

Μαθησιακή δυσχέρεια και πένθος

Α. Σκούλικα¹ και Κ. Κοτσιρίλου²

Παιδοψυχιατρικός Τομέας Νοσ. Παίδων «ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ»

Κατά την εξέταση ενός εφήβου, που παραπέμπεται για μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε μια καταθλιπτική διάσταση, η οποία συσχετίστηκε με την επίδραση του ίδιου του μαθησιακού προβλήματος στη ναρκισσιστική οργάνωση του παιδιού, αλλά και με την καταθλιπτική οργάνωση των γυναικείων προσώπων της ιστορίας του. Στο άρθρο αυτό αναδεικνύεται η σχέση του δεδομένου αυτού με ανεπεξέργαστες απώλειες στις πατρικές οικογένειες και των δύο γονέων του εφήβου. Η έλλειψη επεξεργασίας μεταφράζεται στον ψυχισμό του παιδιού σε αναστολή της περιέργειας και απαγόρευση της γνώσης, καθώς και σε δυστοκία των διεργασιών αυτονόμησης. Το ερώτημα που τίθεται είναι με ποιο τρόπο οι αναστολές αυτές συμβάλλουν στην οργάνωση των μαθησιακών δυσλειτουργιών. Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό εξετάζεται το αντικείμενο γραπτός λόγος από μεταψυχολογική άποψη, διερευνάται δηλαδή η επίδρασή του στην ψυχική πραγματικότητα του παιδιού, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο χρησιμοποιείται ή απορρίπτεται ως επικίνδυνο.

Η ψυχολογική δυσπραγία σε παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς και στις οικογένειές τους είναι δεδομένη. Μπορεί σίγουρα να αποδοθεί, εν μέρει, στην ολόπλευρη δοκιμασία στην οποία υποβάλλεται ένα παιδί που αποτυγχάνει στις μαθησιακές του δραστηριότητες. Τι μέρος όμως των ψυχολογικών αυτών διαταραχών συνιστούν, όχι αποτέλεσμα αλλά, αιτιολογικό παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών;

Οι θεωρητικές επεξεργασίες γύρω από το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά που δεν παρουσιάζουν νοητική καθυστέρηση ή διαταραχές ψυχωτικού τύπου είναι γνωστές. Εδώ θα αναφερθούμε πολύ συνοπτικά στην εξέλιξή τους. Οι πρώτες θεωρητικοποιήσεις τείνουν, στα πλαίσια ενός αμιγώς νευροφυσιολογικού μοντέλου, να ενοχοποιήσουν δυσλειτουργίες επιμέρους μηχανισμών της γνωστικής διαδικασίας: οπτική αντίληψη, ακουστική αντίληψη, οπτική κινητικότητα, οργάνωση του χώρου κ.λπ. Από εκεί απορρέουν και ποι-

κίλες τεχνικές για την αντιμετώπιση των μαθησιακών διαταραχών, οι οποίες όμως δεν αποδείχτηκαν στην πράξη ιδιαίτερα ικανοποιητικές. Αυτή ακριβώς η διαπίστωση οδήγησε τους ερευνητές στη διατύπωση ενός πολυπαραγοντικού αιτιολογικού μοντέλου (Rothstein και συν., 1988), σύμφωνα με το οποίο, πλάι στον έλεγχο των επιμέρους γνωστικών μηχανισμών που αναφέραμε, η διαγνωστική και θεραπευτική διαδικασία πρέπει να περιλαμβάνει και μια σφαιρικότερη εκτίμηση και αντιμετώπιση της ψυχονοητικής λειτουργίας.

Ένα εύρημα το οποίο προσέδωσε την προσοχή μας στον πληθυσμό που εξετάσαμε για μαθησιακές δυσκολίες, ήταν η υψηλή συχνότητα, σε σχέση με άλλους κλινικούς πληθυσμούς, πενθών και απωλειών στις πατρικές οικογένειες των γονέων που προσέφευγαν σε εμάς. Μας δημιουργήθηκε η εντύπωση ότι τα πένθη αυτά ασκούσαν, ακόμη και κατά την περίοδο της εξέτασης, επιρροή στην ψυχική πραγματικότητα των τωρινών γονέων και τότε παι-

1. Παιδοψυχίατρος

2. Ειδική ψυχολογία

διών, και ότι διυλίζονταν με ενάργεια στην ολική αφήγηση της ιστορίας της οικογένειας.

Τέθηκε φυσικά το ζήτημα των επιπτώσεων στα παιδιά ενός τέτοιου δεδομένου του οικογενειακού αναμνηστικού, καθώς και των συνεπειών που μπορεί να έχει το γεγονός ότι το δεδομένο αυτό είναι ακόμη ενεργό στην ψυχική ζωή των γονέων τους. Έτσι, αναρωτηθήκαμε για την επίδραση αμεταβόλιστων πενθών των γονέων στις γνωστικές διεργασίες των παιδιών τους, καθώς και στην ικανότητά τους να επενδύουν το γραπτό λόγο ειδικότερα. Η περίπτωση του Β. θα μπορούσε, νομίζουμε, να βοηθήσει τον προβληματισμό προς αυτή την κατεύθυνση.

Ο Β. είναι ένας έφηβος 14 ετών, ο οποίος παραπέμφθηκε από τη φιλόλογό του για δυσγραφία, δυσκολίες στην ανάγνωση και γενικότερη μαθησιακή δυσπραγία. Παραθέτουμε τη σύνοψη του πορίσματος της ειδικής παιδαγωγού, η οποία και παρέπεμψε τον Β. στην παιδοψυχίατρο.

«Η κατανόηση του γραπτού λόγου είναι καλή. Στη γραπτή έκφραση όμως, ενώ η απόδοση είναι επαρκής από εννοιολογική, συντακτική και γραμματική άποψη, από τεχνική άποψη το κείμενο παρουσιάζει πληθώρα δυσγραφικών και δυσορθογραφικών στοιχείων: αντικατάσταση ομόηχων συμφώνων, παράλειψη συμφώνων από συλλαβές συμπλεγμάτων, συνένωση λέξεων και προτάσεων, απλοποίηση διφθόγγων και απάλειψη των παραλλαγών των «ο», «υ», έτσι ώστε να παράγεται ένα είδος φωνητικής γραφής. Τέλος, έχουμε κακή σχηματοποίηση των γραμμάτων.

Πρόκειται για μια διαταραχή του τύπου της δυσγραφίας, η οποία συνυπάρχει με μια γενικότερη ανεπάρκεια της απόδοσης στο σχολικό πλαίσιο. Η τελευταία δεν εξαρτάται από τη δυσγραφία, αλλά μάλλον φαίνεται να την επικαθορίζει.

Κατά την εξέταση ο Β. δηλώνει προβληματισμένος από τη δυσγραφία του και ενοχλημένος από την πληθώρα των διορθώσεων στα γραπτά του. Είναι επίσης στενοχωρημένος για το ανάστημά του: θεωρεί

ότι είναι κοντός και ότι οι άλλοι τον κοροϊδεύουν γι' αυτό. Πρόκειται για ένα συμπαθητικό έφηβο με ζεστή συναισθηματική επαφή, κατά τη γνώμη μας στο μεταίχμιο της κατάθλιψης. Στην οικογένειά του υπάρχουν δύο ακόμη αγόρια, 19 και 17 ετών, για τα οποία δεν αναφέρονται δυσκολίες. Είναι μια οικογένεια μέτριου κοινωνικού και πολιτιστικού επιπέδου, χωρίς ιδιαίτερη επένδυση στη μαθησιακή διαδικασία. Δεν αναφέρονται πρόσφατα σημαντικά γεγονότα στη ζωή της οικογένειας, εκτός ίσως από το ότι ο μεγάλος αδελφός εγκαταλείπει το σπίτι για να υπηρετήσει τη στρατιωτική του θητεία.

Οι διαταραχές του Β. ταξινομούνται, κατά τη γνώμη μας, στην κατηγορία: μαθησιακές δυσκολίες με κύριο αιτιολογικό παράγοντα ψυχολογικές δυσλειτουργίες. Νομίζουμε ότι η σημασία των τελευταίων είναι πιο σημαντική από τις πρώτες και γι' αυτό προτείνουμε να διερευνηθούν».

Ο Β. συνοδεύεται στη συνάντηση με την παιδοψυχίατρο από τη μητέρα του, η οποία δακρύζει εύκολα, χωρίς να παραδέχεται ότι η αντίδραση αυτή συνδέεται με ανάλογα συναισθήματα. Μιλάει ωστόσο με θλίψη για τα παιδιά της, που μεγαλώνουν και φεύγουν. Για τον Β. μάς λέει ότι δεν παρουσίασε διαταραχές της ανάπτυξης, ούτε στοιχεία υπερκινητικότητας ή διάσπασης της προσοχής. Η μόνη ιδιαιτερότητά του ήταν ότι, κατά τον πρώτο και δεύτερο χρόνο της ζωής του, ήταν ευέξαπτος και έκλαιγε συχνά χωρίς εμφανή λόγο.

Η μητέρα είναι τρίτη μεταξύ έξι παιδιών. Πριν από εκείνη μια αδελφή πέθανε σε βρεφική ηλικία για λόγους που η ίδια δεν γνωρίζει. «Το σκεπτόμουν, αλλά δεν ρώτησα ποτέ τη μητέρα μου τι συνέβη», απαντά σε σχετική ερώτηση. Η ίδια υπήρξε κακή μαθήτρια και εγκατέλειψε το σχολείο στις πρώτες τάξεις του γυμνασίου, γεγονός για το οποίο μετανιώνει. Ο πατέρας είναι δεύτερος μεταξύ οκτώ παιδιών, από τα οποία τα δύο πέθαναν σε μικρή ηλικία. Για το ένα απ' αυτά λέγεται ότι «κάηκε».

Ο Β., όταν βρίσκεται μόνος με την παιδοψυχίατρο, αναφέρεται αμέσως και χωρίς

να ερωτηθεί στο θάνατο της αδελφής της μητέρας, για τον οποίο δεν ήξερε τίποτα. Ήταν, αντίθετα, ενήμερος για το θάνατο των αδελφών του πατέρα. Όλες του οι σκέψεις περιστρέφονται γύρω από το αν έχει το δικαίωμα να ρωτήσει τους γονείς του γι' αυτό το παρελθόν: «Θα μπορούσα να ρωτήσω τη γιαγιά μου για το παιδί της, αλλά δεν θέλω να τη στενοχωρήσω. Μια στενοχωρημένη μάνα απομονώνεται από τα παιδιά της και εκείνα δεν μπορούν ούτε να της ζητήσουν ούτε να της προσφέρουν τίποτα. Αν δηλαδή τα παιδιά της ήθελαν να της ζητήσουν ένα χωράφι, μπορεί να μην τους το έδινε, γιατί θα σκεπτόταν ότι ανήκει στο παιδί που δεν υπάρχει, και επίσης δεν θα έπαιρνε τα δώρα τους, γιατί το νεκρό παιδί δεν της δίνει δώρα».

Ο Β. φαίνεται στη συνέχεια να διχάζεται ανάμεσα στην ανάγκη του να μάθει και στο φόβο του για τους κινδύνους που η πράξη της γνώσης εμπεριέχει: «Καλύτερα να μάθεις λίγα, παρά πολλά. Αν μάθεις πολλά θα έχεις φόβο και για τα δικά σου παιδιά, και μπορεί γι' αυτό να μην κάνεις καν παιδιά. Όμως, αν μάθεις περισσότερα, θα μπορείς ίσως να προφυλαχθείς από τους κινδύνους».

Στην ερώτησή μας τι νομίζει ότι πιστεύουν γι' αυτό οι γονείς του, απαντά:

«Να μάθει κανείς λίγα πράγματα· λίγα απ' το ένα, λίγα απ' το άλλο. Για παράδειγμα, για το παιδί που πέθανε και να μάθω και να μη μάθω».

«Και οι ίδιοι τι κάνουν;»

«Προσπαθούν και να μάθουν και να μη μάθουν. Βρίσκονται στο ίδιο δίλημμα με εμένα».

«Εσύ θέλεις να βγεις απ' αυτό το δίλημμα;»

«Και θέλω και δεν θέλω. Δεν θέλω, για να βγω εγώ από το δίλημμα, να στενοχωρήσω κάποιον ή να τον βάλω σε δίλημμα».

Στην επόμενη συνάντησή μας μας πληροφορεί ότι έμεινε επανεξεταστέος σε ένα μάθημα και ότι δεν ξέρει αν θέλει να περάσει στην επόμενη τάξη. Αυτό το συνδέουμε με το γεγονός ότι μεγαλύτερη τάξη σημαίνει ότι μεγαλώνει και ο ίδιος, και ο Β.

απαντά:

«Μαζί με την κίνηση προς τα μπρος πρέπει να κάνω και προς τα πίσω, γιατί η μητέρα μου στενοχωριέται που χάνει τα παιδιά της. Αν προχωρήσω προς τα εμπρός μπορεί να απομονωθώ και να νιώσω πολύ μόνος και να μείνω απροστάτευτος».

Ας σημειωθεί εδώ ότι, όπως φαίνεται και από τα λεγόμενα της μητέρας, η απώλεια που συνδέεται με την αυτονομία των παιδιών μοιάζει, στην οικογένεια του Β., οδυνηρή και δύσκολα διαπραγματεύσιμη, σαν να παρέπεμπε άμεσα σε άλλα πένθη, αμεταβόλιστα και απειλητικά.

Μπροστά στην ανάγκη επεξεργασίας που επιδείκνυε το παιδί, προτείναμε ένα συγκεκριμένο αριθμό συναντήσεων, όπου θα μπορούσαν να συζητηθούν τα ερωτήματά του, πριν πάρουμε αποφάσεις για την αντιμετώπιση της καθαυτό μαθησιακής δυσκολίας. Η πρότασή μας έγινε δεκτή από το παιδί μεν ευχάριστα, από τη μητέρα δε με κάποια ανησυχία.

Στην τέταρτη συνέντευξη, ο Β. φαινόταν τλαιπωρημένος. Είχε μόλις επιστρέψει από το χωριό του πατέρα του, όπου μεταφέρθηκαν τα οστά του παππού του. Δακρύζει καθώς ανακαλεί αυτόν το θάνατο για να αναφερθεί και πάλι στις χαμένες ευκαιρίες να πάρει πληροφορίες για το παρελθόν:

«Στενοχωριέμαι γιατί δεν πρόφθασα να μάθω από τον παππού τα πράγματα για τον πόλεμο».

Αναφέρει πως δεν παρακολούθησε την τελετή στην εκκλησία, επειδή φοβάται τα φαντάσματα. Επικαλείται γι' αυτό μια ιστορία που αφηγούνται στο χωριό:

«Μια μάνα επιτέθηκε στους Γερμανούς, που είχαν μόλις σκοτώσει το μονάκριβο γιο της, και έτσι σκοτώθηκε και η ίδια. Από τότε σηκώνεται από τον τάφο του παιδιού της. Αν τη δει κανείς εκείνη τη στιγμή, μπορεί να πάθει συγκοπή ή μπορεί η μάνα αυτή να του επιτεθεί, θυμωμένη που τη διακόπτουν από το θρήνο του παιδιού της».

Την ίδια ημέρα μιλάει για τον επιάλτη που έβλεπε συχνά όταν ήταν μικρός:

«Μια μάγισσα με κυνηγούσε, έτρεχα στον παππού και τη γιαγιά, η γιαγιά μου φώναζε να της ρίξω καυτό νερό, αλλά δεν πρόφθαινα και η μάγισσα μου επιτεθόταν».

Φυσικά τα λόγια αυτά έφεραν στο νου μας την αναπαράσταση του *«καμένου παιδιού»*, που κυκλοφορούσε στην οικογένεια, και η οποία αφορούσε, όπως είδαμε, ένα από τα αδέρφια του πατέρα του Β. Μας έκαναν μάλιστα να αναρωτηθούμε για τον τρόπο με τον οποίο αυτό το δεδομένο του οικογενειακού «μύθου» χρησιμοποιήθηκε από την ψυχική πραγματικότητα του παιδιού.

Συμπεράναμε ότι στον Β. υπάρχουν δύο φόβοι, οι οποίοι οδηγούν σε αναστολή της περιέργειας και στην απαγόρευση της γνώσης γύρω από γεγονότα τα οποία βύθισαν την οικογένεια σε πένθος. Αφ' ενός ο φόβος από τις συνέπειες μιας επαναδιακίνησης της μητρικής κατάθλιψης, ο οποίος εκδηλώνεται με άγχη αποχωρισμού, εγκατάλειψης και ματαίωσης, αφ' ετέρου ο φόβος καταστροφής του εαυτού, εάν εισχωρήσει στο χώρο του μητρικού θρήνου. Φυσικά τίθενται ερωτήματα για τον τρόπο με τον οποίο αρθρώνονται τα συγκεκριμένα συνειδητά περιεχόμενα με τις ασυνείδητες φανταστικές διεργασίες του οιδιποδείου, καθώς επίσης και πιο πρώιμων συγκρούσεων.

Εξάλλου ο Β. είναι πολύ απασχολημένος με αυτά που ονομάζει *«μειονεκτήματά του»*, δηλαδή το ανάστημα και τη δυσγραφία, τα οποία χρωματίζουν αρνητικά τις σχέσεις του με τον εαυτό και τους άλλους, και τον οδηγούν σε καταθλιπτικές αντιδράσεις. Με την ομάδα των συνομηλίκων οι σχέσεις είναι μαζοχιστικές: *«με κοροϊδεύουν»*, η δε επιθετικότητα έχει ανασταλεί: *«όταν θυμώνω φεύγω γιατί δεν θέλω να καβγαδίζω»*. Μολονότι τα σχέδιά του για το μέλλον είναι αρκετά ρεαλιστικά, αμφιβάλλει αν θα μπορέσει να τα πραγματοποιήσει ποτέ, επικαλούμενος τη δυσγραφία του. Το συναίσθημα είναι κατά περιόδους καταθλιπτικό και τότε νιώθει μόνος και αβοήθητος, ειδικά μάλιστα όταν

η μητέρα του διανύει μια ανάλογη φάση. Η δυσφορία του ελαττώνεται όταν η μητέρα του αισθανθεί καλύτερα.

Τα διαγνωστικά μας συμπεράσματα είναι επιγραμματικά τα εξής: στα πλαίσια ενός ναρκισσιστικά εύθραυστου ψυχισμού, με αυξημένη ετοιμότητα για καταθλιπτικές αντιδράσεις και δυστοκία στις κινήσεις αυτονόμησης της εφηβείας, κυριαρχεί η αποτυχία στο χειρισμό του γραπτού λόγου και η υπερεπένδυσή της. Επισημαίνεται μια σημαντική, όπως φαίνεται για την ενδοψυχική δυναμική, αμφιθυμία ως προς το δικαίωμα στην περιέργεια και τη γνώση. Οι ενδοοικογενειακές σχέσεις χαρακτηρίζονται από μια καταθλιπτική ετοιμότητα της μητέρας, η οποία εμποδίζει τις κινήσεις αυτονόμησης των παιδιών, καθώς και μια απομάκρυνση απ' αυτά του πατέρα, με την έλευση της εφηβείας τους.

Τα ερωτήματα που τέθηκαν από την ίδια την προβληματική του περιστατικού είναι ποικίλα. Το πρώτο αναφέρεται στις σχέσεις μεταξύ της περιέργειας και της λειτουργίας της μάθησης γενικά και της εκμάθησης και επένδυσης του γραπτού λόγου ειδικότερα. Αναρωτηθήκαμε, πιο συγκεκριμένα, αν η απαγόρευση της περιέργειας και της γνώσης έχει επιπτώσεις στις παραπάνω λειτουργίες. Το δεύτερο ερώτημα αφορά τις ανάγκες του οικογενειακού πλαισίου, οι οποίες επιβάλλουν απαγόρευση της περιέργειας. Για την προσέγγισή του, μας φάνηκαν χρήσιμες οι έννοιες του αμεταβόλιστου πένθους και του *«οικογενειακού μυθιστορήματος»*. Εξάλλου, η έννοια της αναστολής της περιέργειας μας μετέφερε στους προβληματισμούς της απτυξιακής ψυχολογίας, και, πιο συγκεκριμένα, στη διαλεκτική της ποιότητας του δεσμού με τη μητέρα και των εξερευνητικών συμπεριφορών του μικρού παιδιού. Αναρωτηθήκαμε, τέλος, αν υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ των αδυναμιών της ψυχικής οργάνωσης, που προδίδουν οι δυσκολίες αυτονόμησης στο παιδί, και των παραπάνω αλληλοδιαπλεκόμενων στοιχείων.

Η περιέργεια, η γνώση και η απαγόρευσή τους

Η περιέργεια και η επένδυση της γνώσης έχουν τις πρώτες τους ρίζες στις εξερευνητικές δραστηριότητες του βρέφους και του μικρού παιδιού. Οι δραστηριότητες αυτές έχουν ως αντικείμενα τη μητέρα και το περιβάλλον και στοχεύουν στον έλεγχό τους. Οι ιδιαίτερες εκφάνσεις των δραστηριοτήτων αυτών σε κάθε παιδί καθορίζονται από τον τύπο του δεσμού του με τη μητέρα και τον πατέρα του. Πιο συγκεκριμένα, ένας μη ικανοποιητικός δεσμός εξ αιτίας, για παράδειγμα, μιας κατάθλιψης της μητέρας, η οποία αδυνατεί για το λόγο αυτό να συντονισθεί συναισθηματικά με το παιδί της, αναστέλλει την εξερευνητική στάση του παιδιού ή περιπλέκει την υλοποίησή της (Ainsworth, 1978, και Mahler, 1965). Η καταθλιπτική μητέρα θα τείνει να δεσμεύει όλη την ενέργεια του μικρού παιδιού της στην προσπάθεια να «συντονισθεί μαζί της για να πάρει εκείνο που έχει ανάγκη» (Brazelton, 1983). Εξάλλου, με τον τρόπο αυτό η συμβιωτική σχέση μητέρας-παιδιού θα τείνει να παρατείνεται και οι κινήσεις του παιδιού προς την αυτονομία, άρα και τον έλεγχο του εξωτερικού κόσμου και τη γνώση, θα καθυστερούν ή θα πραγματοποιούνται μερικώς.

Από μια άλλη οπτική γωνία μπορούμε να αναρωτηθούμε για το πόσο μια καταθλιπτική μητέρα μπορεί να είναι αποτρεπτική στη διάθεση του παιδιού της να γνωρίσει αυτή την ίδια. Πόσο δηλαδή επιδιώκει να διατηρήσει μυστικές ορισμένες πλευρές της, κυρίως μάλιστα εκείνες που αφορούν τα πένθη της, δεδομένου ότι οποιαδήποτε διερεύνηση σ' αυτόν το χώρο της ψυχικής της πραγματικότητας ενέχει τον κίνδυνο επαναδραστηριοποίησης καταθλιπτικών στοιχείων για την ίδια και επίταξης των αγγών αποχωρισμού ή/και αφανισμού για το παιδί της. Αν δεχθούμε ότι ο ρόλος των εξερευνητικών δραστηριοτήτων γύρω από την επιθυμία της μητέρας, το ρόλο και τη λειτουργία του πατέρα, καθώς και το ανθρώπινο σώμα, είναι πολύ σημαντικός για

τη συγκρότηση της μετέπειτα επιθυμίας για γνώση γενικά (Dorey, 1988), εγκαθιστούμε μοιραία μια σύνδεση μεταξύ της ψυχικής στάσης της μητέρας στον τομέα αυτό και την αναστολή ή απαγόρευση της περιέργειας. Το κλινικό υλικό που εξετάζουμε θα μπορούσε, νομίζουμε, να στηρίξει μια τέτοια οπτική.

Στο φροϊδικό έργο, η περιέργεια ενέχει υπόσταση ενόρμησης (Freud, 1905). Αποτελεί την κατάληξη αναζητήσεων γύρω από την ανθρώπινη σεξουαλικότητα, τον τρόπο έλευσης των παιδιών, τη μυστική σχέση των γονέων όταν βρίσκονται μόνοι. «Αφ' ενός αντιστοιχεί στη μετουσίωση της ανάγκης κατοχής και ελέγχου του αντικειμένου, και αφ' ετέρου χρησιμοποιεί ως ενέργεια την επιθυμία της θέασης» (Freud, 1905, σ. 194).

Η οιδιπόδεια αυτή αναζήτηση υπόκειται σε κάτι που βιώνεται από το παιδί ως απαγόρευση να μάθει (Freud, 1908). Αυτή η τελευταία το αναγκάζει να απωθεί τις συνήθως σωστές ανακαλύψεις του για την ανθρώπινη σεξουαλικότητα και τη λειτουργία της αναπαραγωγής, ανακαλύψεις στις οποίες το ωθεί το ίδιο του το σώμα με τις ιδιαίτερες ικανότητες διεγερσης που διαθέτει. Το αποτέλεσμα είναι «...ένας διανοητικός μυρηκασμός και αμφιβολίες, που θα αποτελέσουν κατά πάσα πιθανότητα πρότυπα κάθε μεταγενέστερης διεργασίας της σκέψης...» (Freud, 1905).

Στην περίπτωση του Β., η αντίφαση διατυπώνεται ως εξής: «...αν μάθω (για το παρελθόν της οικογένειας) μπορεί να πάθω κι εγώ το ίδιο, να πεθάνουν τα παιδιά μου...» «...αν δε μάθω δε θα μπορέσω να προστατευθώ για να μην πάθω το ίδιο...» Έτσι καταλήγει σε έναν αδύνατο συμβιβασμό «...να μάθω και να μη μάθω, το ίδιο έκαναν και οι γονείς μου...» Ο συμβιβασμός όμως δεν λειτουργεί και έτσι το άγχος ευνουχισμού παραμένει αμεταβόλιστο.

Απαγόρευση της γνώσης και κατάθλιψη

Στο παιδί που εξετάζουμε, όμως, η απα-

γόρευση της γνώσης και οι κίνδυνοι που συνεπάγεται μια ανυπακοή σ' αυτή την επιταγή, δε σταματούν εδώ. Ο Β. αναρωτιέται, όπως είδαμε, αν δικαιούται να μάθει τι συνέβη πριν ακόμη ο ίδιος υπάρξει, με τίμημα την πρόκληση οδύνης στα γυναικεία πρόσωπα της ιστορίας του και τις συνέπειές της: «...*δε θα μπορώ να δώσω τα δώρα μου, ούτε να ζητήσω κάτι...*», γλαφυρή περιγραφή της κατάθλιψης της μητέρας. Αλλά πέρα από την αποστέρηση και τη ματαίωση, διακινδυνεύει κι άλλες συνέπειες: Να υποστεί επίθεση από τη μητέρα, το θρήνο της οποίας διακόπτει, με αποτέλεσμα να αντιμετωπίσει τα χειρότερα δεινά, να διακινδυνεύσει δηλαδή την ίδια του την ύπαρξη: «...*μπορεί να πάθεις συγκοπή...*». Έχουμε την εντύπωση ότι η αβεβαιότητα του Β. γύρω από την ακεραιότητα και συνέχεια της ίδιας του της ύπαρξης, συνιστά εμμονή μιας παιδικής στάσης απέναντι στην απώλεια και το πένθος, τα οποία βιώθηκαν πιθανώς μέσα στη σύγχυση, ακριβώς διότι πρέπει να έλειψε η αποδραματοποιητική παρέμβαση του ενήλικα, μόνου ικανού, μέσω του ψυχικού του μεταβολισμού, να αποδώσει στα γεγονότα τις πραγματικές τους διαστάσεις. Νομίζουμε ότι η έλλειψη αυτή δεν μπορεί να οφείλεται παρά στην αδυναμία των ενηλίκων του περιβάλλοντος του παιδιού να διεργασθούν οι ίδιοι τις απώλειες και τα πένθη τους.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να συμπεράνουμε ότι η προβληματική του πένθους συνιστά στο παιδί που εξετάζουμε, έτσι όπως αποκαλύπτεται από τα λεγόμενά του, ένα βασικό ιστό, μέσα στον οποίο έρχεται να υφανθεί μεταξύ άλλων και η διαταραχή της λειτουργίας της περιέργειας και της πρόσκτησης γνώσεων. Η απαγόρευση της γνώσης, πέρα από τη φυσιολογική και οικουμενική της διάσταση, εμπεριέχει εδώ και μια ιδιόζουσα συνιστώσα, η οποία συνδέεται με τα μη μεταβολισμένα πένθη των γυναικείων (τουλάχιστον) προσώπων της ιστορίας του.

Αν δεχθούμε τα συμπεράσματα αυτά, μένει να αναρωτηθούμε αν η απαγόρευση που αναφέραμε συνδέεται κατά κάποιο

τρόπο με τη δυσλειτουργία του παιδιού στη σχέση του με το γραπτό λόγο. Νομίζουμε ότι μια θετική απάντηση στο ερώτημα αυτό θα ήταν αυτονόητη, αν δεχθούμε ότι ο γραπτός λόγος αποτελεί εξ ορισμού παράθυρο προς την πληροφορία και τη γνώση, ένα ακόμη δηλαδή μέσο εξερεύνησης του κόσμου. Όμως, θα άξιζε, νομίζουμε, στο σημείο αυτό, να αναρωτηθούμε τι αντιπροσωπεύει για το παιδί το αντικείμενο γραπτός λόγος, πώς επενδύεται, ποιοι μηχανισμοί της ψυχικής πραγματικότητας εμπλέκονται στην κατάκτησή του και κατά την ανάλυσή του, και ποιοι τις παρεμποδίζουν.

Το αντικείμενο γραπτός λόγος

Οι παρατηρήσεις του Freud (1901) στην *Ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής*, σχετικά με τις παραδρομές κατά την ανάγνωση, οι οποίες καταδεικνύουν την εμπλοκή της φαντασίωσης στην αντίληψη του κειμένου, είναι γνωστές. Κατά τον Freud, η ψυχική πραγματικότητα επιχειρεί με τον τρόπο αυτό να επέμβει στο κείμενο, προκειμένου να εξυπηρετήσει τις δικές της σκοπιμότητες. Ανάλογες παρατηρήσεις έχει κάνει και η Klein (1931), η οποία διαπιστώνει ότι τα στοιχεία του γραπτού λόγου, γράμματα, λέξεις κ.λπ., αποκτούν συμβολική σημασία και κατά συνέπεια μια ικανότητα να συνδέονται με τα ασυνείδητα φαντασιωτικά περιεχόμενα, τα οποία και ανασύρουν στην επιφάνεια εις βάρος της απώθησης. Για τον Diatkine (1988), η επαφή με το κείμενο αποτελεί διάδοχη κατάσταση της κατανάλωσης αφηγήσεων, κατ' αρχήν από τους γονείς και στη συνέχεια από άλλους ενήλικες, με τους οποίους το παιδί διατηρεί σχέσεις εμπιστοσύνης. Το διάβασμα συνιστά ένα είδος εγκατάλειψης του εαυτού σε έναν άγνωστο αφηγητή, τον οποίον το παιδί, μολονότι δεν ελέγχει, μπορεί να ακολουθήσει, επειδή ακριβώς ξέρει ότι είναι από μόνο του σε θέση να ελέγξει το άγχος θανάτου, που μπορεί ενδεχομένως να αναδυθεί κατά την αφήγηση.

Τέλος, για τον P. L. Assoun (1988), το γραπτό κείμενο αποτελεί προϊόν μιας τριτογενούς επεξεργασίας του αντικειμένου: αντικείμενο/αναπαράσταση του αντικειμένου/ακουστική αναπαράσταση/γραφική (οπτική) αναπαράσταση της ακουστικής. Παρ' όλες τις αλληπάλληλες επεξεργασίες, το νήμα που συνδέει τις τέσσερις αυτές εκδοχές του αντικειμένου δεν διακόπτεται ποτέ κατά τον συγγραφέα, με αποτέλεσμα το αντικείμενο να προβάλλει πάντοτε πίσω από τη λέξη, και μαζί μ' αυτό να αναδύεται και η απαγορευμένη και απωθμένη επιθυμία που συνδέεται μαζί του. Με τον τρόπο αυτό, το γραπτό κείμενο είτε επιτρέπει μια «εκ του ασφαλούς» και «απολαυστική» επαφή του αναγνώστη με τα φαντασιωτικά του περιεχόμενα, είτε, αντίθετα, προκαλεί επίταση των ψυχικών συγκρούσεων, με αποτέλεσμα η ανάγνωση να αποτελεί μια οδυνηρή και επικίνδυνη για την ψυχική πραγματικότητα εμπειρία. Γλαφυρή απεικόνιση των παραπάνω αποτελεί η περίπτωση ενός αγοριού δέκα ετών με μαθησιακές δυσκολίες, το οποίο αρνιόταν να μάθει τη γραφή της λέξης «ορφανοτροφείο» με το επιχείρημα ότι ο ίδιος είχε γονείς και ότι η λέξη αυτή δεν τον αφορούσε.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο γραπτός λόγος υπόκειται, ως αντικείμενο, στην τύχη που επιφυλάσσει η ψυχική πραγματικότητα σε όλα της τα αντικείμενα και συνιστά από τη φύση του πιθανό ανακινήτη ενδοψυχικών συγκρούσεων και του άγχους που απορρέει απ' αυτές.

Η σχέση του παιδιού με το γραπτό λόγο, και γενικότερα με τα γνωστικά αντικείμενα, καθορίζεται από τις ιδιαιτερότητες των συναλλαγών του με τους γονείς του και από τη βαθύτερή τους δυναμική. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αντιμετώπιση από τους γονείς της επιθυμίας του παιδιού να γνωρίσει αυτούς τους ίδιους και τον κόσμο γενικότερα, καθώς και η επένδυση από την πλευρά τους του αντικειμένου «γραπτός λόγος».

Η κατάκτηση του γραπτού λόγου αντιπροσωπεύει ένα από τα βήματα προς την αυτονόμηση, η οποία προάγεται μεταξύ άλλων από την ελευθερία εξερεύνησης και ελέγχου του εξωτερικού κόσμου.

Πώς οργανώνονται λοιπόν όλες οι λεπτές ισορροπίες που απαιτούνται για την απρόσκοπτη επένδυση του γραπτού λόγου σε ένα παιδί, το οποίο βρίσκεται υπό καθυστάτως απαγόρευσης της περιέργειας και της γνώσης, για λόγους που σχετίζονται με αμεταβόλιστα πένθη των ενηλίκων που το φροντίζουν; Ποια εμπόδια παρεμβάλλονται στη σχέση του με το γραπτό λόγο, τη στιγμή που αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερα ενεργή απειλή ενουχισμού, απώλειας των ανακλιτικών του αντικειμένων, ή ακόμη και αφανισμού του στην περίπτωση που παραβεί την απαγόρευση αυτή, ή επιχειρήσει απαγορευμένες επίσης κινήσεις αυτονόμησης; Νομίζουμε ότι το παιδί αυτό έχει πολύ λίγους λόγους να ενδιαφερθεί στ' αλήθεια και να επενδύσει στο γραπτό λόγο. Αυτό συμβαίνει διότι τα οφέλη που μπορεί να αποκομίσει απ' αυτό, όχι μόνο δεν μπορούν να ενσωματωθούν στον ψυχισμό του ως κινητοποιητικοί παράγοντες, αλλά, αντίθετα, συνιστούν πιθανό κίνδυνο και αποφεύγονται. Εξάλλου, νομίζουμε ότι το παιδί αυτό δεν διαθέτει, για όλους τους λόγους που αναφέραμε, κατά την επαφή του με το γραπτό λόγο την απαραίτητη για την εκμάθησή του ψυχονοητική συγκρότηση και ετοιμότητα. Έτσι, κάποιες πραγματικές ίσως ανεπάρκειες στο νευροφυσιολογικό επίπεδο (οπτική, ακουστική αντίληψη, οργάνωση του χώρου, κ.λπ.) επιτείνονται και αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, ενώ σε άλλες περιπτώσεις οι δυσκολίες αυτές εξουδετερώνονται από την ίδια την έφεση του παιδιού προς την κατάκτηση του γραπτού λόγου. Έτσι εξηγείται, νομίζουμε, και η συχνή αναποτελεσματικότητα των αμιγώς παιδαγωγικών τεχνικών στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Είναι σίγουρο επομένως ότι ο Β. δεν έχει πολλές ελπίδες να καλύψει τα τεχνικά κενά γραφής και ανάγνωσης αν δεν κατα-

φέρει, με ειδική βοήθεια, να γίνει κάποτε αναγνώστης, να αναπτύξει δηλαδή ενδιαφέρον για το γραπτό λόγο, μέσω της απόλαυσης που αυτός αποφέρει. Η βοήθεια την οποία υπαινισσόμεθα συνίσταται σε μια σύνθετη ψυχοπαιδαγωγική διεργασία (Van Waeyenberghe, 1983), η οποία ανα-

πτύσσεται στα πλαίσια μιας κατά βάση θεραπευτικής σχέσης. Μια σχέση αυτού του τύπου είναι κατά τα φαινόμενα απαραίτητη για να μετακινηθεί η δυναμική του ψυχισμού, η οποία με τη σειρά της θα επιτρέψει την επένδυση του γραπτού λόγου και την ευδωση των παιδαγωγικών προσπαθειών³.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ainsworth M.D., Blehar M.C. and Wall S. *Patterns of attachment; a psychological study of the strange situation*. Hillsdale, N.J., Lawrence Erlbaum Associates, 1978.

Assoun P.L. *Éléments d' une métapsychologie du lire. Nouvelle Revue de Psychanalyse*, 1988, 37, 129.

Brazelton T.B. Le bébé partenaire dans l' interaction. In *La dynamique du nourrisson*. Ed. E.S.F., 1983.

Diatkine R. Enfance, adolescence, jeunesse. In *Les textes du centre Alfred Binet*, 1988, 13.

Dorey R. *Le desir de savoir*. Ed. Denoel, 1988.

Freud S. (1901). The psychopathology of everyday life. *S.E.*, 6.

Freud S. (1905). Three essays on the theory of sexuality. *S.E.*, 7, 125-245.

Freud S. (1908). On the sexual theories of children. *S.E.*, 9, 207-26.

Klein M. (1931). A contribution to the theory of intellectual inhibition. In *Contributions to psychoanalysis*. Hogarth Press, London.

Mahler M., Mother-child interaction during separation, individuation. *Psychoanalytic Quarterly*. 1965, 34, 483.

Rothstein A., Benjamin L., Crosby M. and Eisenstadt K. *Learning disorders*. International Universities Press, 1987.

Van Wawyenbergh M. Acquisition de la langue écrite au cours de traitements orthophoniques. *Les textes du Centre A. Binet*, 1983, 3, 89.

3. Η συνεργασία με τον Β. ολοκληρώθηκε όπως είχε προγραμματισθεί. Τρία χρόνια μετά επανεμφανίστηκε στην υπηρεσία μας συνοδευόμενος από τη μητέρα του, και πάλι μετά από προτροπή της φιλόλογου του, για να ζητήσει γνωμάτευση για τη δυσγραφική του διαταραχή. Η εξέταση από την ειδική παιδαγωγό έδειξε σαφή βελτίωση της δυσγραφίας. Μολονότι η εξέταση από την παιδοψυχίατρο δεν φαινόταν επιβεβλημένη, αποφασίσαμε να τον επανεξετάσουμε. Την ημέρα της επανεξέτασης, μητέρα και γιος εμφανίσθηκαν με πένθος. Μάθαμε ότι λίγες ημέρες πριν είχε πεθάνει ο μητρικός παππούς, μετά από ολιγόμηνη σοβαρή ασθένεια. Ο Β., μεγάλος έφηβος πια, δεν είχε να πει τίποτα για το θέμα της δυσγραφίας. Αντ' αυτού μίλησε για το άγχος του θανάτου και για ένα σχεδόν παράλογο φόβο ότι μπορεί «ο χάρος να βγήκε παγανιά, όπως λέμε, και να μη σταματήσει στον παππού μου». Δεν χρειάζεται ίσως να συμπληρώσουμε ότι μολονότι ο παππούς έζησε για αρκετό διάστημα κατά τη διάρκεια της ασθένειάς του στο σπίτι του Β., ποτέ δεν συζητήθηκε ανοικτά με το παιδί το είδος της ασθένειάς του.