
摘要：依据维果斯基缺陷理论的基本观点，特殊儿童发展缺陷的实质是心理发展的生物过程与文化过程分离，以及在操作和改造其心理发展的中介工具能力上存在困难。由此，针对特殊儿童的发展援助，既需要矫治其生物过程在种系发展上的偏常状态，也需要着眼于解决社会文化适宜性因素在特殊儿童个体发展中的缺失以及重新学习心理工具的运用等问题，方能发挥其对特殊儿童发展的积极影响。然而，实际的发展援助却存在重生存保障、轻发展指导，重初级教化、轻再社会化，多游击式干预，少系统化指导等不足。针对此类问题，主要提出了重塑发展性取向的发展援助目标，创构全息性取向的发展援助形式，生成体验性取向的发展援助课程，培养具有关怀性品格的特教教师等应对策略。

关键词：特殊儿童；缺陷理论；发展援助

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2017.06.013

特殊儿童的界定一般有广义和狭义之分。广义的理解是指与正常儿童在各方面有显著差异的儿童，既包括发展低于正常儿童，也包括超常儿童。狭义的特殊儿童，又称“缺陷儿童”、“障碍儿童”，特指

【摘要】特殊儿童的界定一般有广义和狭义之分。广义的理解是指与正常儿童在各方面有显著差异的儿童，既包括发展低于正常儿童，也包括超常儿童。狭义的特殊儿童，又称“缺陷儿童”、“障碍儿童”，特指

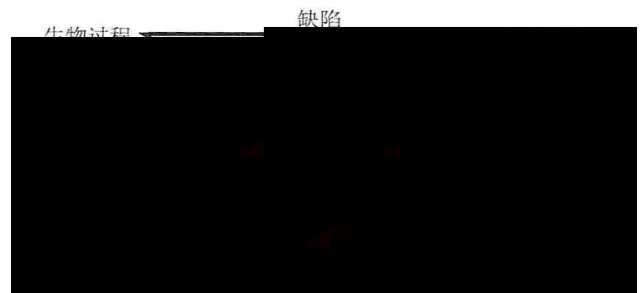
的发展呈现出生物过程与文化过程相分离的显著特点。^[6]特殊儿童高级心理机能发展的初始路径由此遭到阻碍,进而反映为身体机能障碍的产生即缺陷。此外,从儿童发展的必要条件即意识活动的功能结构来看,特殊儿童的缺陷成因还与其掌握和运用在发展中起中介作用的心理工具的水平有关。动物的心理发展是在种系进化和自然选择基础上建立起来的反映模式,人的心理发展却是在“机能性系统”^[6]中运用中介工具进行经验内化和社会建构的结果,表现为意识活动的操作与功能结构的不断完善。心理工具是人类历史文化发展赋予个体的特殊天赋,蕴含在心理发展的文化过程中,它构成心理过程发展的中介,^[6]成为生物过程与文化过程发生作用的催化剂。个体意识的功能建构即是以心理工具为技术路径,以实现高级心理机能的多元化和复杂化,对心理工具的熟练操作和在操作中进行不断改造,促进儿童在提高运用心理工具水平中带动心理活动的进阶。由此,特殊儿童有别于普通儿童的外在状态、功能障碍和行为问题实质上是由于个体心理工具掌握不足导致内在生物过程和外在文化过程矛盾运动的结果。这一矛盾运动表现为对正常儿童发展路径的偏离,并外显为行为有机体的社会活动能力困难的一种状态。

(二)特殊儿童的缺陷结构及其作用机制

依据维果斯基的观点,特殊儿童的缺陷问题是通过其身体机能的种系进化属性和文化历史属性两方面外在显现,^[6]呈现出生物性和社会性两种特征。由此,特殊儿童的缺陷依据其成因是否为原生性而表现出成层性结构,即第一性的生理器质性功能障碍和第二性的社会性功能障碍及其他衍生性功能障碍。^[7]第一性障碍属于生物性问题,主要受遗传基因的影响,如新生儿患有先天性失明而造成感官弱能无能,这类缺陷须从机体组织器官切入,通过病理医药学的方式进行诊断与治疗;第二性障碍是在原生性障碍基础上生成,即依赖于某一生理官能的高级心理机能无法获得而造成其发展的生物前提不能获得正常发展。由于特殊儿童的缺陷问题并不完全都是原生性的,而是多层次功能障碍的复合体,因而单纯医学手段并不能够完全解决儿童发展的缺陷问题。

与传统意义的缺陷观不同,维果斯基不认为特殊儿童的缺陷是一种病态,而是主张这是个体发展的一种“新常态”,它有着基本的发展机制,是个体发

展的生物过程与文化过程在“新常态”下的矛盾运动的产物(如图所示)。其中,生物过程对儿童发展的关键作用在于促进儿童建立条件反射——高级的复杂行为的获得需要寓于文化过程中的高级心理机制的参与及协助,如学习行为的产生;另一方面,文化过程对儿童发展的关键作用在于促进儿童的社会化进程,而人的社会化过程又受生物因素直接或间接的影响。因此,缺陷结构中趋近于生物过程部分所呈现出来的一次性障碍,其结果导致有机体活动能力水平下降,其影响在于阻碍儿童学习并获得高级的复杂行为而停滞在生物性本能行为和和一些简单的条件反射行为水平上;趋近于文化过程部分所显现的二次性障碍及其他衍生性障碍,更多集中表现为社会性和情绪情感体验方面的心理问题及学习障碍,从而导致人的社会化发展滞后。



缺陷 - 个体发展机制模式

维果斯基指出,特殊儿童的发展缺陷虽是个体发展路径特殊选择的结果,但他们与正常儿童的内在发展规律仍然是一致的,^[8]即遵循社会优先原则。值得注意的是,儿童发展规律的一致性并不等同于儿童自我发展路径的选择是“一模一样”或“大同小异”的,而是存在多元化的发展模式。特殊儿童由于具有的生理器质性缺陷,以生物过程为前提的文化过程会寻求其它发展路径,即其所损失的功能会发生转移和补偿——维果茨基称之为“代偿、追加、均衡化”的心理发展过程,但不论发展路径如何,两者最终是殊途同归的。

(三)发展援助对特殊儿童的价值

适宜性教育是儿童以自身生物机制和经验结构为基础主动展开自我建构和生成的基本条件,是儿童健康发展的内在需要。具体而言,它一方面作为促进机制,有助于促进儿童在教育者的指导与影响下逐渐学会独立和自我指导;另一方面作为预防机制,通过教育者所施加的指导与影响,有助于防止不利

的环境因素对儿童发展造成伤害,以及对儿童在成长过程中所潜存的不良行为习惯进行规范和修正。然而,对特殊儿童而言,由于身心发展水平和第一性生理器质性障碍的影响,其自我发展指导能力低下,导致其对外在的指导与影响有着特别的需求。也就是说,教育者对特殊儿童施加的教育活动,既不同于面向普通儿童的教育指导活动,也不是纯粹医学病理学意义的行为矫治训练和康复治疗,它实质上是一种发展援助,是帮助特殊儿童为获得自我发展指导能力而进行的必要铺垫活动。

维果斯基尝试构建一套人类发展援助学的学科,即整合处理生理发展与障碍问题的医学生理学、处理意识发展与障碍的精神医疗与临床心理学和处理社会文化环境与障碍的教育学等学科理论观点为一体的儿童学。^[9]他认为,人的社会性和情绪情感的发展是以语言和思维为基础,在特定社会文化情境下产生体验,进而实现认知发展和社会性发展的辩证统一与和谐共生。人类发展援助学实际上就是对特殊儿童的次生性缺陷以及衍生性缺陷问题的诊断与救助,而这一学科的关键正是在一定社会情境下对其形成自我发展指导能力进行帮助,即通过适宜特殊儿童发展缺陷的社会制约性手段和方式,发掘他们的发展潜能,帮助他们掌握必要的生活经验并形成独立生活、与人交往的自我成长模式进而达成新的自我成长路径。因此,发展援助不仅需要帮助特殊儿童排除影响其个体发展的外部干扰性因素,还需要帮助他们克服成长过程中限制其发展的自身障碍因素,即避免长期陷入发展困境。基于此,针对特殊儿童的发展援助呈现出四层基本意义:生物学意义上,帮助儿童克服由于自身生理条件不足所致的活动能力障碍问题;心理学意义上,针对特殊儿童在行为方式、认知、社会性和情感态度等发展障碍施加积极的干预和指导;社会学意义上,通过公共行政力量平衡由于社会地位和经济实力差异而导致获取教育资源能力的状态;文化学意义上,弥合由于社会观念意识、群体亚文化等因素造成的社会偏见和社会群体隔离、分裂状态的问题等。

二、特殊儿童发展援助问题的反思

发展援助主要是针对有关特殊儿童发展的两大

症结:一是由“经济不利”带来的物质贫困问题,即由于教育资源的贫乏,导致特殊儿童获得教育与自我发展指导的力量出现了困难;二是由“文化不利”所导致的发展困境问题,即由于发展指导的质量落后,导致特殊儿童身心机能错过“代偿、追加、均衡化”的关键期。由此,有效的特殊儿童发展援助,一方面应为其发展提供有效的支持性条件,如政策保障、经济资助、行政手段等;另一方面应为其发展提供有效的直接性教育指导,如康复矫正、初级教化和再社会化等。然而,通过对特殊儿童现实发展援助的反思,发现却存在以下三个方面的问题:

(一)重生存保障 轻发展指导

特殊儿童的发展缺陷是个体生物过程与文化过程分离、矛盾运动的产物,因此,指向特殊儿童的发展援助应然由针对生理器质性障碍的矫正与康复训练活动,和针对社会文化性功能障碍及衍生性障碍的教育活动构成。然而,实际的特殊儿童发展援助则主要是在医学病理学理论指导下,以克服生理性功能障碍和巩固医疗与矫正成效为目的,使得即使融入了韵律活动、打击活动、线描活动、填色活动、简单造型活动等元素的感官训练活动仍表现出显著的生存保障性取向。基于这一取向的影响,导致在特殊儿童发展援助的内容构成和学习资源配给上特别重视儿童原有生理功能障碍的恢复及替代补偿情况,在教育活动设计与组织实施中以感官训练和适于活动机能恢复的材料为主。即是说,这一救助模式明显的局限性就在于,其偏重直接解决特殊儿童的基本生存保障和生活自理能力的训练,以及解决其在获得生存资料和教育资源上力量不足的问题,而对开发潜能、培养兴趣、激活创生力的发展指导关注不够。由此,在特殊儿童的一日活动中教育活动及具有发展指导意义的事件所占比重较低,过程封闭、被动、机械,无积极主动的体验生成和内化建构,阻碍了其高级心理机能的发展。

(二)重初级教化 轻再社会化

针对特殊儿童社会性功能障碍及衍生性功能障碍的发展援助对其潜能开发和实际发展水平有着决定性影响,而此类救助又由两个层次的次类形式构成:初级教化和再社会化。初级教化主要是指个体在日常生活环境中通过与他人互动获得经验的过程,一般表现为成人向儿童传授最基本粗浅的社会常识

和生活技能,它被视为是一种实现个体社会化的启蒙教育。由于儿童高水平的发展是以在更为丰富复杂的社会互动情境中形成更高级的心理工具为条件的,参与更为复杂和更高级的社会互动活动是特殊儿童发展的内在需要。然而,现有特教机构的环境却表现出高封闭性和孤立性的特点,导致特殊儿童活动范围封闭狭小、活动内容单调贫乏,与外界交往活动的机会不足;另一方面又源于社会对特殊儿童存在“低能”、“弱能”的偏见,特教机构的教育活动沿袭感官机能训练,教育活动的组织显得较为松散和缺乏针对性指导。这一救助模式的局限性就在于忽视了特殊儿童的再社会化过程,即忽视对其进行关于社会文化方面的熏陶,忽视他们内心固有的对同龄人交往的需求,以及缺乏主动为之发掘并创造实现这一需求的指导行动。这也由此导致特殊儿童高级心理工具不能有效建构,进而造成其通过参与社会实践活动和人际交往活动获得的初级社会经验不能得到有效的改造和生长。

(三)多游击式干预,少系统化指导

针对特殊儿童的发展援助除了存在内容层次的问题,还存在援助形式的问题,即多以游击式干预为主,系统化指导不足。“游击式”干预往往就特殊儿童出现的具体问题进行“点对点”的干预,它以补偿矫正为目的,表现出明显的被动性和非连续性特点。这一援助形式缺乏系统性思维和生成性思维,忽视特殊儿童发展的潜能和主动性,因而导致其欠缺对问题背后的根本性因素进行系统性分析,欠缺对前后阶段问题行为加以联系进行干预指导。“游击式”干预策略使得教师往往疲于对特殊儿童问题行为的压制——这不仅强化教师对特殊儿童“不可教化”的刻板印象,也容易引发教师的职业倦怠感而更加不愿意对这些儿童投入教育指导的时间和精力。此外,“游击式”干预还表现在对特殊儿童的评价方式上,即在对其发展状况的诊断和鉴定上,仅仅关注到个体身心发展横向的状况和健康改善,而忽视对历年积累的报告中反映问题进行系统分析,用连续、动态的思维去分析看待特殊儿童纵向的自我成长发展情况,并从中挖掘其潜在的发展水平和能力。

三、特殊儿童发展援助的促进策略

(一)重塑发展性取向的援助目标

依据人本主义心理学的观点,每个人都具有一种基于自身生物基础的内在本性潜能,而且,人的这种内在潜能是积极、善的。积极主动地趋于发挥自我潜能、超越自我是人生的基本要求。环境具有促使人的内在潜能得以实现的作用,然而,并非所有环境条件都有助于人的自我实现,只有在一种理解、信任、支持、开放的氛围和关系中,个体才可能获得充分的发展。人的破坏性或反社会性行为倾向并不是内在的,它恰恰是内部本性受阻受挫的强烈反应,即“人的内部本性是弱的、娇嫩的、微妙的,容易受习惯、文化和错误态度的影响甚至制服”。^[10]所以,特殊儿童的身心缺陷和在早期生活中遭遇挫折及体验等容易阻碍其内在本性的合理表露,并进而生发出次生性及衍生性障碍。基于此,特殊儿童的成长与发展对更具针对性的早期教育指导有着特殊需求和依赖。

由于传统的病理治疗性救助过于强调儿童的病理性缺陷和过于以决定论作为人的价值基础,缺乏对儿童正向成长与发展的探索。发展性取向教育援助的追求就在于对传统救助模式的“扬弃”,它强调要充分理解特殊儿童真实的内情和底蕴,尊重特殊儿童的主体性价值和作为人的存在意义,彰显发展援助的人本内涵,以此引导特殊儿童在生命早期及时获得充分的缺陷补偿和健康发展。也就是说,发展性取向的发展援助反对对特殊儿童进行否定、歪曲、隔离或压制等“劣质化”的认识与处理,它首要强调的就是特殊儿童在自我成长过程中的主体地位和主体性价值,并力求帮助受助儿童通过对自身缺陷问题的反向因素的克服和自我修正,将反向影响因子转化为正向的代偿作用与自我修复机制,进而重新恢复并获得自我发展指导的愿望与能力,最终为完成个体的身心成熟和社会化奠定良好的早期基础。

(二)创构全息性取向的援助形式

与系统论相比,全息论是一种具有革新意义的思想方法论。这是因为系统论虽使人们获得了世界的整体统一的图景,但这种统一是“建立在系统中各个有差别的物所发挥的不同的、不可代替的作用基础上的统一,是维持系统整体存在的统一”。^[11]它主要强调的是存在之间互为外在的条件性,却不能说明存在之间的转化生成和内在统一性。全息论则不仅呈明世界的普遍联系性,更强调在有机联系的整体世界中部分与部分、部分与整体之间在时空存在

时的信息互包性和彼此发展变化的本质同一性。^[12]具体而言,从空间序列来看,存在之间的级差越小或类属越近,彼此之间的全息相关性则越显现,内容越具体,反之,则越隐蔽、越抽象;从时间历程来看,存在进化、发展的每一个阶段与其整个发展过程同样全息相关,最初状态潜存、预示着最终状态,最终状态是最初状态的扩展和实现。然而,系统之间的全息相关性并不否认存在的差异性,相反,它正是从差异中求同一,从特殊性中探索共性,差异是全息的前提与条件。此外,由于各具特点的整体和部分均是一个具有自我调节功能的开放系统,这又使得存在具有可干预性。即通过适宜的全息性干预手段和策略,可达到改善整体状况,提高整体效益的目的。

特殊儿童并不是丧失发展可能性的存在,他们同样是潜藏着丰富发展潜能的开放系统。外在的条件和干预形式影响着特殊儿童潜能的实现和发展的水平。由此,基于全息论的观点,一方面由于特殊儿童和正常儿童具有全息同一性,二者级差对等、类属同构,遵循着一般性的发展规律和特点,所以特殊儿童不应被封闭、隔离,而应走向开放的生态环境系统,凸显特殊儿童发展援助的融合性。另一方面由于特殊儿童现实的缺陷,又使得其身心发展表现出独特性,并构成发展的新常态,所以针对特殊儿童的发展援助又不能完全等同于指向普通儿童的教育,成人在其中的直接干预和介入程度较普通儿童更深、技术性特征比艺术性特征更为显著。基于此,建构有效的发展援助形式,成为特殊儿童获得充分发展的内在需要。例如,可以县区级政府为组织实施和管理的主体,在县区政府主办的公办普通幼儿园实施特殊儿童随班就读政策;或者由管理部门与幼儿园双向协商,支持有资质的幼儿园根据自身的特点专门举办特定类型的特教班;或者通过构建相关运行体制机制和模式,有效促进专业特教和康复机构与幼儿园之间深度融合和协作。诸如此类的发展援助形式既满足了特殊儿童发展的特殊需要,又促进了特殊儿童与普通儿童的全息关联和深度融合,为其发展创造了更为有利的条件。

(三)生成体验性取向的援助课程

体验是人作为一种精神存在的根本规定,人在体验中生成着生命的意义、建构着自我的精神世界。然而,人的体验的内涵与价值是不同于其经验的,经

验的过程是在人与事物的直接性尝试接触中进行的,它立足于客观世界,源于人们的“实践关切”,指向于人们的“物质兴趣”,是一个实现对客观世界控制和适应的过程。经验把原初有机统一的世界二元对立化,并人为贬低了精神世界的存在澄明、价值生成和意义建构功能。但是,体验又不排斥、否定经验,人的体验过程以经验为基础,并把经验忽视或者置于边缘的意义和价值重新置于核心位置,所以它指向的是人的“精神兴趣”,是对个体已获经验的升华和超越。“升华与超越”是人之为人的内在属性和深层表现,也是人的体验与经验区别的集中体现。在体验中,主体通过想象、移情、反思、感悟等多种心理活动的交融互动,使原本作为结果的静态经验在个体心灵中被催化激活、获得升华超越。体验带有浓重的本体论色彩,是一个注入个性化生命意蕴和情调的过程,它使个体在时空维度获得生成发展成为可能。

特殊儿童不管其缺陷的种类和程度如何,都不可能改变其作为人的特质,体验作为人之为精神存在的内在规定,同样也是特殊儿童生存发展的基本样态和方式。因此,生成建构根植于个体生活世界和自我体验感受的课程实践样态,是特殊儿童获得充分成长发展所必需的氛围和条件。具体而言,这主要源于以体验为取向的特殊儿童发展援助课程具有如下基本特征:其一,主动性。每个个体都是一个独特性存在,都有着自己的特点和经历,并在积极主动与世界的关涉中生成着自我,因此,体验取向的课程特别关注特殊儿童的内在需要和兴趣,注重激发其在课程实施中真真切切地感受自我的存在意义和价值,感受自我的需要和力量,以及自己意志的自由和独立。其二,生动性。个体只有在与自己有关的意义情境中才能产生积极主动的体验和生命的建构,生活和体验是特殊儿童发展援助的灵魂,离开生活和体验就没有生长和发展。体验课程的生动性诉求将有助于引导特殊儿童从隔离、封闭和边缘化中重归开放的生活世界,只有洋溢着关爱和幸福的生活性课程情境才能让其体验到课程的生动性,并在体验中学会转化消极的情绪活动,促进高级心理机能的发展和提升。其三,互动性。人与人之间不是主客性的因果关系,而是一种交互主体性关系,良性的人际生态和相互的支持是人成长发展的条件。体验取向的课程注重特殊儿童对课程情境

中的关系体悟和支持、归属、安全及价值体验的生成,因此,它使特殊儿童有效感受到自我存在的关系性,意识到自我与自然、他人、社会的内在有机统一,从而拓展了生命的时空维度,激活了生命的活力,提升了生命的境界。

(四)培养具有关怀性品格的特教教师

关怀在传统意义上主要是指关怀者对弱势群体或个体单向度的施舍和给予,随着后现代语境的兴起,关怀的意蕴和范畴发生了变化,被认可为是人的一种基本需要,并成为调节整个社会中人与人关系的基本原则和出发点。所以,关怀从其根本的形式来看是存在于人与人之间的一种联系或遭遇,^[13]是根植于人类生活的基本属性,是人与人之间交往和对话的桥梁。教师是影响特殊儿童成长和发展的“重要他人”,教师关怀对特殊儿童成长与发展有着独特的价值,它有助于特殊儿童在积极的关怀性师生关系中,获得充分的生命实践体验,实现有效的缺陷补偿和潜能开发,培养积极面对人生、全面融入社会的意识、能力和自尊、自信、自立、自强的生活精神。因此,教师关怀情怀和能力的形成是其核心专业品格形成的表现。

针对特殊儿童的教师关怀而言,它首先是教师作为人的一种自然性品格。关怀源于人性的“善”,是在人与人的自然关系情境中生长的基本状态,它是人之本质属性的根本要求。然而,由于人们在现实生活中常常遭遇来自不良“利益”“偏见”“暴力”等的侵蚀,致使基于人的自然性的关怀被遮蔽和掩盖。特殊儿童首先需要作为“重要他人”的教师要具有最质

朴的“仁爱之心”。其次,它是一种基于教师角色的伦理性品格。关怀依赖人与人之间双向互动,它虽可由人的“仁爱”等本性情感自发引出,但当被关怀者是“那些与我们在社会地位、文化、物理空间和时间上有一定距离的人”,^[14]关怀的自然情境减退,关怀关系的形成更需要人对人充分的理性理解、信任和尊重以及相应的实践智慧和道德反思,从而形成基于职责与义务的伦理性关怀状态。基于此,针对特殊儿童的教师关怀表现出显著的伦理性质。再次,它是一种源于现代教育诉求的制度性品格。生存权、发展权和受教育权等是儿童的基本权利,然而,由于社会对特殊儿童的偏见和排斥,使得他们的基本权利常常遭受着来自现实的种种阻碍,教师基于自身的仁爱之心和角色职责的关怀,必须置于制度的框架下,才能保证其持续性、适宜性和充分性。在制度性的框架下,教师关怀能够运用法律工具实现程序上的正义和实体上的正义,并逐渐形成制度、习俗并最终还原成为社会的一种自觉性的行为品质。需要注意的是,教师关怀品格的价值实现是以教师的专业素养和能力水平为条件,教师只有具有专业化的师德品质和理念,拥有系统丰富的专业知识和专业能力,才能成为有责任感、有关怀意识和关怀能力的关怀者。

本文系全国教育科学规划教育部重点项目“农村幼儿教师县级培训机制创新研究”(DFA130250)、安徽省高校优秀青年人才基金重点项目“异化与回归:走向‘生活批判’的中国儿童教育研究”(GX YQZD2016402)的部分成果。

(责任编辑 陈霞)

参考文献

- [1] 苏联]维果茨基.维果茨基教育论著选[M].余震球译.北京:人民教育出版社,2005:213-214.
- [2] 美]克拉克·威斯勒.人与文化[M].钱岗南,傅志强,译.北京:商务印书馆,2004:234-239.
- [3] Smagorinsky, P. Vygotsky, "Defectology", and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream[J]. Journal of Language and Literacy Education, 2012, 8(1): 1-25.
- [4] 朱虹,刘晓陵,胡谊.社会文化观下的教育心理思想——维果斯基的机能性系统分析视角[J].全球教育展望,2013,(3):26.
- [5] 麻彦坤.新维果茨基学派对维果茨基儿童发展理论的发展[J].广州大学学报(社会科学版),2009,8(8):52-54.
- [6] 英]克里斯·巴克.文化研究——理论与实践[M].孔敏译.北京:北京大学出版社,2013:117-121.
- [7] 李娟,麻彦坤.维果茨基缺陷学思想解析及其当代启示[J].天津师范大学学报(基础教育版),2007,8(4):10.
- [8] 李娟,麻彦坤.维果茨基有关缺陷儿童的基本观点[A].第十一届全国心理学学术会议论文摘要集[C].2007:539.
- [9] 方明生.维果茨基情感理论的结构与教育临床的方法[J].全球教育展望,2013,42(11):81.
- [10] 美]马斯洛.马斯洛人本哲学[M].成明译.北京:九州出版社,2010:59.
- [11] 李学农.德育的全息性与全息的德育[J].教育评论,1996,(3):18.
- [12] 王学贵,等.生态全息论初探[J].西南师范大学学报,1989,14(2):137.

!"#\$%&'() * + , - . / : ; < = > ? @ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { | } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿

!"#\$%&'() * + , - . / : ; < = > ? @ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { | } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿

!"#\$%&'() * + , - . / : ; < = > ? @ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { | } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿

!"#\$%&'() * + , - . / : ; < = > ? @ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { | } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿

!"#\$%&'() * + , - . / : ; < = > ? @ A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z [\] ^ _ ` a b c d e f g h i j k l m n o p q r s t u v w x y z { | } ~ ¡ ¢ £ ¤ ¥ ¦ § ¨ © ª « ¬ ® ¯ ° ± ² ³ ´ µ ¶ · ¸ ¹ º » ¼ ½ ¾ ¿