

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

ΜΕΤΑΦΟΡΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟΥ «ΧΩΡΟΥ»

Γρηγόρης Αμπατζόγλου* & Ελένη Μότσιου*

ΠΕΡΙΛΗΨΗ Το γεγονός ότι η μεταφορά αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα σταυροδρόμια γλώσσας και ψυχισμού είναι αναμφισβήτητο. Στο παρόν κεφάλαιο εκθέτονται προβληματισμοί για το αν το συγκεκριμένο «σταυροδρόμιο» αποτελεί κομβικό σημείο στην αναπτυξιακή πορεία ενός παιδιού. Ειδικότερα, εξετάζεται η πιθανότητα της σύνδεσης των μαθησιακών διαταραχών με τη δυσκολία ανάπτυξης μεταφορικής σκέψης, γλώσσας, πράξης. Η δυσκολία αυτή μπορεί να συσχετισθεί σε ψυχικό επίπεδο με την συρρίκνωση ενός «ενδιάμεσου/ μεταβατικού χώρου», ή χώρου παιχνιδιού, όπως τον ορίζει ο Winnicott. Οι παραπάνω υποθέσεις συνδέονται άμεσα και με το ρόλο του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (οικογένεια, εκπαίδευση) και την κυριολεκτικά «χρηστική» διαπαιδαγώγησή του: εξετάζεται δηλαδή αν ο προσανατολισμός που δίνεται από το περιβάλλον στοχεύει στην υπερανάπτυξη ορισμένων δεξιοτήτων εις βάρος κάποιων άλλων και πώς μπορεί αυτό να σχετίζεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Τόσο τα κλινικά δεδομένα που έχουμε στη διάθεσή μας όσο και τα γλωσσικά δεδομένα από παλαιότερες και νεότερες πειραματικές προσεγγίσεις –που αφορούν όψεις της αναπτυξιακής πορείας φυσιολογικών παιδιών και παιδιών με δυσκολίες– αποδεικνύουν την ύπαρξη και τη σημασία μιας μεταβατικής-μεταφορικής περιόδου που φαίνεται να έχει καθοριστικό ρόλο για την ομαλή ψυχο-κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις-κλειδιά: Ενδιάμεσος/ μεταβατικός χώρος, Μαθησιακές δυσκολίες, Συμπλεκτική/ μεταβιβαστική (μεταφορική) φάση ανάπτυξης.

1. Εισαγωγή: για την έννοια και τις εκδηλώσεις των μαθησιακών δυσκολιών

Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες/διαταραχές» (ΜΔ) καλύπτει ένα ευρύ και ανομοιογενές φάσμα δυσκολιών συνδεδεμένων με τις διαδικασίες της μάθησης και αναπόφευκτα συνδέεται με τη σχολική αποτυχία. Η περιγραφή και η ταξινόμηση των ΜΔ, καθώς και οι διαφορές τους από άλλες διαταραχές συνιστούν ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης, αφού τα κριτήρια και οι μέθοδοι που κατά καιρούς χρησιμοποιήθηκαν δεν μπορούν να θέσουν σαφή όρια για ένα εντελώς ξεχωριστό είδος προβλημάτων, απολύτως διαχωρισμένων από άλλα είδη διαταραχών¹. Για ορισμένους μελετητές τα όρια είναι ανάμεσα στο παθολογικό (π.χ. νοητική υστέρηση/ αυτισμός, σοβαρή αισθησιοκινητική ή νευρολογική βλάβη) και το μη παθολογικό (όπου ανήκουν και οι ΜΔ, π.χ. δυσλεξία)· για άλλους, μαθησιακές δυσκολίες με πιθανές αιτίες όπως διαταραχές της συμπεριφοράς, το χαμηλό

* Γρηγόρης Αμπατζόγλου, Ph.D., Αναπληρωτής Καθηγητής Παιδοψυχιατρικής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ιατρική Σχολή, Υπεύθυνος Υπηρεσίας Παιδιού και Εφήβου, Γ' Πανεπιστημιακή Ψυχιατρική Κλινική, Νοσοκομείο ΑΧΕΠΙΑ, Θεσσαλονίκη. *Διεύθυνση:* Τ. Παπαγεωργίου 5, 54634, Θεσσαλονίκη. Τηλ.: 2310-275287, 2310-994628. Ηλεκτρονική διεύθυνση: abatzogr@med.auth.gr

* Ελένη Μότσιου, Ph.D., Διδάσκουσα βάσει του ΠΔ 407/80, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης. *Διεύθυνση:* Εμμανουήλ Παππά 53, Θεσσαλονίκη-Ασβεστοχώρι, Τ.Κ.57010, Τηλ.: 6938266881 (κινητό), 2310-991141, 2310-359671. Ηλεκτρονική διεύθυνση: tulitsa@yahoo.com

¹ Για μια αναλυτική σύνοψη ορισμών, κριτηρίων και ταξινομήσεων βλέπε Fletcher et al., 2002, 2005.

κοινωνικο-οικονομικό status της οικογένειας ή σοβαρά ενδοοικογενειακά προβλήματα δεν θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην ομάδα των ΜΔ (US Office of Education, 1977/1968)· σε παλαιότερες κυρίως μελέτες ο δείκτης του συνολικού υψηλού IQ του παιδιού που ερχόταν σε αντίθεση με το μαθησιακό αποτέλεσμα ήταν ένα κεντρικό κριτήριο για την ένταξη στην ομάδα των ΜΔ (Hoskryan & Swanson, 2000· Rutter & Yule, 1975· κ.ά.).

Στην εργασία αυτή θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» στο εξής πλαίσιο: όταν υπάρχουν διαπιστωμένα μαθησιακά προβλήματα και η σοβαρή παθολογία έχει αποκλειστεί –ενώ λαμβάνονται υπόψη περιβαλλοντικοί και ψυχολογικοί παράγοντες (μειονεκτική κοινωνικο-οικονομική θέση οικογένειας, διάσπαση προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα προσαρμογής κ.ά.)– μπορούμε να μιλήσουμε για μαθησιακές δυσκολίες που παρεμποδίζουν την ικανοποιητική ανταπόκριση ενός παιδιού στις απαιτήσεις του σχολείου (και όχι μόνο)· οι δυσκολίες/διαταραχές αυτές απορρέουν σε μεγάλο βαθμό από τους παραπάνω παράγοντες και είναι ιδιαίτερα εμφανείς στις διαδικασίες κατανόησης και χρήσης της γλώσσας, προφορικής και γραπτής (αλλά και άλλων δεξιοτήτων, πέραν της γλώσσας, π.χ. μαθηματικά)· επίσης, οι ΜΔ μπορεί να εκδηλώνονται ως δυσκολία ή και ως αδιαφορία απέναντι στις διαδικασίες της μάθησης. Έτσι, είμαστε πολλές φορές αντιμέτωποι με ένα σύμπτωμα, που πέρα από την περιγραφή και τις επιφανειακές διαγνώσεις/ κατατάξεις απαιτεί μια βαθύτερη και πολύπλευρη προσέγγιση ώστε να είναι δυνατή μια λειτουργική και εύκαμπτη αντιμετώπιση.

Στην εργασία αυτή θα προσπαθήσουμε να δούμε πότε, πού και γιατί μπορεί κάτι να πάει «στραβά» στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού, και πώς αυτό ενδεχομένως σχετίζεται με ένα μη αναμενόμενο αποτέλεσμα στη διαδικασία της μάθησης και γίνεται αναπόφευκτα εμφανές στη σχολική επίδοση. Η οπτική που θα υιοθετηθεί θα είναι σε πολλά σημεία μέσα από το πρίσμα της γλωσσικής, γνωστικής και ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, φυσιολογικής και αποκλίνουσας. Βέβαια, οι αποκλίσεις/διαταραχές στην ανάπτυξη λ.χ. του προφορικού και του γραπτού λόγου έχουν διαβαθμίσεις: μπορεί να κυμαίνονται από την απλή καθυστέρηση της ομιλίας (χρονικά) και την ιδιαίτερη/ περιεργή προφορά ως τη σοβαρή ανεπάρκεια στην απόκτηση του προφορικού ή/ και του γραπτού λόγου (λ.χ. δυσλεξία)· οι διαταραχές αυτές μπορούν να ταξινομηθούν –μεταξύ άλλων– σε μια κλίμακα που συσχετίζει τη διαταραχή και τον συνακόλουθο βαθμό δυσκολίας για την επικοινωνία του παιδιού με το περιβάλλον του (Αμπατζόγλου, 2001).

2. Πτυχές της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού

Η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού –και συνεπώς και οι αποκλίσεις– δεν μπορούν να μελετηθούν επαρκώς αν αποσπαστούν από τη συνολική αισθησιοκινητική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη· με δυο λόγια δεν μπορεί να νοηθεί γλωσσική ανάπτυξη αποκομμένη από τον τρόπο με τον οποίο έρχεται το παιδί σε επαφή με τον κόσμο και την πραγματικότητα που το περιβάλλει.

Όπως είναι γνωστό, στην αρχή της ζωής του το παιδί εξαρτάται απόλυτα από το περιβάλλον του: το παιδί αρχικά είναι ένα με τα πράγματα (τον κόσμο και ειδικότερα τη μητέρα), μέσα από μια σχέση βιωματική, όπου κυριαρχεί το αίσθημα και οι αισθήσεις (Piaget, 1973· Werner & Kaplan, 1963· κ.ά.). Η βίωση της πραγματικότητας είναι εντελώς συγκεκριμένη και ασύνειδη. Αν και η αλληλεπίδραση με τα πράγματα αρχίζει σχετικά νωρίς, τα δυο κυρίως πρώτα χρόνια της ζωής του το παιδί εξακολουθεί να βασίζεται στην άμεση αντίληψη, στο εδώ-και-

τώρα, στο συναισθημα και τις ασύνειδες αντιδράσεις στα ερεθίσματα του περιβάλλοντός του: ζει δηλαδή σε μια πραγματικότητα ολιστική-συνενωτική και άμεσα βιωματική. Το πέρασμα στην πραγματικότητα των ενηλίκων δεν μπορεί να συμβεί απότομα: γίνεται σταδιακά, περνώντας από ενδιάμεσους σταθμούς-φάσεις. Ήδη η πρώιμη κοινωνικοποίηση αρχίζει μέσα από τις πρώτες αλληλεπιδράσεις του παιδιού με το περιβάλλον του που συνεχώς αυξάνονται, εμπλουτίζονται και γίνονται πολυπλοκότερες. Το παιδί συνειδητοποιεί σταδιακά ότι δεν είναι ένα με τα πράγματα, και μια βασική και εύκολα παρατηρήσιμη εκδήλωση της αυτονομίας είναι η βάδιση. Την ίδια περίοδο αρχίζουν να εμφανίζονται και τα πρώτα γλωσσικά εκφωνήματα: η ανάγκη της επικοινωνίας προϋποθέτει την αντίληψη της διαφορετικότητας του εαυτού και των άλλων, και απαιτεί ένα μέσο συμβατικοποιημένο (και αφαιρετικό): η αμεσότητα και η υποκειμενικότητα αναγκαστικά θα πρέπει να υποχωρήσουν.

Βέβαια, η σχέση με τα πράγματα και τον κόσμο δεν είναι ξεκάθαρη, κάτι που θα ισχύει για αρκετό καιρό ακόμα: από την απόλυτη ένωση περνάμε σταδιακά στο σύμπλεγμα, όπου διαφορά και ομοιότητα εναλλάσσονται και έχουν την ίδια εξουσία. Τα χαρακτηριστικά αυτά της συμπλεκτικής σκέψης του παιδιού (βλ. Vygotsky, 1988) αντανακλώνται στα πρώιμα γλωσσικά εκφωνήματα του παιδιού, και καθώς συνειδητοποιείται η διαφορετικότητα και αναπτύσσεται η αυτονομία, το παιδί αναζητά τρόπους αυτοέκφρασης και επικοινωνίας που διατηρούν έντονα τα χαρακτηριστικά της προηγούμενης περιόδου, αλλά έχουν ξεφύγει από την απόλυτη εξάρτηση και σύμφυση. Τη διπλή αυτή φύση μπορούμε να παρατηρήσουμε στις ολοφάσεις, τις υπερεπεκτάσεις και τα πρώιμα μη κυριολεκτικά/ μεταφορικά εκφωνήματα. Από την άλλη, η κινητική αυτονομία και η αντίληψη της αποδέσμευσης από το περιβάλλον, προάγει την πράξη-δράση πάνω σε αυτό: αρχικά τη χρήση-χειρισμό αντικειμένων και αργότερα το παιχνίδι. Είναι μια φάση συμπλεγματική μεν, που διατηρεί άμεσους δεσμούς με την προηγούμενη αναπτυξιακή φάση, αλλά και πρωτοσυμβολική, αφού τα σύμβολα, γλωσσικά και μη (παιχνίδι) έρχονται να εισάγουν μια πρώιμη αφαίρεση και γενίκευση. Θεωρούμε ότι η φάση αυτή τροφοδοτείται από ένα είδος μεταφορικού/ μεταβιβαστικού μηχανισμού, αφού οι εκδηλώσεις του παιδιού –γλώσσα και πράξη– είναι ουσιαστικά μεταφορικές. Τα στοιχεία από τη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη μαρτυρούν ότι ο συμπλεκτικός/ μεταβιβαστικός μηχανισμός που αναφέραμε αποτελεί έναν από τους πρωτογενείς τρόπους επικοινωνίας και μάθησης, αφού μέσα από τη δημιουργική γλώσσα και το παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει τις γνώσεις του μετασχηματίζοντας ενέργειες και αντικείμενα από την αισθησιοκινητική του εμπειρία σε σύμβολα (Μότσιου, 2007· Winner, MacCarthy, Kleinman & Gardner, 1979).

Εξάλλου, και στην ενήλικη γλώσσα η λειτουργία της μεταφοράς είναι η περιγραφή και η απόδοση όψεων του κόσμου (εσωτερικού και εξωτερικού) που ξεφεύγουν από τα δεσμά της αφαίρεσης και της γενίκευσης, για να αποδοθούν με έναν τρόπο αμεσότερο, βιωματικό και συναισθηματικό. Και αν η γλωσσική μεταφορά (κυρίως) μας φέρνει πια ως ενήλικες κοντά στην άμεση βίωση της πραγματικότητας με την ανάμνηση της «πρωτογενούς θέρμης» που συνδέεται με την πρωτογενή αισθητηριακή εμπειρία –και από την οποία μας, «χώρισαν» οι οριοθετήσεις της συμβολικής γλώσσας (Χριστίδης, 2002: 87-100, 104,107, 155-165) – στο χώρο του παιδικού λόγου η αντίληψη και η χρήση της μη κυριολεξίας είναι κυρίως ανάγκη που συνδέεται με τις απαρχές μιας άμεσης, εμπειρικής μάθησης: αυτό φαίνεται από την πρώτη «λέξη», την *ολόφραση*, που χαρακτηρίζεται από

άμεση, αισθητηριακή σύνδεση και σύμφυση των συστατικών της, την *υπερεπέκταση*, πιο «γλωσσική» μεν, αλλά στην ίδια βάση της ολιστικότητας, της βιωματικής εγγύτητας αλλά και της διαπίστωσης ομοιοτήτων, και τις *συναισθησιακές αντιστοιχίσεις* και το *παιχνίδι προσποίησης*, που βασίζονται σε διαδικασίες κατηγοριοποίησης και χαρακτηριστικά που είναι συγγενικά προς τη μεταφορά και που υπερβαίνουν τις καθιερωμένες συμβάσεις.

Η επόμενη φάση στη σχέση του παιδιού με την πραγματικότητα είναι γενικευτική και αφαιρετική. Αντί του συμπλέγματος κυριαρχεί η κατηγοριοποίηση, η ιεράρχηση, η συμβατικοποίηση, οι σχέσεις του παιδιού με τον κόσμο και η αντίληψη των σχέσεων των πραγμάτων μεταξύ τους δεν είναι απλές, ένα προς ένα, αλλά πολλαπλές. Είναι μια συνειδητή και κοινωνική πραγματικότητα, έμμεση, διαμεσολαβημένη και συμβολική.

3. Η έννοια του ενδιάμεσου ή μεταβατικού «χώρου» και ο ρόλος του στη γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

Είναι φανερό ότι το πέρασμα από την ατομική στην κοινωνική πραγματικότητα δεν είναι ούτε αυτονόητα εύκολο ούτε ξαφνικό. Για να ενταχθεί επιτυχώς το παιδί στην πραγματικότητα των ενηλίκων θα πρέπει να περάσει ομαλά από το ενδιάμεσο στάδιο, που αποδεικνύεται έτσι κρίσιμότερη περίοδος, αφού συνδυάζει στοιχεία από την προηγούμενη και την επόμενη φάση ανάπτυξης αποτελώντας ένα είδος γέφυρας. Όσον αφορά τη γλώσσα, με συμπλεκτικό/ μεταφορικό σε πολλά τρόπο, το παιδί μέσα από δεικτικά και εικονικά στοιχεία που συνδυάζονται με τα συμβατικά σύμβολα, προχωρά στη δόμηση ενός γλωσσικού-νοητικού κόσμου. Στο παιχνίδι προσποίησης, τα πρωτογενή βιώματα και αντικείμενα χρησιμοποιούνται πάλι μεταφορικά και συμπλεκτικά για τη δόμηση, αυτή τη φορά, μιας απτής εναλλακτικής πραγματικότητας.

Η πρώτη παρατήρηση που θα μπορούσε να κάνει κανείς είναι ότι το ενδιάμεσο αυτό στάδιο είναι βαθύτατα καλλιτεχνικό: η φαντασία, το συναίσθημα, η εικόνα και οι δοκιμές-συνδυασμοί αποκαλύπτουν μια πηγαία δημιουργικότητα, για την οποία κινητήρια δύναμη είναι η αυξανόμενη αντίληψη της διαφορετικότητας και της ανάγκης για ανακάλυψη-μάθηση τόσο του εαυτού του όσο των άλλων. Αυτή η ανακάλυψη της διαφορετικότητας και της κοινωνικής επαφής αναπόφευκτα θα δημιουργήσει συναισθήματα ικανοποίησης και ευχαρίστησης, που είναι και από τους πρωταρχικούς λόγους (αλλά και αποτέλεσμα) της επικοινωνίας. Δημιουργικότητα και ευχαρίστηση, λοιπόν, δυο βασικότερα στοιχεία στο πέρασμα από το Εγώ στο Εμείς. Όταν το παιδί πρωτοανακαλύπτει αυτή την ικανοποίηση της αυτοέκφρασης και της επικοινωνίας αναζητά και ανάλογους τρόπους, που θα εξυπηρετήσουν αποτελεσματικότερα τις ανάγκες του και θα είναι αντίστοιχοι της ψυχονοητικής του ανάπτυξης. Η αυξανόμενη εμπειρία του, η γνώση που έρχεται ως επιβεβαίωση της ικανοποίησης από την αλληλεπίδραση-επικοινωνία, θα οδηγήσει και στην παραπέρα βελτίωση των δεξιοτήτων που έχουν αναπτυχθεί και στην ανακάλυψη νέων.

Σε σύμπνοια με όλα όσα έχουν αναφερθεί, έρχονται οι απόψεις του D. W. Winnicott (2005/1971). Σύμφωνα με αυτές, κατά την ανάπτυξη του παιδιού διακρίνεται μια πορεία από τη βίωση μιας εσωτερικής, υποκειμενικής πραγματικότητας και τη σύμφυση με τον κόσμο (πρωτογενώς τη μητέρα) προς την αντίληψη της εξωτερικής αντικειμενικής πραγματικότητας και το σταδιακό αποχωρισμό-αυτονόμηση καθώς και τον έλεγχο των πραγμάτων. Σε αυτή την πορεία

το μικρό παιδί περνάει από μια ενδιάμεση φάση σχέσης με την πραγματικότητα: ο ενδιάμεσος αυτός «χώρος» δεν είναι ούτε εσωτερικός ούτε εξωτερικός, ούτε υποκειμενικός ούτε αντικειμενικός· εδώ βασιλεύουν τα μεταβατικά αντικείμενα και φαινόμενα² και η ανακάλυψη του «εγώ». Η δημιουργικότητα και η συμβολικότητα είναι εμφανής και έχει εξέχουσα θέση, ειδικά στο παιχνίδι. Όλα κινούνται ανάμεσα στην ένωση-σύμφυση-εξάρτηση και την απομάκρυνση-αυτονόμηση-έλεγχο, ανάμεσα σε υποκειμενικό και αντικειμενικό, τη βίωση της εμπειρίας και τη χρήση της. Αυτή η «ουδέτερη ζώνη», τονίζει ο Winnicott, είναι η μήτρα των συναισθημάτων, της χαράς αλλά και της εμπιστοσύνης (θυμίζουμε την επιβεβαίωση της ικανοποίησης από την επιτυχημένη επικοινωνία που αναφέραμε πιο πάνω!), που πρωτογενώς πηγάζουν από τη σχέση με τη μητέρα, μεταβιβάζονται σε αντικείμενα και ενέργειες και αργότερα μετασχηματίζονται σε παιχνίδι με κατάληξη τη δόμηση της κοινωνικής εμπειρίας. Η μετάβαση από την ένωση στον αποχωρισμό (ή από το Εγώ στο Εμείς) είναι μια δύσκολη από τη φύση της διαδικασία (οδυνηρή εμπειρία), σημειώνει ο Winnicott, αλλά υπό φυσιολογικές συνθήκες το ενδιάμεσο κενό «γεμίζει» με διάφορες φαντασιακές, δημιουργικές και συμβολικές δραστηριότητες. Ο ρόλος της ενδιάμεσης περιοχής φαίνεται να είναι η ομαλοποίηση του πέρασματος από την άμεση ατομική-υποκειμενική εμπειρία του Εγώ στη συλλογική, διαμεσολαβημένη και γενικευτική εμπειρία του Εμείς.

4. Η πρόταση μας για μια εναλλακτική ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Τι γίνεται όμως αν για κάποιο λόγο το πέρασμα δεν είναι ομαλό, αν υπάρξουν προβλήματα στην ενδιάμεση, μεταβιβαστική και έντονα μεταφορική φάση; Σύμφωνα με όσα είπαμε παραπάνω, όταν το παιδί για κάποιο λόγο (όχι σαφώς παθολογικό) δε βιώνει την ικανοποίηση από την επικοινωνία οποιασδήποτε μορφής, δεν υπάρχει και το συνακόλουθο κίνητρο για την ανάπτυξη των τρόπων επικοινωνίας. Ακολούθως, όταν οι τρόποι επικοινωνίας (και, μέσα σ' αυτούς η μάθηση) δεν προξενούν ευχαρίστηση και δεν διεγείρουν την περιέργεια του παιδιού για παραπέρα ανακαλύψεις, δεν υπάρχει το ενδιαφέρον και ο λόγος για τη βελτίωση των δεξιοτήτων του ως προς την επικοινωνία και τη μάθηση-γνώση γενικότερα. Έχουμε τονίσει ότι η δημιουργικότητα, η φαντασία, το συναίσθημα, που εκφράζονται κατά κόρον σε μεταφορικές εκδηλώσεις γλώσσας και πράξης, είναι τα εργαλεία του παιδιού που επιχειρεί μέσα από την ενδιάμεση/ μεταβατική φάση να μάθει τον κόσμο των ενηλίκων. Οι ενήλικες όμως πολλές φορές απαιτούν από το παιδί να μειώσει αυτή τη φάση για να εισχωρήσει στον κόσμο τους γρηγορότερα, καταστέλλοντας και καταργώντας αυτόν τον πολύτιμο και εύθραυστο χώρο ως άχρηστο και ελαττωματικό. Στον κόσμο όπου η κυριολεξία στη γλώσσα και η χρηστικότητα των πράξεων συνδέονται άμεσα με τον υπέρτατο σκοπό της επιτυχίας, ο ενδιάμεσος χώρος και όλα του τα χαρακτηριστικά φαίνονται, στην καλύτερη

² Αντικείμενα και συμπεριφορές που καλύπτουν το κενό ανάμεσα στις δυο φάσεις με σκοπό να προσαρμόσουν και να ομαλοποιήσουν το πέρασμα από την ενότητα (πρωτογενώς με τη μητέρα αλλά και τον κόσμο) στον αποχωρισμό και την αυτονομία. Αρχικά μπορεί να είναι μια ενέργεια (πιπίλισμα δακτύλου) ή ένα αντικείμενο (π.χ. παιχνίδι), αργότερα μετασχηματίζεται σε παιχνίδι, πρώτα ατομικό και μετά συλλογικό [...]. Τα μεταβατικά φαινόμενα είναι προϊόντα δημιουργίας του παιδιού, σε «συνεργασία» με τη μητέρα και τον κόσμο, σχετίζονται και με τον εσωτερικό και με τον εξωτερικό κόσμο αλλά είναι διαφοροποιημένα και από τα δύο, και είναι η βάση για τη δόμηση της εμπειρίας. Ο ενδιάμεσος αυτός κόσμος επιζεί στην ενήλικη ζωή μέσα από την τέχνη και τη θρησκεία.

περίπτωση να είναι άσκοπα, μη ολοκληρωμένα, ελαττωματικά, και στη χειρότερη να παρεμποδίζουν το έργο της «σωστής» κοινωνικοποίησης. Όμως σε αυτή την περίπτωση, τα μέσα επικοινωνίας και απόκτησης γνώσης δεν ανταποκρίνονται ούτε στα ενδιαφέροντα, ούτε στην ευαίσθητη ψυχονοητική φάση του παιδιού. Η κατάκτηση του κόσμου μέσα από το «ανώριμο» (φαινομενικά) παιχνίδι και έναν «άσκοπο» λόγο (μεταφορές, λογοπαίγνια, «αυτοσυνομιλία») όχι μόνο δεν ενθαρρύνεται, αλλά και καταστέλλεται: έρευνες έχουν δείξει ότι στα πρώτα σχολικά χρόνια η παραγωγή και η χρήση μεταφορών ελαττώνεται σημαντικά (Pollio, Barlow, Fine & Pollio, 1977). Αυτό όμως που στην ουσία καταστέλλεται και παρεμποδίζεται είναι η ομαλή φυσιολογική μετάβαση. Η βίαιη προσαγωγή του παιδιού σε έναν κόσμο για το οποίο είναι ανώριμο, και με μέσα ξένα στην ψυχοσύνθεσή του, θα επιφέρει κατά πάσα πιθανότητα προβλήματα στην ανάπτυξή του σε πολλά επίπεδα.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πολλά παιδιά ανταπεξέρχονται στις προσδοκίες του ευρύτερου ή στενότερου περιβάλλοντός τους χωρίς ιδιαίτερες απώλειες. Τα παιδιά όμως που δεν θα τα καταφέρουν τόσο εύκολα θα έρθουν κάποια στιγμή αντιμέτωπα με το πρόβλημα της μαθησιακής δυσκολίας και ίσως και το στίγμα της σχολικής αποτυχίας. Δεν νομίζουμε ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν κάποιο ειδικό πρόβλημα, π.χ. μια εγγενή δυσκολία με τα σύμβολα (γράμματα, αριθμοί): απλά η σχέση τους με τα σύμβολα είναι διαταραγμένη. Στην ουσία, η άκαιρη και ξένη ακόμα στη φύση του παιδιού επαφή με τη διαμεσολαβημένη πραγματικότητα, όπου η κυριαρχία της χρηστικότητας και της κυριολεξίας είναι αδιαμφισβήτητη, επιτυγχάνει το αντίθετο αποτέλεσμα από αυτό που επιδιώκεται: αντί της γρήγορης προόδου την οπισθοδρόμηση, ενώ η αποτυχία του παιδιού δε θα πρέπει να χρεωθεί στο ίδιο αλλά στο στενότερο και ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο του.

Οι προτάσεις μιας εναλλακτικής αντιμετώπισης των παιδιών με ΜΔ απορρέουν φυσιολογικά από τις παραπάνω διαπιστώσεις. Ωστόσο στο πλαίσιο της εργασίας αυτής δεν υπάρχει δυνατότητα να αναπτυχθούν. Αντί επιλόγου, θα σημειώσουμε μόνο ότι τα παιδιά με ΜΔ που συχνά αντιμετωπίζονται ως παράξενα και «διαφορετικά», είναι πράγματι διαφορετικά: είναι παιδιά με αυξημένες ανάγκες να μάθουν διαφορετικά από ό,τι προσδοκούν από αυτά –ίσως και πιο φυσιολογικά κατά μια έννοια– με τρόπους και περιεχόμενο που αντιστοιχούν στην ψυχονοητική, κοινωνική, γλωσσική τους ανάπτυξη, τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Η μεταφορά (στη γλώσσα και την πράξη) ως μηχανισμός κατανόησης του κόσμου και ένταξης σε αυτόν, που κυριαρχεί στη μεταβατική περίοδο ανάπτυξης του παιδιού, αποτελεί βασική διαδικασία/ εργαλείο μάθησης και ενθαρρύνει την επικοινωνία και τη γνώση μέσα από τη δημιουργικότητα και την ευχαρίστηση.

Βιβλιογραφία

- Αμπατζόγλου, Γ. (2001). Παθολογία της Γλώσσας. Στο *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σφ. 301-304). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Fletcher, J. M., Francis, D. J., Morris, R. D. & Lyon, G. R. (2005). Evidence Based Assessment of Learning Disabilities in Children and Adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, Vol. 3, 506-522.
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Barnes, M., Stuebing, M., Francis, K. K., Olson, K. K. & al. (2002). Classification on Learning Disabilities: An Evidence-Based Evaluation. In R. Bradley, L. Danielson & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of Learning Disabilities: Research to Practice* (pp. 185-250). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Hoskyan, M. & Swanson, H. L. (2000). Cognitive Processing of Low Achievers and Children with Reading Disabilities: A Selective Meta-analytic Review of the Published Literature. *The School Psychology Review*, 29, 102-119.
- Μότσιου, Ε. (2007). Όψεις της μη Κυριολεξίας στη Γλώσσα και τη Σκέψη του Παιδιού. Στο *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 27* (σσ. 300-308). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη).
- Piaget, J. (1973). *The Child's Conception of the World*. London: Granada Publishing.
- Pollio, H. R., Barlow, J. M., Fine, H. J. & Pollio M. R. (1977). *Psychology and the Poetics of Growth: Figurative Language in Psychology, Psychotherapy and Education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. & Yule, W. (1975). The Concept of Specific Reading Retardation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 16, 181-197.
- US Office of Education (1977/1968). Assistance to States for Education for Handicapped Children: Procedures for Evaluating Specific Learning disabilities. *Federal Register*, 42, G1082-G1085.
- Vygotsky, L. (1988). *Γλώσσα και Σκέψη* (μτφρ. Α. Ρόδη). Αθήνα: Γνώση.
- Werner, H. & Kaplan, B. (1963). *Symbol Formation*. New York: Wiley & Sons.
- Winner, E., McCarthy, E., Kleinman, S. & Gardner, H. (1979). First Metaphors. *New Directions for Child Development*, 3, 29-41.
- Winnicott, D. W. (2005/1971). *Playing and Reality*. London and New York: Routledge.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2002). *Όψεις της Γλώσσας*. Αθήνα: Νήσος.

Metaphor and learning difficulties: The role of transitional “space”

Grigoris Abatzoglou* & Eleni Motsiou*

ABSTRACT The paper addresses the question whether there is a specific relationship between Learning Difficulties in children and the underdevelopment of the metaphorical/ creative competence. We also discuss the probability of being too «literally educated» or, what kind of education the environment (family, school) expects from the child to have, which skills and abilities are encouraged and how this could be related to Learning Difficulties and metaphor. We will argue that there is a critical, transitional period in child's early development that appears to be strongly connected to various metaphorical activities.

Key words: Complexive/ metaphorical developmental stage, Learning difficulties, Transitional space/ phenomena.

* Grigoris Abatzoglou, Ph.D., Associate Professor in Child Psychiatry, University Aristotle of Thessaloniki, Child Psychiatry Unit, 3rd Psychiatric Clinic, AHEPA Hospital. *Address:* T. Papageorgiou 5, 54634, Thessaloniki. Tel.: 0030-2310-275287, 0030-2310-994628. E-mail: abatzogr@med.auth.gr

* Eleni Motsiou, Ph.D., Temporary Lecturer, University of Thessaly, Department of Preschool Education. *Address:* E. Pappa 53, 57010 Asvestohori – Thessaloniki, Tel. 0030-2310-359671, 0030-2310-991141, 0030-6938266881 (mobile). E-mail: tulitsa@yahoo.com