγκεφαλικών λειτουργιών, σαν να πρόκειται για αυτόματη θεραπευτική παρέμβαση. Ο κίνδυνος εδώ είναι ότι παραγκωνίζονται οι όροι μέσα στους οποίους η ζωγραφική αποκτά νόημα, όπως είναι το πλαίσιο της τάξης, οι σχέσεις αλληλεπίδρασης, τα συναισθήματα, οι κοινωνικές συνθήκες και η ίδια η εμπειρία της μάθησης. Αυτοί είναι ακριβώς οι παράγοντες που οι κριτικές ανασκοπήσεις στην art therapy προσπαθούν να επαναφέρουν στο προσκήνιο (Strang, 2024, σ. 1).

Αν λάβουμε, ωστόσο, υπόψη τα κλινικά δεδομένα, όσο και τις μαρτυρίες της Rubin, της Malchiodi και της Scarlett, γίνεται δύσκολο να αποδεχτούμε μια εκπαίδευση που κατατάσσει την ζωγραφική στο περιθώριο, ως δεύτερη επιλογή ή ως κάποιον μηχανισμό εκτόνωσης (Rubin, 2005, σ. 135 · Malchiodi, 2013, σ. 5 · Scarlett, 2021). Αν δεχτούμε ότι για πολλά παιδιά με ΔΕΠΥ η ζωγραφική είναι το πεδίο, όπου η ένταση, η ανάγκη για κίνηση, το αισθητηριακό μπλοκάρισμα και η δυσφορία, απέναντι στην καθιστική και λεκτικοκεντρική τάξη, μπορούν να αποκτήσουν έκφραση, τότε η επιλογή του να μην την αξιοποιήσουμε σοβαρά, είναι μέρος μιας ευρύτερης πολιτικής λογικής ρύθμισης σωμάτων και συμπεριφορών, μέσα από κανονιστικά πρότυπα μάθησης και συγκέντρωσης. Δεν είναι

ότι δεν υπάρχει χρόνος για εικαστική ενασχόληση, αλλά είναι ότι προτιμάται ένας χρόνος μάθησης, στον οποίο οτιδήποτε δεν ευθυγραμμίζεται με το καθιερωμένο και αναμενόμενο πρότυπο συμπεριφοράς και συγκέντρωσης εντός τάξης, όπως η ζωγραφική που δίνει μορφή ακριβώς σε αυτή την ένταση, παραμένει αόρατο ή συμμορφώνεται.

Από αυτή τη σκοπιά, το πραγματικό ερώτημα δεν είναι αν η ζωγραφική είναι αποτελεσματική, αλλά τι είμαστε διατεθειμένοι να αναζητήσουμε και να δοκιμάσουμε μέσα από αυτήν. Ιδιαίτερη σημασία έχει το πλαίσιο μέσα στο οποίο ερμηνεύονται οι εικαστικές πρακτικές των παιδιών. Για παράδειγμα, στοιχεία όπως οι μεγάλες κουκκίδες εκτός των οδηγιών ενός πρότζεκτ, οι ζωγραφικές κινήσεις που υπερβαίνουν τις γραμμές, η έντονη χρήση χρώματος ή η δυσκολία διατήρησης ενός ήσυχου εικαστικού ύφους από ένα παιδί με ΔΕΠΥ, δεν θα πρέπει να θεωρούνται αυτομάτως ως αποτυχία. Αντίθετα, ενδέχεται να εκφράζουν έναν διαφορετικό ρυθμό συμμετοχής και συνύπαρξης στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Park, 2023, σ. 104). Αυτή η αναζήτηση απαντάει στο κατά πόσο υπάρχει προθυμία να επιτρέψουμε στην συμβολή της ζωγραφικής να διαταράξει τη διανομή του αισθητού, να προσφέρει χώρο όπου το παιδί δεν κρίνεται μόνο για το πόσο καλά εντάσσεται, συμμορφώνεται και διορθώνεται, αλλά και για το πώς θέτει μορφές και ερωτήματα, καθώς αρνείται να χωρέσει. Αν η απάντηση είναι αρνητική, τότε η ζωγραφική θα παραμείνει στο περιθώριο, ως εργαλείο ήπιας κανονικοποίησης της νευροδιαφορετικότητας (Fitzwater, 2017, σ. 121 · Hogenes, 2025).

Είναι γεγονός πως σε πλαίσιο ανάλυσης της νευροποικιλότητας, δεν θα μπορούσαμε να εξαντλήσουμε την εκδοχή της ζωγραφικής με απόλυτο τρόπο, σχετικά με την συμβολή της πάνω σε αυτή. Αν η τέχνη εφαρμοστεί στην τάξη, αποκλειστικά, ως μέθοδος που διορθώνει τα συμπτώματα, έχει ήδη αποδυναμωθεί στον σκοπό της. Χρειάζεται να την υπερασπιστούμε ακριβώς ως πεδίο, όπου η ΔΕΠΥ δεν θα εμφανίζεται μόνο ως σκορ σε κλίμακα ή ως προβληματική συμπεριφορά, αλλά ως τρόπος να βλέπεις, να νιώθεις και να σκέφτεσαι πως μπορεί να αναθεωρηθεί και να ανασυνταχθεί ο ορισμός της μάθησης. Αυτό σημαίνει να ζητήσουμε από την εκπαιδευτική πράξη, όχι απλώς να υποκύψει στη ζωγραφική, αλλά να αναγνωρίσει ότι η νευροποικιλότητα της τάξης θα γίνει ορατή μέσα από αυτήν, και ότι ίσως, σε υποστηρικτικό πλαίσιο, δεν θα αλλάξουν μόνο τα παιδιά, αλλά και το σχολείο (Xu et al., 2025, σ. 1 · Rubin, 2005, σσ. 16, 348 · Park, 2023, σσ. 101, 104, 153).

Η συζήτηση για τη ζωγραφική, τη ΔΕΠΥ και τη νευροποικιλότητα νοηματοδοτείται διαφορετικά, αν προστεθεί και η φαινομενολογική διάσταση της εικαστικής εμπειρίας. Από φαινομενολογική σκοπιά, η ζωγραφική δεν είναι απλώς εργαλείο παρέμβασης ή τεχνικό μέσο υλοποίησης, αλλά ένας ιδιαίτερος τρόπος ενσώματης σχέσης με τον κόσμο. Το παιδί δεν διεκπεραιώνει μια δραστηριότητα, αλλά εμπλέκεται σε μια αλληλεπίδραση με τον ρυθμό, την χειρονομία και το υλικό, που επαναπροσδιορίζει τη σχέση του με το σώμα, τον χώρο και τον χρόνο. Η εναλλαγή της συγκέντρωσης, οι ξαφνικές μεταπτώσεις του ενδιαφέροντος, η ανάγκη για έντονη κίνηση και αισθητηριακή πρόκληση που χαρακτηρίζουν τη ΔΕΠΥ μπορούν, σε αυτό το πλαίσιο, να ιδωθούν- όχι ως δυσλειτουργίες- αλλά ως διαφορετικοί τρόποι φαινομενικής πρόσληψης και ενσώματης πρόσβασης στον κόσμο, που η ζωγραφική επιτρέπει να πάρουν υπόσταση και νόημα. Έτσι, το παιδί με ΔΕΠΥ δεν βρίσκεται απλώς αντιμέτωπο με μια άσκηση αυτοελέγχου, αλλά συμμετέχει σε μια διαδικασία κατά την οποία ο κόσμος της δραστηριότητας οργανώνεται μέσα από το χρώμα, την επιφάνεια και την κίνηση. Μέσα από τις χειρονομίες και τις κινήσεις του, το παιδί διερευνά τι σημαίνει να κατοικεί δημιουργικά σε έναν χώρο μάθησης. Σε αυτή τη φαινομενολογική ανάγνωση, το πλεονέκτημα της ζωγραφικής ενασχόλησης δεν είναι μόνο η πιθανή μείωση των συμπτωμάτων, αλλά και η δυνατότητα να αναγνωριστεί ότι η νευροποικιλότητα είναι, επίσης, διαφορετικός τρόπος να φανερώνεται ο κόσμος στο άτομο με ΔΕΠΥ.

Αρα, το πλεονέκτημα της art therapy ή της ζωγραφικής στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, μέσα σε αυτή τη ανάλυση, είναι πως η φαινομενολογία της ζωγραφικής προσθέτει ένα κρίσιμο θετικό επιχείρημα, που δεν αποτυπώνεται εύκολα σε κλίμακες. Η σκέψη του Merleau- Ponty μας θυμίζει ότι η αντίληψη είναι πάντοτε ενσώματη, ότι το υποκείμενο δεν είναι ένας εγκέφαλος που αποκωδικοποιεί ερεθίσματα, αλλά ένα σώμα που κατοικεί τον κόσμο μέσα από κίνηση, ρυθμούς και διαδρομές βλέμματος (Merleau- Ponty, 1945, σσ. 158, 164). Στη ζωγραφική, το παιδί με ΔΕΠΥ αλληλεπιδρά, με σε έναν ιδιαίτερο τρόπο σχέσης, με αυτό που βλέπει, δηλαδή με το χαρτί, τα χρώματα, την αντίσταση του υλικού και την επαναληπτική κίνηση του χεριού, διαμορφώνοντας έναν χώρο αντίληψης, όπου ο χρόνος, η προσοχή και η κίνηση αποκτούν δικό τους ρυθμό (Merleau- Ponty, 1945, σ. 65).

Από αυτή την οπτική, οτιδήποτε η κλινική γλώσσα περιγράφει ως έλλειψη συγκέντρωσης, υπερκινητικότητα ή ανάγκη για έντονα αισθητηριακά ερεθίσματα μπορεί

να ιδωθεί και ως ένας διαφορετικός τρόπος να υπάρχει κανείς στον αισθητό κόσμο, ως μια άλλη εκδοχή του σώματος με το περιβάλλον. Η ζωγραφική επιτρέπει σε αυτή την ιδιότυπη ενσώματη πρόσβαση να λάβει υπόσταση και μορφή, η διακεκομμένη προσοχή να γίνεται πολλαπλά σημεία χρώματος, η παρόρμηση να μεταφράζεται σε πάχος γραμμής και η υπερδιέγερση σε πυκνότητα επιφάνειας. Το παιδί δεν εκτονώνεται απλώς, αλλά πειραματίζεται, μέσα από το σώμα του, σε διαφορετικούς τρόπους να σταθεί και να υπάρξει στον χώρο της τάξης.

Σε μερλωποντιανούς όρους, η ζωγραφική καταδεικνύει πως η νευροποικιλότητα δεν αποτελεί μόνο ποσοτική απόκλιση στις γνωστικές λειτουργίες, αλλά διαφορετική εκδοχή του βλέμματος και της κίνησης. Υπό αυτή την έννοια, το πλεονέκτημά της έγκειται στο ότι δεν επιδιώκει απλώς τον έλεγχο ή τη διόρθωση της συμπεριφοράς, αλλά καθιστά ορατή μια άλλη μορφή παρουσίας στον κόσμο, κάτι που δύσκολα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από καθαρά γνωστικιστικές ή συμπεριφορικές προσεγγίσεις (Merleau- Ponty, 1945, σσ. 93, 163).

Κεφάλαιο 4. Συμπεράσματα- Επίλογος

4.1 Συνάντηση των θεωριών και ερμηνεία της ΔΕΠΥ ως ετερότητας

Η εργασία ανέδειξε ότι η ΔΕΠΥ δεν μπορεί να εκληφθεί αμιγώς ως βιοϊατρική κατηγορία, ούτε ως απλό παιδαγωγικό πρόβλημα παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς, αλλά ως κατεξοχήν παράδειγμα ετερότητας που φέρνει στην επιφάνεια τα όρια των κανονιστικών μας πλαισίων. Η υπαρξιακή και φαινομενολογική προσέγγιση της ετερότητας, όπως αναπτύσσεται στους Heidegger, Sartre και Levinas, συναντά τις κριτικές θεωρίες της νευροποικιλότητας και του βιοπολιτικού ελέγχου για να δείξει ότι η «απόκλιση» δεν είναι ένα ουδέτερο γεγονός, αλλά απόρροια σαφών λόγων και πρακτικών που καθορίζουν τι θεωρείται φυσιολογικό και επιτρεπτό.

Ο Heidegger ανοίγει αξιακά τον δρόμο προς την ετερότητα, όχι ως χαρακτηριστικό κάποιων ανθρώπων, αλλά ως στοιχείο του ίδιου του Dasein, το οποίο πάντοτε συνυπάρχει (Mitsein) και πάντοτε κινδυνεύει να απορροφηθεί από το ανώνυμο das Man. Αν δούμε τη σχολική τάξη ως χώρο, όπου το das Man κυριαρχεί, σύμφωνα με τον οποίο το πρότυπο του καλού μαθητή χαρακτηρίζεται από πειθαρχία, συγκέντρωση και ηρεμία, χωρίς να διακόπτεται η ροή του μαθήματος, τότε η ΔΕΠΥ παρουσιάζεται ως στίγμα που δυσκολεύεται να χωρέσει στην επικρατούσα νόρμα. Ο Sartre, αναλύοντας το βλέμμα του Άλλου, υποδεικνύει πως μια στερεοτυπική εκπαιδευτική και διαγνωστική πρακτική μπορεί να εγκλωβίσει το υποκείμενο στον ρόλο του προβληματικού παιδιού, καλλιεργώντας το στίγμα και στερώντας του τη δυνατότητα να σκεφτεί τον εαυτό του πέρα από την ταμπέλα της ΔΕΠΥ.

Για τον Levinas, ο Άλλος είναι πάντα κάτι περισσότερο από αυτό που μπορούμε να περιγράψουμε ή να προσαρμόσουμε στα δικά μας μέτρα, άρα κάθε προσπάθεια να τον εντάξουμε σε κανονικές κατηγορίες αντιτίθεται στο ίδιο το νόημα της ετερότητας. Από αυτή την θέση, το παιδί με ΔΕΠΥ δεν είναι ένα άτομο που πρέπει να αναλυθεί διεξοδικά μέσα από διαγνωστικές κατηγορίες, αλλά ένας Άλλος που μας φέρνει αντιμέτωπους με την ηθική ευθύνη και την αναθεώρηση των δικών μας πεποιθήσεων περί οργάνωσης της τάξης, του χρόνου και της προσοχής. Η κριτική θεωρία της νευροποικιλότητας, όπως εκφράζεται από συγγραφείς που αμφισβητούν την παθολογικοποίηση, ευθυγραμμίζεται με αυτή τη

λεβινασιανή θεώρηση, υπενθυμίζοντας ότι οι κατηγορίες «λειτουργικό» και «μη λειτουργικό» είναι ιστορικά και κοινωνικά κατασκευασμένες.

4.2 Φαινομενολογία της αισθητικής πρόσληψης και νευροποικιλότητα

Η φαινομενολογική ανάλυση του Merleau- Ponty γύρω από την αντίληψη, το σώμα και το βλέμμα μας άνοιξε τον δρόμο για να σκεφτούμε τη ΔΕΠΥ από το πεδίο της ελλειμματικής προσοχής, στο πεδίο πολλών και διαφορετικών τρόπων αισθητικής εμπλοκής. Αν το βλέμμα αποτελεί τον τρόπο που βρισκόμαστε μέσα στον κόσμο με το σώμα μας, τότε η διάχυτη προσοχή του ατόμου με ΔΕΠΥ δεν συνιστά απλώς αποτυχία προσοχής, εστίασης και συγκέντρωσης, αλλά μια διαφορετική μορφή αισθητηριακής προσληπτικότητας. Η Gestalt ψυχολογία και η φαινομενολογία της μορφής δείχνουν ότι αυτό που γίνεται αντιληπτό ως διάσπαση ή περιττή πληροφορία, από το κανονιστικό βλέμμα, μπορεί για ένα νευροδιαφορετικό υποκείμενο, να αποτελεί ουσιώδες μέρος της εμπειρίας που βιώνει.

Ο διάλογος ανάμεσα στη φαινομενολογία του Merleau- Ponty και τις σύγχρονες έρευνες στην art therapy και στην αισθητική εμπλοκή ατόμων με ΔΕΠΥ ανέδειξε ότι η εικαστική πράξη μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος, όπου η υπερσυγκέντρωση, η υπερκινητικότητα και η αναζήτηση έντονων ερεθισμάτων μετασχηματίζονται σε δυναμική δημιουργικότητας. Οι πρακτικές όπως το doodling, η ενασχόληση με υλικά έντονης υφής, η χρήση τρισδιάστατων χρωμάτων, καθώς και τα ευρήματα μελετών που συνδέουν την καλλιτεχνική δραστηριότητα με την ρύθμιση των παραπάνω συμπτωμάτων, καταδεικνύουν ότι το σώμα και η αισθητηριακή εμπλοκή δεν είναι εμπόδιο στη μάθηση, αλλά συνθήκη της.

Εδώ η φιλοσοφία της τέχνης συναντά την παιδαγωγική, καθώς η εικαστική αγωγή δεν είναι απλώς το μέσο με το οποίο το παιδί με ΔΕΠΥ, θα αποσυμφορηθεί ή θα εκτονωθεί αλλά η προνομιακή ευκαιρία, μέσω της οποίας η εμπειρία του μπορεί να βρει γλώσσα, μορφή και ορατότητα. Η ιδέα της ανοιχτής αισθητικής εμπλοκής, κατά την οποία ο θεατής και ο δημιουργός δεν περιορίζονται σε ένα μοναδικό και ορθό τρόπο πρόσληψης του έργου, ευθυγραμμίζεται με τις κριτικές παιδαγωγικές που αντιστέκονται στην επιβολή ενός μοναδικού προτύπου συμμετοχής.

4.3 Παιδαγωγικές και πολιτικές προεκτάσεις

Η Φαινομενολογία, οι κριτικές θεωρίες και οι προσεγγίσεις της νευροποικιλότητας οδηγούν συνθετικά σε μια σειρά παιδαγωγικών και πολιτικών συμπερασμάτων, όσον αφορά τα άτομα με ΔΕΠΥ και την εκπαίδευσή τους. Καταρχάς, καθίσταται σαφές ότι η εκπαίδευση δεν μπορεί να αντιμετωπίζει τη ΔΕΠΥ αποκλειστικά ως αντικείμενο διαχείρισης μέσω προσαρμογών ή πειθαρχικών στρατηγικών. Αντίθετα, οφείλει να αναγνωρίσει ότι ο τρόπος προσέγγισης και οργάνωσης του σχολικού χρόνου, χώρου και των διαδικασιών αξιολόγησης είναι συνδιαμορφωτής της παθολογικοποίησης της ΔΕΠΥ, σε μια σχολική κοινότητα, όπου απαιτείται σταθερή συγκέντρωση και γραμμική προσοχή, δημιουργώντας- συνεπώς- εύφορο έδαφος περιθωριοποίησης για όσα υποκείμενα δεν ανταποκρίνονται σε αυτό το μοντέλο.

Η εικαστική αγωγή, στο πλαίσιο της φαινομενολογίας και της κριτικής παιδαγωγικής, μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος εναλλακτικών μορφών σχολικής εμπειρίας. Μέσα από πρακτικές που ενθαρρύνουν την κίνηση, τη χρήση ποικίλων υλικών, την εναλλαγή ρυθμών και τη συλλογική δημιουργία, η τάξη παύει να είναι τόπος απλής πειθαρχίας και εξομοίωσης διαφορών και γίνεται πεδίο, όπου οι μαθητές με ΔΕΠΥ μπορούν να συμμετέχουν χωρίς να περιορίζονται σε αυτό που η διάγνωση περιγράφει. Αυτό δεν συνεπάγεται αγνόηση ή άρνηση, ούτε εθελοτυφλία απέναντι στις δυσκολίες και στους προβληματισμούς που αυτές επιφέρουν, καθώς και στις υποστηρικτικές ανάγκες, αλλά μετατόπιση της προσοχής από το τι δεν μπορεί να κάνει ο μαθητής, στο πώς μπορούμε να οργανώσουμε αλλιώς τον κοινό μας χώρο, ώστε να υπάρχει, να είναι ενεργή και συμμετέχουσα και η δική του διαφορετικότητα.

Σε πολιτικό επίπεδο, η θεώρηση της ΔΕΠΥ ως ετερότητας και όχι απλώς ως παθολογίας, ανοίγει διάλογο για την αναδιαμόρφωση των ορίων της εκπαιδευτικής δικαιοσύνης. Αν δεχθούμε ότι η νευροποικιλότητα είναι συστατικό στοιχείο του δημοκρατικού σχολείου, τότε η συμπερίληψη δεν μπορεί να εξαντλείται σε επιφανειακές τεχνικές προσαρμογές, αλλά προϋποθέτει επαναξιολόγηση των κριτηρίων του τι σημαίνει επιτυχία και τι αποτυχία στη σχολική καθημερινότητα. Η τέχνη, και ιδίως η εικαστική αγωγή, αναδεικνύεται σε χώρο όπου αυτές οι αναδιαμορφώσεις μπορούν να δοκιμαστούν στην πράξη, επιτρέποντας πολλαπλές διαδρομές μάθησης, διαφορετικούς ρυθμούς και μη

γλωσσικές μορφές έκφρασης.

4.4 Περιορισμοί της έρευνας και προοπτικές

Η παρούσα εργασία έχει συνειδητά θεωρητικό χαρακτήρα, με έντονες φιλοσοφικές προεκτάσεις, και δεν περιλαμβάνει πρωτογενή εμπειρική έρευνα. Η εστίαση στην ανάλυση εννοιών προσέφερε γόνιμο έδαφος για τη διασταύρωση φιλοσοφικών, παιδαγωγικών και ερευνητικών προσεγγίσεων, καθώς και για τη διαμόρφωση ενός πλαισίου κατανόησης της ΔΕΠΥ, πέρα από αυστηρές διαγνωστικές κατηγοριοποιήσεις. Στο πλαίσιο αυτό, δεν διερευνάται το πώς βιώνουν στην πράξη τα παιδιά με ΔΕΠΥ την εικαστική τάξη, ούτε το πώς λειτουργούν συγκεκριμένες πρακτικές, βάσει συνεντεύξεων ή μελετών περίπτωσης, καθώς ο αρχικός στόχος ήταν η διάνοιξη και εμβάθυνση του θεωρητικού πλαισίου, και όχι μια εμπειρική- πρακτική προσέγγιση.

Κλείνοντας, η εργασία αυτή δεν φιλοδοξεί να προσφέρει μια οριστική απάντηση στο τι σημαίνει ΔΕΠΥ, ούτε να επεκταθεί σε ιατρικούς όρους που δεν άπτονται του αντικειμένου μας, αλλά να ανοίξει έναν χώρο σκέψης όπου η φιλοσοφία, η εικαστική τέχνη και η νευροποικιλότητα μπορούν να συναντηθούν. Σε αυτόν τον χώρο, το παιδί με ΔΕΠΥ δεν εμφανίζεται ως πρόβλημα προς διόρθωση, αλλά ως Άλλος που μας καλεί να αναθεωρήσουμε το τι σημαίνει να μαθαίνουμε, να βλέπουμε και να συνυπάρχουμε μέσα από την τέχνη.

Βιβλιογραφία

- Arendt, H. (1998) *The Human Condition*. 2η έκδ. Chicago: University of Chicago Press.
- Armstrong, T. (2011) *The Power of Neurodiversity: Unleashing the Advantages of Your Differently Wired Brain*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books.
- Armstrong, T. (2012) *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria, VA: ASCD.
- Barkley, R.A. (1997) *ADHD and the Nature of Self- Control*. New York: Guilford Press.
- Bennett, T. (2011) «Guided freedom: Aesthetics, tutelage, and the interpretation of art», *Tate Papers*, τ. 15. Ανακτήθηκε από: <https://www.tate.org.uk/research/tate-papers/15/guided-freedom-aesthetics-tutelage-and-the-interpretation-of-art> (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Φεβρουαρίου 2026).
- Biesta, G.J.J. (2009) «Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education», *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, τ. 21, τχ. 1, σσ. 1-46.
- Braidotti, R. (2013) *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Braitto, I., Rudd, T., Buyuktasik, D., Ahmed, M., Glancy, C. και Mulligan, A. (2022) «Systematic review of effectiveness of art psychotherapy in children with mental health disorders», *Irish Journal of Medical Science*, τ. 191, σσ. 1369-1383. doi: 10.1007/s11845-021-02688-y.
- Brown, T.E. (2005) *Attention Deficit Disorder: The Unfocused Mind in Children and Adults*. New Haven: Yale University Press.
- Candeias, A.A., Galindo, E., Calisto, I., Borralho, L. και Reschke, K. (2021) «Stress and burnout in teaching: Study in an inclusive school workplace», *Health Psychology Report*, τ. 9, τχ. 1, σσ. 63-75. doi: 10.5114/hpr.2020.100786.

Canguilhem, G. (1991) *The Normal and the Pathological*. Μετάφρ. C.R. Fawcett και R.S. Cohen. New York: Zone Books.

Carman, T. (2009). Merleau-Ponty and the mystery of perception. *Philosophy Compass*, 4(4), 636–651. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2009.00221.x>.

Clark, A. και Chalmers, D. (1998) «The extended mind», *Analysis*, τ. 58, τχ. 1, σσ. 7-19.

Crenshaw, K. (1989) «Demarginalizing the intersection of race and sex», *University of Chicago Legal Forum*, τ. 1989, τχ. 1, σσ. 139-167.

Damiani, L.M. (2017) «On the spectrum within art and design academic practice», *Spark Journal*, τ. 3, τχ. 1. Ανακτήθηκε από: <https://sparkjournal.arts.ac.uk/index.php/spark/article/view/88> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).

Dewey, J. (1916) *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Drake, J.E. (2021) «How drawing to distract improves mood in children», *Frontiers in Psychology*, τ. 12, 622927. doi: 10.3389/fpsyg.2021.622927.

DuPaul, G. J. (2015, September). *School-based interventions for students with ADHD* [PowerPoint presentation]. Lehigh University.

Finkel, D. (2020) «The open studio approach to art therapy: A systematic review», *Frontiers in Psychology*, τ. 11, 568042.

Fitzwater, L. (2017) «Theory and practice in art & design education and dyslexia: The emancipatory potentials of a neurodiversity framework», *Humana.Mente- Journal of Philosophical Studies*, τ. 33, σσ. 121-143.

Foucault, M. (1989) *Επιτήρηση και τιμωρία: Η γέννηση της φυλακής*. Αθήνα: Κέδρος. Foucault, M. (1990) *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction*. New York: Vintage.

- Freire, P. (2000) *Pedagogy of the Oppressed*. 30η επετειακή έκδ. New York: Continuum.
- Gilligan, C. (1982) *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Heaney, N. (2024) «Interview: Nicholas Heaney», *Artist Close Up*. Ανακτήθηκε από: <https://www.artistcloseup.com/blog/interview-nicholas-heaney> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).
- Heidegger, M. (1967) *Sein und Zeit*. 11η έκδ. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Heidegger, M. (2008) *The Origin of the Work of Art*. Μετάφρ. D.F. Krell. New York: Harper Perennial.
- Hogenes, M. (2025) «The neurodiverse classroom: Lessons from arts education», *ETEN Journal*. Ανακτήθηκε από: <https://etenjournal.com/2025/07/18/the-neurodiverse-classroom-lessons-from-arts-education-a-column-by-michel-hogenes/> (Ημερομηνία πρόσβασης: 17 Φεβρουαρίου 2026).
- Hoogman, M., Stolte, M., Baas, M. και Kroesbergen, E. (2020) «Creativity and ADHD: A review of behavioral studies, the effect of psychostimulants and neural underpinnings», *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, τ. 119, σσ. 66-85. doi: 10.1016/j.neubiorev.2020.09.029.
- Ιακωβίδου, Θ. (2025) *Art Therapy for Children with ADHD: A Scoping Review*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής.
- Iljinaitė, K. (2023) «Interview: Karolina Iljinaitė», *Artist Close Up*. Ανακτήθηκε από: <https://www.artistcloseup.com/blog/interview-karolina-iljinaite> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).
- Joschko, R., Klatte, C., Grabowska, W.A., Roll, S., Berghöfer, A. και Willich, S.N. (2024) «Active visual art therapy and health outcomes», *JAMA Network Open*, τ. 7, τχ. 9, e2823638. doi: 10.1001/jamanetworkopen.2024.28709.

Kalinowska, M. (2024) «10 questions with Monika Kalinowska», *Al-Tiba9 Contemporary Art*. Ανακτήθηκε από: <https://www.altiba9.com/platfrom-interviews-for-artists/monika-kalinowska-painting-portraits-oil> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).

Καραγεώργου, Η., Φιλιππάτου, Δ. και Καλδή, Σ. (2025) «Διαφοροποιημένη διδασκαλία και ψυχοκοινωνική προσαρμογή στην πρώτη Δημοτικού: Έρευνα δράση», *Preschool and Primary Education*, τ. 13, σσ. 83-115.

Lauwrens, J. (2019) «Body, consciousness and the arts», στο Shusterman, R. και Krueger, J. (επιμ.) *Body Consciousness and the Arts*. Leiden: Brill, σσ. 3-20.

Lerman, H. (2022) «Attention, rhythm and the painted image», στο Shusterman, R. (επιμ.) *Body Consciousness and the Arts*. Leiden: Brill, σσ. 201-220.

Levinas, E. (2000) *Totalité et infini: Essai sur l'extériorité*. Paris: Le Livre de Poche.

Malchiodi, C.A. (2013) *Art Therapy and Health Care*. New York: Guilford Press.

Merleau-Ponty, M. (1945) *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.

Merleau-Ponty, M. (1962) *Phenomenology of Perception*. Μετάφρ. C. Smith. London: Routledge & Kegan Paul.

Momeni, K., Shalani, B. και Karami, J. (2017) «The effectiveness of art therapy with drawing approach on impulsiveness of children infected by ADHD», *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, τ. 7, τχ. 20, σ. 20. Ανακτήθηκε από: <http://jdisabilstud.org/article-1-588-en.html> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).

Nasernejad, K., Johari Fard, R., Ehteshamzadeh, P., Bakhtiarpour, S. και Mohebbi Nouredinvand, M.H. (2024) «The effects of mindfulness-based art therapy on reducing aggression and enhancing empathy among children with ADHD», *Caspian Journal of Pediatrics*, τ. 10, τχ. 1, σσ. 47-54.

Nussbaum, M. C. (2006). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Nussbaum, M. C. (2007). Human rights and human capabilities. *Harvard Human Rights Journal*, τ. 20, 21-24.

Nussbaum, M.C. (2009) «The capabilities of people with cognitive disabilities», *Metaphilosophy*, τ. 40, τχ. 3-4, σσ. 331-351.

Olthuis, G., Kohlen, H. και Heier, J. (2014) «Moral boundaries redrawn: The significance of Joan Tronto's argument for political theory, professional ethics, and care as practice», στο *Ethics of Care*, τ. 3. Leuven: Peeters.

Park, H. (2023) *Rancière and Emancipatory Art Pedagogies: The Politics of Childhood Art*. London: Bloomsbury Academic.

Prescott-Steed, D. (2025) «Neurodivergence-affirming practice in the classroom: Critical reflections of an autistic artist and educator», *Ought: The Journal of Autistic Culture*, τ. 7, τχ. 1. doi: 10.9707/2833-1508.1246.

Rose, N. (2007) *The Politics of Life Itself: Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton, NJ: Princeton University Press.

Rubin, J.A. (2005) *Child Art Therapy*. 25η επετιεακή έκδ. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Sartre, J.-P. (1943) *L'Être et le Néant: Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.

Scarlett, V. (2021) «Treating ADHD with art therapy», *Binghamton University Research Days Posters 2021*, τχ. 107. Ανακτήθηκε από: https://orb.binghamton.edu/research_days_posters_2021/107/ (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).

Sharma, R. (2024) «Harnessing creativity: Art therapy for promoting self-expression and emotional regulation in children with ADHD», *International Journal of Research Publication and Reviews*, τ. 5, τχ. 3, σσ. 6967-6969.

Shildrick, M. (1997) *Leaky Bodies and Boundaries: Feminism, Postmodernism and (Bio)ethics*. London: Routledge.

Singer, J. (2017) *Neurodiversity: The Birth of an Idea*. Αναθεωρημένη έκδ. Kindle. [χ.τ.]: Judy Singer.

Stephens, S.R. (2025) «ADHD and watercolour: Finding calm in painting», *Simon Robin Stephens Art*. Ανακτήθηκε από: <https://www.simonrobinstephensart.com/blog/adhd-watercolour-finding-calm> (Ημερομηνία πρόσβασης: 15 Φεβρουαρίου 2026).

Strang, C.E. (2024) «Art therapy and neuroscience: Evidence, limits, and myths», *Frontiers in Psychology*, τ. 15, 1484481. doi: 10.3389/fpsyg.2024.1484481.

Taddio, L. (2023) «Painting and perception: Merleau-Ponty, Gestalt theory and visual art», *Aisthesis*, τ. 16, τχ. 1.

Tervo, J. V. (2014). *Corrosive subjectifications: Theorizing radical politics of art education in the intersection of Jacques Rancière and Giorgio Agamben* (Doctoral dissertation, The Ohio State University). The Ohio State University.

Thapar, A., & Cooper, M. (2016). Attention deficit hyperactivity disorder. *The Lancet*, 387(10024), 1240-1250. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)00238-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)00238-X).

Tremain, S. (2001). On the government of disability. *Social Theory and Practice*, 27(4), 617-636.

Tremain, S. (Ed.). (2005). *Foucault and the government of disability*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Xu, J., Lin, R., Zhang, A., Chen, Q., Li, D., Chen, J., Song, M., Chen, S., Yang, B., Li, L., Xu, H., Peng, J., Tang, Y., Yang, W., Luo, X., Zhou, X., Wang, J., & Huang, G. (2025). AI-

assisted drawing therapy for children with ADHD: A randomised controlled trial. *Complementary Therapies in Medicine*, 94, 103262. <https://doi.org/10.1016/j.ctim.2025.103262>.

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.

