

ΖΩΡΖ ΜΟΚΟ

Ψυχανάλυση και εκπαίδευση

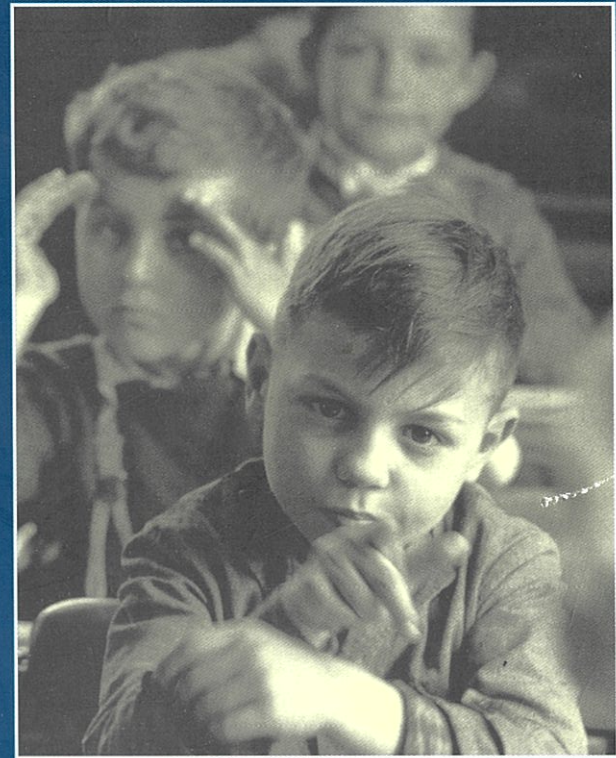
Με ποιο τρόπο η παιδαγωγική και η ειδική αγωγή μπορούν να επωφεληθούν από τις κεκτημένες γνώσεις της ψυχανάλυσης; Για να απαντήσει σε αυτή την ερώτηση, ο Ζωρζ Μοκό επιχειρεί καταρχάς μια μελέτη της επιθυμίας ως θεμελιώδους στοιχείου της σχέσης των γονέων με τα παιδιά. Υπενθυμίζει ποια είναι τα στάδια της συναισθηματικής εξέλιξης του παιδιού από τη γέννηση έως την εφηβεία, καθώς και τα κεφαλαίωδη στοιχεία του χαρακτήρα που συνεπάγονται: ενσωμάτωση, κτητικότητα, αμφιθυμία ή κυριότητα ή το οιδιπόδειο σύμπλεγμα, του οποίου οι «αποτυχίες» προκαλούν μεγάλο αριθμό παιδικών νευρώσεων. Η ανάλυσή του τον οδηγεί συνεπώς να προσεγγίσει την παιδαγωγική σχέση από ψυχαναλυτική σκοπιά και να κάνει κατανοητό το ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να επηρεάζει το σύμπτωμα του παιδιού (την ενούρηση, τη δυσλεξία, τη βία, την έλλειψη προσοχής κ.ά.). Σκιαγραφεί επίσης ένα πορτρέτο του καλού εκπαιδευτικού και δείχνει με ποιο τρόπο μπορεί ο ίδιος να προσπαθήσει να απαντήσει στις ανάγκες των μαθητών του.

Ο Μοκό μάχεται επομένως για μια ψυχαναλυτική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και για τον πολλαπλασιασμό των Ψυχοπαιδαγωγικών κέντρων.

Το βιβλίο αυτό πρωτοκυκλοφόρησε το 1969 και αποτελεί εξαιρετική εισαγωγή στα πολλαπλά προβλήματα της σχολικής προσαρμογής του παιδιού.

Ζωρζ Μοκό

Ψυχανάλυση και εκπαίδευση



ΚΕΦΑΛΑΙΟ IV

ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ

*«Ό,τι υπάρχει στην ευφυΐα,
υπήρχε πριν στις αισθήσεις.»*

ΤΟ ΠΝΕΥΜΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ, όπως λέει ο Κλαπαρέντ, υφάινεται πάνω σε δύο διαφορετικούς αργαλειούς που βρίσκονται ο ένας πάνω στον άλλον. Το κατώτερο επίπεδο, κατά πολλούς το πλέον σημαντικό, είναι έργο του ίδιου του παιδιού που έλκει όπως-όπως στιδήποτε μπορεί να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Είναι το υποκειμενικό επίπεδο των επιθυμιών και των φόβων. Είναι ο κόσμος των φαντασιώσεων που βρίσκεται στα όρια του βιολογικού και μέσα στον οποίο μια φανταστική πραγματικότητα έρχεται στην επιφάνεια, μέσα από σύμβολα και μύθους. Το άλλο επίπεδο, που μπορούμε να το θεωρήσουμε ανώτερο, γιατί ψυχικά είναι περισσότερο επεξεργασμένο, είναι καταρχήν πολύ εύθραστο. Είναι χτισμένο πάνω στην πίεση του κοινωνικού περιβάλλοντος, που όλο και περισσότερο επιβάλλεται στο παιδί. Είναι το αντικειμενικό επίπεδο της πραγματικότητας, που αντιτίθεται στην καθαρή υποκειμενικότητα του ασυνειδήτου.

Έτσι κι αλλιώς όμως, τα πιο αυθεντικά θεμέλια της προσωπικότητας αποτελούνται από το ασυνείδητο. Το συνειδητό δεν είναι παρά ένας συμβιβασμός και μια ισορροπία που δύσκολα αποκτάται ανάμεσα στις ασυνείδητες ορμές και τις απαιτήσεις της εξωτερικής πραγματικότητας. Το παιδί που φθάνει στο

σχολείο είναι φορέας όλης της εμπειρίας που απέκτησε στις σχέσεις του με την οικογένεια. Ασυνείδητα, είναι φορέας όλων των στερήσεων και απωθήσεων του προσωπικού εσωτερικού του δράματος και έχει λύσει, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο καλά, τις συναισθηματικές εντάσεις της τριγωνικής οιδιποδειακής κατάστασης. Μερικοί ψυχολόγοι βεβαιώνουν καμιά φορά ότι μετά το οιδιπόδειο, το παιγνίδι «έχει ήδη κριθεί», και ότι μετά την ηλικία των 5-6 χρόνων το υποκείμενο απλώς θα ξαναζήσει, έχοντας μεταθέσει σε κοινωνικό επίπεδο το βίωμα των πρώτων του χρόνων. Πράγμα που έκανε τον Πικασσό να πει: «Μέχρι τα επτά δημιουργούμε, μετά προεκτεινόμαστε».

Θα ήταν όμως λάθος να πιστέψουμε ότι αυτό το παρελθόν προσανατόλισε ανεπανόρθωτα το υποκείμενο. Είδαμε ότι μετά από την ηλικία των έξι, η ψυχική και σωματική ωρίμανση συνεχίζεται, επηρεασμένη διαρκώς από το περιβάλλον. Οι καταναγκασμοί και ο ρόλος της αγωγής, τα συναισθήματα απέναντι στους γονείς και στους δασκάλους συνεχίζουν να εξελίσσονται. Το σημερινό βίωμα, ακόμα και εάν προσανατολιζέται και αφομοιώνεται από τις ασυνείδητες αντιδράσεις του παρελθόντος, μπορεί να αμφισβητήσει αυτό το ίδιο το παρελθόν. Από αυτή την άποψη, κάποια ανάπλαση των ασυνείδητων δομών είναι πάντοτε δυνατή – ακόμα και εάν περιορίζεται μόνον σε δευτερεύουσες αλλαγές. Σκεφτόμαστε μάλιστα ότι είναι μια περίοδος όπου οι μηχανισμοί άμυνας του «εγώ» εξελίσσονται πολύ περισσότερο από όσο γενικά νομίζουμε. Γιατί είναι μια περίοδος όπου οι ασυνείδητες φαντασιώσεις βρίσκονται συνεχώς αντιμέτωπες με την πραγματικότητα. Στη διάρκεια αυτής της περιόδου, όπου οι ορμές –εάν το οιδιπόδειο λύθηκε καλά– έχασαν κατά ένα μέρος τη λιβιδινική τους απαιτητικότητα, η συναισθηματική ενέργεια προσανατολιζέται πολύ περισσότερο προς τη δραστηριότητα. Η επιθετική ενέργεια, κυρίως, χρησιμοποιείται περισσότερο σε ψυχοκινητι-

κή δραστηριότητα (παιγνίδια, σχολική δουλειά, ομαδική δραστηριότητα, κλπ.) και γενικότερα στη δραστηριότητα προσαρμογής στην κοινωνική ζωή, που προσκαλεί όλο και περισσότερο το παιδί της σχολικής ηλικίας. Υπό τον όρο βέβαια ότι το σχολείο θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, αντί να την καταπνίξει.

Το παιδί, που αφήνει την οικογένεια για πρώτη φορά, πρέπει να υποστεί και να εδραιώσει καινούριους δεσμούς με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του.

Στην αρχή θα είναι κυριαρχημένο και προσανατολισμένο από το ασυνείδητό του. Θα μεταφέρει στους δασκάλους του, που του θυμίζουν τις γονεϊκές εικόνες, τα συναισθήματα που το συνδέουν με αυτές. Ο δάσκαλος ιδιαίτερα, ως σύμβολο εξουσίας, ξυπνά μέσα του τις αντιδράσεις του απέναντι στην πατρική εικόνα και σε ό,τι αυτή αντιπροσωπεύει σε σφρίγος ή εσωτερική αδυναμία. Όπως ακριβώς οι συμμαθητές μπορούν να προκαλέσουν αντιδράσεις σύμφωνα με τα βιώματα απέναντι στους αδελφούς και τις αδελφές. Αυτή η συμπεριφορά του παιδιού θα προκαλέσει στον δάσκαλο και στους άλλους μαθητές αντίστοιχες αντιδράσεις. Με άλλα λόγια, ο διάλογος των ασυνείδητων ευαισθησιών συνεχίζεται. Πάνω σε αυτό το σημείο το σχολικό περιβάλλον αναπαράγει το οικογενειακό περιβάλλον, μεταφέροντάς το σε ένα διευρυμένο κοινωνικό πλαίσιο.

Σημαντικές όμως διαφορές θα κάνουν αυτούς τους καινούριους διαλόγους των ασυνείδητων μια ευνοϊκή παιδαγωγική συνεισφορά στην ανάπτυξη του παιδιού. Καταρχήν, οι σχολικοί δεσμοί δεν έχουν την κτητική ένταση των οικογενειακών δεσμών. Στην οικογένεια, το παιδί είναι συμβολικά και σωματικά το προϊόν του πατέρα και της μητέρας, ο σαρκικός καρπός του ζεύγους με όλες τις ασυνείδητες συναισθηματικές απιχτήσιες που αναφέραμε. Στο σχολικό περιβάλλον, το παιδί δεν είναι παρά ένα μέλος της ομάδας που υπόκειται στην εξουσία

του καθηγητή: άρα του είναι πιο εύκολο να πάρει απόσταση, και επομένως να ελέγξει τις ορμές του απέναντι στον δάσκαλο και στους συμμαθητές του. Ομοίως, αυτοί μπορούν να τοποθετηθούν πιο αντικειμενικά απέναντι σε κάθε μαθητή. Το σχολικό περιβάλλον προσφέρει έτσι στο παιδί καινούρια δυνατότητα να ξαναζήσει τις ανθρώπινες σχέσεις του σε συνθήκες λιγότερο παγιδευτικές. Φόβοι, ζήλεις, επιθετικότητες μπορούν κατά συνέπεια να ξαναβιωθούν με πιο αντικειμενικούς συντρόφους. Έτσι, γίνεται δυνατή μια αποδραματοποίηση και κατ' επέκταση μια μείωση των αγχογόνων εντάσεων.

Η σχολική ομάδα απαιτεί εξάλλου να προσαρμοσθεί ο καθένας σε αυτή και να δεχθεί τους κανόνες της. Απαιτεί κυρίως την αποκήρυξη των προσωπικών ενορμητικών αντιδράσεων του στο βαθμό που αυτές δεν θα υπακούουν στην πραγματικότητα της ομάδας. Είναι γνωστοί οι καταναγκασμοί, όπως και τα καψόνια των παλαιών στους νεότερους, που η ομάδα μπορεί να επιβάλλει, προκειμένου να καταφέρει ν' απαρηθύν μερικοί τις ιδιαιτερότητές τους ή μερικές αδυναμίες απροσάρμοστης συμπεριφοράς. Ένα παιδί πολύ ντροπαλό ή πολύ επιθετικό ή πολύ ζαβολιάρικο μπορεί να γίνει το αντικείμενο πίεσεων, που θα το οδηγήσουν να ελέγξει τις αντιδράσεις του, τις οποίες οι άλλοι ειπράττουν σαν πολύ διαταρακτικές. Ο συλλογικός χαρακτήρας αυτής της πίεσης του αφαιρεί εν μέρει την υποκειμενική πλευρά που φυσιολογικά θα είχε στην οικογένεια. Μ' αυτόν τον τρόπο, το παιδί μπορεί να υπακούσει με μεγαλύτερη ευκολία. Οι μηχανισμοί ταύτισης και συμμετοχής θα παίξουν ευκολότερα σημαντικό ρόλο, δεδομένης της επιρροής της ομάδας και του μεγάλου αριθμού των συντρόφων της ίδιας ηλικίας. Ένα «ιδανικό» της ομάδας μπορεί να επιβληθεί και να κινητοποιήσει τις τάσεις για ταύτιση. Αυτή η κοινωνικοποίηση είναι ουσιώδης στο να επιτρέψει στο παιδί να τοποθετηθεί σε σχέση με τον άλλο και έτσι να καταλάβει και να αποδεχθεί τους υπολοίπους.

Το «εγώ» του παιδιού μπορεί να τοποθετηθεί περισσότερο σε σχέση με τους άλλους. Οι γοητευτικές φαντασιώσεις που χαρακτηρίζουν τόσο μαζικά το οικογενειακό βίωμα ξεθωιάζουν στο βίωμα του σχολείου, προς όφελος της πραγματικότητας. Η παντοδυναμία των επιθυμιών σκοντάφτει εδώ όλο και περισσότερο στη συνειδητοποίηση των ορίων της. Εάν όμως η μαγική δύναμη των φαντασιώσεων υποχωρεί, είναι γιατί τώρα το παιδί χρησιμοποιεί την ενέργειά τους για άλλους σκοπούς.

Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική δραστηριότητα μπορεί να διοχετεύσει ενορμητικές ενέργειες που μέχρι τότε ήταν προορισμένες στις φαντασιώσεις του ασυνειδήτου. Εάν η έλλειψη ενδιαφέροντος αποκαλύπτει την κινητοποίηση της λιβιδινικής ενέργειας με άλλους σκοπούς (ναρκισσισμός ή απώθηση), αντίθετα το ενδιαφέρον γεννιέται από την ικανοποίηση των βασικών τάσεων – δηλαδή των ασυνείδητων ορμών. Αυτή η χρήση της λιβιδινικής ενέργειας απαιτεί μια πρόοδο, αρχής γενομένης από τις αρχικές φαντασιώσεις. Για παράδειγμα, ένα παιδί που ένωσε αγχώδη επιθετικότητα ενάντια στον πατέρα μπορεί να γνωρίσει φαντασιώσεις εξέγερσης, αντισταθμιστικά συναισθήματα παντοδυναμίας ενάντια στον άνδρα, σύμβολο της εξουσίας, έπειτα ονειροπολήσεις συμπλοκών, κλπ. Στο σχολείο, αυτή η φαντασιωσική εξέλιξη μπορεί να συνεχισθεί πιο ελεύθερα όσο οι σύντροφοι, ο δάσκαλος και οι συμμαθητές είναι λιγότερο συνδεδεμένοι μαζί του. Έτσι, μπορεί ευκολότερα να μεταφέρει τα βαθιά του συναισθήματα. Και ένα τμήμα των αρχικών ασυνείδητων φαντασιώσεων, η ενορμητική ενέργεια, μπορεί να μετακινηθεί για να επενδυθεί στις δραστηριότητες της σχολικής ομάδας μέσω των φαντασιώσεων που προκύπτουν και των κινητικών δραστηριοτήτων. Ο ρόλος που ζητείται από τον μαθητή τον βοηθά σε αυτή τη μετάθεση. Με αυτόν τον τρόπο, μπορεί να συμφιλιώσει τα δύο πρόσωπα που βρίσκονται μέσα του: το ασυνείδητο, μέσω του οποίου εκ-

φράζονται οι βαθιές επιθυμίες και το συνειδητό που εκφράζεται στον κοινωνικό ρόλο. Από εδώ και πέρα, το ενδιαφέρον για τη δουλειά του σχολείου τροφοδοτείται από τη διοχέτευση προς τη δράση της λιβιδινικής ενέργειας που είναι τμήμα της φαντασιωσικής ζωής. Η μετουσίωση διευκολύνεται από τις ναρκισσιστικές ικανοποιήσεις που νιώθει το υποκείμενο και εκφράζεται σε μια γλώσσα και δημιουργία του «εγώ».

Φυσικά, το παιδί μεταφέρει τη λιβιδινική του ενέργεια στη σχολική του δραστηριότητα. Η ανάγνωση, η γραφή, η αριθμητική γίνονται τα υποκατάστατα της επιθυμίας για γνώση και κατανόηση. *Επιθυμία που το κατέτρεξε τα πρώτα χρόνια και έφθασε στο απώγειό της στο οιδιπόδειο, με το άγχος ενός προβλήματος προς επίλυση και ενός μυστηρίου αποκλειστικά για τους ενήλικους, από το οποίο ένιωθε αποκλεισμένο.* Με τη σχολική δραστηριότητα έχει το συναίσθημα ότι μνείται στις δραστηριότητες του ενήλικου. Το ασυνείδητο, βαρύν από ερωτήματα, βρίσκει εδώ ικανοποίηση. Τα μαθηματικά, για παράδειγμα, μπορούν να ανοίξουν καινούριους δρόμους στην έρευνα του κόσμου των ενήλικων. Ένας διάσημος μαθηματικός γράφει: «Όταν ήμουν παιδί, ήμουν πεισμένος ότι εάν μπορούσα να μετρήσω διαδοχικούς αριθμούς για αρκετή ώρα, θα βρισκόμουν ξαφνικά κάτοχος του μεγάλου μυστικού». Είναι αλήθεια ότι, αντίθετα, η συμβολική αξία ορισμένων αριθμών ή ορισμένων πράξεων μπορεί να ξυπνήσει στο ασυνείδητο καταδικασμένες επιθυμίες και να επιφέρει μια αναστολή ή μια ανυπέρβλητη απέχθεια.

Αυτό σημαίνει ότι η παιδαγωγική θα έπρεπε να αναζητά να διαρθρωθεί πάνω στη συμβολική έκφραση του μαθητή. Κάθε μαθητής καταφέρνει με τις επιθυμίες του, την ιστορία του, τη μη ικανοποίησή του και εκφράζεται με τη δική του συμβολική. Εδώ μπορούμε να καταλάβουμε σε βάθος το υποκείμενο σε ό,τι πιο προσωπικό και μύχιο έχει. Όμως, η παιδαγωγική δράση, χωρίς να ελπίζει ανοιχτά σε ψυχαναλυτική θεραπεία, μπο-

ρεί να αναζητήσει το διάλογο με αυτή τη φαντασιωσική ζωή. Γιατί η συμβολική γλώσσα εκφράζει τα συναίσθημα που αναπτύσσονται στις σχέσεις, τις επιθυμίες και τις απορρίψεις του άλλου. Δείχνει επίσης πώς το παιδί υφαινει τους δεσμούς του με το περιβάλλον και εγκαθιστά την πραγματικότητα μέσα του.

Ένας καθηγητής, που έχει ψυχαναλυτική εμπειρία, οδηγεί έναν μαθητή ιδιαίτερα ασαφή και επιθετικό στο να εκφράσει τη βιαιότητα του μέσα από δραστηριότητες, όπως το σχέδιο και η ελεύθερη έκθεση ιδεών. Αφού πρώτα η βιαιότητα εκφράστηκε μέσα από θέματα όπου έρχονταν αντιμέτωπα ζώα (τίγρεις με λύκους, φίδια κλπ.), ο δάσκαλος οδηγεί τον μαθητή στο να την εκφράσει σε όρους ανθρώπινων συγκρούσεων. Ο μαθητής, στη συλλογική σχολική δουλειά, σχολιάζει αυτά που έκανε. Το γεγονός ότι κάποιος τον άκουσε και ταυτόχρονα ότι ο δάσκαλός του τον κατάλαβε, τον οδηγεί να εκφράσει τη βιαιότητά του με περισσότερη ακρίβεια: πρόκειται για τον αγώνα ενός παιδιού ενάντια σε έναν απειλητικό άνδρα. Ο δάσκαλος προσφέρει στον μαθητή θέματα έκθεσης και σχεδίου, που του επιτρέπουν να εκφράσει ένα βαθύτερο άγχος ακρωτηριασμού. Η τίγρης, που στην αρχή έτρωγε το φίδι, αντικαταστάθηκε από έναν άνδρα που κόβει το χέρι ενός αγοριού, «επειδή το αγόρι έκανε απαγορευμένα πράγματα». Ο πατέρας, διαφωτισμένος από τον δάσκαλο, θα μπορούσε στη συνέχεια να απαντήσει ειλικρινά σε συγκεκριμένη ερώτηση του γιου του, π.χ. πάνω στη γέννηση των παιδιών. Η επιθετικότητα του μαθητή χάνει τον ψυχαναγκαστικό χαρακτήρα της και το υπολανθάνον άγχος εκφράζεται σε προσωπικές δημιουργίες που ο δάσκαλος συνεχίζει να προσανατολίζει προς μια απελευθερωτική έκφραση. Μέχρι την ημέρα όπου, σε έκθεση με θέμα τη συνεργασία των γενεών, αναπτύσσει τη συνεννόηση ενός έμπειρου άνδρα με ένα παιδί. Ο άνδρας έκανε το παιδί να επωφεληθεί από την εμπειρία του στο κυνήγι των θηριών, οδηγώντας το να μην φοβάται πλέον. Όλη αυτή η παιδαγωγική δράση έγινε χωρίς ο δάσκαλος να χρειασθεί να ερμηνεύσει τίποτε. Απλώς, βοήθησε το παιδί να επωφεληθεί από τη δυνατότητα να αναγνωρίσει και να εκφράσει μια ορμή αντί να την καταδικάσει. Και έτσι, του επέτρεψε τον προοδευτικό έλεγχο της, τον οποίο διευκόλυνε η πεποίθησή του ότι ο δάσκαλος, χωρίς να πρέπει να εκφρασθεί άμεσα, το καταλαβαίνει.

Η ψυχανάλυση εδώ προσφέρει στον δάσκαλο τη δυνατότητα μιας πιο βαθιάς κατανόησης του μαθητή. Του επιτρέπει να ανιχνεύσει τις ψυχικές διαταραχές που ξεφεύγουν από τους γονείς και τους άλλους δασκάλους· και ταυτόχρονα να γνωστοποιήσει στις αρμόδιες υπηρεσίες τις περιπτώσεις που θα απαιτούσαν ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία. Γιατί, ο ίδιος αποκλείεται να μπορέσει να ασκήσει την ψυχανάλυση στους μαθητές του, δεδομένων των μεταβιβάσεων και αντιμεταβιβάσεων που θα προέκυπταν.

Η κατανόηση όμως που μπορεί να έχει για τις δυσκολίες του παιδιού τού επιτρέπει, μέσω των πολυάριθμων καταστάσεων που του προσφέρει η ομάδα και των διάφορων μορφών δραστηριοτήτων, να προσφέρει στον μαθητή τη δυνατότητα να εκφράσει με λόγια τις εντάσεις του. Αυτό, υπό τον όρο ότι το σχολείο θα κάνει την επανάστασή του και θα απαρηγηθεί να κρατά τους μαθητές σε σχέση παθητικής υποταγής απέναντι στην αυθεντία του καθηγητή. Γιατί, μέσα στην παραδοσιακή παιδαγωγική σχέση, που παραμένει διαπροσωπική, δεν υπάρχει δυνατότητα μεσολάβησης ανάμεσα στο άγχος του παιδιού και στην εξουσία. Μοιάζει με τη φεουδαρχική σχέση, όπου ο ισχυρότερος υποτάσσει τον ασθενέστερο – με ό,τι αυτή η σχέση υπονοεί σε επιθέσεις και καταπίεση πάνω στο παιδί. Αντίθετα, η πολλαπλότητα των ρόλων μέσα σε μια τάξη, την οποία καθοδηγεί ένας δάσκαλος που διαθέτει αυτή την ψυχαναλυτική κατανόηση των αντιδράσεων του παιδιού, θα μπορούσε να έχει βαθιά παιδαγωγική δράση, την οποία θα χαρακτηρίζαμε δυναμικά θεραπευτική. Γιατί, στο βαθμό που *ο μαθητής μπορεί, με τη μεσολάβηση των κοινωνικών ανταλλαγών, να εκφράσει τα ασυνείδητα συναισθήματά του, μπορεί να ελέγξει την ενέργειά τους*· από την άλλη, ο δάσκαλος μπορεί, μέσα από την ψυχαναλυτική του κατανόηση, να κρατήσει τον έλεγχο των εντάσεων που εκφράζονται στις ανταλλαγές της σχολικής ομάδας.

Οι μέθοδοι «ενεργητικής αγωγής» (éducation active), ιδιαι-

τερα οι ενεργητικές μέθοδοι του Φρενέ, μπορούν να ευνοήσουν την προσωπική και συμβολική έκφραση. Κυρίως, μέσα από την προσωπική έκφραση του σχεδίου, της ελεύθερης έκθεσης ιδεών, της ομαδικής δουλειάς, των παιχνιδιών, κλπ. Αληθινό είναι μόνον ό,τι ανακαλύψαμε μόνονι μας. Κάθε παιδαγωγική που προσφέρει με αυτόν τον τρόπο ποικίλες δυνατότητες έκφρασης και δραστηριότητας, μέσα σ' ένα κοινωνικό πλαίσιο, θα δώσει στο παιδί αυξημένες δυνατότητες ωρίμανσης· κι έτσι αυτό θα μπορέσει να βγει από τις παραλυτικές σχέσεις αντιπαλότητας. Πολλαπλασιάζοντας τους προσφερόμενους ρόλους, καθιστά δυνατές καινούριες ταυτίσεις και συμμετοχές. Έτσι, υπάρχουν δυνατότητες συναισθηματικών μεταβιβάσεων και αναμόρφωσης των εικόνων και των στάσεων των αρχικών συμβολικών σχέσεων. Το ιδεώδες του «εγώ» μεταβάλλεται.

Αυτή η αντιπαραβολή των ασυνείδητων φαντασιώσεων και της εξωτερικής πραγματικότητας φαίνεται καθαρά στις αντιδράσεις του παιδιού στο θέαμα (θέατρο, κουνιλοθέατρο, κινηματογράφος, τηλεόραση). Όσο μικρότερο είναι το παιδί, τόσο περισσότερο προβάλλει τις φαντασιώσεις του σε αυτό που βλέπει και ακούει. Σε τέτοιο βαθμό μάλιστα, που εάν το ρωτήσουμε να διηγηθῆι αυτό που είδε, θα το κάνει παραμορφώνοντάς το τόσο, που θα εκθέσει περισσότερο αυτό που φαντάζεται παρά αυτό που είδε. Με την ηλικία, το θέαμα θα γίνεται όλο και καλύτερα αντιληπτό μέσα στην πραγματικότητά του, αλλά μέχρι την εφηβεία θα παραμείνει ακόμα πολύ παραμορφωμένο από αυτούς τους αντίλαλους της φαντασίας του παιδιού. Είναι πολλά τα παιδιά που μεταξύ 10 και 14 χρονών δεν μπορούν να είναι παρόντα σε μερικές σκηνές της τηλεόρασης, χωρίς να κλείσουν τα μάτια και καμιά φορά νιώθουν υποχρεωμένα να βγουν από το δωμάτιο, τόσο η βία των δικών τους φαντασιώσεων που ανακαλεί το θέαμα διεγείρει το ασυνείδητο άγχος τους. Εξού και η χρησιμότητα μιας παιδαγωγικής σχέσης που θα τους επέτρεπε να λεκτικοποιήσουν τις ασυνείδητες εντάσεις τους.

Αυτή η δύναμη της ασυνείδητης φαντασιωσικής ζωής κάνει το παιδί να είναι για πολύ καιρό ανίκανο να ξεχωρίσει την πραγματικότητα από τις προσωπικές του αναπαραστάσεις. Μπορεί να πει ψέματα χωρίς να το συνειδητοποιήσει, είτε για να πραγματοποιήσει μια επιθυμία, είτε για να προστατευθεί από αυτήν ή να αρνηθεί αυτό που το ενοχλεί. Και αυτό κυρίως απέναντι στους «ασυννόμους», που είναι οι παιδαγωγοί. Εδώ βρίσκεται και το λάθος να επικαλούμαστε τη μαρτυρία των παιδιών. Μαρτυρία που θα αντλήσουν αναγκαστικά τόσο από τη φαντασία όσο και από την πραγματικότητα. Εδώ και τα δικαστικά λάθη που μπορούν άλλωστε να πλήξουν το ίδιο το παιδί:

Τρία αγόρια 13 χρονών, υγιή στο μυαλό, κατηγορούνται πως κατάκλεψαν δύο ηλικιωμένους. Συνελήφθησαν, στην αρχή αρνήθηκαν την πράξη τους, έπειτα, κάτω από την πίεση των ανακριτών, την παραδέχονται, δίνοντας πολλές λεπτομέρειες πάνω στον τρόπο που έδρασαν. Φυλακίσθηκαν στην Φρεν για 3 μήνες, μέχρι την ημέρα που κατά τύχη ανακαλύπτεται ότι τη στιγμή της κλοπής ήταν και οι τρεις σε μια κατασκήνωση μακριά από τον τόπο του εγκλήματος.

Στα παιχνίδια του και στις ελεύθερες δραστηριότητές του το παιδί όχι μόνον χρησιμοποιεί τη λιβιδινική του ενέργεια, αλλά και διαπαιδαγωγείται απ' αυτήν ως μελλοντικός ενήλικος. Όλα του σχεδόν τα θέματα αναφέρονται πράγματι στις δραστηριότητες των μεγάλων. Είτε παίζουν πόλεμο, ασυννόμους, κλέφτες, μπαμπά και μαμά, αθλητικές δραστηριότητες ή πως δουλεύουν, τα παιδιά παίζουν ότι ταυτίζονται με τους μεγάλους. Στην εφηβεία, οι νέοι μεταβιβάζουν την ενέργεια των πολεμικών ή επιθετικών φαντασιώσεών τους σε δραστηριότητες ή σε κοινωνικές, πολιτικές, φιλοσοφικές ή επαγγελματικές ιδεολογίες, δίνοντάς τους ορμητικό χαρακτήρα, συχνά φανατικό και απόλυτο. Η έλλειψη ανέχειας τροφοδοτείται έτσι από τη δύναμη των ασυνείδητων ορμών. Άλλοι, πάλι, θα μεταβιβάσουν την ενέργειά τους προς καλλιτεχνικές δραστηριότητες.

Η ζωή της ομάδας, πολλαπλασιάζοντας τις πιθανότητες α-

νάπτυξης των σχέσεων, ανοίγει σε αυτές τις δραστηριότητες ένα ευρύτερο πεδίο, όπου ο καθένας μπορεί να έχει το συναίσθημα ότι συμμετέχει. Οι ματαιωμένες επιθυμίες μπορούν εδώ να βρουν πιο ελεύθερα μια συμβολική ικανοποίηση.

Από αυτή την άποψη, το σχολείο οφείλει να ακολουθήσει και να αναπτύξει τη διαδικασία που έχει ήδη αρχίσει στο μικρό παιδί μέσα από τις περισσότερο ή λιγότερο δραματικές ιστορίες, τις διηγήσεις με ήρωες, τα παιχνίδια συμπλοκών που του επιτρέπουν να πειραματισθεί με τις λιβιδινικές και επιθετικές ορμές του στο επίπεδο του φανταστικού. Το ουσιώδες θα ήταν κάθε τέτοια δραστηριότητα να ασκείται μέσα σε ένα κλίμα και με τέτοιες σχέσεις που να προσφέρουν τη δυνατότητα αυθεντικού διαλόγου, όπως τότε που το μικρό παιδί μπορεί να ακούσει μια τρομακτική ιστορία, νιώθοντας ασφαλές στα γόνατα και στην αγκαλιά της μητέρας του. Ένα παιδί που θα ήταν στερημένο από αυτούς τους τρόπους έκφρασης της επιθετικότητάς του, θα διακινδύνευε να μην μπορεί να ελέγξει την ενέργειά του ή να χάσει κάθε μαχητικότητα. Πάρα πολύ συχνά, το αυταρχικό σχολείο ταπεινώνει την ανάγκη του μαθητή για αυτονομία και δημιουργικότητα. Μπορεί μάλιστα καμιά φορά, απωθώντας την ενέργειά του, να το κάνει να παλινδρομήσει σε προ-οιδιπόδεια στάδια.

Το «εγώ» ισχυροποιείται από τις ενέργειες που το παιδί μπορεί να ελέγξει με την έκφραση των φαντασιώσεών του. Οι επακόλουθες τροποποιήσεις των ταυτίσεων και της συμμετοχής οδηγούν σε αλλαγή συμπεριφοράς, που κάνει το άτομο να προοδεύει στην επιβεβαίωση του εαυτού του. Οι ενεργητικές παιδαγωγικές μέθοδοι, επιτρέποντας στο υποκείμενο να εκφρασθεί μέσα σε ό,τι πιο αυθεντικό έχει, του παρέχουν ταυτόχρονα ναρκισσιστικές ικανοποιήσεις και καλύτερες σχέσεις με το περιβάλλον. Από εδώ αντλεί την ενέργεια της προσωπικής του δημιουργικότητας.

Ο εκπαιδευτικός, στη χρήση της συναισθηματικής ενέργει-

ας των φαντασιώσεων, μπορεί να χρησιμοποιήσει την ικανότητα για *μετουσίωση*, η οποία είναι η μεταβίβαση του ασυνείδητου ενδιαφέροντος πάνω σε κάτι κοινωνικά παραδεκτό. Αυτό το φαινόμενο εξηγείται από το γεγονός ότι κάθε απωθημένη νοητική διαδικασία είναι συνδεδεμένη με μια ποσότητα συναισθηματικής ενέργειας. Όσο αυτή η ενέργεια παραμένει ανεκμετάλλευτη, υπάρχει ένταση και διαταραχή. Από τη στιγμή που γίνεται χρήση, υπάρχει αντίθετα αίσθηση ανακούφισης και ευχαρίστησης. Η απωθημένη ιδέα, επειδή δεν μπορεί να ικανοποιηθεί πραγματικά, κυκλοφορεί σε όλο το νοητικό σύστημα, αναζητώντας διέξοδο μέσα από τους πιο διαφορετικούς συνειρμούς.

Αυτή η συναισθηματική διαδικασία είναι *ποσοτική*. Μπορεί να αυξηθεί, να μειωθεί, να μετατεθεί. Είναι *κεντρομόλος* και αναζητά πάντοτε να εκτονώσει την ψυχο-κινητική της ενέργεια. Είναι τέλος *αυτόνομη*, υπό την έννοια ότι μπορεί να αποχωρισθεί από την ιδέα με την οποία ήταν αρχικά συνδεδεμένη, για να μπει σε ένα καινούριο ψυχικό σύστημα. Πρόκειται για τη *μετάθεση* που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε ιδέες και αναπαραστάσεις, που έχουν μεταξύ τους αναλογίες. Είναι η κλασική περίπτωση του μικρού κοριτσιού που εκδηλώνει στην κούκλα του την ανεκμετάλλευτη μητρική στοργή ή το παράδειγμα της γεροντοκόρης που την εκδηλώνει σ' ένα ζώο.

Η μετουσίωση προκύπτει από αυτή την ικανότητα μεταβίβασης που είναι κατ' ουσίαν ασυνείδητη. Το αντικείμενο ή η ιδέα πάνω στην οποία μεταφέρεται το ενδιαφέρον, που μέχρι τώρα εντοπιζόταν στο ασυνείδητο, γίνεται έτσι το *σύμβολο* του ασυνείδητου συναισθήματος. Το σύμβολο έχει επομένως δύο πηγές, δύο έννοιες: μία ασυνείδητη και μία άλλη πραγματική και συνειδητή.

Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να χρησιμοποιήσει αυτή την ικανότητα, συνδέοντας τις τάσεις που θέλουμε να αναπτύξουμε με τα αρχέγονα ενστικτώδη ενδιαφέροντα. Η δράση του

πρέπει να είναι διπλή, προσέχοντας ώστε οι ενστικτώδεις τάσεις του παιδιού να προστατευθούν, ταυτόχρονα ενάντια στις πρώιμες διεγέρσεις και ενάντια στις αγχώδεις απωθήσεις. Η γνώση των μηχανισμών της μετουσίωσης και του κινδύνου των παραλυτικών καταστολών επιτρέπει στον εκπαιδευτικό μια δράση περισσότερο αποτελεσματική. Κυρίως, όταν μπορεί να γνωρίσει τις κυρίαρχες φαντασιώσεις που διακατέχουν το παιδί. Τα παράλογα πείσματα, οι μορφές νοητικής υτέρησης, οι διαταραγμένες συμπεριφορές δεν έχουν συχνά άλλες αιτίες πέρα από μια σύγχυση, ανάμεσα στο σύμβολο και στην ασυνείδητη απωθημένη ιδέα.

Πράγματι, όταν η ομοιότητα ανάμεσα στην ιδέα και στην ασυνείδητη ιδέα είναι πολύ μεγάλη, η καταστολή που πλήττει την απωθημένη ασυνείδητη επιθυμία τείνει επίσης να πλήξει την ιδέα που δημιουργεί το σύμβολο. Έτσι, το ενδιαφέρον μπορεί να εκμηδενισθεί και θα έχουμε όλα τα συμπτώματα της διανοητικής ανικανότητας και μάλιστα αυτό που μπορούμε να ονομάσουμε «συναισθηματική καθυστέρηση» (*stupidité émotionnelle*).

Φθάνουμε έτσι να συναντάμε μαθητές που επιμένουν σε κάποιο παράλογο πράγμα, χωρίς η λογική να μπορεί να επέμβει σε αυτό· γιατί απλώς δεν αγγίζει την πραγματική πηγή αντίστασης που είναι μια βαθύτερη ιδέα, της οποίας ο άλλος δεν είναι παρά το σύμβολο. Άλλα παιδιά είναι ανίκανα να καταλάβουν ή να παραδεχθούν μια εξόφθαλμη πραγματικότητα. Και ο θυμός που νιώθει ο εκπαιδευτικός, που αποτυχαίνει να τα κάνει να την παραδεχθούν, προέρχεται ακριβώς από το γεγονός ότι νιώθει ενστικτωδώς πως σκοντάφτει όχι σε πραγματική καθυστέρηση αλλά σε συναισθηματική καθυστέρηση, που δημιουργείται ασυνείδητα, καθώς και σε μια δυνατότερη θέληση. Και θα δούμε (σελ. 158) ότι το κριτήριο που επικαλούνται όλοι σχεδόν οι δάσκαλοι για να ορίσουν έναν αντιπαθητικό μαθητή είναι: «Με θύμωνε».

Αυτή η αναστολή του ενδιαφέροντος έχει μεγαλύτερη σημασία στο σχολείο όσο βρίσκεται στην καταγωγή της φαινομενικής ανικανότητας στα πιο διαφορετικά μαθήματα. Για παράδειγμα, η ανικανότητα στα μαθηματικά, στην ιστορία ή στα λατινικά οφείλεται συχνά σε αναστολή του ενδιαφέροντος, που προέρχεται από απέχθεια την οποία το παιδί δεν συνειδητοποιεί, γιατί αυτό το μάθημα συνδέεται στο ασυνείδητο με κάτι το δυσάρεστο. Η εμπειρία των ψυχο-παιδαγωγικών κέντρων δείχνει ότι το γεγονός τού να οδηγείται ο μαθητής, μέσα από μια ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, στην αναγνώριση τού ασυνείδητου συνειρμού τον καθιστά αμέσως ικανό να ενδιαφερθεί για το μάθημα που μέχρι τώρα απέρριπτε. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θυμηθεί ότι κάθε σχολική δυσκολία του μαθητή μπορεί να έχει συναισθηματική αιτία. Κάθε ελάττωμα μπορεί να είναι αδέξια έκκληση για βοήθεια. Και είδαμε ότι τα ασυνείδητα κωλύματα της λιβιδινικής ευαισθησίας άγγιζαν ακόμα και τη σωματική ολότητα ή τη χωρική δόμηση του παιδιού, αμφισβητώντας την ίδια του την ταυτότητα. Όπως το δυσλεξικό παιδί που έλεγε στη δασκάλα του: «Δεν μπορώ να κάνω αυτή την άσκηση, γιατί δεν ξέρω ποτέ εάν είμαι εγώ ή εάν είμαι εσείς». Εδώ βρίσκεται επίσης η ψευδο-καθυστέρηση στην οποία φυλακίζουμε το αγχωμένο παιδί.

Βλέπουμε δηλαδή μία από τις αδυναμίες των δοκιμασιών (τεστ), που δεν μπορούν να πάρουν υπόψη τους αυτές τις ολοκληρωτικές ή μερικές συναισθηματικές αναστολές του ασυνείδητου. Οι λέξεις που χρησιμεύουν συχνά για σύμβολα είναι κυρίως θύματα αυτών των συνειρμών, που βιώνονται κατ' αναλογία ασυνείδητα. Έχουμε, συνεπώς, κωλύματα και απέχθεια στο λόγο. Και, επίσης, ορθογραφικά λάθη.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει λοιπόν να βοηθήσει το παιδί να αποσπάσει από τις ασυνείδητες τάσεις του τη μεγαλύτερη δυνατή ενέργεια. Δηλαδή, του είναι απαραίτητο να γνωρίζει όσο το δυνατόν περισσότερο τη βαθιά ζωή του παιδιού, όπου γίνε-

ται η επεξεργασία της ενέργειας και των ενδιαφερόντων. Όμως, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί αγνοούν τη σημασία των ασυνείδητων αντιδράσεων, και όσον αφορά τους ίδιους και όσον αφορά τα παιδιά. Αυτή η άγνοια εμφανίζεται με καθαρότητα στις συναισθηματικές καταστάσεις, που προκαλούν την εκδήλωση των απωθημένων λιβιδινικών επιθυμιών. Με αυτό τον τρόπο, η προβολή των φαντασιώσεων του παιδιού στη σχέση του με τον δάσκαλο μπορεί να έχει βεβαίως ιδιαίτερη ένταση στον σεξουαλικό τομέα. Για πολύ καιρό το Πανεπιστήμιο είδε σε κάθε σεξουαλική εκδήλωση, όσο ελαφριά και εάν ήταν, το κατεξοχήν «κακό». Καμιά γυναίκα δεν έπρεπε να μπει στο Λύκειο. Μία και μόνη «αναιδής» λέξη ή ένα «βρόμικο» σχέδιο αρκούσε για να δικαιολογήσει την κατευθείαν αποβολή από το Λύκειο. Οι αναφορές των δασκάλων και των διευθυντών που ζητούσαν αυτές τις αποβολές αποκαλύπτουν, με τον υπέρμετρο και παθιασμένο χαρακτήρα τους, πόσο πρόβαλλαν πάνω στον μαθητή τις δικές τους ενοχοποιητικές φαντασιώσεις.

Δύο δικηγόροι –ο Σ. και ο Ζ. Κορνέκ– στο βιβλίο τους *Οι κίνδυνοι του επαγγέλματος* εξέθεσαν τις απειλές που βαραίνουν σε αυτόν τον τομέα τους εκπαιδευτικούς. Οι παιδικές μαρτυρίες, περισσότερο ή λιγότερο υπαγορευμένες από τις ανακρίσεις των γονέων και των αστυνομικών, καταλήγουν στο να κατηγορούν για σεξουαλικά εγκλήματα τους αθώους δασκάλους, άνδρες και γυναίκες. Όπως ο διευθυντής του σχολείου που κατηγορήθηκε ότι βίασε 14 κοριτσάκια ή ο δάσκαλος που κατηγορήθηκε ότι είχε παιδεραστικές σχέσεις με ένα παιδί 10 χρονών. Μέχρι την ημέρα που κάποιος διαπίστωσε ότι ένα ολόκληρο σύστημα από ψέματα συνδέει παιδιά, γονείς και αστυνόμους, επειδή οι ενήλικοι προβάλλουν τις δικές τους σεξουαλικές και επιθετικές φαντασιώσεις, για να ενισχύσουν τις φαντασιώσεις του παιδιού.¹⁶ Έτσι, αντί να το βοηθήσουν να διακρίνει την πραγματικότητα από τις φαντασιώσεις, οι γονείς και οι αστυνομικοί, και συχνά

οι δικαστικοί του προτείνουν άλλες, μέσα από τις δικές τους παράφορες και συνταρακτικές ερωτήσεις. Όπως οι ιερωμένοι των σχολείων ή οι εξομολογητές οι οποίοι, παρακινημένοι από τις δικές τους ασυνείδητες επιθυμίες, προτείνουν με τις ακριβείς ερωτήσεις τους πράξεις, που οι μετανοούντες ούτε διέπραξαν ούτε καν είχαν φαντασθεί, αλλά προς τους οποίους οι απωθημένες τους και ενοχοποιητικές επιθυμίες προβάλλουν ταυτόχρονα άγχος και επιθετικότητα. Και ξέρουμε ότι οι υπερβολικά άκαμπτοι ενάρκτοι άνθρωποι που αγανακτούν με την «ανήθικη», όπως λέγεται, συμπεριφορά κινδυνεύουν περισσότερο από τους άλλους να υποκύψουν σε αυτήν. Ο κατηγορούμενος δεν είναι εδώ παρά ο αποδιοπομπαίος τράγος των δικών τους απωθημένων επιθυμιών.

1. Ο ΜΑΘΗΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΗ ΕΥΑΙΣΘΗΣΙΑ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ

«Να είσαι κύριος του εαυτού σου πριν να είσαι δάσκαλος των άλλων.»

Η ωριμότητα που έρχεται με την ηλικία, και οι ρεαλιστικές απαιτήσεις της ζωής της σχολικής ομάδας καθιστούν το σχολείο το χώρο όπου γίνεται η καλύτερη εκμάθηση της κοινωνικής ζωής και της ύφεσης της εγωκεντρικής υποκειμενικότητας.

Ένα παράδειγμα θα επιτρέψει να καταλάβουμε πώς, σε μερικές εννοϊκές περιπτώσεις, η σχολική ζωή μπορεί να βοηθήσει στην ψυχική ανάπτυξη ενός παιδιού. Ο Ζαν -8 χρονών- που πάντοτε είχε δασκάλες στο σχολείο, μπαίνει για πρώτη φορά σε τάξη με δάσκαλο. Είναι μαθητής ασταθής και επιθετικός. Ο πατέρας και η μητέρα του είναι και οι ίδιοι ασταθείς, περνώντας από τον τσακωμό στη συνεννόηση. Ο Ζαν δεν μπόρεσε να τοποθετηθεί εντελώς στη σχέση του με τους γονείς του. Ζει τον πατέρα με πολύ αμφιθυμία. Στα σχέδια και

στα όνειρά του κυριαρχούν εικόνες με τρομακτικές μάχες ενάντια σε ένα ον, που εναλλακτικά φθονεί για τη δύναμή του αλλά και το φοβάται. Στο σχολείο, ο Ζαν εκδηλώνει εχθρική αντίθεση στον δάσκαλο. Εκτίθεται συχνά στην τιμωρία. Ο δάσκαλος που καταλαβαίνει την ασυνείδητη έντασή του, παρότι επιβάλλει την απαραίτητη πειθαρχία της ομάδας ως απαραίτητη πραγματικότητα που δεν επιδέχεται ψυχολογικό εκβιασμό, του επιτρέπει να εκφρασθεί σε ελεύθερες δραστηριότητες (σχέδιο, πλάσιμο, διήγηση). Ο Ζαν, που αρχικά είχε μεταβιβάσει στον δάσκαλο την αμφιθυμία του απέναντι στον πατέρα του, νιώθει ανακουφισμένος από την κατανοητική σιωπή του δασκάλου. Αναπτύσσει γι' αυτόν θετικά συναισθήματα και θαυμάζει την αυστηρότητά του. Μια ημέρα, θα πει πως θα ήθελε ο δάσκαλός του να ήταν πατέρας του. Ο δάσκαλος όμως, τον παραπέμπει στην εικόνα του πατέρα του, επιτρέποντάς του να ανακαλύψει τα προσόντα του. Και ο πατέρας, νιώθοντας ότι διαλύεται η τυφλή εχθρότητα του γιου του, εμφανίζεται με ό,τι θετικότερο έχει. Έτσι, λύνονται σε μεγάλο βαθμό οι επιθετικές ορμές που ασυνείδητα χώριζαν τον πατέρα από τον γιο. Ο Ζαν, λιγότερο ανασφαλής, χαλαρώνει τους επιθετικούς προστατευτικούς μηχανισμούς του. Η αστάθειά του μειώνεται, η δουλειά του και η συμπεριφορά του στο σχολείο βελτιώνονται, με το συναίσθημα ότι «ανακάλυψε» και κατάλαβε τον πατέρα του. Νιώθει πιο δυνατός. Το «εγώ» του παροτρύνεται από τη θετική σχέση με τον δάσκαλο και μπορεί να αναλάβει την ταύτιση με τον πατέρα. Από τον δάσκαλο και μπορεί να αναλάβει την ταύτιση με τον πατέρα. Από τον δάσκαλο γνώρισε μια ασφαλιστική δύναμη, ενώ μέχρι τότε είχε το συναίσθημα της απειλητικής δύναμης που κυριαρχούσε πάνω του.

Βεβαίως, τέτοιες συναισθηματικές επιδράσεις δεν μπορούν να δράσουν, παρά εάν τα άγχη και οι ασυνείδητες επιθετικότητες προέρχονται από πολύ βαθιές και πολύ έντονες απωθήσεις. Η πλειονότητα των μαθητών που δεν έχουν βαθιές νευρωτικές αντιδράσεις μπορούν να επωφεληθούν από ένα σχολικό περιβάλλον, δίπλα σε έναν φωτισμένο δάσκαλο.

Η σχέση του δασκάλου με τον μαθητή θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από αυτό που είναι ο δάσκαλος ασυνείδητα. Η φύση του διαλόγου τους θα προκύψει από το βαθμό της συναισθηματικής του ωριμότητας και από τις αντιδράσεις του

στην ασυνείδητη συμπεριφορά του παιδιού. Ειπώθηκε συχνά ότι ο Άιχορν, που είχε το κουράγιο να ασχολείται με τους πιο έντονα αντικοινωνικούς εγκληματίες, τους θεράπευσε περισσότερο με τα προσόντα του και την εσωτερική του δύναμη παρά με τη μέθοδό του.

Πολύ συχνά, ο εκπαιδευτικός βρίσκεται μπροστά σε δύο παιδιά: το παιδί που έχει μπροστά του, και το απωθημένο μέσα του παιδί. Χωρίς να το συνειδητοποιεί, φέρεται στο πρώτο όπως βίωσε το δεύτερο.

Είναι φανερό ότι, εάν ο δάσκαλος παραμένει ανώριμος, θα αντιδράσει ασυνείδητα στη φυσιολογική ανωριμότητα του παιδιού. Είδαμε ότι η ευαισθησία του παιδιού προκαλούσε τον ενήλικο σε ό,τι πιο αρχαϊκό είχε, δηλαδή σε ό,τι ασυνείδητα διατηρούσε από ανικανοποίητες επιθυμίες και από ανασφάλεια.

Το παιδί, μένοντας αγκιστρωμένο σε στοματικές καθηλώσεις, αναζητά να αιχμαλωτίσει την ευαισθησία του δασκάλου. Το επιθετικό ή ενοχοποιημένο παιδί προκαλεί την επιθετικότητα του ενήλικου και την τιμωρία του. Γενικότερα, ο μαθητής αποκαλύπτει τις αδυναμίες και την κατάθλιψη του δασκάλου, για να απαλλαγεί από τις σχολικές υποχρεώσεις. Οι ψυχαναλυτές ξέρουν πόσο μερικοί ψυχωσικοί είναι με τον ίδιο τρόπο ευαίσθητοι στην κούρασή τους ή στη στιγμιαία κατάθλιψή τους.

Εάν ο δάσκαλος διαθέτει προσωπική ωριμότητα που του επέτρεψε να λύσει τις προσωπικές του δυσκολίες, τότε θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να ζήσει και να λύσει τις δικές του. Δεν θα αντιδράσει συναισθηματικά στις μεταβασιακές αντιδράσεις του μαθητή του. Ας πάρουμε το παράδειγμα του αγχώδους και φοβιτσιάρη μαθητή. Ένωσε το πρωτόγονο συναίσθημα του άγχους απέναντι στους γονείς του, στην πρώτη παιδική ηλικία, νομίζοντας ότι τους είχε κάνει κακό ή τους είχε κάνει να μην τον αγαπούν πια. Όταν αυτό το συναίσθημα ζωντανεύει αργότερα σε μια σχολική σχέση, δημιουργεί πάντοτε

κάποια κατάθλιψη. Εάν ο δάσκαλος μπορεί να φθάσει μέχρι αυτή την κατάθλιψη και στο ασυνείδητο συναίσθημα λάθους που τη στηρίζει, θα δείξει στον μαθητή πως οι άλλοι τον καταλαβαίνουν και τον δέχονται. Τότε εκείνος μπορεί να ξαναδημιουργήσει, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, μια θετική σχέση. Ο δάσκαλος προσφέρει την καινούρια σχέση που «επιστρέφει», κατά κάποιον τρόπο, στο παιδί τα πρόσωπα που είχε νιώσει σαν χαμένα στο παρελθόν. Του τα επιστρέφει όμως σε μορφή πιο θετική, πιο πραγματική, που βοηθάει ώστε να υποχωρήσουν οι αγχογενείς φανταστικές αναπαραστάσεις.

Αναμφίβολα, το παιδί που είναι ο μαθητής δεν αναπαριστά στο ασυνείδητο του δασκάλου συμβολικές αξίες το ίδιο συναισθηματικά επενδυμένες όσο στο ασυνείδητο των γονέων. Παρ' όλα αυτά, το παιδί παραμένει σύμβολο φορτισμένο με συναισθηματικά απηχηήματα στο ασυνείδητο του ενήλικου. Έλκει ασυνείδητα εκείνον που μένει αγκιστρωμένος στη δική του παιδική ηλικία, προκαλεί το σαδισμό μέσα από την αδυναμία του, και τον αυταρχισμό μέσα από την παθητικότητά του. Προκαλεί τη λήμπιντο με την ανάγκη του για τρυφερότητα, και το άγχος με την έλλειψη ελέγχου των ορμών του. Δημιουργεί ένα συναίσθημα ανωτερότητας στον μειωμένο ενήλικο. Κάνει να γεννηθεί το άγχος στον μαζοχιστή, για να τον κάνει να του επιτεθεί. Υποδαυλίζει τις διεστραμμένες σεξουαλικές τάσεις με τη σεξουαλική του μη ολοκλήρωση και παγιδεύει τις ανάγκες για τρυφερότητα των ανώριμων ενηλίκων. Όλες αυτές οι συναισθηματικές επενδύσεις εξηγούν γιατί το παιδί είναι τόσο συχνά το αντικείμενο των πιο αντιφατικών συναισθημάτων και των πιο ματαιωμένων ορμών των ενηλίκων. Γνωρίζουμε εξάλλου το ρόλο του θύματος που παίζει συχνά το παιδί στην ενήλικη εγκληματικότητα, για τον οποίο ρόλο αποτελεί εκλεκτή λεία. Πόσο μάλλον που στον διαταραγμένο ενήλικο, το ασυνείδητο διακατέχεται από τις φαντασιώσεις της πρώτης παιδικής ηλικίας.

Από αυτή την άποψη, η επιλογή του επαγγέλματος είναι συχνά προσανατολισμένη από τις ασυνείδητες επιθυμίες του δασκάλου. Άλλος γίνεται καθηγητής, για να μείνει στον κόσμο της παιδικής ηλικίας και να ξεφύγει από την πραγματικότητα των ενηλίκων. Άλλος αναζητά ευκολότερη επιβεβαίωση του εαυτού του. Ένας άλλος θα υποταχθεί σε ασυνείδητες ομοφυλοφιλικές ή σαδιστικές τάσεις. Μερικοί υποτάσσονται στην επιθυμία να παίξουν έναν πατρικό ρόλο, και άλλοι στην επιθυμία να αποζημιώσουν μια απωθημένη αδελφική ζήλεια. Όλα αυτά τα συναισθήματα, για τα οποία οι ενδιαφερόμενοι δεν έχουν πλήρως συνείδηση, θα καθορίσουν την στάση τους απέναντι στα παιδιά. Από την αρχή κίολας, η εξουσία τους βρίσκεται κηλιδωμένη από τις ασυνείδητες τάσεις τους.

Αυτή είναι η ιστορία του κυρίου Πιερ, φιλόλογου της δευτέρας και τρίτης Γυμνασίου.⁴ Εκ πρώτης όψεως, είναι παθιασμένος με τη δουλειά του και φίλος των καινούριων μεθόδων. Διακηρύσσει την αναγκαιότητα να καταλαβαίνουμε τους μαθητές, για να τους βοηθάμε επαφελώς. Οι καλές του όμως προθέσεις δεν καταλήγουν κάπου. Αντίθετα, έχει σοβαρές δυσκολίες στις σχέσεις με τους μαθητές του, κυρίως με αυτούς που δεν απαντούν στην παιδαγωγική του πίεση. Μόνον οι μαθητές που είναι υποταγμένοι σε αυτόν τον ικανοποιούν, αυτοί όμως είναι η μειονότητα. Για μερικούς από αυτούς, εγκαθίσταται η επονομαζόμενη σχέση του «παρκαχάιδεμένου», αν και ο κύριος Πιερ, σαν καλός παιδαγωγός, δεν εκδηλώνει καμιά φαινομενική προτίμηση.

Ο κύριος Πιερ, χωρίς να το συνειδητοποιήσει εντελώς, είναι και ο ίδιος συναισθηματικά ασταθής. Οι σχέσεις του με τη γυναίκα του είναι δύσκολες. Ασυνείδητα, νιώθει το άγχος της επιβεβαίωσης Μένει βαθιά καθηλωμένος στη μητρική εικόνα, και στις φαντασιώσεις του ο πατέρας εμφανίζεται τότε απειλητικός, τότε γητευτής. Οδηγείται έτσι στο να μεταβιβάζει ασυνείδητα στους μαθητές αυτή την αμφιθυμία της σχέσης πατέρα – παιδιού, όπου η επιθετικότητα εναλλάσσεται με την προσπάθεια να γοητεύσει.

Οι μαθητές αισθάνονται έντονα αυτή την ανασφαλή σχέση, και πέ-

ρα από τις φαινομενικά φιλελεύθερες και όλο κατανόηση στάσεις του δασκάλου, απαντούν με άγχος και επιθετικότητα.

Και αυτή η διαταρακτική επιρροή είναι τέτοια, ώστε οι καθηγητές που διαδέχονται στην τάξη τον κύριο Πιερ να την αντιλαμβάνονται ως συναισθηματική επίδραση στην ένταση των μαθητών. Επίσης, οι γονείς, μέσα από τις αντιδράσεις των παιδιών τους, μπορούν να πουν εάν είχαν μάθημα με τον κύριο Πιερ.

Έτσι, το ασυνείδητο του κυρίου Πιερ δρα περισσότερο από τις παιδαγωγικές του μεθόδους. Και οι ασυνείδητες φαντασιώσεις των παιδιών κεντρίζονται από τις φαντασιώσεις του σε ό,τι πιο ανασφαλές έχουν. Αυτό φαίνεται πιο καθαρά με έναν από τους μαθητές του, τον Ζακ, 14 χρονών. Ο Ζακ περνά δύσκολη εφηβεία, εξαιτίας των προσωπικών του αγχογενών καθηλώσεων στις γονεϊκές εικόνες. Η μητέρα του, αγχώδης και ασυνείδητα επιθετική, δεν μπόρεσε να αποδεχθεί σε βάθος τον πατρικό ανδρισμό. Ο πατέρας είναι επίσης νευρικός. Κρύβει, κάτω από μια φαινομενικά απότομη συμπεριφορά, μια προσωπικότητα με λίγη αυτοπεποίθηση. Με τέτοιους συνομιλητές, ο Ζακ δεν μπόρεσε να διαλύσει το άγχος της οιδιποδειακής σχέσης. Δεν μπόρεσε κυρίως να ταυτισθεί εντελώς με μια πατρική εικόνα αρκετά ενθαρρυντική και ασφαλή, για να γίνει αποδεκτή με τις απαγορεύσεις της. Παρ' όλα αυτά, κατάφερε να ελέγχει αρκετά το άγχος του για να επιβεβαιώνεται στη δουλειά του στο σχολείο και σε μια ικανοποιητική δραστηριότητα στα σπόρ. Η σχέση με τον κύριο Πιερ, ξυπνώντας την αρχική ανασφάλεια, επαναδραστηριοποιεί τις απειλητικές φαντασιώσεις των αγχογενών και ανικανοποίητων επιθυμιών. Ο καθηγητής εδώ, χωρίς να το συνειδητοποιήσει, κάνει αντι-αγωγή στο συναισθηματικό επίπεδο. Αυτό που «είναι», και η βαθιά του ανωριμότητα που οφείλεται στην απόθεση ενός μέρους της λιβιδινικής ενέργειάς του σχηματίζουν μια συμβολική πατρική εικόνα, αδύναμη και ταυτόχρονα απειλητική. Η παιδαγωγική δράση, φαινομενικά ικανοποιητική, δεν μπορεί να κρύψει αυτήν την ένδεια που γίνεται αντιληπτή από το ασυνείδητο των παιδιών, τα οποία αποκαλύπτουν και νιώθουν αυτό που δεν λέγεται.

Οι αποδοκμασμένοι καθηγητές

Από αυτή την άποψη, έχουμε αναφέρει την περίπτωση των α-

⁴ Αντίστοιχα 4η και 3η του γαλλικού Γυμνασίου (Σ.τ.μ.)

ποδοκμασμένων καθηγητών. Θα ήταν λάθος να πιστέψουμε ότι αυτό το φαινόμενο οφείλεται μόνον στην επιθετικότητα, στην αταξία των μαθητών ή στη φύση του διδασκόμενου μαθήματος (σχέδιο, μουσική). Η πείρα δείχνει, αντίθετα, ότι η πηγή αυτής της διαταραχής βρίσκεται σχεδόν πάντοτε στην ευαισθησία του αποδοκμασμένου καθηγητή, αφού οι ίδιοι μαθητές, με έναν άλλο δάσκαλο, μπορούν να μείνουν πειθαρχημένοι και προσεκτικοί. Ο αποδοκμασμένος δάσκαλος είναι πάντοτε ένας αδύναμος άνθρωπος, του οποίου η λιβιδινική ενέργεια ανακόπηκε από το άγχος και δεν μπόρεσε να ελεγχθεί μέσα σ' ένα βίωμα διαλόγου. Όλοι σχεδόν από αυτούς που έπρεπε να συναντήσουμε δεν είχαν μπορέσει να φθάσουν σε ικανοποιητική ταύτιση - συμμετοχή, σε μια πατρική εικόνα αυστηρή αλλά όχι επιθετική. Η βαθιά τους ευαισθησία σηματοδύθηκε από μαζοχιστική τάση με σαδιστικές φαντασιώσεις, λίγο έως πολύ απωθημένες.

Ένας φιλόλογος της Εκόλ Νορμάλ,⁺ ταλαντούχος συγγραφέας, συμπεριφερόταν στις σχέσεις του με μεγάλη γλυκύτητα. Όμως, οι μαθητές του τον αποδοκίμαζαν βίαια. Πολύ λεπτός και ευαίσθητος, αυτό που τον έκανε να τρέμει ήταν η βία. Αυτή η συμπεριφορά προερχόταν από έντονη απώθηση μιας επιθετικότητας που είχε βιωθεί ως ένοχη και επικίνδυνη. Είχε καταλήξει να τοποθετηθεί ασυνείδητα απέναντι στους γονείς, κρατώντας μια παιδική θέση παθητικής υποταγής. Το άγχος εμφανιζόταν στο βαθμό που οι μαθητές, με τον παρορμητισμό τους ή τη μαχητική επιβεβαίωσή τους αναβίωναν μέσα του τις δικές του καταδικασμένες επιθυμίες. Ένωθε ταυτόχρονα φόβο και θυμό, γιατί οι μαθητές μετατρέπονταν σε κίνδυνο για το «υπεργώ» του, κεντρίζοντας τις απωθημένες του φαντασιώσεις. Στην ανάλυση έφερε το ακόλουθο όνειρο: «Είμαι στην τάξη. Ένας μαθητής

⁺ École Normale: Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της Δημόσιας Εκπαίδευσης για καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, για μέλη της Ανώτατης Εκπαίδευσης και ερευνητές. Όπως όλες οι υψηλού επιπέδου Πανεπιστημιακές Σχολές (Grandes Écoles) χαρακτηρίζεται από αυστηρό κριτήριο εισόδου, μέσω εξετάσεων, υψηλό επίπεδο σπουδών και μικρό αριθμό φοιτητών.

(πρόκειται για έναν από αυτούς που φέρονται ιδιαίτερα βίαια στο γιουχάισμα) έρχεται να με δει. Του λέω ότι αγαπώ όλους μου τους μαθητές και νιώθω μεγάλη τρυφερότητα γι' αυτόν. Τότε, εκείνος μου σφίγγει το χέρι, αλλά σιγά-σιγά το κάνει με τέτοια δύναμη που μου το συνθλίβει. Γελάει με κακία, τα μάτια του λάμπουν και με σχίζουν σαν σπαθιά. Νιώθω ένα συναίσθημα αδικίας τόσο έντονο, που επαναστατώ. Φωνάζω με τη σειρά μου, για να τους κάνω να ησυχάσουν. Τους χτυπώ. Με έχει κατακλύσει μεγάλη δύναμη και, ανεξέλεγκτος, τους συνθλίβω σαν μύγες. Τους κάνω λιώμα, με μια τρομακτική βία, την οποία δεν ελέγγω πια. Χτυπώ έτσι, αδιακρίτως».

Αυτό το όνειρο δεν χρειάζεται σχόλια. Ο καθηγητής, ασυνείδητα, μένει στο ρόλο της υποταγής και της γοητείας απέναντι στον άλλον. Η απόπειρα όμως αποτυγχάνει και η σχέση βιώνεται ως σαδιστική επίθεση του άλλου. Μπορεί να την αντιμετώπισει επαναστατώντας, η ανεξέλεγκτη όμως επιθετικότητα κυριολεκτικά τον κατακλύζει, επιτρέποντας έτσι μια έκφραση και μια προστασία ενάντια στο άγχος. Στη συνέχεια, ο ίδιος καθηγητής θα μπορέσει να πει ανοιχτά το μίσος του ενάντια στους μαθητές. «Υπάρχουν στιγμές», θα πεί, «όπου θα τους έκοβα σε κομματάκια». Μπορούμε έτσι να δούμε αυτό που βρισκόταν απωθημένο πίσω από τη φαινομενικά υπερβολική τρυφερότητα. Αλλά και αυτό που οι μαθητές από την αρχή και ασυνείδητα αποκάλυπταν, απαντώντας με τον σαδιστικό τόνο που γεννούσε ο βαθύς σαδο-μαζοχισμός του δασκάλου.

Εδώ επιβεβαιώνεται ότι η παιδαγωγική αξία του δασκάλου εδρεύει λιγότερο σ' αυτό που λέει και κάνει και περισσότερο σ' αυτό που νιώθει σε βάθος, δηλαδή στο δικό του βαθμό ωριμότητας. Από αυτή την άποψη, η ίδια παιδαγωγική παρέμβαση μπορεί να είναι ευνοϊκή ή μη ευνοϊκή στην ανάπτυξη του παιδιού, σύμφωνα με το συναισθηματικό βάρος που υποστηρίζει τη δράση του δασκάλου. Να ένα παράδειγμα:

Ένας μαθητής 15 χρονών, ο Ζακ, που δύσκολα καταφέρνει να ελέγξει τις ορμές του και διακατέχεται από αγχογόνες φαντασιώσεις, αρχίζει στην ψυχοθεραπεία του να επιβεβαιώνεται με λιγότερες αναστολές. Όπως όμως πολλοί έφηβοι, το κάνει ακόμα αδέξια και προσπαθεί να μιμηθεί την εμφάνιση των Μπητλς: μακιγιάζ μαλλιά, μπουφάν. Αυτή η

καταδικαστική από τους ενήλικους συμπεριφορά βιώνεται ως αντίδραση προς αυτόν. Πράγμα, που αποτελεί στο ασυνείδητο επίπεδο πρόοδο γι' αυτόν τον μαθητή. Αν και ανίκανος ακόμα να επιβεβαιώσει την αυτόνομη προσωπικότητά του, παίζει ένα ρόλο μμιούμενος άλλα παιδιά που στα μάτια του συμβολίζουν τη χειραρέτησή.

Μια δασκάλα με καλές προθέσεις, αλλά με απωθημένη σεξουαλικότητα, εξηγεί στους μαθητές τι το σοκαριστικό και το αγελαίο έχει αυτή η συμπεριφορά. Τους υπενθυμίζει ότι, σ' αυτόν το δρόμο, τα μαύρα μπουφάν οδηγούν προς την παραβατικότητα. Οι μαθητές πείθονται, αφού αυτή η δασκάλα, φαινομενικά, τους αγαπά και εισπράττουν το ενδιαφέρον που τους δείχνει. Δέχονται να κουρευτούν. Για να δείξουν ότι οι ίδιοι αποφασίζουν αυτή την αποκήρυξη, δέχονται η δασκάλα να τα οδηγήσει να τελέσουν αυτή την θυσία στην τάξη, καθώς αυτή προσφέρεται να τους βοηθήσει στο συγκεκριμένο εγχείρημα.

Φαινομενικά, πρόκειται για παιδαγωγική επιτυχία. Χωρίς έκδηλο καταναγκασμό, οδηγεί τους μαθητές να αποκηρύξουν μια εμφάνιση καταδικασμένη από τους δασκάλους. Για τον Ζακ όμως υπήρχε, όπως είδαμε, περισσότερο από μια επικριτική μίμηση. Υπήρχε το σύμβολο μιας επιβεβαίωσης του εαυτού του στο επίπεδο της ανδρικής ευαισθησίας του, μια έκφραση των μέχρι τώρα απωθημένων ορμών. Εάν η δασκάλα μέσα στην απαγόρευσή της, και κυρίως στην ενεργό συμμετοχή της στο κόψιμο των μαλλιών, δεν δείξει καμιά επιθετικότητα, εάν η τρυφερότητά της για τους μαθητές δεν είναι εγωκεντρική και παγιδευτική, εάν η ίδια δεν νιώθει ασυνείδητα καμιά εχθρότητα για τους άνδρες, τότε η παρέμβασή της δεν θα βιωθεί ως απειλητική. Εάν όμως ασυνείδητα νιώθει η ίδια άγχος και επιθετικότητα απέναντι στις λιβιδινικές ορμές της και σε εκείνες των άλλων, εάν η αγάπη της για τους μαθητές είναι παγιδευτική, τότε το κόψιμο των μαλλιών θα βιωθεί συμβολικά από το ασυνείδητο του Ζακ ως ακρωτηριασμός.

Και ακριβώς αυτό συνέβη. Στα όνειρα και στις φανταστικές ονειροπολήσεις του Ζακ, η γυναίκα, μέσα από τη δασκάλα, βιώνεται ως απειλητική και επικίνδυνη. Ο Ζακ κάνει μια παλινδρόμηση και βλέπει το άγχος του να τον παραλύει ξανά. Χωρίς να το συνειδητοποιήσει, η δασκάλα έπαιξε το ευνουχιστικό παιχνίδι της Δαλιδά που έκοψε τα μαλλιά του Σαμσόν, σύμβολο και πηγή της δύναμής του.

Έτσι, για άλλη μια φορά, επαληθεύεται ότι η παιδαγωγική

μέθοδος παίρνει αξία από αυτόν που την εφαρμόζει. Πίσω από τις φαινομενικές παιδαγωγικές επιτυχίες, μπορούν να αναπτυχθούν ασυνείδητες εντάσεις που παραλύουν την ανάπτυξη του παιδιού.

Έτσι συνέβη με αυτή την εκπαιδευτριά μιας μεγάλης παιδικής νοσοκομειακής μονάδας, που υπερηφανευόταν ότι έκανε, όσους επιδίδοταν στον αυνανισμό, να τον εγκαταλείψουν γρήγορα. Αυτή η γυναίκα, ασυνείδητα ομοφυλόφιλη και εχθρική προς τους άνδρες, απειλούσε τα αγόρια πως θα τους έκοβε το «ζιζί» τους. Μερικά αγόρια είχαν κιάλας ακούσει αυτή τη λεκτική απειλή από τις μητέρες τους, που με αυτόν τον τρόπο είχαν αδέξια καταδικάσει την αυτολιβιδινική τους δραστηριότητα. Αυτές όμως οι απειλές παρέμεναν στο λεκτικό επίπεδο και δεν είχαν σοβαρές επιπτώσεις όσο τις πρόφεραν τρυφεροί και όχι αγχώδεις ή επιθετικοί ενήλικοι. Αυτό που η εκπαιδευτριά πρόσθετε, ήταν αυτό το βάρος της πραγματικής επιθετικότητας. Και πέρα από τις λέξεις, αυτό το βάρος ήταν που ενιωθε έντονα το παιδί και του δημιουργούσε μια αγχώδη αναστολή της αυνανιστικής δραστηριότητας. Φυσικά, εμφανίστηκαν άλλες βαρύτερες διαταραχές, όταν η διευθύντρια είχε «επιχειρήσει» αυτό που νόμιζε ότι αποτελούσε μια επιτυχημένη παιδαγωγική πράξη.

2. Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΕΣΗ = ΑΣΥΝΕΙΔΗΤΕΣ ΚΑΤΑΒΟΛΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΠΙΑΘΕΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΑΝΤΙΠΙΑΘΕΙΑΣ

*«Τι θέλετε να τον κάνω: δεν με αγαπά.»
(Σωκράτης)*

Η δράση του δασκάλου είναι αναγκαστικά καθοδηγητική ή σκόπιμη, είναι ταυτόχρονα φρένο και εμπόδιο στην επιθυμία. Φέρνει σε αντιδιαστολή την πραγματικότητα του Νόμου με τις φαντασιώσεις του παιδιού. Συνεχίζει έτσι και ενισχύει το «όχι» των γονέων, και ιδιαίτερα του πατέρα.

Η έλλειψη αυστηρότητας είναι εξάλλου το ίδιο νοσηρή με την υπερβολή αυστηρότητας. Φιλελεύθερες παιδαγωγικές ε-

μπειρίες, που έγιναν για 12 χρόνια στο Αμβούργο από ειδικευμένη ομάδα, εισέπραξαν αποτυχία. Οι μαθητές υπέφεραν από έλλειψη αυστηρότητας των ενηλίκων και μερικοί από αυτούς αντιδρούσαν ακόμα και νευρωσικά σε αυτή τη σχέση που βίωναν ως αγχογόνο.

Κάθε όμως καλός παιδαγωγός ξέρει να ξεχωρίζει την αυστηρότητα από τον εξαναγκασμό. Όπως ακριβώς δεν συγχέει την ελευθερία με την υπέρμετρη ελευθερία. Κάθε παιδαγωγός που επικαλείται τον εξαναγκασμό (απειλές, τιμωρίες, συναισθηματικούς εκβιασμούς) αποδεικνύει ακριβώς μέσα από αυτά την έλλειψη αυστηρότητας. Η αυστηρότητα είναι εσωτερική ψυχολογική δύναμη που επιβάλλεται από μόνη της. Είναι περισσότερο πρότυπο παρά εξαναγκασμός. Δεν φοβάται τις ορμές του παιδιού. Δέχεται τις απαραίτητες αδεξιότητες, χωρίς να τις θεωρεί κακές προθέσεις.

Αυτή η ψυχολογική δύναμη στηρίζεται στη συναισθηματική ωριμότητα του ενηλίκου, δηλαδή στο ξεπέραςμα των συναισθηματικών κτητικών σταδίων (στοματικό και πρωκτικό) και στην πορεία του προς το γενετήσιο στάδιο. Η γενετήσια ευαισθησία είναι που επιτρέπει την προσφορά του εαυτού μας και τη δοτικότητα. Γιατί το «εγώ» μπόρεσε να αναλάβει και να ενσωματώσει την ενέργεια των ερωτικών και επιθετικών ορμών. Είναι αυτό που το παιδί νιώθει αυτόματα στον ενήλικο. Στις επόμενες σελίδες, που είναι αφιερωμένες σε έρευνα που έγινε πάνω στις συναισθηματικές σχέσεις δασκάλου-μαθητών, θα επιβεβαιωθεί αυτή η αντίληψη του παιδιού της συναισθηματικής αυθεντικότητας του «συμπαθητικού» δασκάλου. Ο έλεγχος και η δοτικότητα επιτρέπουν στον παιδαγωγό μια σχέση, όπου το παιδί δεν είναι πλέον το αντικείμενο της επιθυμίας ή της απόρριψης από τον ενήλικο που μένει εγωκεντρικός, αλλά αντικείμενο ενός αλτρουιστικού ενδιαφέροντος. Αυτή η ικανότητα για αντικειμενικότητα δίνει σιγουριά και ταυτόχρονα σταθερότητα διάθεσης στη συναισθηματική σχέση.

Εάν δημοσιεύουμε εδώ τις δικαιολογίες των μαθητών για να ορίσουν τον καλύτερο δάσκαλο, είναι για να δείξουμε ότι η συναισθηματική διαίσθηση του παιδιού ξέρει να αποκαλύπτει, πέρα από τη συνειδητή συμπεριφορά, τη βαθιά συμπεριφορά του ενηλίκου. Θα φανεί πράγματι ότι οι υποκειμενικές αντιδράσεις, *όπου κυριαρχούν τα ασυνείδητα κίνητρα*, είναι αυτές που καθορίζουν τη φύση των σχέσεων του παιδιού και του παιδαγωγού. Γιατί η ασυνείδητη, λιβιδινική ενέργεια τροφοδοτεί εδώ τις ορμές που οριοθετούν τη σχέση μαθητή-δασκάλου.

Οι όροι που χρησιμοποιούνται περισσότερο από τους μαθητές, για να χαρακτηρίσουν τον «τρόπο συμπεριφοράς» του συμπαθητικού δασκάλου, δίνουν τις πρώτες διευκρινίσεις. Εάν τους συγκρίνουμε με τους περισσότερο χρησιμοποιημένους όρους που εκφράζουν την αντιπάθεια, έχουμε μια συλλογική άποψη των φαινομενικών παραγόντων που καθορίζουν τις θετικές σχέσεις στον μαθητή. Σε συγκριτικό πίνακα, δίνονται παρακάτω οι δικαιολογίες που αναφέρθηκαν συχνότερα στις απαντήσεις των μαθητών:

ΣΥΜΠΑΘΗΤΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Σταθερός, καλοπροαίρετος και έμπιστος. Φύσει ευγενικός. Αγαπά τους μαθητές. Ένας μεγαλύτερος συμμαθητής. Ήρεμος και αγαπητός. Εγκαρδιότητα, καλοσύνη, υπομονή. Πρόσχαρος και καλός. Ευγενής, διακριτικός και σωστός. Επιζητούσε να καταλάβει τους μαθητές. Μητρική και μας αγαπούσε. Αγαπούσε την τάξη της και τους μαθητές της. Αγαπούσε όλους τους μαθητές της καλοπροαίρετα. Ανθρώπινη και σκληρή (εννοώντας σταθε-

ΑΝΤΙΠΑΘΗΤΙΚΟΣ ΔΑΣΚΑΛΟΣ

Απόμακρος και ασαφής. Μαλθακός και χωρίς κέρφι. Απόμακρος. Ψυχρός, απαιτητικός και νομίζει ότι τον καταδιώκουν. Ελάχιστα ξεστός. Σκληρός και απόμακρος. Αυταρχικός και κρύος. Οξύθυμος με γελοίες κινήσεις. Άδικος, δεν αγαπούσε τα παιδιά. Απόμακρος και φαντασμένος. Τίποτα το προσωπικό και ανθρώπινο. Πεισματάρης, τεμπέλης, χωρίς αυστηρότητα. Στεγνή, σχολαστική, είρων. Οξύθυμος, βίαιος, δεν ενδιαφερόταν, πολύ α-

ρή). Σωστός, αγαπητός και έμπιστος. Απλός και καλός. Καλή και γλυκιά. Με κατανόηση και διασκεδαστικός. Μας αγαπούσε με αυστηρότητα. Τον αγαπούσαν όλοι. Ενθαρρυντικός με καλοσύνη. Εγκάρδιος και αγαπητός. Αυστηρός στην αρχή, αλλά μετά σ' έκανε να νιώθει άνετα. Ελαφή άμηση και σταθερή. Προσωπική αυστηρότητα, αγαπητός. Σταθερότητα και πειθαρχία χωρίς τιμωρίες. Απλός και καλοκάγαθος. Καλοπροαίρετος και ξεστός. Ευγενικός, αγαπητός με καλοσύνη. Τον φοβόμασταν και τον σεβόμασταν, αλλά τον αγαπούσαμε. Σχεδόν πατριός. Εξαίρετική καρδιά. Αγαπούσε τους μαθητές και τους σεβόταν. Ζωντανός και ευαίσθητος. Πάλευε για τους μαθητές του. Επικοινωνούσε με τους μαθητές του, κοινωνικός, επέβαλλε την πειθαρχία με φινικότητα, μόνο και μόνο χάρη στην προσωπικότητα και στην κρίση του. Πρόσχαρος, χωρίς απότομες εναλλαγές διάθεσης, προσπαθούσε να είναι ενδιαφέρων. Ποτέ απόμακρος, μπορούσαμε να του μιλάμε. Τον αγαπούσαμε : ήταν σωστός και δυνατός.

πόμακρος, κρύος. Απόμακρος και περιπαικτικός. Πολύ απόμακρος και κρύος. Βίαιος, καμιά προσπάθεια για να καταλάβει. Μακριά από όλα τα προβλήματα (των μαθητών). Καχύποπτος, με τα φεγγάρια του. Δεν ενδιαφερόταν για την τάξη. Ασταθής, υπερόπτης ή με εξαίρετική οικειότητα. Επιζητούσε να αγέσει, τον ενοχλούσε όταν δεν τα κατάφερε. Δεν τον εκτιμούσαμε και δεν υπάκουαμε. Φώναζε συχνά, τιμωρούσε άδικα. Χωρίς λεπτότητα, κρύος, απόμακρος. Του άρεσε να μας τρομάξει. Οξύθυμος και κακός. Τόσο απόμακρος που έμοιαζε απών. Περιήφανη και οξύθυμη. Βίαιος και άκαρδος. Έμοιαζε απών. Δεν μας έβαζε να δουλεύουμε, δεν ενδιαφερόταν. Περιφρονητική, κρύα, έκανε μάθημα με μισή καρδιά. Άδικος στις τιμωρίες, μεροληπτικός στους εταίρους.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι η ιδιότητα του δασκάλου που εμφανίζεται ως η πλέον ουσιώδης είναι η *συμπάθεια* προς τους μαθητές. Δηλαδή, η *θετική συναισθηματική διαθεσιμότητά του*. Το ενδιαφέρον του δασκάλου για τα παιδιά και για τη δουλειά τους εμφανίζεται ως το πλέον σημαντικό. Όταν αγαπά τον αγαπούν, όταν σέβεται τον σέβονται. Όταν ενδιαφέρε-

ται για τους μαθητές του, ενδιαφέρονται και εκείνοι γι' αυτόν. Η επαλήθευση επιβεβαιώνεται στις δικαιολογίες της αντιπάθειας, όπου η ψυχρότητα και η έλλειψη ενδιαφέροντος του δασκάλου για τους μαθητές του εμφανίζεται ως ουσιώδης παράγοντας των αρνητικών συναισθημάτων. Να σημειώσουμε ότι από τη πλευρά τους οι δάσκαλοι, μέσα στην πολλαπλότητα των αιτίων που επικαλούνται για να δικαιολογήσουν την αντιπάθειά τους, *συμφωνούν σχεδόν ομόφωνα σε ένα σημείο: «Αυτός ο μαθητής μου δίνει στα νεύρα»*. Η εκφρασμένη απόρριψη λοιπόν και η επιθετικότητα του δασκάλου καθορίζουν την αντιπαθητική σχέση. Κι αυτό γιατί, πολύ συχνά, ο δάσκαλος αντιδρά σαν το παιδί να ήταν ενήλικος, νιώθοντας ως προσωπική επίθεση τις απροσάρμοστες αντιδράσεις του μαθητή. Όπως ακριβώς ο «ρατσιστής» αρνείται τον άλλο, επειδή τον νιώθει απειλητικό λόγω της διαφορετικής εξωτερικής του εμφάνισης.

Τα θετικά λοιπόν στοιχεία του δασκάλου (αγάπη, ενδιαφέρον, καλοσύνη, κατανόηση, ευγένεια, ευαίσθητη επικοινωνία, κοινωνικότητα, κλπ.) είναι που, βιωμένα από τους μαθητές, προξενούν σε μεγάλο βαθμό συναισθήματα συμπάθειας. Αντίθετα, ο ψυχρός, απόμακρος, παγωμένος, στεγνός, κλπ. δάσκαλος προκαλεί την αντιπάθεια. Όμως, και αυτό είναι σημαντικό, ο μαθητής δεν αφήνεται σε οποιαδήποτε αγάπη. Ξέρει να διακρίνει την ποιότητα ή τις αλλοιώσεις της. 49% των απαντήσεων δηλώνουν ως κίνητρο της συμπάθειας για τον δάσκαλο την αγάπη για το επάγγελμα και τους μαθητές και 21%, την κατανόηση που δείχνει ο δάσκαλος απέναντι στους μαθητές. Αυτή η κατανόηση βιώνεται συχνά ως σεβασμός της προσωπικότητάς τους εκ μέρους του. Το ενδιαφέρον του δασκάλου για τους μαθητές αναφέρεται στα 3/4 των περιπτώσεων συμπάθειας: «ενδιαφέρεται για τους μαθητές», «αγαπούσε τη δουλειά του», «είναι κοντά στους μαθητές», «τους καταλάβαινε», «πατριός ή μητρικός», «ήταν μεγάλος ψυχρός».

Αντίθετα, η έλλειψη «συναισθηματικής θερμότητας», η «ψυχρότητα και η αδιαφορία» καθορίζουν την πλειονότητα των περιπτώσεων αντιπάθειας. Η λέξη «απόμακρος», μιλώντας για τον αντιπαθητικό δάσκαλο, επανέρχεται συνεχώς με τις παραλλαγές της: «ψυχρός», «όχι πολύ ζεστός», «πολύ απόμακρος», «καμία προσπάθεια για να καταλάβει», «δεν αγαπούσε την τάξη του», «δεν αγαπούσε τους μαθητές του», «τίποτε το προσωπικό», «τίποτε το ανθρώπινο», «στεγνός», «απομακρυσμένος από όλα τα προβλήματα (των μαθητών)», «είρων», «όχι πολύ εξυπηρετικός», «καθηγητής χωρίς ζεστασιά», κλπ. Αυτή η εχθρότητα ή αυτή η συναισθηματική πενία δεν επιτρέπει θετικές σχέσεις. Ο δάσκαλος δεν μπορεί να δώσει και οι μαθητές νιώθουν έντονα αυτή την ανικανότητα του αντιπαθητικού δασκάλου, όπως και την επιθετικότητα ή το άγχος που κρύβει. Η «σχολική ανορεξία» και οι σχολικές δυνατότητες του μαθητή μειώνονται ανάλογα.

Η συναισθηματική διαθεσιμότητα του δασκάλου επιφέρει μια άλλη ιδιότητα που αναφέρεται συχνά: *τη σταθερότητα της διάθεσης ή του συναισθήματος*. Αυτό το χαρακτηριστικό βρίσκεται στο 76% των περιπτώσεων συμπάθειας. Ακόμα και εάν οι μαθητές δηλώνουν ότι ο συμπαθητικός δάσκαλος έχει ασταθή διάθεση, συμπληρώνουν ότι αυτές οι παραλλαγές ήταν δικαιολογημένες και κατανοητές.

Αυτή η σταθερότητα συναισθημάτων μοιάζει να είναι η ιδιότητα του καλού δασκάλου που εμφανίζεται συχνά ως πρότυπο, παράδειγμα που κάποιος θέλει να ακολουθήσει. Οι μαθητές εκφράζουν συχνά αυτή την επιθυμία να βρουν στον δάσκαλο τον δυνατό άνδρα ή τη σταθερή γυναίκα, του οποίου ή της οποίας να είναι μαθητές. Ο δάσκαλος είναι λοιπόν όπως ο καθρέφτης ή το ιδανικό αυτού που θα θέλαμε να ήμασταν. Εξού και η συχνότητα των εκφράσεων: «σταθερός, δυνατός χαρακτήρας», «αποδεκτή ανδρική εικόνα», κλπ.

Η σημασία της σταθερής διάθεσης στο συμπαθητικό δά-

σκαλο εκφράζεται εύκολα. Τίποτα δεν είναι πιο ανασφαλές και διαταρακτικό από τη συναισθηματική αστάθεια στις σχέσεις. Και κυρίως για το παιδί που χρειάζεται στήριγμα και πρότυπο για να διαμορφωθεί. Η σταθερότητα αυτή είναι, εξάλλου, το σημάδι ενός ελέγχου του εαυτού μας, που γεννιέται από μια αναπτυγμένη ευαισθησία. Η ηρεμία και η σταθερότητα δείχνουν αφομοιωμένη και ελεγχόμενη από το υποκείμενο ευαισθησία. Τότε ακριβώς, ο δάσκαλος που έφθασε σε αυτόν τον έλεγχο μπορεί να προσφέρει στο παιδί το πρότυπο του ενήλικου, σίγουρου και ισχυρού, πάνω στον οποίο μπορεί να στηριχθεί. Η σταθερότητα και η σιγουριά του παιδαγωγού εμφανίζονται, έτσι, ως ουσιώδεις για την ολοκλήρωση του παιδιού, το οποίο διαμορφώνεται από τις συναισθηματικές σχέσεις που αναπτύσσει με τους δασκάλους του.

Να προσθέσουμε ότι η σταθερότητα της διάθεσης αναφέρεται συχνά ως «καλή διάθεση», που επιτρέπει το χαλάρωμα, ακόμα και τη χαρά, επειδή συμβάλλει, ώστε η δουλειά να γίνει πιο ενδιαφέρουσα, ακόμα και πιο ευχάριστη. Τέλος, αξίζει να σημειώσουμε, ότι στη σταθερότητα της διάθεσης αναφέρεται συχνά ή υπονοείται επίσης η συνιστώσα των συναισθημάτων βαθιάς συμπάθειας του δασκάλου απέναντι στους μαθητές. Βρίσκουμε έτσι στη σχέση δασκάλου-μαθητή το συναισθηματικό συναισθηματικής ασφάλειας.

Η επαλήθευση αυτής της διαπίστωσης μας προσφέρεται από τις διαταρακτικές συνέπειες της ασταθούς διάθεσης. Μεγάλος αριθμός μαθητών υπογραμμίζει τις αλλαγές διάθεσης του αντιπαθητικού δασκάλου. Αυτές οι αλλαγές, που μεταφράζουν την έλλειψη ελέγχου του, βιώνονται έντονα από τους μαθητές, οι οποίοι δεν μπορούν να αναπτύξουν δεσμούς με έναν δάσκαλο που διαρκώς αλλάζει. Το «σκωτσέζικο ντους» στις συναισθηματικές σχέσεις είναι ιδιαίτερα νοσηρό και στη συναισθηματική αστάθεια των δασκάλων αρκετοί μαθητές

χρωστούν τις δικές τους διαταραχές συμπεριφοράς. Δίκαια λοιπόν οι μαθητές καταδικάζουν την αδυναμία του δασκάλου, τη βιαιότητα και τους θυμούς του.

Εδώ οφείλεται η συχνότητα της ασταθούς διάθεσης (53%) που αναφέρεται για τον λιγότερο συμπαθητικό δάσκαλο, ο οποίος περιγράφεται συναισθηματικά ασταθής, ευέξαπτος, καχύποπτος, ιδιότροπος, βίαιος, κλπ. Ακόμα και εάν τον κατατάσσουν ως «απόμακρο», «απλησίαστο», «ψυχρό», ο αντιπαθητικός δάσκαλος δημιουργεί πάντοτε κάποια ανασφάλεια όσον αφορά τις αντιδράσεις του. Με αυτόν δεν είσαι ποτέ σίγουρος, «υπάρχει πάντοτε ένας φόβος». Όσον αφορά τον διηγητή, αυτός δεν μπορεί να κοροϊδεύει για πολύ. Με άλλα λόγια, ο αντιπαθητικός δάσκαλος τροφοδοτεί μια θεμελιώδη ανασφάλεια, η οποία αντιτίθεται στη σταθερή διάθεση που αποδίδεται στον συμπαθητικό δάσκαλο. Όλα συμβαίνουν σαν η συναισθηματική διαθεσιμότητα του δασκάλου να συμβάδιζε με το βαθμό σταθερότητας της διάθεσης.

Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι η σταθερή διάθεση του συμπαθητικού δασκάλου μπορεί να μην είναι παρά σχετική. Σε μερικές περιπτώσεις, οι απαντήσεις σε αυτό το θέμα αφήνουν να καταλάβουμε ότι το στοιχείο της σταθερότητας μοιάζει να είναι η διαθεσιμότητα και τα θετικά συναισθήματα του δασκάλου απέναντι στους μαθητές. Μια αλλαγή διάθεσης ή μια επιθετική κίνηση, ή κούραση δεν γίνονται τόσο αισθητές ως διαταρακτικά στοιχεία, γιατί ο μαθητής νιώθει ότι τα βαθιά συναισθήματα του δασκάλου απέναντί του παραμένουν θετικά. Ενώ στον δάσκαλο που κατατάσσεται ως αδιάφορος ή εχθρικός, κάθε αστάθεια διάθεσης τονίζει τον αντιπαθητικό χαρακτήρα της σχέσης. Εξάλλου, μπορεί να καταγραφεί το διαταρακτικό αποτέλεσμα μιας ασταθούς διάθεσης ενός συμπαθητικού δασκάλου, ακριβώς γιατί αυτή η αστάθεια οδηγεί σε περαστική ανασφάλεια, που διακόπτει προσωρινά το δεσμό συμπάθειας και μπορεί να αγγίξει βαθιά τον μαθητή. Να ένα

παράδειγμα, ανάμεσα σε άλλα. Πρόκειται για μαθήτρια 8 – 10 χρονών, που μιλάει για μια συμπαθητική δασκάλα (35-40 χρονών).

«Την αγαπούσα, γιατί ένιωθα καλά μέσα στην τάξη, στην ήρεμη τάξη. Με ενθάρρυνε. Και οι άλλοι μαθητές την αγαπούσαν. Τη βλέπω δυνατή, ζωντανή, χαμογελαστή, απλή, μεταδοτική. Δεν τιμωρούσε, ούτε υπήρχε η έμμονη ιδέα των τιμωριών ή των ανταμοιβών. Ένα βράδυ με καταιγίδα, ερεθισμένη από τα πάμπολλα λάθη των συμμαθητών μου, στον μέλλοντα του ρήματος «είμαι», έσκυψε πάνω από το τετράδιό μου. Δεν ξέχασα ποτέ την εξοργισμένη κραυγή της: «και εσύ ακόμα έκανες λάθη!». Είχα ξεχάσει το «s» στο «tu seras»,⁺ ενώ ήμουν σίγουρη ότι το είχα βάλει. Με τράβηξε από το θρανίο μου μέχρι τον πίνακα, έπειτα, παίρνοντάς με από το μπράτσο, με στριφογύρισε γύρω της. Μετά, έπρεπε να γράψω τον μέλλοντα του ρήματος «είμαι» στον πίνακα. Αυτό το περιστατικό μου έμεινε για καιρό σαν αθεράπευτη πληγή, γιατί αυτός ο ξαφνικός και βίαιος θυμός άφησε μέσα μου ανησυχία και ανασφάλεια.

(Κορίτσι 8 ως 10 χρονών - Γυναίκα 35 ως 40)

Το ενδιαφέρον του δασκάλου για τα παιδιά και η σταθερότητα της διάθεσής του εμφανίζονται λοιπόν κυρίως ως σταθερή διαθεσιμότητα. Οι μαθητές νιώθουν εξαιτίας αυτού ασφάλεια, που μεταφράζεται σε μια συμπεριφορά ήρεμη και φυσιολογικά υποταγμένη στον καθησυχαστικό δάσκαλο. Έτσι, εμφανίζεται ένας άλλος παράγοντας, που αναφέρεται συχνά για να δικαιολογήσει τη συμπάθεια: η *αυστηρότητα του δασκάλου που τον αγαπούν*.

Αυτή η αυστηρότητα εμφανίζεται σχεδόν συνεχώς σαν φυσιολογική, αυθόρμητη και ενστικτώδης. Η πειθαρχία του συμπαθητικού δασκάλου επιβάλλεται σπανίως με τιμωρίες, απειλές ή θυμό. Η αυστηρότητα προέρχεται καταρχήν από την αυστηρότητα που ο δάσκαλος δείχνει κατά βάθος στον εαυτό

⁺ Ανάλογο λάθος σε κατάληξη ρήματος στην ελλ. γλώσσα θα ήταν το «θα είσε». (Σ.τ.μ.)

του. Δηλαδή από ένα ασυνείδητο, όπου άγχος και επιθετικότητα έχουν μειωθεί.

Ας δούμε τις πιο συχνές προτάσεις, που εκφράζουν αυτόν τον αυθόρμητο χαρακτήρα της αυστηρότητας και της πειθαρχίας του συμπαθητικού δασκάλου:

—«Ποτέ δεν με τιμώρησε. Δεν τιμωρούσε ποτέ, αλλά μας έκανε να καταλάβουμε ότι πέφταμε στην υπόληψή της, και αυτό ήταν χειρότερο. Οι επικρίσεις της ήταν σωστές, αλλά διακριτικές και τις έκανε πάντοτε ιδιαίτερες, ποτέ μπροστά στους συμμαθητές. Ησυχία απλωνόταν μόλις έμπαινε και η χαρά ήταν σχεδόν γενική. Ποτέ δεν διάταξε, αλλά «υποδείκνυε να...» Κάθε μαθητής προλάβαινε τις επιθυμίες της και προσπαθούσε να την ευχαριστήσει. Ποτέ δεν της κάναμε τη ζωή δύσκολη. Σκέφτομαι ότι η δουλειά της ήταν δύσκολη λόγω των πολλών τάξεων που είχε και του μεγάλου αριθμού παιδιών».(Τάξη Γυμνασίου)

(Μαθητής 14 χρονών- Καθηγήτρια 45 χρονών)

—«Δεν χρειαζόταν να είναι αυστηρός. Ήταν πρόσχαρος, μεταδοτικός, πολύ κοινωνικός. Δεν τιμωρούσε, γιατί δεν χρειαζόταν. Πολύ σωστός. Τα μαθήματά του ήταν σκέτη απόλαυση. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε για πειθαρχία. Δεν υπήρχε κανένας θόρυβος, κανένας καταναγκασμός. Η προσοχή που του δείχναμε, λόγω της προσωπικότητάς του, γινόταν απολύτως με τη θέλησή μας. Ήξερε να ενθαρρύνει. Δεν υπήρχαν ακριβώς διαταγές να εκτελέσουμε, ήταν μια δουλειά από κοινού που μας πρότεινε και στην οποία συμμετείχαμε με ειλικρινή προθυμία.Οι μαθητές δεν τον φοβόντουσαν».

(Μαθητής 12 χρονών-Καθηγήτριας 40 χρονών)

—«Σταθερός και καλοπροαίρετος ταυτόχρονα. Μας εμπιστευόταν και παρ' όλα αυτά ενέπνεε το σεβασμό. Δεν τιμωρούσε ποτέ. Η πειθαρχία ήταν τέλεια. Αδύνατον να καταλάβει κανείς πώς τα κατάφερε. Η καλή συμπεριφορά των μαθητών ήταν ένα φυσικό φαινόμενο, αυθόρμητο. Στην τάξη υπήρχαν πάνω από 40 παριζιάνιοι μαθητές».

(Μαθητής 12 χρονών- Καθηγήτριας 45 χρονών)

—«Δεν έκανε τίποτε για να επιβάλλει την πειθαρχία. Η παρουσία της, η γοητεία της και η εκτίμηση που της είχαμε αρκούσαν, όπως και η

ίδια η δουλειά της. Οι μαθητές τη σεβόντουσαν. Δεν τιμωρούσε και ήταν δίκαιη στις ανταμοιβές».

(Μαθητής 12-14 χρονών-Καθηγήτρια 25-27 χρονών)

—«Τιμωρούσε σπάνια. Ήταν δίκαιος. Μιλούσε και εμείς τον ακούγαμε. Όμως, δεν τον φοβόμασταν. Αυτός ο "πραγματικός άνδρας" πέθανε πέρυσι και θεώρησα υποχρέωσή μου, μαζί με δεκάδες άλλους, να τον συνοδεύσω για τελευταία φορά».

(Μαθητής 13 - 16 χρονών- Καθηγητής 40 - 43 χρονών)

—«Δεν τιμωρούσε ποτέ. Επέβαλλε την ησυχία και την προσοχή με τη δύναμη και την καθαρότητα των απόψεών του».

(Μαθήτρια 18 χρονών- Καθηγήτριας 60 χρονών)

—«Τιμωρούσε σπανίως και μονάχα για δουλειά που έκρινε ανεπαρκή. Συγχωρούσε τις ελάχιστες αποκλίσεις συμπεριφοράς. Δεν υπήρχε μια πειθαρχία που "επέβαλλε", αλλά μια φυσική αυστηρότητα στον τόνο, στην παρουσία, το βλέμμα. Οι μαθητές δεν τον φοβόντουσαν, αλλά έδειχναν μια λογική υποταγή. Θα τσακωνόταν με τον διευθυντή του για εμάς!»

(Μαθητής 12 έως 13 χρονών- Καθηγητής 45 έως 50 χρονών)

—«Δεν τιμωρούσε. Ο φόβος που ενέπνεε αρκούσε για να προλάβει γενικώς τα λάθη. Πολύ σωστός και ενεργητικός. Οι μαθητές τον φοβόντουσαν, αλλά με έναν "υγιή" φόβο, χωρίς δέος. Η πειθαρχία ήταν άφογη, παρά τον μεγάλο αριθμό των μαθητών και τον κατακερματισμό του ωραρίου του Λυκείου.»

(Μαθητής 13 έως 15 χρονών- Καθηγητής 37 έως 39 χρονών)

Φαίνεται καθαρά, μέσα από αυτές τις παρατηρήσεις, ότι η αυστηρότητα και η πειθαρχία του συμπαθητικού δασκάλου είναι οι φυσικές συνέπειες μιας σχέσης συμπάθειας.

Πάντως, μια σημαντική συνιστώσα που φαίνεται απαραίτητη είναι η εκτίμηση και ο σεβασμός. Πράγματι, μερικοί μαθητές ορίζουν συμπαθητικούς τους δασκάλους εκείνους που ούτε αυστηροί είναι ούτε επιβάλλουν την πειθαρχία. Η συμπάθεια όμως για τέτοιους δασκάλους αναμιγνύεται με οίκτο, με

αστεία επιείκεια, για να μην πούμε με περιφρόνηση, περισσότερο ή λιγότερο συνειδητή. Τέτοιους δασκάλους τους αγαπά κανείς για την επιείκειά τους, την καλοσύνη τους (που συχνά είναι μόνον αδυναμία) και ίσως για τη χαρά όταν η πειθαρχία χαλαρώνει, χωρίς να υπάρχει ο κίνδυνος της τιμωρίας ή της συνηθισμένης επιθετικότητας που συναντά κανείς σε άλλους δασκάλους, χωρίς αυστηρότητα.

Αυτές οι αρκετά σπάνιες περιπτώσεις συμπαθητικών δασκάλων, που δεν είναι όμως αυστηροί, αναφέρονται σε δευτερεύοντα κυρίως μαθήματα (τραγουδι, σχέδιο, κλπ). Τέτοιοι δάσκαλοι εμφανίζονται αδύναμοι και εγωκεντρικοί κι η συναισθηματική διαθεσιμότητά τους είναι φτωχή. Το ενδιαφέρον τους για την τάξη και τους μαθητές είναι μειωμένο. Περιορίζεται συχνά σε μερικούς μαθητές. Εξού και η συμπάθεια, η απουσία σεβασμού ή βαθιάς εκτίμησης εκ μέρους των μαθητών.

Το συναισθηματικό «χάρισμα» του συμπαθητικού δασκάλου, λόγω της σταθερής φύσης του, βιώνεται από τους μαθητές ως δύναμη. Αυτό που συνεπάγεται είναι μια φυσική αυστηρότητα, η οποία λύνει σχεδόν αυτόματα το πρόβλημα της πειθαρχίας. Η αυστηρότητα είναι έτοιμη συνάρτηση της δύναμης και της διαρκούς παρουσίας της συναισθηματικής διαθεσιμότητας του δασκάλου, δηλαδή του βαθμού του κοινωνικοποιητικού του ρόλου.

Η ικανότητα του συμπαθητικού δασκάλου να ενδιαφέρεται αντικειμενικά για τους μαθητές του, εμφανίζεται πολύ περισσότερο απαραίτητη όταν το παιδί, που δεν έχει ακόμα ολοκληρώσει την εξέλιξή του, χρειάζεται στήριγμα. Ο παιδικός εγωκεντρισμός θέλει να δέχεται από τον ενήλικο. Εάν ο εκπαιδευτικός, έχοντας ο ίδιος μείνει εγωκεντρικός, δεν μπορεί να δώσει, εάν αιχμαλωτίζει ή απορρίπτει, βιώνεται ως ανασφαλής. Και είδαμε ότι ο δάσκαλος νιώθει τον αντιπαθητικό μαθητή στο βαθμό που αυτός κάνει να ξεσπάσει η επιθετικότητα, δηλαδή μία αντι-μεταβίβαση, που σαν αποτέλεσμα έχει την αντι-

πάθεια. Το παιδί νιώθει παρασυρμένο από τις ασυνείδητες επιθυμίες και τις εχθρικές φαντασιώσεις του δασκάλου.

Καταλαβαίνουμε, επομένως, γιατί πάνω από το 75% των μαθητών περιγράφουν τον συμπαθητικό δάσκαλο ως στοργικό, με σταθερή διάθεση και άνθρωπο με φυσική αυστηρότητα. Αυτές οι τρεις ιδιότητες δεν είναι παρά οι διάφορες εκδηλώσεις της ίδιας βασικής ικανότητας: της ικανότητας για επένδυση του αντικειμένου πάνω στον γενετήσιο τρόπο της προσφοράς.

Μια έρευνα που έγινε σε μαθητές Λυκείου από 13 έως 15 χρονών όριζε τον ιδανικό καθηγητή ως εξής:¹⁷

-1. Δείχνει κατανόηση, ενδιαφέρον για τον μαθητή, είναι φίλος, σύντροφος, αγαπά τα παιδιά, συνδέεται μαζί τους με σχέσεις εμπιστοσύνης.

-2. Ξεκάθαρος, ενδιαφέρων, ζωντανός.

-3. Ευχάριστος.

-4. Δίκαιος, αμερόληπτος.

-5. Τον σέβονται χωρίς να τιμωρεί.

-6. Ευσυνείδητος, αγαπά το επάγγελμά του.

Αυτές οι απαντήσεις επιβεβαιώνουν τη σημασία της συναισθηματικής συνεισφοράς του δασκάλου στο να αγγίξει το επιθυμητό από τον μαθητή ιδανικό. Αντίθετα, άλλοι παράγοντες, όπως η σχολική δουλειά, η εξωτερική εμφάνισή του, η ηλικία, το φύλο, εμφανίζονται λιγότερο σημαντικοί στον προσδιορισμό της συμπάθειας. Οι περισσότερες απαντήσεις, με σκοπό να εξηγήσουν τα συναισθήματα του δασκάλου, ή δεν τους αναφέρουν ή τους αναφέρουν λίγο.

Η δουλειά στο σχολείο που θα μπορούσε να θεωρηθεί αποφασιστική στον προσανατολισμό των συναισθημάτων δεν επιβιβάζει παρά δευτερευόντως. Ας εννοήσουμε με αυτό ότι δεν είναι οι παιδαγωγικές μέθοδοι ούτε η διανοητική αξία του δασκάλου που χαρακτηρίζουν τον συμπαθητικό δάσκαλο, αλλά η ικανότητά του να ενδιαφέρει τον μαθητή. Ωστόσο, αυτή

η ικανότητα εξαρτάται περισσότερο από τη συμπάθεια που δημιουργεί στους μαθητές παρά από τις μεθόδους δουλειάς του. Ο συμπαθητικός δάσκαλος είναι γενικώς ενδιαφέρων. Εάν όμως το 83% των συμπαθητικών δασκάλων ξέρουν να γίνονται κατανοητοί, φαίνεται ότι είναι γιατί απευθύνονται περισσότερο στην ευαισθησία παρά στην καθαρή ευφυΐα: «διηγόταν ιστορίες», «μας πήγαινε βόλτες», «μας άφηνε να δουλεύουμε ελεύθερα», «μας άρεσαν αυτά που έλεγε». Αντίθετα, θα συναντήσουμε μεγάλο αριθμό ευνοϊκών απόψεων στις μεθόδους δουλειάς των αντιπαθητικών δασκάλων: «εξηγούσε καλά», «μας έκανε να δουλεύουμε», «όλα ήταν καλά οργανωμένα», κλπ. αλλά, προσθέτει αμέσως ο μαθητής: «δεν μας άρεσε το μάθημα», «βαριόμασταν», «φοβόμασταν», «το μάθημα ήταν ψυχρό», κλπ.

Έτσι, τα επαγγελματικά προσόντα δεν είναι εντελώς αποτελεσματικά, παρά μόνον εάν τα διαθέτει ένας δάσκαλος που βιώνεται ως συμπαθητικός. Αντίθετα, οι καλύτερες παιδαγωγικές μέθοδοι χάνουν την αποτελεσματικότητά τους, όταν εφαρμόζονται από έναν δάσκαλο που βιώνεται ως αντιπαθητικός. Είναι η δικαιολογία του ρητού: «Η καλύτερη παιδαγωγική μέθοδος δεν αξίζει παρά μόνον από αυτόν που την εφαρμόζει».

-«Εξηγούσε καλά, αλλά την φοβόμασταν τόσο που ξεχνούσαμε όταν μας εξέταζε: η σκληρότητά της με έκανε να σιχαίνομαι για καιρό τα μαθηματικά».

(Μαθήτρια 12 χρονών- Καθηγήτρια 35 χρονών)

Βεβαίως, η κρίση των παιδιών μπορεί καμιά φορά να είναι εσφαλμένη. Μπορεί να τα συμφέρει περισσότερο να έχουν έναν αντιπαθητικό δάσκαλο που να τα κάνει να «δουλεύουν καλά» και να «εξηγεί καλά», παρά έναν συμπαθητικό δάσκαλο, που να είναι χειρότερος παιδαγωγός. Σημειώνουμε, επίσης,

ότι μετά την εφηβεία, οι μεγάλοι μαθητές φαίνεται να εκτιμούν περισσότερο τα επαγγελματικά και παιδαγωγικά προτερήματα του δασκάλου.

Σε αυτές όμως τις γνώμες, υπάρχει μια αναμφισβήτητη αλήθεια: Ο δάσκαλος που αν και δεν τον αγαπούν «κάνει τους μαθητές να δουλεύουν καλά» χάνει κάτι από την αποτελεσματικότητά του απέναντι στον συμπαθητικό δάσκαλο, που έχει τις ίδιες παιδαγωγικές ικανότητες. Ας προσθέσουμε ότι γενικά, ο συμπαθητικός δάσκαλος έχει μεγαλύτερη ευκολία να κάνει πιο ενδιαφέρουσα τη δουλειά του σχολείου, ενώ ο αντιπαθητικός δάσκαλος, λόγω της συχνής έλλειψης ενδιαφέροντος για τους μαθητές του, προσφέρει μια δουλειά λιγότερο ζωντανή. Για να το πούμε διαφορετικά, το ενδιαφέρον βρίσκεται πολύ λιγότερο στην παιδαγωγική ικανότητα και στο διδασκόμενο μάθημα παρά στον εκπαιδευτικό. Οι μαθητές αναζητούν την ανθρώπινη αυθεντικότητα του δασκάλου, γιατί ο δάσκαλος είναι αυτός που πρέπει να χρησιμεύσει ως ενδιάμεσος ανάμεσα στο διδασκόμενο μάθημα και τον μαθητή. Αυτή η σχέση δίνει στον εκπαιδευτικό την ανθρώπινη του αξία.

Η περιορισμένη επίδραση της σχολικής δουλειάς στον προσανατολισμό των σχέσεων συμπάθειας εμφανίζεται επίσης στα συναισθήματα του δασκάλου απέναντι στους μαθητές. Εάν η σχολική απόδοση του μαθητή αναφέρεται γενικά ως ευνοϊκός παράγοντας για τη συμπάθεια, παρ' όλα αυτά, σε περισσότερες από 40% των περιπτώσεων, το στοιχείο αυτό δεν επεμβαίνει. Αρκετοί από τους δασκάλους δηλώνουν ως αντιπαθητικούς τους «καλούς μαθητές» όσον αφορά τη σχολική τους απόδοση. Μερικοί δάσκαλοι δεν αγαπούν κάποιους «καλούς μαθητές», όπως ακριβώς και οι ίδιοι δεν αγαπούν τον δάσκαλό τους, που τους θεωρεί και τους κατηγοριοποιεί ως τέτοιους. Παράδειγμα:

- «Παρ' όλα αυτά, ήταν έξυπνη και συχνά η πρώτη της τάξης. Δεν εί-

χε όμως καρδιά, ήταν αλαζονική και ψηλομύτα. Περιφρονούσε τους συμμαθητές της που ήταν πιο φτωχοί ή λιγότερο προικισμένοι. Ένωθε ότι δεν την αγαπούσα και μου το γύριζε πίσω».

(Καθηγήτρια 28 χρονών- Μαθήτρια 13 χρονών)

Αυτό είναι ακόμα πιο αξιοσημείωτο από τη στιγμή που η ικανοποίηση που παίρνουμε στο σχολείο θα έπρεπε να είναι στοιχείο αναβάθμισης και ασφάλειας, τόσο για τον δάσκαλο όσο και για τον μαθητή. Η συναισθηματική σχέση αντλεί επομένως τις συνιστώσες της λιγότερο στο διανοητικό επίπεδο και περισσότερο στο επίπεδο της υποκειμενικότητας. Πράγματι, τη βαθιά φύση των σχέσεων δασκάλου- μαθητή πρέπει να την αναζητήσουμε περισσότερο στο επίπεδο της ευαισθησίας παρά στο επίπεδο της διανοητικής δραστηριότητας.

Παρά όλα αυτά, εάν το σύνολο των απαντήσεων κάνει να εμφανισθεί ως δευτερεύον το αποτέλεσμα της σχολικής δουλειάς, σε σύγκριση με τις συναισθηματικές σχέσεις, αυτά τα αποτελέσματα θεωρούνται εντούτοις ευνοϊκά για τη συμπάθεια, όταν το σχολικό αποτέλεσμα είναι ικανοποιητικό. Αντίθετα, εάν η κακή μέθοδος δουλειάς του δασκάλου και οι σχολικές αποτυχίες δεν καθορίζουν την αντιπάθεια, δεν παύουν από την άλλη να συμβάλλουν στην τροφοδότησή της. Η απόδοση στο σχολείο επηρεάζει τις σχέσεις μαθητή-δασκάλου, χωρίς εντούτοις να τις μεταβάλλει σε βάθος, μέσα από τις κρίσεις και τους βαθμούς του δασκάλου. Για να μπορέσουν οι κακοί βαθμοί να προκαλέσουν την αντιπάθεια, πρέπει η σχέση δασκάλου-μαθητή να χαρακτηρίζεται ήδη από έλλειψη συμπάθειας εκ μέρους του δασκάλου ή του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο, ο μέτριος μαθητής, έχοντας βαθμολογηθεί άσχημα από τον συμπαθητικό δάσκαλο, επιστρέφει ενάντια στον ίδιο του τον εαυτό την απογοήτευσή του. Οι δεσμοί συμπάθειας μπορούν να παραμείνουν ανάμεσα στον δάσκαλο και στον μέτριο μαθητή, ο οποίος όμως βλέπει να αυξάνεται σ' αυτόν το συναίσθημα αδυναμίας ή προσωπικής κατωτερότητας.

«Με αγαπούσε πολύ. Ήταν δίκαιος και έπαιρνα κακούς βαθμούς. Δεν τα είχε μαζί μου. Έψαχνε να με βοηθήσει και με εννεύριζε που δεν μπορούσα να του δώσω καλά αποτελέσματα».

(Μαθητής 13 χρονών- Καθηγήτης 44 χρονών)

Έτσι, η σχέση συμπάθειας επιτρέπει στο παιδί μια αντικειμενική στάση. Αντί να τα βάζει με τον δάσκαλο για τους κακούς βαθμούς του, ο μαθητής καταλαβαίνει ότι ο δάσκαλος «δεν τα έχει μαζί του», επειδή έχει άσχημα αποτελέσματα. Η σχέση συμπάθειας του δημιουργεί ένα συναίσθημα ασφάλειας κι έτσι μπορεί να βιώσει τους κακούς βαθμούς όχι ως αντίδραση του δασκάλου, αλλά ως φυσική συνέπεια της ανεπαρκούς προσπάθειάς του. Αυτή τη στάση τη συναντάμε στους περισσότερους «κακούς μαθητές», όταν αυτοί διατηρούν θετικές συναισθηματικές σχέσεις απέναντι στον δάσκαλο. Με τον ίδιο τρόπο, οι δάσκαλοι θεωρούν συχνά συμπαθητικούς αρκετούς μέτριους ή κακούς μαθητές όσον αφορά τα σχολικά τους αποτελέσματα.

Και μόνον το γεγονός ότι ο δάσκαλος είναι θετικά προδιαθετιμένος για τον μαθητή, οδηγεί τον τελευταίο σε μια μεγάλη επιτυχία.¹⁸

«Ήταν από τους τελευταίους της τάξης. Ανοργάνωτος, σκόρπιος, ανίκανος να παρακολουθήσει διανοητικά, παρότι δεν του έλειπε η εξυπνάδα. Η ειλικρίνειά του όμως και ο αυθορμητισμός του τον έκαναν έναν από τους πλέον συμπαθείς. Το ενδιαφέρον που του έδειχνα τον βοήθησε να μην μείνει στην ίδια τάξη».

(Καθηγήτης 32 χρονών-Μαθητής 10 χρονών)

Η εξωτερική εμφάνιση του δασκάλου δεν αναφέρθηκε επίσης παρά σαν πολύ δευτερεύων παράγοντας της συμπάθειας. Σε τίτλιο βαθμό ώστε, στην πλειονότητα των απαντήσεων, μπορεί κανείς να αναρωτηθεί εάν αυτή η εξωτερική εμφάνιση το αίμα, το ντύσιμο, η φωνή, οι κινήσεις, κ.ά.— δεν γίνονται,

εκ των προτέρων, ευνοϊκός ή μη ευνοϊκός, παράγοντας ανάλογα με την αυθόρμητη συμπάθεια ή αντιπάθεια του μαθητή.

Πράγματι, συμπαθητικοί δάσκαλοι, που εξωτερικά όμως δεν είναι ελκυστικοί (είναι άσχημοι, κακοντυμένοι, κλπ.) περιγράφονται ως εντελώς διαφορετικοί από τη συμπάθεια που δημιουργούν.

«Είχε μεγάλη μύτη και ήταν κακοντυμένη, φορούσε παλιά και παλαιομοδίτικα ρούχα. Όταν όμως μίλούσε, γινόταν όμορφη. Όλες οι μαθήτρες την αγαπούσαν και της έκαναν δώρα με μεγάλη χαρά. Με αυτήν δούλεψα καλύτερα από ποτέ».

(Μαθήτριά 14 χρονών- Καθηγήτρια 50 χρονών.)

Αντίθετα, η ομορφιά, η κομψότητα μπορούν να αναφερθούν περισσότερο ως χαρακτηριστικά του αντιπαθητικού δασκάλου. Γενικότερα, ο συμπαθητικός δάσκαλος δεν γίνεται αισθητός από την εξωτερική του μορφή. Στο 65% των περιπτώσεων, ο συμπαθητικός δάσκαλος ή η συμπαθητική δασκάλα περιγράφονται ως «απλοί», «με μετρημένη εμφάνιση», «ούτε ωραίοι ούτε άσχημοι», «τίποτα το ιδιαίτερο». Και στο 35%, όπου η σωματική εμφάνιση αναφέρεται ως ευνοϊκή, η ομορφιά και η κομψότητα εμφανίζονται ως οφειλόμενες περισσότερο στην προσωπική λάμψη του δασκάλου παρά στο καθαρά εξωτερικό παρουσιαστικό του. Εξού και οι κρίσεις σαν αυτές: «όμορφος όταν εξηγούσε», «κομψός στην κουβέντα και στις κινήσεις του», κλπ.

Η ηλικία αναφέρεται επίσης πολύ σπανίως για να εξηγήσει τα συναισθήματα που έχει κανείς. Εάν η πλειονότητα των συμπαθητικών δασκάλων είναι μεταξύ 25 και 35 χρονών, είναι γιατί οι απαντήσεις που πήραμε αφορούν στο μεγαλύτερο μέρος τους δασκάλους αυτής της ηλικιακής ομάδας. Είναι δύσκολο να βγάλουμε ένα συμπέρασμα.

Με τον ίδιο τρόπο, αρκετοί νεαροί μαθητές δυσκολεύονται να προσδιορίσουν την ηλικία του δασκάλου ή της δασκάλας

τους. Το παιδί τείνει, γενικά, άλλοτε να θεωρεί αυτόματα γηραιότερο τον ενήλικο, άλλοτε να τον κάνει νεότερο. Οι διακυμάνσεις μπορούν να κυμαίνονται από 10 έως 15 χρόνια για έναν μαθητή μικρότερο από 12 χρονών. Έναν δάσκαλο 30 χρονών οι μαθητές μπορούν αδιάκριτα να τον υπολογίζουν από 25 έως 40 ή και 50 χρονών. Παρ' όλα αυτά, η ηλικία του δασκάλου μοιάζει να επηρεάζει τις συναισθηματικές σχέσεις με έναν τρόπο αρκετά αισθητό, ώστε να διαπιστωθεί στο σύνολο των απαντήσεων. Με αυτόν τον τρόπο, η αντιπάθεια εμφανίζεται αναλογικά λιγότερο συχνά απέναντι στους ηλικιωμένους δασκάλους. Μπορεί να εξηγήσει κανείς μ' αυτήν το μετριασμό των συναισθημάτων από το γεγονός ότι με την ηλικία, οι λιγότερο «παθιασμένοι» δάσκαλοι γίνονται πιο λογικοί ή απλώς πιο ήρεμοι, για να μην πούμε πιο αδιάφοροι. Με αυτή τη νηνεμία της ευαισθησίας τους, προσεγγίζουν την εικόνα των παππούδων, που γενικώς βιώνονται ως πιο ουδέτεροι ή πιο επιεικείς.

Όσον αφορά την ηλικία των μαθητών, συμβάλλει και αυτή επίσης στην επίδραση των συναισθημάτων αλλά με διαφορετικό τρόπο. Γι' αυτόν το λόγο, οι μαθητές κάτω των 10 χρονών έχουν μια πιο εμφανή γενική τάση προς τη συμπάθεια και τη στοργική υποταγή. Τα μικρά παιδιά νιώθουν έτσι λιγότερο συχνά συναισθήματα εχθρότητας ή συμπάθειας. Αντίθετα, μετά την ηλικία των 11-12 χρονών, οι επιβεβαιώσεις αντιπάθειας ή εχθρότητας αναφέρονται πιο συχνά και με πιο επιθετικό τρόπο. Όλα συμβαίνουν σαν η προσέγγιση της εφηβείας και της ανάγκης επιβεβαίωσης που αυτή συνεπάγεται να προξενούν στον μαθητή συναισθήματα αντίθεσης απέναντι στον δάσκαλο. Το παιδί στην προ-εφηβεία, όπου πρέπει να αποκηρύξει σιγά-σιγά τη στάση υποταγής της πρώτης παιδικής ηλικίας και την ανάγκη για προστατευτική τρυφερότητα, αρχίζει σε αυτή τη ηλικία να υψώνεται ενάντια στον εκπαιδευτικό. Εξού και η πιο μεγάλη συχνότητα των συναισθημάτων αντιπάθειας που

δεν είναι, κατά βάθος, παρά μια αντίθεση περισσότερο ή λιγότερο επιθετική ή αγχώδης.

Τέλος, μετά τα 14-15, στη διάρκεια της εφηβείας, οι κρίσεις απέναντι στον δάσκαλο είναι πιο ξεκάθαρες και τα συναισθήματα πιο ακραία και, κυρίως, αυτό που ο έφηβος ψάχνει περισσότερο είναι να δικαιολογήσει τα συναισθήματά του και να εκλογικεύσει τις κρίσεις του απέναντι στον δάσκαλο.

Πάντως, αυτές οι επιδράσεις της ηλικίας είναι δευτερεύουσες. Σε καμιά περίπτωση δεν εμφανίζονται αποφασιστικές στον προσδιορισμό της συμπάθειας.

Το φύλο. Το φύλο αναγκαστικά δρα στις συναισθηματικές σχέσεις. Επειδή η γυναικεία ευαισθησία διαφέρει από την ανδρική, τα συναισθήματα των σχέσεων επηρεάζονται ξεκάθαρα από το φύλο. Αυτή όμως η επίδραση σπάνια συνειδητοποιείται από τους ενδιαφερομένους. Η σχέση, σε αυτόν τον τομέα, βιώνεται σε μεγάλο βαθμό στο επίπεδο των ασυνείδητων φαινομένων.

Διαπιστώνουμε παρ' όλα αυτά, στο σύνολο των απαντήσεων, ότι οι μαθήτριες, ακριβώς όπως οι δασκάλες, φέρνουν στις σχέσεις τους μια εντονότερη ευαισθησία. Οι άνδρες, δάσκαλοι και μαθητές, εξωτερικεύουν λιγότερο τα συναισθήματά τους στις απαντήσεις τους.

Έτσι, τα δυνατά συναισθήματα, οι τύποι δασκάλων, ανδρών και γυναικών, που τους αγαπούν έντονα, δηλώνονται συχνότερα από τα κορίτσια παρά από τα αγόρια. Εμφανίζεται επίσης το γεγονός οι συναισθηματικές σχέσεις για τις γυναίκες να είναι πολύ πιο ξεκάθαρες από ό,τι για τους άνδρες: ο δάσκαλος ή η δασκάλα, θα είναι σε αυτές ή πολύ συμπαθητικοί ή πολύ αντιπαθητικοί.

Η επίδραση του φύλου στα συναισθήματα των σχέσεων εμφανίζεται πολύ πιο έντονη, όταν ο καθηγητής και ο μαθητής είναι διαφορετικού φύλου. Υπάρχουν σχολικές περιόδους όπου το φύλο του καθηγητή φαίνεται να έχει πιο σημαντική επί-

δραση. Αυτό εμφανίζεται ιδίως στην αρχή της σχολικής ζωής. Το πολύ μικρό παιδί, ο αρχάριος μαθητής, νιώθει λιγότερο ανασφαλής με την παρουσία μιας δασκάλας. Η γυναικεία παρουσία της το βοηθά στη μετάβασή του από την οικογένεια στο σχολείο. Αντίθετα, εάν η γυναικεία παρουσία προεκτείνεται σε προχωρημένη ηλικία, στερεί τον μαθητή από μια ανδρική σχέση, απαραίτητη στη συναισθηματική του ανάπτυξη. Εδώ, τίθεται το πρόβλημα μιας υπερβολικής θηλυκοποίησης του εκπαιδευτικού σώματος που δεν προσφέρει πρότυπα ανδρικών ταυτίσεων. Αυτός ο κίνδυνος όμως μπορεί να μειωθεί, εάν η δασκάλα έχει συναισθηματική ωριμότητα που την κάνει να δεχθεί ασυνείδητα τον άνδρα. Γιατί αυτός, αν και απών σωματικά, θα είναι παρών μέσα στη γυναικεία ευαισθησία και ο μαθητής θα τον βιώσει σαν κάποιον που έχει αξία. Όπως ακριβώς η εικόνα του νεκρού πατέρα που, παραμένοντας παρούσα μέσα στην αγάπη της μητέρας, μπορεί να μειώσει το «έλλειμμα» του ορφανού. Έπειτα, περίπου στο τέλος της σχολικής ζωής, στη διάρκεια της εφηβείας, το φύλο του καθηγητή μπορεί να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή επίδραση. Οι πιο ζωντανές και σεξουαλοποιημένες συναισθηματικές αντιδράσεις του εφήβου ή της εφήβου καθιστούν πιο έντονες τις αντιδράσεις απέναντι στον άνδρα και τη γυναίκα, που είναι ο καθηγητής και η καθηγήτρια. Τα ομοφυλοφιλικά και ετεροφυλοφιλικά ισχυρά συναισθήματα, μετουσιωμένα ή όχι, εντείνονται.

Εδώ εμφανίζεται η αμιγώς σεξουαλική επίδραση, την οποία όμως ούτε οι μαθητές ούτε οι δάσκαλοι δεν συνειδητοποιούν εύκολα. Και είναι δύσκολο, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, να λάβουμε σ' αυτόν τον τομέα διαφωτιστικές απαντήσεις. Μόνον μέσα από τις αντιδράσεις που περιγράφονται από τους μεν και τους δε θα είναι δυνατόν να διακρίνουμε το ρόλο των σεξουαλικών παραγόντων στις σχολικές σχέσεις και ειδικά στις ψυχαναλυτικές ψυχοθεραπείες, όπου εμφανίζο-

νται καθαρά οι ρόλοι που παίζονται από τους δασκάλους και τις δασκάλες στο ασυνείδητο των μαθητών. Γιατί, με την εφηβεία, ο σεξουαλικός παράγοντας μπορεί να προσδιορίσει θετικές σχέσεις και πολύ δυνατά συναισθήματα ή, αντίθετα, επιθετικές συμπεριφορές αντίθεσης, που αντλούν ένα μεγάλο μέρος του δυναμισμού τους μέσα στο ασυνείδητο.

Παραμένει ωστόσο γεγονός ότι το φύλο –όπως η ηλικία, η εξωτερική εμφάνιση ή η σχολική δουλειά– δεν εμφανίζεται ως ουσιώδης παράγοντας στη δημιουργία συμπάθειας. Μέσα από όλες τις απαντήσεις, αυτοί οι χαρακτήρες σημειώθηκαν ως δευτερεύοντες παράγοντες, δίπλα στη συναισθηματική διαθεσιμότητα και τη σταθερότητα διάθεσης του δασκάλου. Διαθεσιμότητα και σταθερότητα που εκδηλώνονται με φυσική αυστηρότητα, η οποία προσφέρει στον μαθητή ταυτόχρονα ασφάλεια και αξία.

Έτσι, επαληθεύεται το ότι ο εκπαιδευτικός, για να εδραιώσει μια ισχύουσα και εποικοδομητική σχέση με το παιδί, οφείλει να έχει φθάσει σ' ένα γενετήσιο στάδιο. Σε αυτό το στάδιο ωρίμανσης ξεπέρασε τις απαιτήσεις, την απληστία και τις αγχώδεις και επιθετικές ανασφάλειες των προγενετήσιων σταδίων, δηλαδή του στοματικού και του πρωκτικού. Άφησε να περάσει η ουσία της συναισθηματικής του ενέργειας από το ασυνείδητο στο συνειδητό. Το συνειδητό «εγώ» του δεν μειώνεται ούτε αλλοιώνεται από την απώθηση των ασυνείδητων ορμών του. Δεν νιώθει τις αντιδράσεις του μαθητή ως προσωπικό πλήγμα. Δεν είναι ανασφαλής μπροστά στις ορμές του ανώριμου νέου. Μπόρεσε να επενδύσει αρκετά στις ενήλικες σχέσεις του, χωρίς να χρειάζεται να χρησιμοποιήσει το παιδί για τις κτητικές του ικανοποιήσεις. Μπορεί να δώσει, και αυτή η συναισθηματική διαθεσιμότητα είναι εκείνη που οι μαθητές αντελήφθησαν σαν το θεμελιώδες προσόν του καλού δασκάλου και της αυστηρότητάς του. Ενώ η επιθετικότητα –επομένως η ανασφάλεια στη σχέση– κυριαρχεί στη σχέση αντιπάθειας.

Θα μπορούσαμε να πούμε εδώ για τον δάσκαλο αυτό που ο Φρόιντ έλεγε για την εκπαίδευση του ψυχαναλυτή: ότι δηλαδή εξαρτάται από την ικανότητά του να ταυτίζεται με τον ασθενή του, χωρίς όμως να αλλοιώνεται από αυτόν.

Η ταύτιση με τον συμπαθητικό δάσκαλο

«Διδάσκουμε αυτό που είμαστε.»

Ο καλός δάσκαλος, δηλαδή αυτός που είναι συναισθηματικά διαθέσιμος, ανοίγει στον μαθητή το δρόμο της ταύτισης. Γίνεται έτσι το ενήλικο πρότυπο προς το οποίο τείνει η ανάπτυξη του παιδιού.

Πάντως, στην παιδαγωγική που ασκείται στο σχολείο, όπως και σε κάθε άλλη αγωγή, η ταύτιση είναι κεφαλαιώδης. Σε αυτό το σημείο, το σχολείο θυμίζει την οικογένεια. Άλλωστε, χρησιμοποιεί τις πρώτες γονεϊκές ταυτίσεις μέσω της συναισθηματικής μεταβίβασης πάνω στον δάσκαλο. Ένας μαθητής ωστόσο μπορεί εύκολα να νιώσει τον συμπαθητικό δάσκαλο όχι μόνο διαφορετικό, λόγω της ανώτερης θέσης του, αλλά και προσιτό, αφού και οι δύο έχουν κοινούς στόχους. Με άλλα λόγια, σαν πρότυπο που τον ξεπερνά και ταυτόχρονα σαν πρότυπο προσιτό μέσα από τη δουλειά του σχολείου. Έκτοτε, η ταύτιση μαζί του εκφράζει την επιθυμία του να μεγαλώσει και του επιτρέπει να αναπληρώσει το συναίσθημα κατωτερότητας και τις στερήσεις της παιδικής του υπόστασης. Από τη σχέση συμπάθειας και την επικοινωνία που επιτρέπει ο δάσκαλος, ενισχύονται η ομοιότητα και η ταύτιση.

Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι τιμωρίες ή οι ανταμοιβές εμφανίζονται μόνον ως αναγνώριση της επιτυχίας ή της προσπάθειας του παιδιού να μοιάσει στον ενήλικο. Η τιμωρία είναι ο ίδιος ο δάσκαλος, το ανώτερο πρότυπο προς μίμηση. *Επιτυ-*

χαίνω σημαίνει γίνομαι συμβολικά ο δάσκαλος, ακριβώς όπως στο οιδιπόδειο το παιδί έπρεπε να οικειοποιηθεί τον πατέρα πρότυπο, ανώτερο και όμοιο του ταυτόχρονα. Με αυτόν τον τρόπο, ο θεμελιώδης ναρκισσιμός του παιδιού βρίσκεται ενισχυμένος, όπως επίσης και η ταύτισή του με τον φορέα του φαλλού και της γνώσης.

Ακριβώς γι' αυτό είναι τόσο σημαντικές η συναισθηματική διαθεσιμότητα του δασκάλου και η εδραίωση συναισθηματικών σχέσεων συμπάθειας. Αυτές οι σχέσεις δίνουν στο παιδί την αίσθηση ότι είναι φορέας των ίδιων δυνατοτήτων και της ίδιας ταυτότητας με τον ενήλικο. Ταυτότητα που επιτρέπει την επικοινωνία μέσα από το δρόμο του λόγου – μέσα από τον οποίο το παιδί μπορεί να πάρει τη γνώση από τον προσωρινά ανώτερο δάσκαλο. Έτσι, ο μαθητής έχει κίνητρο να μάθει. Η επιθυμία επενδύει τη σχολική δραστηριότητα και ενισχύει τη διανοητική.

Οι εξετάσεις πρέπει να έχουν σκοπό να επιτρέπουν αυτή την προσπάθεια του μαθητή να ταυτισθεί με τον ενήλικο. Με τον ίδιο τρόπο που σε μερικές κοινωνίες τα έθιμα της μύησης επιτρέπουν την είσοδο των νέων στο περιβάλλον των ενηλίκων. Το μόνο που έχει σημασία είναι οι εξετάσεις να έχουν αποβάλει το σαδισμό που τους προσθέτουν ορισμένοι ενήλικοι, κάνοντας κατάχρηση των δυνατοτήτων της εξουσίας τους. Έτσι, δεν θα έχουν πλέον παρά την αξία μιας καθιέρωσης της ανταμοιβής των προσπαθειών ταύτισης του μαθητή. Θα ενισχύσουν και θα κεντρίσουν τη δυναμική της ταύτισης. Αντίθετα, από τη στιγμή που η συναισθηματική σχέση του δασκάλου και του μαθητή είναι αρνητική, από τη στιγμή που κυριαρχεί η αντιπάθεια, η επικοινωνία γίνεται δύσκολη ή αδύνατη. Ο δάσκαλος νιώθει επιθετικότητα ενάντια στον αντιπαθητικό μαθητή και ο μαθητής εναντιώνεται στον αντιπαθητικό δάσκαλο. Ο μαθητής δεν μπορεί να επενδύσει συναισθηματικά την εικόνα του δασκάλου, το συναίσθημα ταύτισης ξεθωριάζει, η επι-

κοινωνία δεν μπορεί να εδραιωθεί. Ο λόγος δεν φέρει πλέον το εφόδιο της γνώσης ενός δασκάλου προσιτού και ανώτερου ταυτόχρονα. Και μπορούμε να βεβαιώσουμε ότι ένας αριθμός αποτυχιών και σχολικών «ανορεξιών» εξηγούνται από αυτό το μειονέκτημα θετικής συναισθηματικής επαφής με τον δάσκαλο. Ήδη ο Πλάτων¹⁹ έβλεπε το πέρασμα της αγάπης στον λόγο ως τη λύση του ερωτικού και παιδαγωγικού προβλήματος.

Γι' αυτό, λοιπόν, παρατηρούμε συχνά ότι ένα παιδί που αποτύχαινε με τον τάδε δάσκαλο, μεταμορφώνεται όταν βρίσκεται κοντά σε έναν δάσκαλο που του επιτρέπει, σε μια πιο κοντινή σχέση, μια ενθαρρυντική ταύτιση και ένα μέσο επικοινωνίας.

Η συναισθηματική ωριμότητα του δασκάλου επιτρέπει στο παιδί αυτούς τους μηχανισμούς ταύτισης και συναισθηματικής επένδυσης, χωρίς τους οποίους δεν μπορεί να υπάρξει ούτε ενδιαφέρον ούτε σχολική δραστηριότητα, ούτε δομική κοινωνική επικοινωνία. Έτσι, η αυστηρότητα γίνεται περισσότερο έκκληση παρά πίεση, περισσότερο ανθρώπινο πρότυπο παρά λειτουργία του παιδαγωγού. Ακόμα βαθύτερα, αυτή η μη καταπιεστική εικόνα του δασκάλου επιτρέπει την αυτονομία και την προσωπική δημιουργικότητα του μαθητή. Του διευκολύνει, στη διάρκεια της εφηβείας, την οριστική αποκόλληση από την καθήλωση στην πατρική εικόνα, την οποία ο καθένας πρέπει να αποκηρύξει, για να αναλάβει την προσωπική του μοίρα. Κυρίως, όταν αυτή η εικόνα του ενήλικου δασκάλου εμφανίζεται σε μια τάξη, όπου οι ενεργητικές μέθοδοι επιτρέπουν μια ομαδική ζωή και κοινωνικοποίηση των σχέσεων που διευκολύνουν να ξεπεραστεί η σχέση μονομαχίας μαθητή-δάσκαλου. Πράγμα που προϋποθέτει μια βαθιά μεταμόρφωση της παιδαγωγικής στο επίπεδο των σχέσεων. Η συμμετοχή του μαθητή παίρνει εδώ την πραγματική της σημασία, δηλαδή την αναγνώριση του Άλλου στην κοινωνική ζωή, η οποία με τη

σειρά της υποτάσσεται στους νόμους της κοινωνίας. Νόμους τους οποίους συμβολίζει ο δάσκαλος, αλλά που τον ξεπερνούν, επιτρέποντας στον καθένα την πρόσβαση σ' έναν πραγματικό λόγο.

3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

«Γίνε αυτό που είσαι.»
(Αισχύλος)

Η εξουσία του εκπαιδευτικού

Η αυστηρότητα στον πολιτισμό μας έχασε την τυπική της όψη και την εξωτερική της αίγλη. Επιβάλλεται όλο και λιγότερο με τον καταναγκασμό, ενώ πρέπει να στηριχθεί όλο και περισσότερο στην προσωπική αξία. Ο δάσκαλος είναι όλο και λιγότερο ο δάσκαλος του χωριού που επικαλείται την υποτακτική παθητικότητα του μαθητή. Σε μια καινούρια παιδαγωγική, είναι όλο και περισσότερο ένας καθοδηγητής (*entraîneur*), που επικαλείται την προσωπική δραστηριότητα του μαθητή. Ακούμε συχνά να λέγεται ότι ο δάσκαλος πρέπει να παίξει έναν ρόλο ηγέτη (*leader*) στη σχολική ομάδα. Όμως, εδώ είναι σωστό να διευκρινίσουμε αυτό που πρέπει να είναι η εξουσία του δασκάλου στο συναισθηματικό επίπεδο των σχέσεων – που είναι το δικό μας. Καταρχήν, θα ήταν επικίνδυνο να συγχέουμε την ικανότητα για μια υγιή εξουσία με την ικανότητα να είσαι ηγέτης. Ο αρχηγός (*chef*) είναι πράγματι συχνά μια αυταρχική προσωπικότητα, που επιβεβαιώνεται μέσα στην επιθυμία να διατάζει. Επιθυμία, που μπορεί να δικαιολογηθεί, εάν στηριχθεί σε προτερήματα ευφυΐας, έννοιας της πραγματικότητας και διπλωματίας. Επιθυμία όμως που μπορεί επίσης να πραγματοποιηθεί μόνον εάν ανταποκρίνεται στις ανάγκες

των υφισταμένων· για παράδειγμα, στην παθητικότητα των συντρόφων. Από αυτή την άποψη, ο ηγέτης είναι πραγματικός αρχηγός.

Ο αρχηγός μπορεί έτσι να επιβληθεί στο βαθμό που ο υποκείμενος τον ταυτίζει με τις ασυνείδητες φαντασιώσεις και τις επιθυμίες του. Είδαμε ότι στα επιθετικά παιδιά που είχαν βίαιους συμμαθητές, το αλλοιωμένο «εγώ» και το «υπερ-εγώ» αναζητούν την ταύτιση με εικόνες βίας. Εξού η αμφιθυμία μιας τέτοιας υποταγής, όπου στην πραγματικότητα κυριαρχούν το άγχος και η επιθετικότητα. Επιπλέον, ο αρχηγός που βιώνεται με αυτόν τον τρόπο παραμένει μια ετερόνομη αυθεντία, που κρύβει και εξαπατά τις πιο βαθιές ανάγκες της ματαιωμένης επιθυμίας για σχέσεις.

Για να γίνει ο αρχηγός φορέας μιας έγκυρης εξουσίας, πρέπει να βγει από τις φαντασιωσικές ταυτίσεις, για να φθάσει σε μια σχέση αυθεντικής ανταλλαγής. Πρέπει να απαντήσει στο αίτημα του παιδιού ή του εφήβου με μια προσέγγιση που να αντιστοιχεί στις πραγματικές ανάγκες τους, τις οποίες και να βάλει στο απάγκειο των στερήσεων ή οποιασδήποτε διαταρακτικής συναισθηματικής αιχμαλωσίας. Από αυτή την άποψη, δεν γίνεται αρχηγός όποιος θέλει. Η παιδαγωγική δραστηριότητα απαιτεί ο αρχηγός να μην απαντά στην ανάγκη εξουσίας παρά σε συνάρτηση με τα πραγματικά και όχι φαντασιωσικά ενδιαφέροντα του παιδιού. Και κυρίως, να μην απαντά σε συνάρτηση με τις δικές του φαντασιώσεις. Αυτό προϋποθέτει ότι ο κάτοχος της εξουσίας έχει καταρχήν ο ίδιος εκπαιδεύσει τον εαυτό του, κυριαρχώντας πάνω στα προσωπικά του προβλήματα, με τρόπο ώστε να ελέγχει τις συναισθηματικές μεταβιβάσεις και αντιμεταβιβάσεις του πάνω στο παιδί. Μόνον με αυτό το τίμημα, ο εκπαιδευτικός θα προσφέρει ένα πρότυπο, ένα ασφαλές «αντικείμενο» ενάντια στο οποίο θα αποδραματοποιηθούν οι ασυνείδητες φαντασιώσεις που μπορούν να διακατέχουν το παιδί. Είδαμε ότι το

90% των καθηγητών που μιλούν για αντιπαθητικούς μαθητές λένε: «με τσαντίζουν», γεγονός που αποδεικνύει μια σχέση όπου ο ανασφαλής δάσκαλος αντιδρά με βιαιότητα, επομένως με ανεπαρκή έλεγχο του εαυτού του. Αντιδρώντας συναισθηματικά με τον ίδιο τρόπο που αντιδρά το παιδί, ο ενήλικος χάνει την ανωτερότητά του και την εξουσία της παιδαγωγικής λειτουργίας του. Δρα όπως οι γονείς που δεν ξέρουν να περιορίσουν τις ενήλικες αντιδράσεις τους παρά μόνον απέναντι στους ενήλικους. *Το έργο του παιδαγωγού απαιτεί ταυτόχρονα να είναι πολύ δεμένος με το παιδί για να το καταλάβει, και πολύ αποδεσμευμένος, για να μην αντιδρά υποκειμενικά.* Να είναι δηλαδή ικανός να ταυτισθεί με το παιδί, χωρίς να αφηθεί να αιχμαλωτισθεί συναισθηματικά. Βρίσκουμε εδώ την αναγκαία και δύσκολη απόσταση, που οι γονείς πρέπει να παίρνουν απέναντι στα ίδια τους τα παιδιά.

Από αυτή την άποψη, η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, και πολύ περισσότερο του ειδικού αγωγού, θα έπρεπε να πηγαιίνει προς την ίδια κατεύθυνση με εκείνη του ψυχαναλυτή. Αυτός ο τελευταίος υποχρεώνεται να έχει όσο το δυνατόν πιο πλήρη γνώση και έλεγχο των ορμών του και των συναισθημάτων του. Για να φθάσει εκεί, έπρεπε, μέσα από μακρά και λεπτομερή εκπαίδευση, να αποκωδικοποιήσει τις φαντασιώσεις και τα σύμβολα με τα οποία εκφράζονταν ασυνείδητα οι επιθυμίες οι δικές του και των άλλων. Χωρίς να φθάνουν μέχρι εκεί, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να τείνουν στην ίδια κατάκτηση του εαυτού τους, με τρόπο ώστε να προσφέρουν στο παιδί έναν σύντροφο όσο το δυνατόν πιο αυθεντικό. Ειδάλως, ο δάσκαλος θα απαντήσει στις φαντασιώσεις του παιδιού και στις δικές τους κυριαρχικές ή επιθετικές απαιτήσεις, διακατεχόμενος από τις ίδιες του τις ανεξέλεγκτες επιθυμίες. Από εδώ και στο εξής, η σχέση διαταράσσεται και κινδυνεύει να αναπτυχθεί στο ασυνείδητο επίπεδο σε έναν διάλογο, όπου οι συναισθηματικοί εκβιασμοί οξύνονται. Έτσι, διατη-

ρούνται και αναπτύσσονται καθιλώσεις σε αρχαϊκά στάδια της ευαισθησίας, τη στιγμή που η αγωγή πρέπει να αναζητά να απελευθερώσει το παιδί από τις καθιλώσεις αυτές, για να μπορέσει αυτό να εξελιχθεί προς την κατεύθυνση της φυσικής του ανάπτυξης. Και ειδικότερα της ανάπτυξης των σχέσεών του. Η εκπαίδευση του δασκάλου πρέπει να σκοπεύει περισσότερο σε έναν τρόπο του να «είναι», παρά στο να του προσφέρει τρόπους δράσης. Αυτό που χαρακτήριζε τον καθηγητή μέχρι τώρα ήταν η απουσία παιδαγωγικής μόρφωσης. Εδώ, μπορούμε να αναφέρουμε την Αγκρεγκασιόν⁺ σαν την εικόνα αυτού που δεν πρέπει να είναι ο δάσκαλος. Γιατί, αυτός που την κατέχει συσσωρεύει κάθε είδους γνώσεις εκτός από τις γνώσεις του παιδιού. Κάνει τη σεβάσμιμη κίνηση του σπορέα, ο οποίος όμως αγνοεί το έδαφος στο οποίο θα δουλέψει, αγνοώντας ταυτόχρονα και τον ίδιο τον εαυτό του και τη φύση των συναισθηματικών του μεταβιβάσεων. Η Εκόλ Νορμάλ Συπεριέρ, που θα έπρεπε να είναι ένα παιδαγωγικό εργαστήριο, εκπαιδεύει διανοούμενους, που σπανίως νοιάζονται για τα προβλήματα των σχέσεων δασκάλου -μαθητή.

Λέμε συχνά ότι η ουσία στην παιδαγωγική είναι η αγάπη των παιδιών. Ωστόσο, θα πρέπει να ξέρουμε για ποια αγάπη πρόκειται. Αρκετοί εκπαιδευτικοί που έχουν όλες τις καλές προθέσεις, που φαινομενικά αγαπούν τα παιδιά, έχοντας μάλιστα αυτό που καθιερώθηκε να ονομάζουμε «ιερή φωτιά», κατά βάθος είναι εγωκεντρικοί. Αγαπούν τα παιδιά, για να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους συναισθηματικές ανάγκες. Τα αγαπούν γοητεύοντάς τα, και για την ικανοποίηση που παίρνουν από αυτό. Πολύ συχνά, το παιδί αφήνεται να το αιχμαλωτίσουν και η παιδαγωγική δράση μπορεί να δώσει έτσι όλη την εντύπωση μιας επιτυχημένης παιδαγωγικής.

+ Agrégation: Γαλλικός διαγωνισμός και τίτλος για τους καθηγητές Μέσης Εκπαίδευσης. (Σ.τ.μ.)

Στην πραγματικότητα όμως υπάρχει βαθιά αντι-αγωγή, χωρίς μάλιστα οι ενδιαφερόμενοι να μπορούν να το συνειδητοποιήσουν. Πρόκειται για αγάπη κτητική και όχι δοτική. «Είναι φωτιά που καίει, αλλά που δεν φωτίζει», βάζει ο Μοντεζιάν να πεί ο παθιασμένος καθηγητής.²⁰ Μόνον μια ψυχαναλυτική κατανόηση αυτών των σχέσεων θα μπορούσε να τις φωτίσει και να τις εξυγιάνει. Θα μπορούσε έτσι κανείς να οδηγήσει τον διαταραγμένο δάσκαλο στην εδραίωση της οιδιποδειακής του ωριμότητας, αναλαμβάνοντας μέσα του το θάνατο κάποιου κομματιού τού εαυτού του. Η αγάπη του ενήλικου πρέπει να είναι εδώ εγκατάλειψη της προγενετήσιας κτητικότητας και αποδοχή της αυτονομίας του παιδιού.

Το ιδεώδες θα ήταν κάθε εκπαιδευτικός να έχει μια ψυχαναλυτική εμπειρία. Ο Πφίστερ έδειξε τα προτερήματα αυτής της «παιδανάλυσης», μιλώντας για την παιδαγωγική που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και ο Χανς Τσούλλιγκερ εξέθεσε τις δυνατότητες σε αυτόν τον τομέα.²¹

Επειδή λείπει αυτό το ιδανικό που πρακτικά είναι απρόσιτο, το πιο σημαντικό σύγχρονο πρόβλημα παραμένει το πρόβλημα αυτής της *πληροφόρησης και εκπαίδευσης* των εκπαιδευτικών. Και καταρχήν, της ψυχαναλυτικής εκπαίδευσης αυτών που έχουν την ευθύνη της διαταραγμένης παιδικής ηλικίας: ψυχοθεραπευτών και ειδικών αγωγών.

Για την ιδιαιτερότητα της ψυχαναλυτικής εργασίας του ψυχοθεραπευτή παιδιών

*«Κρίνω, σημαίνει πως δεν καταλαβαίνω· γιατί ό-
ταν καταλαβαίνω, δεν μπορώ να κρίνω.»*

Η ψυχαναλυτική εργασία είναι διαφορετική από τη δράση της

ειδικής αγωγής και πολύ περισσότερο από την παιδαγωγική δράση. Είναι η τέχνη να ακούς αυτό που δεν λέγεται. Είναι η αποκωδικοποίηση του απωθημένου υπόγειου λόγου. Δουλεύοντας με τα ασυνείδητα συναισθήματα, ο αναλυτής πρέπει να έχει μια μη παρεμβατική και μη ηθικολογική στάση. Αυτή η πολύ ιδιαίτερη στάση φέρνει σε αμηχανία τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, δημιουργώντας τους συχνά το συναίσθημα ότι είναι αποκλεισμένοι από την εργασία του ψυχοθεραπευτή, η οποία τους φαίνεται μυστηριώδης και ακατανόητη στο βαθμό που αρνείται στον εαυτό της να παρέμβει στο επίπεδο της πραγματικότητας, το οποίο είναι το επίπεδο των εκπαιδευτικών. Τι είναι λοιπόν κατά βάθος μια ψυχαναλυτική θεραπεία του παιδιού; Ξέρουμε ότι το παιδί, ανήμπορο ακόμα να συνειδητοποιήσει, δεν μπορεί, όπως ο ενήλικος, να βρει λέξεις για να εκφράσει τις συγκινήσεις του. Η κλασική ψυχαναλυτική μέθοδος, όπου ο ασθενής ξαπλωμένος στο ντιβάνι εκφράζει τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, δεν εφαρμόζεται λοιπόν στο παιδί, τουλάχιστον μέχρι την εφηβεία.

Μέσα από την ελεύθερη δραστηριότητα του παιδιού και την κατανόηση του συμβολισμού του, ο ψυχαναλυτής θα πρέπει να ανιχνεύσει τις αναχαιτισμένες και αγχωτικές επιθυμίες των σχέσεων. Το σχέδιο, η πλαστελίνη, το κουνιλοθέατρο, οι κούκλες, η ελεύθερη διήγηση, τα όνειρα είναι εξίσου μέσα αυθόρμητης έκφρασης. Τα συμπτώματα: τικ, τραύλισμα, ενούρηση, φοβία, επαναληπτικές διαταραχές συμπεριφοράς, κλπ., αποτυπώνουν επίσης τρόπους έκφρασης του ασυνείδητου που πρέπει να αποκωδικοποιήσουμε. Τέλος, η γνωριμία του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος και, κυρίως, των συναισθημάτων που μεταβιβάζονται στον αναλυτή μπορούν επίσης να φέρουν στοιχεία ικανά να φωτίσουν την πηγή της διαταραχής του παιδιού. Ο προφορικός λόγος παραμένει πάντως ουσιώδης στη θεραπεία, γιατί η πείρα μάς δείχνει ότι ο λόγος του παιδιού εξαρτάται από τις συναισθηματικές του α-

ντιδράσεις: τις σιωπές, την άρνηση, τις κουβέντες με νόημα, τους τύπους ρηματικών εκφράσεων, κλπ. Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αποκαλύπτουν κρυμμένες προθέσεις, άρνηση, απώθηση.

Σημασία έχει στην αρχή κάθε ψυχαναλυτικής θεραπείας να καθορίσουμε το σκοπό της, τόσο στους γονείς όσο και στο παιδί. Σημασία έχει κυρίως να εκφρασθεί η συμφωνία του πατέρα και της μητέρας, και να γίνει κατανοητό ότι η θεραπεία δεν πρέπει να παρενοχλήσει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών: αυτοί πρέπει να συνεχίσουν να επιβάλλουν την πραγματικότητα της παιδαγωγικής αυθεντίας τους στο παιδί. Επειδή ο ψυχαναλυτής δουλεύει σε άλλο επίπεδο, σ' εκείνο των φαντασιώσεων, δεν χρειάζεται να επέμβει στο επίπεδο της πραγματικότητας. Είναι σημαντικό επίσης το παιδί να αποδεχθεί τη θεραπεία, πράγμα που μπορεί να γίνει ξεκινώντας από το αίτημά του για βοήθεια, σε μία δυσκολία που και το ίδιο αναγνωρίζει. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες του συμπεριφοράς, η σχολική του αποτυχία, η ντροπαλότητά του, κλπ.

Ο ψυχοθεραπευτής θα μπορέσει να φθάσει στη ρίζα της διαταραχής, κυρίως με τη βαθιά σημασιοδότηση των συμβολικών εικόνων που διακατέχουν το παιδί και εμφανίζονται στο άγχος. Πρέπει να αναζητήσει το πώς το παιδί, ασυνείδητα, δραματοποίησε την πραγματικότητα, και ειδικότερα τους γονείς του. Θα ήταν λάθος να πιστέψουμε ότι η ψυχανάλυση στοχεύει στη συναισθηματική ειδική αγωγή μέσα από μια μεταβολή της προηγούμενης παιδαγωγικής επίδρασης. Εάν η ανθρώπινη επιθυμία δεν συναντούσε άλλες δυσκολίες πέρα από την αναγκαιότητα να αποδεχθεί μια παιδαγωγική αποκήρυξη, το παιδί δεν θα γνώριζε τα άγχη που βρίσκονται στην πηγή της μη προσαρμοστικότητας. Μια καλή χειραγώγηση θα επαρκούσε, για να μειώσει τις παρορμήσεις του.

Όπως είδαμε όμως, η ανθρώπινη επιθυμία είναι ήδη από την αρχή φορέας ενός άγχους. Όντας έκκληση της επιθυμίας

του άλλου, είναι από την αρχή φορτωμένη με μια δυνητική άρνηση και ενοχή. Αυτή η επιθυμία της επιθυμίας, που ζητά ανταλλαγή και διάλογο με τον άλλο είναι που παρακινεί στο λόγο, χαρακτηριστικό του ανθρώπινου ψυχισμού. Μέσα από αυτή τη σύνθετη φύση η λιβιδινική επιθυμία διαφοροποιείται από όλες τις άλλες ανάγκες, οι οποίες δεν περιέχουν συναισθήματα ανασφάλειας, αιδούς ή ενοχής. Αντίθετα από τα άλλα ένστικτα (αυτοσυντήρηση, πείνα, κλπ.), που βρίσκονται στην υπηρεσία του ατόμου, το σεξουαλικό ένστικτο υποβάλλει το άτομο στην υπηρεσία του είδους με τις ανασφάλειες και την προσφορά του εαυτού μας που επιβάλλει αυτή η υποδούλωση. Αυτός ο αγχογόνος χαρακτήρας της ανθρώπινης επιθυμίας εμφανίζεται πολύ νωρίς, και μάλιστα πριν από οποιαδήποτε παιδαγωγική επίδραση. Έτσι, μπορούμε να διαπιστώσουμε στα παιδιά που μεγάλωσαν σε υπερβολικά ελεύθερο περιβάλλον, όπου οι παιδαγωγοί απαγόρευαν στον εαυτό τους οποιαδήποτε παρέμβαση και καταδίκη στον σεξουαλικό τομέα, ότι το συναισθημα ντροπής, άγχους και ενοχής είναι συχνά πολύ πιο ισχυρό απέναντι στα σεξουαλικά παιχνίδια, ιδιαίτερα του ανωνυμισμού. Είναι σαν η απαγόρευση σε αυτόν τον χώρο να προήλθε στο ασυνείδητο. *Γι' αυτόν το λόγο, οι σεξουαλικοπαιγνίμες επιθυμίες των σχέσεων θα είναι για το παιδί αντικείμενο άγχους και θα απωθηθούν.* Αυτές είναι που θα αιχμαλωτισθούν από το συμβολισμό του ασυνείδητου. Ο ψυχαναλυτής θα δουλέψει αναγκαστικά με αυτές.

Από τη άλλη, ξέρουμε ότι ο διάλογος, που είδαμε να επιβεβαιώνεται στο οιδιπόδειο, παραμένει ιδιαίτερα δύσκολος στη μικρή ηλικία, όπου η σχέση με τον άλλο βιώνεται ασυνείδητα με φανταστικούς τρόπους απορρόφησης ή καταβρόχθισης, επιθετικότητας ή αγχώδους παθητικότητας. Μπορέσαμε μάλιστα να μιλήσουμε για ψυχωσικές φάσεις, για να δώσουμε σαφή εικόνα αυτών των σταδίων της ανάπτυξης, όπου ο ψυχωσικός του παιδιού διακατέχεται από εικόνες που βιώνονται

ως καλά ή κακά αντικείμενα, που έρχονται αντιμέτωπα με μια βία την οποία το υποκείμενο, ακόμα ανώριμο, δεν μπορεί να ελέγξει.²²

Αυτό σημαίνει ότι ο ψυχοθεραπευτής πρέπει να γνωρίζει τις φαντασιώσεις που μπορεί να διακατέχουν το παιδί και μέσα από τις οποίες εκφράζονται οι εντάσεις των αγχωτικών επιθυμιών του. Γιατί το παιδί συναντά τις πρώτες του δυσκολίες στη συμβολική έκφραση των μη εκφρασμένων επιθυμιών του. Οι φαντασιώσεις όμως αυτές, λόγω της ωμής και βίαιης φύσης τους, δύσκολα γίνονται αποδεκτές από τους όχι πληροφορημένους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι είναι επομένως απαραίτητο να ξεπεράσουν την αποστροφή και το άγχος που τους απαγορεύουν να κατανοήσουν τις δυσκολίες του παιδιού. Ο ασυνείδητος λόγος στο παιδί τροφοδοτείται, όπως είδαμε, από τις σωματικές αισθήσεις, και κυρίως από την επαφή με τη μητέρα. Στη διάρκεια του στοματικού σταδίου, η σωματική επαφή με τη μητέρα, οι φροντίδες της, η τροφή της φέρνουν στο μωρό υλική και λιβιδινική ταυτόχρονα ικανοποίηση. Γιατί, από την αυγή κιόλας της ζωής, κάθε σωματική δραστηριότητα διπλασιάζεται από μια συναισθηματική, επομένως σεξουαλοποιημένη, δραστηριότητα. Η μητέρα εδώ θα βιωθεί ως λιβιδινικό αντικείμενο με πεπτικό τρόπο απορρόφησης και καταβρόχθισης, και το στήθος θα είναι το σαρκικό σύμβολο της σχέσης, το «καλό» ή το «κακό αντικείμενο».

Είδαμε ότι γύρω στον δεύτερο χρόνο, στο στάδιο που λέγεται πρωκτικό, οι φαντασιώσεις πηγάζουν περισσότερο από τις νευρο-μυϊκές αισθήσεις. Η επιθετικότητα, όπως ακριβώς η ανάγκη για αγάπη, εκδηλώνεται μέσα από φαντασιώσεις όπου κυριαρχεί η μυϊκή δραστηριότητα (παίρνω, σκίζω, ουρώ, αφοδεύω). Έτσι, μπορούμε να μιλάμε για λίμπιντο και ουρηθρικό και πρωκτικό σαδισμό, σαν συνέχεια της λιβιδινικής επένδυσης αυτών των ερωτογενών ζωνών και των φαντασιώσεων που τις ανακαλούν μέσα στο ασυνείδητο. Τα ούρα και τα κό-

πρανα θα αντιπροσωπεύσουν, συμβολικά, αξίες σχέσεων προσφοράς, επιθετικότητας, αγάπης ή απόρριψης.

Κάθε ψυχαναλυτική θεραπεία θα οδηγηθεί έτσι στην προσέγγιση αυτών των πρόωρων λιβιδινικών παιδικών καθηλώσεων. Θα στοχεύει στο να αποκωδικοποιήσει μέσα στις αντιδράσεις και τις φαντασιώσεις του παιδιού, αλλά και κατά τη μεταβίβαση στον ψυχαναλυτή, αυτό που αναχαιτίστηκε κι έμεινε ανέκφραστο. Όσο αυτές οι επιθυμίες ανακόπτονται, τόσο θα διαταράσσουν τη μετέπειτα συναισθηματική και σεξουαλική ανάπτυξη, διατηρώντας ή κάνοντας να επανεμφανισθούν στοματικές ή πρωκτικές εικόνες στην αναζήτηση των σεξουαλικών επιθυμιών. Και θα έχουμε αυτές τις συγχύσεις και αναμίξεις στοματικών (στόμα, στήθος) και ουρο-πρωκτικών (ούρα, κόπρανα) εικόνων με τις γενετήσιες εικόνες. Για παράδειγμα, το στήθος της μητέρας θα γίνει εικόνα γυναικείου φαλλού, και η σεξουαλική ζωή θα αναπαραστηθεί ως δραστηριότητα πέψης ή αφόδευσης, όπου το πέος θα συνδέεται με φαντασιώσεις κοπράνων, στοματικής ή πρωκτικής συνουσίας, καταβροχθικής μητέρας, πατέρα εσωτερικευμένου στη μητρική κοιλιά, κλπ.

Να ένα αξιοσημείωτο παράδειγμα: ο Κριστιάν, φοιτητής του οποίου οι σπουδές παρέλυσαν από ένα έντονο συναίσθημα αγχώδους ενοχής και αναξιοπρέπειας, αναφέρει το ακόλουθο όνειρο: «Είναι στο κρεβάτι με τη μητέρα του. Αγγίζει το τεταμένο στήθος της. Εκείνη τη στιγμή εμφανίζεται ο πατέρας και του δίνει μια ξυλιά στο κεφάλι. Το στήθος της μητέρας πέφτει. Ξυπνά με άγχος». Αυτό το όνειρο του θυμίζει ότι όταν ήταν μικρός, περίπου 2 ή 3 χρονών, πήγαινε με ευχαρίστηση στο κρεβάτι των γονιών του. Η μητέρα του τον τραβούσε και ο πατέρας του τον απωθούσε. «Αναμφίβολα για παιγνίδι», λέει «ο πατέρας μου με χώριζε από τη μητέρα μου». Εδώ βλέπουμε την παράθεση των συμβολικών αξιών του στήθους-φαλλού και του ευνοουσιμού από τον πατέρα.

Καταλαβαίνουμε ότι οι προστριβές και οι εντάσεις δημι-

ουργούνται στο επίπεδο αυτών των ασυνείδητων φαντασιώσεων, δεδομένου του ερμητικού χαρακτήρα τους και της δυσκολίας του παιδιού να τις ζήσει και να τις εκφράσει στη σχέση του με τον ενήλικο, χωρίς να νιώσει τις ανασφάλειες και τα άγχη που είναι δύσκολο να ξεπεραστούν. Πόσο μάλλον που ο προγονικός χαρακτήρας των αγχωτικών απαγορεύσεων επιβάλλει στο υποκείμενο τα σύμβολα, μέσα στα οποία φυλακίζεται η επιθυμία του. Έτσι, η μη δυνάμενη να εκφρασθεί ασυνείδητη επιθυμία αιχμαλωτίζει την ενέργεια του υποκειμένου, καταδικάζοντάς το σε έναν ακρωτηριασμό του ίδιου του εαυτού του, μέσα από μια άρνηση να νοσηματοδοτήσει την επιθυμία. Το παιδί δεν «είναι» επαρκώς μέσα στην ψυχική κατασκευή του. Ένα κομμάτι του μένει εκεί όπου δεν ξέρει να «είναι», όντας ταυτόχρονα το ασυνείδητο παιγνίδι αυτού του άλλου μέρους του εαυτού του. Η απωθημένη επιθυμία αναζητά πραγματικά ακούραστα να εκφρασθεί στον αυτοματισμό επανάληψης των συμπτωμάτων. Εξού η σημασία του λόγου και της ομιλίας στην προσπάθειά μας να την πλησιάσουμε μέσα από τη φαντασιωσική δραστηριότητα του παιδιού. Ο λόγος είναι ο μόνος διαμεσολαβητής στις σχέσεις ανάμεσα στο αίτημα της επιθυμίας και στην απάντηση του άλλου.

Το «εγώ» του διαταραγμένου παιδιού βρίσκεται μειωμένο από την ενέργεια των απωθημένων επιθυμιών. Ωστόσο, επειδή η ανθρώπινη επιθυμία είναι επιθυμία του άλλου και προσπάθεια να είμαστε ο σύντροφός του, η απόρριψή του επιφέρει άρνηση της αποδοχής του εαυτού μας σε καθορισμένο ρόλο και καθορισμένη συμπεριφορά. Από εδώ και πέρα, όσο η συμβολική ασυνείδητη καθήλωση δεν θα έχει αποκωδικοποιηθεί, το παιδί δεν θα μπορέσει να τοποθετηθεί εντελώς σε σχέση με τους άλλους ούτε να αναπτύξει τη δική του φύση.

Η ένταση αυτών των εσωτερικών εικόνων είναι τόση που το παιδί, όπως είπαμε, μπορεί να τις νιώσει σωματικά μέσα στο ίδιο του το σώμα. Μπορεί να νιώσει τον άλλο μέσα από

τον δικό του οργανισμό, με όλα τα άγχη ακρωτηριασμών που μπορούν να απορρέουν από αυτό. Επειδή στο μικρό παιδί η ευαισθησία των σχέσεων εκφράζεται με τις σωματικές λειτουργίες, κάθε λιβιδινική αναστολή μπορεί να μεταφρασθεί περισσότερο ή λιγότερο με αναστολή του σωματικού ελέγχου. Η σωματομετατροπική υστερία, όπου οι απωθημένες επιθυμίες εκφράζονται μέσα από σωματικά συμπτώματα, μας προσφέρει ένα τυπικό παράδειγμα.

Η ψυχο-σωματική ιατρική γεννήθηκε από την κατανόηση αυτών των ψυχικών μηχανισμών. Γιατί ένας αριθμός διαταραχών της αναπνοής (άσθμα), της κυκλοφορίας (δερματικά νοσήματα, αναμία ή συμφόρηση), του μυϊκού συστήματος (παράλυση, ακαμψία, τικ), της πέψης (ανορεξία, εμετός, βουλιμία), των απεκκρίσεων (κολικοί, δυσκοιλιότητα, ενούρηση), όπως και οι πόνοι σε ορισμένες ζώνες του σώματος (κοιλιά, γεννητικά όργανα, μέλος του σώματος, κεφάλι) ή διανοητικές διαταραχές (έλλειψη προσοχής, μπλοκάρισμα, ψευδο-καθυστίριση) μπορεί να είναι η έκφραση των ασυνείδητων επιθυμιών που καθηλώθηκαν στα προγενετήσια στάδια.

Επομένως, μόνον οι αναλυμένοι εκπαιδευτικοί, που έχουν μια εις βάθος γνώση του συμβολικού λόγου του ασυνείδητου και της δυναμικής των παιδικών φαντασιώσεων, μπορούν να καταλάβουν και να επέμβουν, για να βοηθήσουν το παιδί να ελέγξει αυτόν τον ενεργητικό αναβρασμό. Και, κυρίως, για να κάνουν να περάσει μέσα στο διάλογο αυτό που δεν είχε εκφραστεί.

Το παιδί πρέπει εδώ να ξαναζήσει και να αντέξει, μέσα στη μεταφυσική κατάσταση με τον αναλυτή, τις βαθιές συγκρούσεις, κυρίως τις οιδιποδειακές, που του δημιουργούσαν άγχος. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να οδηγήσει το «εγώ» του στην εγκατάλειψη των μηχανισμών προστασίας και στην ελευθέρωση της ενέργειας των επιθυμιών, που ήταν μέχρι τώρα φυλακισμένη από τα σύμβολα που την αιχμαλώτιζαν.

Η ψυχαναλυτική όμως θεραπεία σκοντάφτει γενικά σε ζωντανές αντιδράσεις του «εγώ», το οποίο αγκιστρώνεται σ' αυτούς τους μηχανισμούς προστασίας, προβάλλοντας μια δύναμη τόσο πιο ζωντανή όσο πιο δυνατή και αγχωτική είναι η καταδικασμένη επιθυμία. Η αιχμαλωτισμένη από το σύμβολο επιθυμία δεν μπορεί να επενδυθεί στο πραγματικό, εξού η ένταση και το άγχος. Η συνεχής μη ικανοποίηση που προκύπτει θα εκφρασθεί από εδώ και στο εξής με έναν έντονο καταναγκασμό επανάληψης, απαιτώντας από τον ψυχαναλυτή μακρά και λεπτή εργασία ακοής.

Γι' αυτόν το λόγο, η πρακτική της ψυχανάλυσης απαιτεί μια εκπαίδευση και μια εμπειρία εις βάθος, γιατί το έργο της καταστροφής των αντιστάσεων του «εγώ» ενάντια στο άγχος πρέπει να γίνει σε συνετές δόσεις. Το διαταραγμένο παιδί αγωνίζεται, επειδή σχεδόν φοβάται την παντοδυναμία των συναισθηματικών του ορμών και εκείνων των άλλων. Όμως εδώ, η παρηγορητική στάση των εκπαιδευτικών με καλές προθέσεις είναι μάταιη και μπορεί μάλιστα να αυξήσει την ενοχή. Δεν χρησιμεύει σε τίποτε να καθησυχάσουμε τον ασθενή, λέγοντάς του ότι το να συνειδητοποιήσει τα ισχυρά του συναισθήματα είναι λιγότερο επικίνδυνο και πιο σίγουρο από το να τα αφήσει ασυνείδητα. Υπάρχει πιθανότητα, εάν το «εγώ» χάσει πολύ νωρίς την προστασία του, να κινδυνεύει να ξεχειλίσει από το άγχος. Είναι η περίπτωση των ψυχωσικών εξάρσεων. Πρέπει λοιπόν να λάβουμε υπόψη μας τη δύναμη του «εγώ». Ειδάλλως, κάνοντας συνειδητές τις ασυνείδητες επιθυμίες και δραστηριότητες και δείχνοντας το σκοπό των μηχανισμών άμυνας του «εγώ», μπορούμε σε μερικές περιπτώσεις να το εξασθενήσουμε και να αυξήσουμε με αυτόν τον τρόπο την πίεση του «αυτό» και του άγχους που συνεπάγεται.

Όλες αυτές οι ενδείξεις πάνω στην ιδιαιτερότητα της ψυχαναλυτικής εργασίας επιτρέπουν να μετρήσουμε τη διαφορά ανάμεσα στη δράση του ψυχοθεραπευτή και σ' εκείνη του εκ-

παιδευτικού. Ο ψυχαναλυτής καταρρίπτει τις φαντασιώσεις, ενώ ο εκπαιδευτικός τις κατασκευάζει. Επειδή ο ψυχαναλυτής δουλεύει στο ασυνείδητο, δεν χρειάζεται να επέμβει στην καθημερινή ζωή. Ο εκπαιδευτικός, αντίθετα, μαθαίνει στο παιδί να εντάσσεται στην καθημερινή και κυρίως στη συλλογική ζωή.

Για την ψυχαναλυτική εκπαίδευση των ειδικών παιδαγωγών

«Γνώθι σ'αυτόν»
(Σωκράτης)

Η πρώτη γνώση που πρέπει να κατέχει κάθε παιδαγωγός είναι η γνώση του εαυτού του και ιδιαίτερα των βαθιών πηγών της ευαισθησίας του στις σχέσεις. Πριν να κατευθυνθεί προς το παιδί, πρέπει πρώτα να ψάξει μέσα του. Όμως, μέχρι τώρα, ο άνθρωπος δεν νοιάστηκε πολύ για τον εσωτερικό κόσμο που κουβαλάει μέσα του. Γνωρίζουμε μάλιστα την αντίσταση που προβάλλει στην ψυχαναλυτική προσέγγιση, η οποία αμφισβητεί την αυτονομία του και την επικέντρωση μόνον στη δική του επιθυμία. Είναι επώδυνο να αποδεχθεί κανείς έναν ασυνείδητης καταγωγής ντετερμινισμό. Η αλήθεια είναι πάντοτε ένας εξευτελισμός για τον ναρκισσισμό μας. Γι' αυτόν το λόγο έγινε η σύγκριση ανάμεσα στην αντίσταση που προκάλεσαν οι ανακαλύψεις του Φρόιντ και σ' εκείνη που συνάντησε ο Κοπέρνικος, ο οποίος κατέστρεψε την ψευδαίσθηση μιας γης κέντρου του σύμπαντος. Η αντίθεση στην ανάλυση είναι τόσο εντονότερη σε μερικούς ανθρώπους όσο περισσότερο απειλημένοι αισθάνονται στην ιδέα ότι θα τους αποκωδικοποιήσουν. Και μάλιστα, χωρίς να μπορούν να ξέρουν τι θα μπορούσαν να δείξουν από τον εαυτό τους. Όμως, όπως είδαμε, στο επίπεδο της συναισθηματικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης

του χαρακτήρα, στο επίπεδο της ανάπτυξης του παιδιού, ο ενήλικος επηρεάζει το παιδί, και επηρεάζεται από αυτό σε μεγάλο βαθμό, μέσα από το διάλογο των ασυνείδητων επιθυμιών.

Ποια είναι τα μέσα που μπορούν να μπου σε εφαρμογή, για να οδηγήσουν τον παιδαγωγό στην εσωτερική ανακάλυψη του εαυτού του, και από εκεί, στον έλεγχο του; και τα οποία θα του επιτρέψουν να καταλάβει αυτό που ψάχνει να εκφράσει το παιδί πέρα από τον δομημένο λόγο; Και καταρχήν, ποια κατηγορία παιδαγωγών πρέπει, κατά προτεραιότητα, να επωφεληθεί από αυτά τα μέσα; Προφανώς αυτοί που είναι επιφορτισμένοι με την ειδική αγωγή, δηλαδή οι υπεύθυνοι των απροσάρμοστων παιδιών. Επειδή οι ειδικοί παιδαγωγοί έχουν να κάνουν με παιδιά και γονείς συναισθηματικά διαταραγμένους, δεν μπορούν να δράσουν αποτελεσματικά παρά μόνον χάρη στην ψυχαναλυτική κατανόηση, δηλαδή μόνο με την αποκρυπτογράφηση της παρεμπόδισης των ασυνείδητων επιθυμιών του άλλου και του εαυτού μας.

Η έλλειψη ειδικών παιδαγωγών που να έχουν έγκυρη ψυχαναλυτική μόρφωση παραλύει τη δράση προς όφελος των απροσάρμοστων παιδιών. Ελλείπει ψυχαναλυτικής κατανόησης, οι γιατροί και οι ειδικοί παιδαγωγοί προσπαθούν να δράσουν πάνω στα συμπτώματα, αγνοώντας ότι τα συμπτώματα και τα λεγόμενα του παιδιού και των γονέων σημαίνουν άλλο πράγμα: ότι η διαταραχή είναι μια μάσκα, για να αποφύγουν να πουν μια βαθιά έλλειψη: ότι είναι ο καρπός ενός διαλόγου διαστρεβλωμένου από τις ασυνείδητες επιθυμίες του παιδιού και των γονέων του.

Αναμφίβολα υπάρχουν περιπτώσεις όπου η παιδαγωγική ειδική αγωγή ή μια ιατρική θεραπεία μπορούν να αρκέσουν. Γι' αυτούς όμως όπου η πηγή της διαταραχής βρίσκεται στην ασυνείδητη απώθηση, η ιατρική και παιδαγωγική δράση δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να διαιωνίζουν τη διαταραχή.

Υπάρχουν μάλιστα περιπτώσεις όπου τέτοιες επιφανειακές επεμβάσεις επιδεινώνουν τις εσωτερικές εντάσεις ή ενισχύουν τους μηχανισμούς άμυνας του «εγώ».

Η Ζανίν -11 χρονών- επισκέπτεται την ψυχο-παιδαγωγική υπηρεσία για έλλειψη σχολικής προσαρμογής. Αποφασίστηκε και εφαρμόστηκε μια ειδική αγωγή από μία εξαιρετική λογοπεδικό και μία παιδαγωγό. Της δόθηκε παράλληλα ιατρική «ηρεμιστική» θεραπεία. Η θεραπεία πετυχαίνει και οι εντοπισμένες δυσκολίες εξαφανίζονται. Λίγο μετά όμως, η Ζανίν εκδηλώνει μια περισσότερο αγχώδη συμπεριφορά και αρχίζει να τραυλίζει. Την προσανατολίζουν επομένως προς την ψυχο-παιδαγωγική υπηρεσία Κλώντ Μπερνάρ, όπου μια ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία ανακαλύπτει το βαθύ αίτιο της μη προσαρμοστικότητάς της. Πρόκειται για ένα άγχος που δημιουργήθηκε ασυνείδητα από τη δυσκολία να τοποθετηθεί ασυνείδητα στη σχέση της με τους γονείς. Η σχολική δουλειά – γραφή και ανάγνωση ιδιαίτερα – είναι σύμβολο μιας γνώσης που αρνείται, γνώση των επιθυμιών της και των επιθυμιών των γονέων της, όπως και τη γνώση του δικού της σώματος. **Οι σχολικές δυσκολίες ήταν ένα σύμπτωμα, όπου εκφραζόταν ένας ασυνείδητος πόνος.** Η κατάργηση του συμπτώματος οδηγεί στο να αυξηθεί η αγχώδης ένταση και να δημιουργηθούν άλλες συμπτωματικές διαταραχές, όπως το τραύλισμα. Και επίσης να κάνει πιο δύσκολη την απελευθερωτική ψυχαναλυτική θεραπεία.

Η ψυχαναλυτική εμπειρία δείχνει ότι η δυσλεξία και οι δυσκολίες εκμάθησης της ανάγνωσης, και των υπολογισμών, σε έξυπνους μαθητές, συνδέονται συχνά με κακή γνώση του σώματός τους. Κακή γνώση με αγχογόνο αιτιολογία, που παρεμποδίζει μερικώς τη λιβιδινική επένδυση του σώματος. Είδαμε πράγματι ότι η διαμόρφωση του «εγώ» απαιτεί την αναγνώριση όλων των μερών του σώματος μέσα από τη δραστηριότητα και τις λιβιδινικές αισθήσεις των σχέσεων. Σε ακραίες περιπτώσεις, όπου οι λιβιδινικές ορμές αναχαιτίζονται από το άγχος των σχέσεων, το παιδί φθάνει να απαρηνηθεί την ταυτότητά του, για να προστατευθεί ενάντια στον ασυνείδητο φό-

βο του χαμού. Την ίδια στιγμή εμφανίζονται δυσκολίες στο να τοποθετηθεί στο χώρο ή στο χρόνο. Το παιδί μπορεί να τραυλίζει, γιατί ταυτίζεται με τον νεογέννητο αδελφό του τον οποίο ζηλεύει. Μια απόπειρα ειδικής αγωγής αποτυχαίνει. Αντίθετα, το παιδί θεραπεύεται, όταν μπορεί να ταυτισθεί με τον πατέρα του. Την ίδια στιγμή αποκτά τη χρήση των χρόνων του παρελθόντος και του μέλλοντα, που προηγουμένως ήταν αδύνατη.

Να το παράδειγμα ενός παιδιού 10 χρονών, παρεμποδισμένου αριστερόχειρα, δυσλεξικού και κακού μαθητή παρά τον υψηλό δείκτη νοημοσύνης. «Επωφελείται» σε μια θεραπεία όχι ψυχαναλυτική των μαζικών ψυχο-κινητικών, ορθογραφικών, δυσλεξικών μορφών ειδικής αγωγής. Αυτή η παιδαγωγική δράση δίνει αποτελέσματα, εξαφανίζοντας σε μεγάλο βαθμό τις δυσκολίες για τις οποίες είχε έρθει. Υπάρχει πρόοδος στην ορθογραφία και μείωση της δυσλεξίας. Η δύναμη όμως της διανοητικής προσοχής υποχωρεί και εμφανίζεται μια αναστολή της σκέψης. Το παιδί δεν καταφέρνει πια να εκφρασθεί. Καταργώντας τα συμπτώματα με τα οποία εκδηλωνόταν το άγχος του, έπρεπε να αναζητήσει άλλους μηχανισμούς προστασίας και έκφρασης. Και φαίνεται ότι αυτοί οι τελευταίοι είναι με διαφορετικό τρόπο πιο σοβαροί από αυτούς που θέλαμε να καταργήσουμε.

Αυτές οι επιδεινώσεις όμως είναι πολύ συχνότερες από όσο νομίζουμε. Είναι συχνές σε πολλά κέντρα και υπηρεσίες που δημιουργήθηκαν από τις δημόσιες υπηρεσίες ή επιχορηγήθηκαν από το Κράτος. Σ' αυτούς τους χώρους, λείπει γενικά η ψυχαναλυτική κατανόηση που θα μπορούσε να επιτρέψει να ακούσουμε την αξία του μηνύματος του συμπτώματος, αντί να το φμιώσουμε με μια ειδική αγωγή. Όπως αυτοί οι εκπαιδευτικοί που κλείνουν με τσιρότο το στόμα των πολύ φλύαρων μαθητών.

Η κακή γνώση αυτών των μηχανισμών διαστρεβλώνουν ιδιαίτερα τη δράση των γιατρών και ειδικών παιδαγωγών, όσον αφορά το ελαφρά καθυστερημένο (débile) ή καθυστερημένο (arriéré) παιδί. Το ψυχο-παιδαγωγικό κέντρο Κλώντ

Μπερνάρ υπήρξε ένα από τα πρώτα που φώτισαν τη σχετικότητα των δοκιμασιών (tests) που μετρούν τα διανοητικά επίπεδα (δείκτης νοημοσύνης). Ένας από τους συνεργάτες του, η Δρ. Φρανσουάζ Ντολτό-Μαρέτ, ιδιαίτερα, είχε ήδη από το 1946 δείξει ότι πολλοί καθυστερημένοι δεν ήταν παρά ψευδο-καθυστερημένοι. Στη συνέχεια, μία άλλη συνεργάτης, η κυρία Μανονί, αφιερώθηκε στη θεραπεία αυτών των ψευδο-καθυστερημένων, για να φθάσει να αναζητήσει το βαθύ νόημα που είχε η καθυστερημένη συμπεριφορά στο ασυνείδητο των γονέων και του παιδιού.

Οι θεραπείες, όπου αγνοούνται οι ασυνείδητοι συναισθηματικοί παράγοντες, οδηγούνται στο να κάνουν διαγνώσεις ανολοκλήρωτες, και επομένως άκαμπτες. «Ο γιατρός είπε ότι ήταν...», «ο ψυχολόγος, ο παιδαγωγός τον υπέβαλλαν στην τάδε δοκιμασία...» Και έτσι το παιδί αποκτά μια ετικέτα, κατηγοροποιημένο απέναντι στον εαυτό του και στους άλλους, και υποταγμένο στους εκπαιδευτικούς, αφού η κατωτερότητά του είναι πλέον δεόντως επισημοποιημένη. Κατωτερότητα που ενοχοποιεί τους γονείς και καθηλώνει το επιθετικό άγχος τους.²³

Ο πολλαπλασιασμός των ιατρικών κέντρων για παιδιά απροσάρμοστα στο σχολείο είναι ένας άλλος δείκτης του πλήθους αυτών των τραυματικών διαγνώσεων. Απορρίπτοντας τα παιδιά της σχολικής κοινότητας, κρατώντας τα σε κατάσταση διάκρισης από τα υπόλοιπα, ενισχύουμε την ανασφάλεια και τις φαντασιώσεις κατωτερότητας. Αυτή η διάκριση ενός τμήματος των παιδιών προέρχεται όχι μόνον από κακή γνώση των δικαίων του ασυνείδητων αντιδράσεων και εκείνων των γονέων, αλλά επίσης από την ένδεια του υπουργείου Εθνικής Παιδείας, το οποίο δεν προσφέρει μια ποικιλία τάξεων προσαρμοσμένων στις ανάγκες όλων των παιδιών, συμπεριλαμβανομένων και εκείνων που έχουν περισσότερη ανάγκη να μην απορριφθούν και να μην πολλαπλασιασθούν τα φαινομε-

νικά τους συμπτώματα. Ιδιαίτερα, το υπουργείο δεν εκπαιδεύει το απαραίτητο εξειδικευμένο προσωπικό.

Το παιδί με την ετικέτα και κατηγοροποιημένο από τους ειδικούς, έχοντας γίνει αντικείμενο της αμφίθυμης επαγρύπνησης των ενηλίκων, δεν μπορεί πια να είναι ο εαυτός του. Είναι αυτό που ο ενήλικος καλλιεργεί μέσα του: η αδυναμία του και το άγχος του να είναι ανάμεσα στους άλλους. Εξού η φυγή μερικών μπροστά στην ίδια τους την ταυτότητα. «Δεν ξέρω εάν είμαι εγώ ή εσείς», θα πεί το παιδί στον ειδικό παιδαγωγό του. «Δεν είμαι εγώ, γιατί θα μπορούσα να πεθάνω», θα πεί αυτός. Γνωρίζουμε τις διαταραχές που εξαφανίζονται από τη στιγμή που το παιδί παίζει έναν ρόλο. Όπως αυτός ο υποψήφιος του Ωδείου, που πετυχαίνει σε μια εξέταση ευφράδειας και που εξηγεί: «Δεν τραυλίζω πια από τη στιγμή που γίνομαι ένα άλλο πρόσωπο».

Όταν τα συμπτώματα γίνονται σωματικά (διάφορες αρρώστιες, πόνοι, κινητικά μπλοκαρίσματα, τικ, κλπ.) και το ασυνείδητο άγχος εκφράζεται μέσα από τις σωματικές διαταραχές, γονείς και γιατρός μπορεί να πλανηθούν και να μπουκνουν στο παιγνίδι του ασυνείδητου, ακόμα και σε ψυχο-σωματικό επίπεδο:

Η Σουζάν -14 χρονών- συνδέεται με μια αγχώδη μητέρα, για την οποία το παιδί είναι το αντικείμενο ανησυχίας και συνεχούς φροντίδας, λόγω της κακής του υγείας. Κατά βάθος, η Σουζάν απορρίπτεται ασυνείδητα από τη μητέρα ως προϊόν του πατέρα, ως υποκείμενο καταβρόχθισης: «Αυτό το παιδί» λέει η μητέρα μιλώντας για την κόρη της «κατέστρεψε την υγεία μου με μια δύσκολη εγκυμοσύνη. Μου έφαγε την κοιλιά μου». Η Σουζάν παρουσίασε πολύ νωρίς πεπτικές διαταραχές που κινητοποιούν έντονα τη μητέρα. Τα τελευταία τέσσερα χρόνια έχει πόνους στην κοιλιά. Υπέστη τρεις εγχειρήσεις, εκ των οποίων μία σκληροκοιλιτιδα, χωρίς αποτέλεσμα. Ασυνείδητα, μητέρα και κόρη, που δεν κάνουν ένα σώμα, αναζητούν να επαναλάβουν τη φαντασίωση καταστροφής, χρησιμοποιώντας τους γιατρούς.

Οι δυσκολίες της ψυχαναλυτικής εκπαίδευσης

«Θα ήθελα να αναθέσω στον αναλυτή έναν ρόλο που δεν υπάρχει ακόμα, το ρόλο του κοσμικού ποιμένα των ψυχών, που δεν θα χρειάζεται να είναι γιατρός και δεν θα έχει το δικαίωμα να είναι πάστορας.»
(Φρόντ)²⁴

Δυστυχώς, εάν η ψυχαναλυτική κατανόηση φαίνεται απαραίτητη για μια αποτελεσματική δράση προς όφελος του παιδιού-πρόβλημα, εμφανίζεται το ίδιο δύσκολο να επιτευχθεί.

Η ψυχαναλυτική πείρα πράγματι δεν μπορεί να αποκτηθεί παρά με την πρακτική. Οι θεωρητικές και βασισμένες στα βιβλία γνώσεις είναι χρήσιμες σε αυτό, παραμένουν όμως διανοητικές, ενώ εδώ πρόκειται για έναν χώρο όπου πρέπει να αποκτήσουμε μια βιωματική πείρα και έτσι να φθάσουμε σε διάλογο με τον άλλο, στη δική μας αποκωδικοποίηση, και στη συνέχεια, σε εκείνην του άλλου. Εξάλλου, αυτή η εκπαίδευση απαιτεί μια παρατεταμένη προσπάθεια: τέσσερα ή πέντε χρόνια στις καλύτερες συνθήκες, και από έξι έως οκτώ χρόνια σε ορισμένες περιπτώσεις. Και αυτό, σε ρυθμό τριών με τεσσάρων συναντήσεων την εβδομάδα. Η ψυχανάλυση είναι μια μέθοδος που διαρκεί πολύ καιρό και κοστίζει, πέραν του ότι είναι επίσης μια σκληρή δοκιμασία. Γιατί, εάν επιφέρει επίσης την υποστήριξη μιας κατανόησης, απαιτεί από το υποκείμενο να ζήσει το άγχος των ανυπόφορων και απωθημένων σχέσεων. Αποκωδικοποιώντας τον συμβολικό λόγο των συμπτωμάτων, φθάνει σαν νυστέρι στη συγκαλυμμένη από το υποκείμενο αλήθεια. Όπως είπαμε, το «εγώ» πρέπει να «ξεσπιτώσει» το «αυτό» που μιλάει μέσα στο σύμπτωμα. Και γνωρίζουμε την παρορμητική και φαρμακερή βία των επιθυμιών μέσα στο ασυνείδητο και κατά συνέπεια τη δύναμη του απωθημένου άγχους.

Η ψυχανάλυση δεν είναι λοιπόν ειδική αγωγή, εφόσον το άγχος προηγείται εν μέρει της παιδαγωγικής δράσης. Ούτε, πάλι, απλή συνειδητοποίηση, όπως πιστεύουμε, ούτε αμιγής κάθαρση, – εφόσον η καρδιά του εαυτού μας δεν είναι το «εγώ», αλλά το «αυτό». Πρόκειται λοιπόν για πρόοδο της ακατέργαστης επιθυμίας μέσα από σημασίες όλο και περισσότερο ελέγξιμες. Η διαμόρφωση γίνεται από το σύμβολο στο προλεκτικό και στο λεκτικό στάδιο. Με αυτή την πρόοδο του ελέγχου υπάρχει προοδευτική αναδόμηση του «εγώ». Και από αυτό το σημείο, πολλές αξίες μπορούν να καταστούν αμφίβολες για το υποκειμένο. Πράγμα που μπορεί να δημιουργήσει διαταραχές της συνείδησης. Επειδή η επιθυμία που απελευθερώνεται με αυτόν τον τρόπο είναι επιθυμία του άλλου, στην ουσία αυτό που διαπλάθεται είναι η σχέση με τον άλλο. Και επομένως, η θέση του υποκειμένου σε σχέση με τους άλλους. Ισχυροποιείται επίσης ο έλεγχος του ίδιου του σώματος, φορέα της επιθυμίας. Η ψυχαναλυτική θεραπεία, επαναθέτοντας στο κύκλωμα της συναισθηματικής ζωής επιθυμίες που μέχρι τώρα ήταν φυλακισμένες πίσω από συμπτώματα και άγχη, απελευθερώνει στην ουσία το σύνολο της ατομικής ψυχο-σωματικής ολότητας και την ικανότητα για ανθρώπινη σχέση. Αυτή όμως η απελευθέρωση μπορεί να δημιουργεί φόβο, σαν να πρόκειται για μια αποχαλίνωση. Για να φθάσουμε, τέλος, σε αυτή την αποκωδικοποίηση της απωθημένης επιθυμίας, χρειάζεται καταρχήν μια προοδευτική και επίπονη μείωση των αυτοματισμών επανάληψης, αλλά και όλων των μηχανισμών άμυνας του «εγώ», που αποτελούσαν τόσο την άρνηση της πραγματικότητας όσο και την προστασία ενάντια στο άγχος. Καταλαβαίνουμε ότι πολλοί γιατροί και καθηγητές φοβούνται μια τέτοια αμφισβήτηση του εαυτού τους. Η εχθρικότητα ενάντια στην ψυχανάλυση πηγάζει συχνά από αυτόν τον ασυνείδητο φόβο, δηλαδή να είσαι υποχρεωμένος να ανανεώνεσαι, ανακαλύπτοντας τον εαυτό σου.

Από την άλλη, διαδικασία που χρειάζεται τόσο χρόνο και είναι τόσο δύσκολη απαιτεί από τη πλευρά του αναλυτή μια προσπάθεια ανάλογη με την προσπάθεια του ψυχαναλυόμενου. Ζητά πολύ μεγάλη εμπειρία στην τέχνη της υπομονής και του ελέγχου του εαυτού μας, καθώς και στη γνώση των δυναμικών του ασυνειδήτου. Και αφού, από την άλλη, απαιτεί χρόνο και χρήμα, θα καταλάβουμε ότι η ψυχαναλυτική εκπαίδευση απαγορεύεται πρακτικά στους ψυχολόγους, παιδαγωγούς ή νεαρούς γιατρούς που δεν έχουν οικονομική άνεση. Πόσο μάλλον που οι εταιρείες που μονοπωλούν αυτή τη μόρφωση είναι προς μεγάλη τους ευχαρίστηση οπαδοί του μαλθουσιανισμού. Στη Γαλλία, δεν αριθμούμε παρά μόνον 300 εξουσιοδοτημένους ψυχαναλυτές, σύμφωνα με τους κανονισμούς της Διεθνούς Ψυχαναλυτικής Εταιρείας. Αναμφίβολα, αυτό το σύστημα είναι μια εγγύηση για τα προσόντα, αλλά δηλώνει επίσης έλλειψη προσαρμογής στην κοινωνική πραγματικότητα και στις ανάγκες της.

Εδώ εμφανίζεται η *επείγουσα ανάγκη να εκπαιδύσουμε έναν μεγαλύτερο αριθμό εξειδικευμένων ψυχαναλυτών*. Εδώ και χρόνια η Ανώτατη Επιτροπή του Πληθυσμού και της Οικογένειας ζήτησε από τους υπουργούς Υγείας και Εθνικής Παιδείας να προβλέψουν το καθεστώς και την εκπαίδευση τέτοιων ψυχαναλυτών. Το πράγμα σκοντάφτει στην αντίδραση του ιατρικού σώματος. Πιο πρόσφατα, η Ένωση των ψυχο-παιδαγωγικών κέντρων παρουσίασε το σχέδιο ενός κέντρου ή ινστιτούτου όπου οι ειδικοί αγωγοί, γιατροί και ψυχολόγοι, θα μπορούσαν να δέχονται μια τέτοια εκπαίδευση, και πρώτα από όλα, μια προσωπική ανάλυση. Το υπουργείο όμως Εθνικής Παιδείας, που είναι επιφορτισμένο με τα απροσάρμοστα παιδιά, δεν έχει προανατολισθεί προς αυτή την κατεύθυνση. Η Ψυχαναλυτική Εταιρεία του Παρισιού καλώς ίδρυσε ένα Ινστιτούτο επιμόρφωσης, αυτό όμως προορίζεται για έναν πολύ μικρό αριθμό υποψηφίων. Η ίδια Εταιρεία μόλις αποδέχθηκε

την εκπαίδευση ψυχαναλυτών-ψυχοθεραπευτών παιδιών. Όμως μια τέτοια εκπαίδευση δεν θα έχει ισχύ παρά μόνο γι' αυτούς που θα μπορέσουν να έχουν κάνει προσωπική ανάλυση. Ξαναβρίσκουμε λοιπόν το οικονομικό εμπόδιο σε τέτοιου είδους αναλύσεις. Έτσι, το πρόβλημα παραμένει άλυτο, λόγω της διαφοράς που ήδη επισημάνθηκε το 1950 από τον Δρ. Ντουςέν,²⁵ ανάμεσα στην ευρύτητα των αναγκών και τον μικρό αριθμό ψυχαναλυτών.

Ωστόσο, ακόμα και εάν παραδεχθούμε ότι οι δημόσιες υπηρεσίες συνειδητοποιούν το πρόβλημα, ο αριθμός των ψυχαναλυτών, για τους τεχνικούς λόγους που μόλις αναφέραμε, δεν μπορεί να αυξηθεί ούτε γρήγορα ούτε σημαντικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ V

ΤΑ ΔΙΑΦΟΡΑ ΜΕΣΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Είναι λοιπόν μάταιο να ελπίζουμε να εκπαιδεύσουμε έναν επαρκή αριθμό ψυχοθεραπευτών-ψυχαναλυτών στο εγγύς μέλλον. Απομένουν όμως, ευτυχώς, άλλα μέσα δράσης πέρα από τη χρονοβόρα και πολύπλοκη προσφυγή στην ψυχανάλυση. Η ψυχαναλυτικής έμπνευσης ψυχοθεραπεία, η πληροφόρηση και η εκπαίδευση των γονέων και των δασκάλων, η δράση των ομάδων με ελεύθερη συζήτηση μεταξύ των γονέων ή των δασκάλων, η διδασκαλία μιας ψυχολογίας εμπλουτισμένης από τη συνεισφορά της ψυχανάλυσης, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση, μία παιδαγωγική που δεν αγνοεί τη φαντασιστική ζωή του παιδιού, η ύπαρξη εκπαιδευτικών που δεν αγνοούν τις ασυνείδητες δυνάμεις των οποίων είναι φορείς – ορίστε πόσες δυνατότητες υπάρχουν που θα επέτρεπαν να εξυγιάνουμε αλλά και ταυτόχρονα να ενισχύσουμε την παιδαγωγική δράση. Και, κυρίως, να βοηθήσουμε τους εκπαιδευτικούς να συνειδητοποιήσουν αυτό που κρύβει η επιθυμία τους «να προσαρμόσουν» το παιδί.

Έτσι, θα μπορέσουμε να προλάβουμε πολλές διαταραχές που παραλύουν την ανάπτυξη του παιδιού. Εξυγιάνοντας τις οικογενειακές και σχολικές σχέσεις, θα περιορίσουμε τις «μη προσαρμοστικότητες». Και επειδή η πρόληψη αξίζει περισσότερο από τη θεραπεία, ο ψυχαναλυτής θα έχει λιγότερη ανάγκη, σύμφωνα με τη γνώμη του Πφίστερ, να «κατέβει στο θέατρο των σκιάων, για να ελευθερώσει τις αλυσοδομεμένες ψυχές».