

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ REVIEW OF COUNSELLING AND GUIDANCE

Ειδικό τεύχος:

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ:

«Προσανατολισμός στην κοινωνία. Ο ρόλος της Συμβουλευτικής,
το προφίλ και τα εργαλεία του Συμβούλου»

ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΑΦΙΕΡΩΘΗΚΕ ΣΤΗ ΜΝΗΜΗ ΤΟΥ ΘΕΟΔΩΡΟΥ ΚΑΤΣΑΝΕΒΑ

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ
ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ

*Βέρα Παύλου**

ΜΑΘΗΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΜΑΔΑ ΤΑΞΗ ΨΥΧΑΝΑΛΥΣΗ –ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ-ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

Α. Ιστορική Αναδρομή

Στις αρχές του 20ού αιώνα ο Sigmund Freud μιλούσε για την αναγκαιότητα πρακτικής εφαρμογής της ψυχανάλυσης σε άλλους τομείς γνώσης. Το 1913 στο έργο του «Το ενδιαφέρον της ψυχανάλυσης» αναφέρονται η γλωσσολογία, η φιλοσοφία, η βιολογία, ο πολιτισμός, η τέχνη, η κοινωνιολογία και τέλος η παιδαγωγική.

Στην έκτη από τις νέες Παραδόσεις Εισαγωγής στην Ψυχανάλυση (1932) έργο που συμπυκνώνει και αναθεωρεί συμπεράσματα, η παιδαγωγική παίρνει την πρώτη θέση. Γράφει: «Ένα θέμα δεν μπορώ να αντιπαρέλθω εύκολα όχι γιατί ξέρω πολλά πράγματα σχετικά, απεναντίας δεν έχω ασχοληθεί ποτέ με αυτό, είναι όμως θεμελιώδους σημασίας και ελπιδοφόρο για το μέλλον, ίσως το σημαντικότερο απ' όλα με όσα ασχολείται η ψυχανάλυση. Εννοώ την εφαρμογή της ψυχανάλυσης στην παιδαγωγική, στην αγωγή της νέας γενιάς.»

Τι εννοεί ο Freud με τη λέξη εφαρμογή; Μιλάμε για γνώσεις που παίρνουμε ως εργαλείο από τον έναν τομέα, την ψυχανάλυση και τις εφαρμόζουμε στον άλλο; Η για τη συνάρθρωση τους, για την

ανάδυση ενός νέου πεδίου που ορισμένοι ονόμασαν ψυχαναλυτική παιδαγωγική, εξέδωσαν και περιοδικά;

Επίσης μιλούσε ο Freud για την ψυχανάλυση του παιδιού που θα μπορούσε να ανατεθεί σε παιδαγωγούς –αναλυτές μέσα στο χώρο της αγωγής η για μια πιο συνολική αλλαγή της παιδαγωγικής από την ψυχανάλυση;

Οι Cifali, Imbert ισχυρίζονται ότι ο Φρόιντ, τίθεται προς την κατεύθυνση της ψυχανάλυσης του παιδιού περισσότερο. Θα επιχειρήσω να δείξω διατρέχοντας το έργο του ότι η άποψη του είναι αρκετά ανοικτή και μάλλον ανοίγει έναν άλλο δρόμο που κάποιοι χάραξαν αργότερα πιο ξεκάθαρα.

Ας πάρουμε υπόψη μας ότι εκείνη την εποχή υπήρχαν παιδαγωγοί –αναλυτές που επιχειρήσαν να εφαρμόσουν στην τάξη την ανάλυση. Ο Φρόιντ, ήταν σε διάλογο μαζί τους. Αλληλογραφούσε με τον Oscar Pfister (1873-1956) Ελβετό πάστορα και αναλυτή (σπουδές φιλοσοφίας θεολογίας) από το 1909-1939. Ο Pfister έχει μείνει στην ιστορία για την άποψή του, την εφαρμογή της ψυχανάλυσης στην παιδαγωγική.

Αναλυόμενος του Pfister, ο Hans Zulliger (1893-1965), Ελβετός δάσκαλος επί 47 έτη (1912-1957) και ψυχαναλυτής

* Η Β.Π. είναι μέλος ΔΕΠ της ΑΣΠΑΙΤΕ.

παιδιών, είχε μια εξαιρετική διαίσθηση ως και ικανότητα να κατανοεί τις δυσκολίες των παιδιών. Ασχολήθηκε με τα φαινόμενα ομάδας. Διευθυντής του περιοδικού ψυχαναλυτική παιδαγωγική (Βιέννη 1926-1937 από Meng και Shneider). Τον επισκεπτόταν ο Freud.

August Aichorn (1878-1949). Γεννήθηκε στην Αυστρία όπου ξεκίνησε ως δάσκαλος, εισήχθη στην ψυχαναλυτική εκπαίδευση από την Anna Freud το 1922 και διηύθυνε κέντρα που είχαν να κάνουν με την παιδική εγκληματικότητα. Εκεί συνέδεσε αγωγή και ψυχανάλυση μιλώντας για την παιδική ηλικία και τη σχέση με τους γονείς. Χρησιμοποιούσε άλλες μεθόδους, όχι καταστολή. Έγραψε βιβλίο για την εγκατάλειψη της νεολαίας στο οποίο ο πρόλογος του Φρόιντ είναι σημαντική αναφορά στη σχέση παιδαγωγικής-ανάλυσης.

Κάποιοι από τους παιδαγωγούς-αναλυτές αυτούς προσπαθούσαν να κάνουν μια άμεση εφαρμογή της ψυχανάλυσης στην τάξη, θα λέγαμε με αρκετά φαντασιακό τρόπο. Χαρακτηριστική η πρακτική του Zulliger με ερμηνείες κλπ. Έβλεπε τις παραδρομές τους, τι αντιδράσεις τους να μη θέλουν μα μάθουν κάτι κλπ. Ο Zulliger πίστευε πολύ στην ταύτιση με τον αρχηγό μέσα στην ομαδική δουλειά. Ο Aichorn μίλησε για την μεταβίβαση-δυαδική σχέση.

Η άποψη του Φρόιντ αλλάζει σταδιακά και αφήνει αρκετά ανοικτό το θέμα αν διατρέξουμε το έργο του.

Για να παρακολουθήσουμε αυτό που λέει ας δούμε πώς ορίζει την αγωγή. (Νέα σειρά παραδόσεων εισαγωγής στην ψυχανάλυση, 1932, 6^η παράδοση).

«Το παιδί πρέπει να μάθει να εξουσιάζει τις ορμές του. Η αγωγή πρέπει λοιπόν να αναστέλλει, να απαγορεύει, να καταπιέζει και εφόσον με την ψυχανάλυση μάθαμε ότι η καταπίεση των ορμών ενέχει τον κίνδυνο νευρωτικών ασθενειών τότε θα πρέπει να βρούμε την καλύτερη λύση ώστε η αγωγή να ανοίγει το δρόμο ανάμεσα στη Σκύλλα της απόλυτης ελευθερίας και τη Χάρυβδη της ματαίωσης... Πρέπει να διακρίνουμε πόσο πρέπει να απαγορεύουμε πότε και με ποια μέσα».

Αρχικά το 1908 στο έργο του πολιτιστική σεξουαλική ηθική και σύγχρονες νευρώσεις έκανε κριτική στην αγωγή λέγοντας ότι είναι υπεύθυνη για τη δημιουργία νευρώσεων λόγω της καταπίεσης. Πιθανά έδωσε τη βάση για κάποιες απόψεις περί απόλυτης ελευθερίας.

Το 1932 λέει: Να βρούμε τη χρυσή τομή. Τι έχει μεσολαβήσει;

Η άποψή του αλλάζει τελείως με την εισαγωγή της έννοιας της ορμής θανάτου που είναι εγγενής στον ψυχισμό (*Πέραν της αρχής της ηδονής*). Έκφραση της: η επιθετικότητα, η καταστροφικότητα. Η απόλυτη ευχαρίστηση είναι αδύνατη. Με αυτές τις απόψεις έρχεται σε ευθεία αντιπαράθεση με όλα τα παιδοκεντρικά ρεύματα του 20ού αιώνα που εξιδανικεύουν το παιδί, καταργώντας την έννοια της αυθεντίας του δασκάλου, όπως λέει ο κ.Μπατσίλας στο άρθρο του Υποκειμενικότητα και Αυθεντία στην αγωγή. Ρεύματα μαθητοκεντρικά (Neil, Dewey, Claparede, Freinet) που βασίζονται στην αντίληψη του Ρουσώ ότι το παιδί είναι φύσει καλό και αν απλά το αφήσουμε θα κατακτήσει μόνο του την ηθική και την ελευθερία. Σήμερα αυτές οι παιδαγωγικές έρχονται στην Ελλάδα.

Ήδη στην ερμηνεία των ονείρων, το 1912 υποστηρίζει ότι «η βασική στάση του παιδιού είναι εγωιστική, αισθάνεται τις ανάγκες του έντονα και επιδιώκει αδυσώπητα την ικανοποίησή τους ιδιαίτερα σε βάρος άλλων ανταγωνιστών, άλλων παιδιών και κατά κύριο λόγο σε βάρος των αδελφών του. Τότε το παιδί δεν είναι για μας “κακό” αλλά “δύσκολο”». Το επισημαίνω καθώς η έννοια του δύσκολου παιδιού ακούγεται διαρκώς.

Στον *Πολιτισμό Πηγή Δυστυχίας*, το 1930, η άποψή του είναι ξεκάθαρη. «Είναι αδύνατο να παραβλέψουμε σε ποια έκταση ο πολιτισμός στηρίζεται στην παραίτηση από τις ορμές (εξ ου και η δυσφορία)». Και όπως λέει ο Paul-Laurent-Assoun, «Η αγωγή κατέχει στρατηγική θέση: λειτουργεί στον πυρήνα αυτής της αντίφασης ορμής-πολιτισμού. Γιατί αναλαμβάνει ένα σημαντικό μέρος της παραίτησης από τις ορμές».

Στο προτελευταίο κεφάλαιο, μετά τη δική του ανάλυση για Εγώ και Υπερεγώ μιλά για την αυταρχική και την ήπια αγωγή. «Στο παραμελημένο παιδί που μεγάλωσε χωρίς αγάπη δεν υπάρχει ένταση ανάμεσα στο εγώ και το υπερεγώ, όλη η επιθετικότητα βγαίνει προς τα έξω.» Δηλαδή ένας υπερβολικά αυστηρός εκπαιδευτικός που δεν αγαπά το παιδί μπορεί να το οδηγήσει σε μεγάλη επιθετικότητα προς τα έξω: «Παραιτούμαστε από ικανοποιήσεις για να μη χάσουμε την αγάπη της αυθεντίας, μετά εσωτερικεύεται η αυθεντία και δημιουργείται συνειδησιακό άγχος». Όταν η αυστηρότητα δεν συνοδεύεται από αγάπη τότε δεν υπάρχει όριο στην επιθετικότητα, δεν υπάρχει ενοχή.

Αλλά και ο υπερβολικά μαλακός, επιεικής εκπαιδευτικός που δεν επιτρέπει την έκφραση της επιθετικότητας μπορεί να οδηγήσει σε ένα πολύ τυραννικό Υπερεγώ που στρέφει την επιθετικότητα προς τα μέσα και την βγάζει στο εγώ.

Β. Το σχολείο ως χώρος ανάδυσης συμπτωμάτων

Ι. Γιατί εκφράζονται όλα αυτά τα συμπτώματα στο σχολείο; Το σχολείο αποτελεί ένα χώρο μετάβασης από τις οιδιποδειακές και τις πρώιμες σχέσεις στην οικογένεια, στην κοινωνικοποίηση και στην δημιουργία. Σε αυτό το πεδίο δημιουργούνται μεταβιβαστικά κανάλια ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές αλλά και στους μαθητές μεταξύ τους. Στο πεδίο των ασυνείδητων σχέσεων βγαίνει στην επιφάνεια κάτι που ο μαθητής κουβαλούσε δυνητικά. Πραγματώνεται μέσα στη συνάντηση. Πολύ σημαντικό αυτό που λέει Ζακ Λακάν, ότι το ασυνείδητο για τον καθένα δεν είναι κάτι που υπάρχει ως ουσία, οντότητα, αλλά ως δυνητικό φορτίο που βρίσκεται κάποιο κανάλι να εκφραστεί. Την μεταβίβαση. Μόνο που στο σχολείο οι μεταβιβάσεις γίνονται εν αγνοία των παρτενέρ, καμουφλάρονται από τις καθημερινές δραστηριότητες και το τελετουργικό. Εκεί αναδύεται το σύμπτωμα.

Τα συμπτώματα του παιδιού ξεδιπλώνονται στη σχέση με τον εκπαιδευτικό χωρίς να είναι προετοιμασμένος και εκπαιδευμένος γι αυτό, για τις μεταβιβάσεις. Ο τρόπος που θα το προσλάβει με βάση τη δική του ιστορία και τα δικά του άγχη είναι πολύ σημαντικός. Η Cordieu

αναφέρεται σε μία νηπιαγωγό η οποία οδηγήθηκε σε κατάθλιψη και εκπαιδευτική άδεια εξαιτίας ενός παιδιού το οποίο πήγαινε στο γραφείο της και έκανε εμετό. Το παιδί αυτό το παρέπεμψε στον αναλυτή, το κόστος για την ίδια ήταν μεγάλο. Εδώ λοιπόν η τροπή, με βάση την ασυνείδητη προβληματική, του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι: στην κατεύθυνση του μπλοκαρίσματος ή της επίλυσης και να γίνει παραπομπή. Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο για την έκβαση όλης της κατάστασης.

II. Τι εννοούμε όταν λέμε ότι στο σχολείο οι σχέσεις είναι λιβιδινικές; Πίσω από όσα διαμείβονται καθημερινά στο επίπεδο της γνώσης αναδύονται άλλα αιτήματα. Αυτό το λιβιδινικό πεδίο συνδέεται και με την εκδήλωση του συμπτώματος.

Κατά την Μελάνι Κλαιν ο ρόλος του σχολείου είναι σημαντικός διότι η μελέτη και τα μαθήματα υποχρεώνουν το παιδί σε μετουσίωση της λιβιδινικής του ενέργειας. Μιλά για ορμή επιστημοφιλίας ενώ ο Φρόιντ για ορμή γνώσης. Και στις δύο περιπτώσεις δεν είναι μία νέα ορμή αλλά η σεξουαλική ορμή που μετατίθεται. Για τον Φρόιντ από τα ερωτήματα για την προέλευση του παιδιού, της ζωής, των αδελφών στα γνωστικά αντικείμενα. Για την Κλαιν είναι πιο πρωταρχικές και πρώιμες φαντασιώσεις και άγχη που έχουν να κάνουν με το εσωτερικό του σώματος της μητέρας και την εξερεύνησή του. «Οι βασικές δραστηριότητες που γίνονται στο σχολείο είναι κανάλια όπου επιταχύνεται η ροή της λίμπιντο υπό τη γεννητική πρωτοκαθεδρία». Δηλαδή στο σχολείο το παιδί τείνει να προχωρήσει περνώντας από

στοματικές, πρωκτικές κλπ. φάσεις με διαδοχικούς ευνουχισμούς(ωρίμανση) στην ανάληψη έργου. Σε όλες όμως τις φάσεις μπορεί να υπάρξουν καθηλώσεις και παλινδρομήσεις.

Αυτό μπορεί να ξεκινά από την πρώτη δημοτικού και να φτάνει ως το πανεπιστήμιο Είναι χαρακτηριστικό το έργο της Ευαγγελίας Καραγιαννοπούλου που μιλά για τα αρχαϊκά άγχη που εγείρονται στην έρευνα, στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε κάτι νέο, στη δημιουργία ενός έργου που φέρνει κάποιον αντιμέτωπο με τη γέννησή του, τον ευνουχισμό, το θάνατο, τη ματαίωση. «Η βάση μετέπειτα αναστολών έως και την επιλογή του επαγγέλματος βρίσκεται σε αυτές τις πρώτες σπουδές.» Που κι αυτές κάνουν να αναδύεται κάτι πρωταρχικό στη σχέση με τη μητέρα και την οικογένεια.

Γ. Μεταβιβάσεις και ανάδυση του συμπτώματος στο σχολείο

1. Η μεταβίβαση: Στο σχολείο, πρώτος χώρος μετά την οικογένεια, ο μαθητής μεταβιβάζει στο πρόσωπο του εκπαιδευτικού στοιχεία από την ασυνείδητη ιστορία του. Όχι μόνο ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να μην αντιδρά προσωπικά αλλά κατά κύριο λόγο πρέπει να διαχειριστεί τη μεταβίβαση στην κατεύθυνση της μετουσίωσης.

«Η σχέση του δασκάλου με το μαθητή θα εξαρτηθεί σε μεγάλο βαθμό από αυτό που είναι ο δάσκαλος ασυνείδητα. Εάν ο δάσκαλος παραμένει ανώριμος θα αντιδράσει ασυνείδητα στη φυσιολογική ανωριμότητα του παιδιού. Η ευαισθησία

του παιδιού προκαλεί στον ενήλικο ότι πιο αρχαϊκό υπάρχει.»

Διάλογος ασυνείδητων ευαισθησιών το ονομάζει ο Ζωρζ Μοκό. Όταν θέλει να παριστάνει τον αυστηρό όντας πολύ εύθραυστος εσωτερικά, ή όντας πολύ γλυκός και επιτρεπτικός, όντας παιδί απέναντι σε παιδιά, με όλη την επιθετικότητα που υποκρύπτεται στη σχέση, το κλίμα μπορεί να γίνει εκρηκτικό.

Ένα μέρος αφορά την πραγματική σχέση με τον εκπαιδευτικό και ένα άλλο τη φαντασιστική ζωή παιδιού. Ζωή πολύ έντονη ειδικά στις μικρές ηλικίες, δημοτικό και νηπιαγωγείο, μπορεί να μετατεθεί στις δραστηριότητες της σχολικής ομάδας.

2. Μια σημαντική σχέση μεταβίβασης στο δάσκαλο αναφέρεται από τον Φρόιντ στον *Άνθρωπο με τους λύκους*. Η περίπτωση του ασθενούς, ψυχαναγκαστική νεύρωση, θρησκοληψία, ζωοφοβία, ο οποίος είχε δει ένα όνειρο στα 5 του χρόνια, το όνειρο με τους λύκους που τον κοίταξαν από το ανοικτό παράθυρο, όνειρο το οποίο ανακίνησε την πρωταρχική σκηνή των γονέων του που είχε παρατηρήσει κάποτε. Ο λύκος ήταν ένα υποκατάστατο του πατέρα οπότε το άγχος φανέρωνε το άγχος του ευνουχισμού που ενέπνεε ο πατέρας. Το παραμύθι «Ο λύκος και τα επτά κασιόκια» το παραμύθι των παιδικών του χρόνων που ξαναπάξε στη διάρκεια της ανάλυσης, ανακίνησε πράγματα διότι η όρθια στάση του λύκου του θύμιζε τον πατέρα. 7-8 χρονών μαθαίνει ότι θάρθει νέος δάσκαλος στο σχολείο και τον βλέπει στο όνειρό του όρθιο

σαν λύκο. Κάθε δάσκαλος στη συνείδηση έπαιζε τον ρόλο του πατέρα και είχε αναστολές. Στο γυμνάσιο έρχεται ένας καθηγητής που το όνομά του είναι Wolf (Λύκος), του κάνει μία επίπληξη για τη λέξη *filius* και έκτοτε παρέλυε μπροστά σε όλους τους δασκάλους. Άς φανταστούμε τώρα ένα δάσκαλο στον οποίο ξεδιπλώνεται όλη αυτή η προβληματική και αγνοεί πλήρως αυτό το κομμάτι.

Δυστυχώς ο εκπαιδευτικός τα παίρνει κατά γράμμα. Βουτηγμένος στη δική του αντιμεταβίβαση, τη δική του μετάθεση αισθημάτων καθώς το παιδί αναδύεται μέσα του το παίρνει προσωπικά. Και να οι παρεξηγήσεις (Blanchard-Laville) που οδηγούν σε μπλοκάρισμα

3. Στη σχέση της μεταβίβασης η επιθυμία του μαθητή αρθρώνεται με την επιθυμία του εκπαιδευτικού με αποτέλεσμα να ενισχύεται η επιθυμία για γνώση ή να έρχονται στην επιφάνεια οι αναστολές.

Κατά τους Mauco, Lebonici και Soulé, η μετουσίωση παίρνει μια ιδιαίτερη τροπή στο σχολείο όπου οι δεσμοί δεν έχουν την ένταση των οικογενειακών. Έτσι γίνεται μετάθεση της ενέργειας στα γνωστικά αντικείμενα που αποτελούν πρόσβαση στο συμβολικό καθώς και στην εργασία της σχολικής ομάδας.

Εδώ όμως έρχεται και αρθρώνεται η επιθυμία του εκπαιδευτικού που είναι ασυνείδητη. Τι ήταν αυτό που τον οδήγησε σε αυτό το επάγγελμα; Να επιλέγει δηλαδή να ζει με παιδιά και εφήβους; (Jean Claude Filloux). Πάνω

σ' αυτή την επιθυμία βασίζεται αυτό που ονομάζουμε «παιδαγωγική ευχή». Καθώς ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με το παιδί μέσα του, θα θελήσει να επανορθώσει, να εξορκίσει ή να επαναλάβει τα όσα υπέστη στην παιδική του ηλικία και τα προβάλλει στο μαθητή. Γι αυτό και η παιδαγωγική ευχή εμπεριέχει μια αμφιθυμία των επιθυμιών έναντι του παιδιού-μαθητή. Η επιθυμία του μαθητή για γνώση λέει ο Octave Mannoni διαρπάζεται από τον εκπαιδευτικό (από την επιθυμία του Άλλου) με αποτέλεσμα το παιδί να μη μπορεί να ξεδιπλώσει τη δική του επιθυμία..

Για ένα παιδί μπλοκαρισμένο, με γνωστικές αναστολές, μπορεί η σχέση με τον εκπαιδευτικό να λειτουργήσει επανορθωτικά ή αντίθετα ο μαθητής να παγιδευτεί ασυνείδητα (αυτό είναι το παιχνίδι εκατέρωθεν) και να ενταθεί η αναστολή του. Η απόσταση του εκπαιδευτικού από τα δικά του αιτήματα αφήνει χώρο στο παιδί. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι σαγηνευτικός ή φαντασιακά πολύ κοντά στα παιδιά, όπου ναρκισσιστικά υπάρχει δικό του διακύβευμα. Να επιχειρεί να ανατρέψει και όχι να ισχυροποιήσει τη σχέση ασυμμετρίας όπως λέει ο Λακάν.

Δ. Η βιωματική εκπαίδευση συμβούλων πάνω στις μεταβιβάσεις στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου ομαδικής παρέμβασης στην προσωπική ανάπτυξη» του ΠΕΣΥΠ

Στις ομάδες αυτές, που διαρκούν ένα έτος, γίνονται 25 εβδομαδιαίες συνα-

ντήσεις που διαρκούν μιάμιση ώρα. Οι συμμετέχοντες είναι ενήλικες, εργαζόμενοι, με σπουδές προπτυχιακές και μεταπτυχιακές σε διάφορους κλάδους. Πολλοί από αυτούς είναι εκπαιδευτικοί που έχουν ήδη μία θέση συμβούλου στο σχολείο και ενδιαφέρονται να ασχοληθούν με την κατεύθυνση της επαγγελματικής και σχεσιακής συμβουλευτικής στο σχολείο. Είτε συμβουλευόντας εκπαιδευτικούς είτε συμβουλευόντας γονείς, είτε συμβουλευόντας μαθητές, είτε κάνοντας ομάδες εφήβων. Η προσωπική τους ανάπτυξη και η εκπαίδευση στο ζήτημα των μεταβιβάσεων τόσο στην ομαδική δυναμική όσο και στις δυαδικές σχέσεις είναι σημαντική.

Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός γίνονται βιωματικές ασκήσεις σε δυάδες και τετράδες. Στα ζευγάρια αρχικά ζητείται να αφηγηθεί ο ένας στον άλλο κάποιο περιστατικό από την εργασία του στον άλλο. Η άσκηση κατευθύνεται προς την ενεργητική ακρόαση και την διερεύνηση των προσωπικών συναισθημάτων του ακροατή. Κατά πόσο ταυτίζεται με δικές του καταστάσεις ακούγοντας το περιστατικό, κατά πόσο κάνει προβολές, ή νοιώθει έντονα συναισθήματα τα οποία δεν μπορεί να διαχειριστεί. Στο τέλος της άσκησης γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια. Αυτός που έχει αφηγηθεί το περιστατικό περιγράφει πώς ένοιωσε την στάση του συμβούλου απέναντί του. Αν διευκολύνθηκε από την ακρόαση και την γλώσσα του σώματος να μιλήσει. Ο ακροατής επίσης μιλά για τα δικά του συναισθήματα. Σταδιακά στην εξέλιξη των ασκήσεων ο μελλοντικός σύμβουλος αρχίζει να παίρνει απόσταση από τις δικές του μεταβιβάσεις στον συμβουλευόμενο.

Στη συνέχεια γίνεται άσκηση προσομοίωσης σε τετράδες. Ένα πρόσωπο από την ομάδα παίρνει το ρόλο του Συμβούλου. Ένα δεύτερο πρόσωπο αφηγείται ένα δύσκολο περιστατικό στο χώρο εργασίας, συνήθως στο σχολείο στο οποίο εμπλέκονται πολλαπλές μεταβιβάσεις εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων. Δύο άλλα πρόσωπα είναι παρατηρητές ακροατές. Η εξέλιξη της άσκησης έχει μορφή συνεδρίας συμβουλευτικής. Γίνονται από τον σύμβουλο, εκτός από την ενσυναισθητική ακρόαση, ερωτήσεις κατανόησης και διευκρίνισης, παρατηρήσεις αντανάκλασης συναισθήματος, ανάδειξη των σημαντικών σημείων και αναπλαισίωση. Στο τέλος δίνεται ή όχι ραντεβού για νέα συνεδρία ανάλογα με την περίπτωση. Στο τέλος γίνεται συζήτηση στην ολομέλεια με βάση και τις παρατηρήσεις των ακροατών για την μεταβίβαση του συμβούλου και του συμβουλευόμενου, το πόσο είχε εμπλακεί προσωπικά και για τα κρίσιμα σημεία στη διαχείριση της συμβουλευτικής συνεδρίας. Συζητιούνται επίσης οι μεταβιβάσεις που παρατηρήθηκαν ανάμεσα στα πρόσωπα τα οποία παρουσιάστηκαν στην περίπτωση. Γίνεται εργασία σε ένα διπλό επίπεδο. Αφενός στο επίπεδο των μεταβιβάσεων στο σχολείο, αφετέρου

στο επίπεδο των μεταβιβάσεων στην μεγάλη ομάδα και στις επιμέρους βιωματικές ομάδες.

Το εργαστήριο πλαισιώνεται με κείμενα, παρουσιάσεις περιστατικών από τον συντονιστή, παρουσιάσεις βιντεοσκοπημένων συνεδριών.

Ε. Συμπεράσματα

Η μεταβίβαση του ίδιου του διδάσκοντος στην εκπαιδευτική σχέση είναι κεντρική για την διαχείριση της ομάδας αλλά και της μαθησιακής διαδικασίας. Η βιωματική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και των μελλοντικών συμβούλων σε ομάδα δίνει την δυνατότητα παρατήρησης και αναστοχασμού των μεταβιβάσεων ξεκινώντας από τον ίδιο τους τον εαυτό ώστε να καταφέρουν να λειτουργήσουν ενσυναισθητικά και με απόσταση σε περιπτώσεις συμβουλευτικής πράξης όπου διακυβεύονται έντονες μεταβιβάσεις που οδηγούν σε ανεπίλυτες συγκρούσεις. Σταδιακά, με την συμβουλευτική δράση τα πράγματα μετασχηματίζονται, οι συμμετέχοντες παίρνουν απόσταση από την προσωπική τους ιστορία και μπορούν έτσι να δώσουν λύσεις σε δύσκολες καταστάσεις.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Φρόνιτ Σ. *Η Ερμηνεία των Ονείρων*, εκδ. Επίκουρος, 1993, σελ. 228-229
Φρόνιτ Σ., *Ο πολιτισμός πηγή δυστυχίας*, εκδ. Επίκουρος β' έκδοση, 1994, σελ. 96-105
Φρόνιτ Σ., «*Το ενδιαφέρον της ψυχανάλυσης*» στο Μελέτες για την ψυχανάλυση, εκδ. Επίκουρος, 1979, σελ. 145-147
Φρόνιτ Σ. *Ψυχολογία των μαζών και ανάλυση του Εγώ*, εκδ. Επίκουρος, 1994, σελ. 75-78

- Φρόνιτ Σ., *Νέα σειρά των παραδόσεων για την εισαγωγή στην ψυχανάλυση*, εκδ. Επίκουρος, 1977, σελ. 133-148
- Cifali Mireille, Imbert Francis, *Ο Freud και η παιδαγωγική*, εκδ. Τυπωθήτω, 2005
- Filloux Jean Claude, *Το πεδίο της παιδαγωγικής και η ψυχανάλυση, υπό έκδοση*, εκδ. Τυπωθήτω, 2010
- Μπατσύλας Κώστας, «Υποκειμενικότητα και αυθεντία στην αγωγή» στο *Το νεωτερικό υποκείμενο εμπρός στο αίτημα του άλλου*, εκδ. Νήσος, 2006
- Μοκό Ζωρζ, *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*, εκδ. Καστανιώτη, 1997
- Cordie Anny, *Malaise chez l'enseignant*, ed. du Seuil., 1998
- Blanchard-Laville Claudine, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, ed. PUF, 2001

