**Δ.5. Ψυχανάλυση και σχολείο**

*Λήδα Αναγνωστάκη, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών*

**1. Εισαγωγή**

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία πρώτη προσέγγιση της πολυεπίπεδης σχέσης της ψυχανάλυσης με το σχολείο, αρχίζοντας από τα βασικά ερωτήματα: Πώς σχετίζεται η ψυχαναλυτική θεωρία με τη σχολική τάξη; Γιατί αφορά τον παιδαγωγό[[1]](#footnote-1) και τι έχει να προτείνει αυτή η σύνδεση; Στη συνέχεια συζητείται τι και με ποιο τρόπο μπορεί να προσφέρει η ψυχαναλυτική κατανόηση στον εκπαιδευτικό στην εργασία του μέσα στην τάξη με τον κάθε μαθητή ατομικά και με την τάξη ως ομάδα. Κλείνοντας παρουσιάζεται πολύ συνοπτικά η μέθοδος της ψυχαναλυτικής παρατήρησης, ένα εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να αναγνωρίσει τα συνειδητά και μη συνειδητά αιτήματα που απευθύνονται σε αυτόν ως ατομικά και ως ομαδικά φαινόμενα και να σκεφθεί γύρω από τη δική του στάση και τις δικές του αντιδράσεις.

Πιο συγκεκριμένα, στο κεφάλαιο αυτό θα γίνει προσπάθεια να απαντηθούν οι παρακάτω ερωτήσεις:

* Πώς συνδέεται η ψυχανάλυση με το σχολείο;
* Τι εννοούμε όταν λέμε ψυχαναλυτική κατανόηση στην σχολική τάξη;
* Ποιες είναι οι αρχές της ψυχαναλυτικής θεωρίας που βρίσκουν εφαρμογή στη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές;
* Πώς βοηθά η ψυχαναλυτική κατανόηση τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και την ομάδα της τάξης;
* Πώς μπορούμε να κατανοήσουμε ψυχαναλυτικά τις διεργασίες στην ομάδα της τάξης;
* Πώς μπορεί να προσεγγίσει ένας εκπαιδευτικός την ψυχαναλυτική κατανόηση;

Προτού προσεγγίσουμε τα ερωτήματα αυτά, οφείλουμε να κάνουμε μία σημαντική επισήμανση. Ο παιδαγωγός δεν είναι, και σε καμία περίπτωση δεν οφείλει να είναι, ψυχαναλυτής ή ψυχολόγος. Οι ρόλοι αυτοί είναι απόλυτα διακριτοί: ο εκπαιδευτικός είναι εκπαιδευτικός και όχι ψυχοθεραπευτής. Ωστόσο, θεωρούμε ότι μπορεί να επωφεληθεί εξαιρετικά από την ψυχαναλυτική κατανόηση ατομικών και ομαδικών φαινομένων μέσα στην τάξη του ώστε να επιτελέσει αποτελεσματικότερα το παιδαγωγικό του έργο.

**2. Πώς συνδέεται η ψυχανάλυση με το σχολείο;**

Η ψυχανάλυση, ένας γνωστικός κλάδος που ιδρύθηκε από τον Σίγκμουντ Φρόυντ (Sigmund Freud), είναι μία συγκεκριμένη ψυχοθεραπευτική μέθοδος, αλλά είναι και πολλά παραπάνω από αυτό. Περιλαμβάνει μία πλούσια θεωρία για τα ψυχολογικά και ψυχοπαθολογικά φαινόμενα και μία ιδιαίτερη μέθοδο διερεύνησης του ατομικού ψυχισμού, των ομαδικών και των κοινωνικών φαινομένων (Laplanche, & Pontalis, 1986). Η βασική αρχή της ψυχαναλυτικής θεωρίας είναι ότι η συμπεριφορά των ατόμων (αλλά και των ομάδων) δεν εξαρτάται μόνο από εξωτερικούς, εμφανείς, λογικούς, συνειδητούς παράγοντες, αλλά αντίθετα επηρεάζεται καθοριστικά από εσωτερικούς, μη φανερούς, πολλές φορές μη λογικούς, ασυνείδητους παράγοντες.

Όπως σε όλες τις ανθρώπινες εκδηλώσεις, έτσι και στη σχολική τάξη, η ασυνείδητη πλευρά των συμμετεχόντων παίζει σημαντικό ρόλο στην εμπειρία των ατόμων και στο τελικό αποτέλεσμα. Ας σκεφθούμε, παραδείγματος χάριν, αυτή τη συνθήκη:

Είναι η αρχή της σχολικής χρονιάς. Η Μαρία και η Γιώτα, συμμαθήτριες, κορίτσια με κανονική ανάπτυξη και κανονική νοημοσύνη, είναι «πρωτάκια» στο Δημοτικό. Η οικογένεια της Μαρίας πέρασε ένα σχετικά ήρεμο καλοκαίρι και όλοι στην οικογένεια περίμεναν με χαρά, περηφάνεια και κάποια αγωνία την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Στην οικογένεια της Γιώτας τα πράγματα δεν ήταν ήρεμα. Οι γονείς είχαν συνεχείς καυγάδες μεταξύ τους, με συνέπεια ο πατέρας να φύγει από το σπίτι. Μέσα σε όλη αυτή την αναταραχή, η έναρξη της σχολικής χρονιάς πέρασε «απαρατήρητη». Η μητέρα και ο πατέρας της Γιώτας δεν έμοιαζαν να έχουν την ψυχική αντοχή να ασχοληθούν με το πέρασμα της κόρης τους στη σχολική εκπαίδευση. Στη μέση της χρονιάς, η Μαρία προχωρά καλά ακαδημαϊκά και χαίρεται με αυτά που καταφέρνει. Η Γιώτα έχει μείνει λίγο πίσω σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και δυσανασχετεί με τα μαθήματα του σχολείου.

|  |
| --- |
| Σκεφτείτε ποιοι παράγοντες μπορεί να επηρέασαν τη σχολική επίδοση και τη στάση της Μαρίας και της Γιώτας προς τη σχολική μάθηση. Να σημειώσουμε ότι μπορεί να γίνουν πολλές υποθέσεις, οι οποίες να είναι συμπληρωματικές και όχι αλληλοαποκλειόμενες. |

Είναι μάλλον σίγουρο ότι όλοι θα αναζητήσουμε την αιτία της αρνητικής στάσης της Γιώτας προς τη μάθηση και τη δυσκολία της να συμβαδίσει μαθησιακά με τα παιδιά της τάξης της σε συναισθηματικούς παράγοντες, που πιθανά η Γιώτα να μην είναι σε θέση να αντιληφθεί. Είτε σκεφτεί κανείς τη θλίψη της για το χωρισμό των γονέων της που δεν της επιτρέπει να συγκεντρωθεί στις μαθησιακές απαιτήσεις, είτε σκεφτεί τη μη επένδυση (ή την αποεπένδυση) των γονέων της από το σχολείο που δεν δίνει στη Γιώτα το κίνητρο να επενδύσει και εκείνη με τη σειρά της στη μάθηση, είτε τέλος σκεφθεί κανείς την ταύτιση της Γιώτας με τους γονείς της που βρίσκονται σε μία κατάσταση διάλυσης και αποσύνδεσης και όχι σε διαδικασία σύνθεσης και δημιουργίας (η οποία εν τέλει επιτρέπει τη μάθηση), οι μη συνειδητοί συναισθηματικοί παράγοντες μοιάζει να παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ικανότητα της Γιώτας να μάθει.

Η ψυχαναλυτική θεώρηση του σχολείου εστιάζει ακριβώς εκεί: πηγαίνει «πέρα και πίσω» από το γνωστικό κομμάτι και προσπαθεί να ρίξει φως στην πολυπλοκότητα της συναισθηματικής διάστασης της διδασκαλίας και της μάθησης. Οι ψυχαναλυτές υποστηρίζουν ότι αν και είναι αναμφισβήτητα σημαντικό να μελετάμε τη γνωστική ανάπτυξη, είναι μεγάλο λάθος να πιστεύουμε ότι θα καταλάβουμε τη μάθηση εστιάζοντας μόνο σε αυτή (Mayes, 2009). Στόχος της εκπαιδευτικής διαδικασίας οφείλει να είναι η συνολική ανάπτυξη του παιδιού και όχι η συσσώρευση γνώσεων. Ακόμα όμως και όταν επικεντρωνόμαστε στα γνωστικά εφόδια, τονίζουν ότι ένα παιδί χρειάζεται «ολοκληρωμένη ευαισθησία» και ικανότητες για να αναπτύξει τις σχέσεις εκείνες που θα του επιτρέψουν τελικά να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του (Μοκό, 2007).

Αυτή η εστίαση στο «πέρα και πίσω» από το γνωστικό κομμάτι οδηγεί στην παρατήρηση ότι τα περισσότερα πράγματα που συμβαίνουν σε μία σχολική τάξη δεν είναι χειροπιαστά ή συνειδητά και ενδεχομένως να μη σχετίζονται άμεσα με αυτό που τυπικά θα ονομάζαμε διδασκαλία: είναι συναισθήματα, σκέψεις, ψυχικές κινήσεις. Επιστρέφοντας στο παράδειγμα της Μαρίας και της Γιώτας είναι ασφαλές να πούμε ότι τα δύο κορίτσια δεν είχαν την ίδια εκπαιδευτική εμπειρία στην πρώτη δημοτικού, αν και συμμετείχαν στην ίδια ομάδα, είχαν την ίδια δασκάλα και ακολουθούσαν το ίδιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Φαίνεται, όμως, να υπήρχαν μεγάλες διαφορές σε αυτές τις μη χειροπιαστές ή συνειδητές συνιστώσες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ακολουθώντας αυτό τον τρόπο σκέψης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ποτέ δύο μαθητές δεν έχουν ακριβώς την ίδια εμπειρία σε μία τάξη. Την υποκειμενική εμπειρία του κάθε μαθητή (αλλά και κάθε δάσκαλου) μπορούμε να την προσεγγίσουμε μέσω της ψυχαναλυτικής κατανόησης.

|  |
| --- |
| Συμφωνείτε με τη θέση ότι ποτέ δύο μαθητές δεν έχουν την ίδια ακριβώς εμπειρία σε μία τάξη; Μπορείτε να σκεφτείτε άλλα παραδείγματα, αντίστοιχα με αυτό της Μαρίας και της Γιώτας; |

**3. Τι εννοούμε όταν λέμε ψυχαναλυτική κατανόηση στην τάξη;**

Η ψυχαναλυτική κατανόηση επιτρέπει τη βαθύτερη κατανόηση της ατομικής και ομαδικής συμπεριφοράς, των σχέσεων και των δυναμικών που δημιουργούνται ανάμεσα σε μαθητές και παιδαγωγούς μέσα στη σχολική τάξη. Μέσω της ψυχαναλυτικής κατανόησης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αποκωδικοποιήσουν του τρόπους έκφρασης μέσα στην τάξη (των μαθητών και τη δική τους) και να κρατήσουν τον έλεγχο των εντάσεων που εκφράζονται στις ανταλλαγές μέσα στη σχολική ομάδα, ενισχύοντας έτσι τη μαθησιακή διαδικασία και προάγοντας τη συνολική ανάπτυξη. Η ψυχαναλυτική κατανόηση αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στη μαθησιακή διαδικασία: τους μαθητές, τον εκπαιδευτικό και την ομάδα της τάξης.

**3.α. Οι μαθητές**

Το παιδί στο σχολείο είναι φορέας όλης της σύγχρονης και παλαιότερης εμπειρίας που έχει αποκτήσει αναφορικά με τις σχέσεις με τους άλλους και τον εαυτό του. Η εμπειρία αυτή οικοδομείται κατά κύριο λόγο μέσα στην οικογένεια και ειδικότερα στις πρώιμες σχέσεις. Η πρώτη μάθηση λαμβάνει, άλλωστε, χώρα χωρίς κάποιο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στα πλαίσια της σχέσης του βρέφους ή του μικρού παιδιού με τον κύριο φροντιστή του (5.4.)**.** Η διαταραχή στη σχέση, στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, μπορεί να ενισχύσει ή αντίθετα να αναχαιτίσει την ικανότητα του παιδιού να προσπαθεί και να μαθαίνει (Cohler, 1989).

Για παράδειγμα, ένα βρέφος που απολαμβάνει μία ικανοποιητική σχέση με έναν «αρκετά καλό»[[2]](#footnote-2) κύριο φροντιστή, ένα φροντιστή δηλαδή που ανταποκρίνεται στις ανάγκες του, προσφέρει σωματικό και ψυχικό «κράτημα»[[3]](#footnote-3) και το εισάγει σταδιακά στις ματαιώσεις της εξωτερικής πραγματικότητας (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη & Ναυρίδη, 2019), θα αποκτήσει μία ασφαλή σχέση με τον εξωτερικό κόσμο και την αίσθηση ότι αυτός ο κόσμος είναι ενδιαφέρων και αξίζει να τον εξερευνήσει και να τον «μάθει». Αντίθετα, ένα βρέφος που έχει αφεθεί να κατακλύζεται από ερεθίσματα που δεν μπορεί να αφομοιώσει πιθανά θα βιώσει τον κόσμο ως ένα απειλητικό και βίαιο τόπο και η επιθυμία του να τον γνωρίσει θα είναι περιορισμένη.

Άλλο παράδειγμα επόμενου αναπτυξιακού σταδίου που μπορεί να επηρεάσει την επιθυμία ενός παιδιού για μάθηση είναι η εμπειρία του στην «εκπαίδευση τουαλέτας». Αν οι γονείς είναι ανυπόμονοι, πολύ πιεστικοί ή τιμωρητικοί και απαξιωτικοί, το παιδί θα αισθανθεί μη ικανό, ανεπαρκές και η όλη διαδικασία της μάθησης θα του δημιουργήσει την αίσθηση της ντροπής. Οι συνέπειες στη σχολική τάξη μπορεί να είναι η έλλειψη ενδιαφέροντος και η μειωμένη απόδοση (Kirman, 1977).

Αλλά και μεταγενέστερες εμπειρίες επηρεάζουν τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση. Πολύ συγκεκριμένα, η προγενέστερη εμπειρία ενός παιδιού στο σχολείο επηρεάζει τη μετέπειτα σχολική του συμπεριφορά, αλλά και όλη την ανάπτυξή του. Για παράδειγμα, ένα παιδί που σε μικρότερη τάξη δεν τα είχε καταφέρει να κάνει σχέσεις με τους συνομηλίκους του μπορεί στη συνέχεια να «το ρίξει» στο διάβασμα, να γίνει αυτό που τα παιδιά ονομάζουν «σπασικλάκι» και να μείνει ασφυκτικά προσκολλημένο στους δασκάλους, χάνοντας τις πολύτιμες ευκαιρίες που η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους προσφέρει.

|  |
| --- |
| Μπορείτε να σκεφτείτε άλλα παραδείγματα όπου προηγούμενες εμπειρίες στη σχολική τάξη επηρεάζουν σημαντικά τη μετέπειτα σχολική πορεία ενός παιδιού; |

Επομένως, τα παιδιά στο σχολείο έχουν αποσκευές γεμάτες από προηγούμενες εμπειρίες. Η ετοιμότητα, δε, και η ικανότητά τους να μάθουν επηρεάζεται από παράγοντες που δεν είναι απαραίτητα συνειδητοί. Η ψυχαναλυτική κατανόηση επιτρέπει να δούμε πίσω από την εμφανή συμπεριφορά των παιδιών και να απευθυνθούμε στα πραγματικά αιτήματα που βρίσκονται πίσω από αυτή.

Μία ιδιαίτερη σημαντική αρχή της ψυχαναλυτικής κατανόησης μέσα στη σχολική τάξη είναι η διερεύνηση της μεταβιβαστικής σχέσης που αναπτύσσεται κυρίως μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, αλλά και μεταξύ των συμμαθητών. Με τους σημαντικούς άλλους στη ζωή μας όλοι εδραιώνουμε σχέσεις που τείνουν να επαναλάβουν τη δυναμική και τις συγκρούσεις των πρώιμων σχέσεων μας. Οι παιδαγωγοί εξ’ ορισμού αποτελούν σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών και οι μαθητές τείνουν να μεταφέρουν σε αυτούς τα συναισθήματα που τους συνδέουν με τις γονεϊκές εικόνες. Το σχολικό περιβάλλον, δηλαδή, αναπαράγει το οικογενειακό περιβάλλον. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να αντιληφθεί κανείς τις πολύ έντονες αντιδράσεις των μαθητών προς τους δασκάλους τους -πόσο πολλή αγάπη εκφράζουν συχνά οι μαθητές προς τους εκπαιδευτικούς, ή αντίθετα πόσο θυμό ή πόσο έντονα αδικημένοι από αυτούς αισθάνονται. Αντίστοιχα, η σχέση με τους συμμαθητές μπορεί μεταβιβαστικά να απηχεί τη σχέση με τους αδελφούς και τις αδελφές με όλα τα θετικά συναισθήματα, αλλά και τη ζήλεια και την επιθετικότητα που χαρακτηρίζουν τις αδελφικές σχέσεις.

Υπάρχει, όμως, μία σημαντική διαφορά ανάμεσα στο σπίτι και στο σχολείο. Στο σχολικό περιβάλλον οι δεσμοί δεν έχουν την ίδια αποκλειστικότητα και κτητικότητα με τους οικογενειακούς δεσμούς. Έτσι, ένας εκπαιδευτικός που είναι ενήμερος της μεταβίβασης και δεν ταράζεται με την ένταση των συναισθημάτων προς το πρόσωπό του και αναμεταξύ των συμμαθητών μπορεί να διευκολύνει κάθε παιδί να χειριστεί τα συναισθήματά του και να προσφέρει σε αυτό μία «καινούρια δυνατότητα να ξαναζήσει τις ανθρώπινες σχέσεις σε συνθήκες λιγότερο παγιδευτικές» (Μοκό, 2007).

|  |
| --- |
| Φανταστείτε ένα παιδί που βιώνει έντονη αδελφική αντιζηλία με το μικρότερο αδερφό του. Σκεπτόμενοι τη μεταβίβαση, ποια θα μπορούσε να είναι η σχέση που θα αναπτύξει με ένα μικροκαμωμένο και αδύναμο συμμαθητή του; |

**3.β. Ο εκπαιδευτικός**

Η μεταβίβαση δεν είναι μόνο προς μία κατεύθυνση. Και οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν τη συμπεριφορά και την ψυχική κατάσταση των μαθητών βάσει των δικών τους προηγούμενων εμπειριών, προσδοκιών και ασυνείδητων συναισθημάτων. Ας σκεφθούμε αυτό το παράδειγμα:

Ο Γιάννης είναι μαθητής της Β’ Γυμνασίου. Είναι ευγενικός, ντροπαλός, πολύ μαζεμένος και δεν έχει φίλους. Συχνά στο διάλειμμα κάθεται μόνος τους στην αυλή ή μέσα στην τάξη. Ο κύριος Π., ένας εσωστρεφής και πράος άνθρωπος, είναι ο καθηγητής των Μαθηματικών στην τάξη του Γιάννη. Για κάποιο λόγο, αισθάνεται ότι ο Γιάννης τον εκνευρίζει. Θυμώνει όταν τον πλησιάζει να τον ρωτήσει κάτι σχετικό με το μάθημα, του απαντάει απότομα και προσπαθεί να τον αποφύγει.

|  |
| --- |
| Τι μπορεί να προκαλεί αυτή την αντίδραση του κυρίου Π. απέναντι στο Γιάννη; Μπορείτε να κάνετε κάποιες υποθέσεις; |

Τα παιδιά και η συνθήκη της τάξης ξυπνούν μέσα στον εκπαιδευτικό τις δικές του προσωπικές δυσκολίες και τα δικά του βιώματα. Μπορούμε να πούμε ότι ο εκπαιδευτικός έρχεται αντιμέτωπος με δύο παιδιά: το «πραγματικό» παιδί που βρίσκεται μπροστά του και το «εσωτερικό» παιδί που υπάρχει μέσα του. Ενδεχομένως, ο Γιάννης θυμίζει στον κύριο Π. τον εαυτό του όταν ο ίδιος ήταν μαθητής: πόσο άβολα αισθανόταν με τους άλλους και πόσο απομονωμένος ήταν. Αυτή η ανάμνηση είναι που προκαλεί εκνευρισμό στον κύριο Π. και αυτή την ανάμνηση είναι που θέλει να αποφύγει- ωστόσο αυτός που υφίσταται αυτή τη συμπεριφορά είναι τελικά ο μαθητής.

Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι προκειμένου να μπορέσουν να διδάξουν στην τάξη, πρέπει να βάλουν τα προσωπικά τους συναισθήματα στην άκρη: να αγνοήσουν το γεγονός ότι ένα παιδί τους φαίνεται συμπαθητικό, ενώ ένα άλλο όχι και τόσο, ότι ένα παιδί τους αγχώνει ή τους κάνει να λυπούνται. Αντίθετα, η ψυχαναλυτική οπτική θεωρεί ότι αυτά τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικός οδηγός για την αποτελεσματική διδασκαλία και η ενδελεχής εξέτασή τους βοηθά τον εκπαιδευτικό και να συναισθανθεί ουσιαστικά τους μαθητές του (Jackson, 2002). Η αναγνώριση αυτών των συναισθημάτων ασφαλώς δεν σημαίνει ότι ο παιδαγωγός θα δράσει ή θα διαχωρίσει τους μαθητές με βάση αυτά. Για την ακρίβεια συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: όταν ο εκπαιδευτικός είναι ενήμερος αυτών, τότε είναι που μπορεί να τα ελέγξει και δεν θα πνιγεί σε μία «θάλασσα» ασυνείδητων αντιδράσεων, αλλά θα μπορεί να φερθεί ισότιμα σε όλους τους μαθητές.

Η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναγνωρίζει τα ασυνείδητα συναισθήματα γίνεται ιδιαίτερα σημαντική όταν μιλάμε για τα συναισθήματα που οι μαθητές προβάλλουν σε αυτόν (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη & Ναυρίδη, 2019). Τα παιδιά προκειμένου να αντιμετωπίσουν επώδυνα συναισθήματα και αγχογόνες καταστάσεις καταφεύγουν σε αμυντικούς μηχανισμούς. Ένας από αυτούς τους μηχανισμούς, η ασυνείδητη διεργασία της προβολής, περιλαμβάνει το διαχωρισμό των ανεπιθύμητων συναισθημάτων και την εξώθησή τους σε κάποιο άλλο άτομο. Ο αποδέκτης των προβολών πολλές φορές κατακλύζεται από αυτά τα συναισθήματα που δεν μπορεί να κατανοήσει πώς και από πού προέρχονται. Οι παιδαγωγοί, ως σημαντικά πρόσωπα στη ζωή των μαθητών, είναι συχνά οι αποδέκτες των προβολών των παιδιών. Όταν, ωστόσο, αυτοί κατακλυστούν από τα έντονα συναισθήματα που προβάλλουν επάνω τους τα παιδιά, μπορεί να χάσουν προσωρινά την ικανότητά τους να σκέφτονται καθαρά. Ας σκεφθούμε αυτό το παράδειγμα:

Η Ιωάννα είναι μία μαθήτρια της Α’ Λυκείου που δυσκολεύεται αρκετά στα μαθήματα: της φαίνονται όλα πολύ απαιτητικά. Σε ένα απροειδοποίητο διαγώνισμα Αρχαίων η Ιωάννα παίρνει βαθμό κάτω από τη βάση. Η καθηγήτρια των Αρχαίων απελπίζεται με την Ιωάννα και συγχρόνως τα βάζει και με τον εαυτό της. Σκέφτεται ότι δεν έχει τις απαιτούμενες γνώσεις ειδικής αγωγής για να τη βοηθήσει. Όταν η Ιωάννα βρίσκει την καθηγήτρια και τη ρωτά αν υπάρχει κάποιος τρόπος να τη βοηθήσει να διορθώσει τη βαθμολογία της, η καθηγήτρια τής απαντά ότι δεν υπάρχει κάποιος τρόπος και μήπως να σκεφτεί να αλλάξει σχολείο αφού εδώ δυσκολεύεται τόσο;

|  |
| --- |
| Γιατί σκέφτεστε ότι απαντά με αυτό τον τρόπο η καθηγήτρια στην Ιωάννα; Ποιες είναι οι προβολές τις οποίες δέχεται; |

Σε αυτό το παράδειγμα η καθηγήτρια μοιάζει να κατακλύζεται από τα συναισθήματα αβοηθησίας και αδυναμίας που αισθάνεται η Ιωάννα. Αισθάνεται και η ίδια ανίκανη και ανεπαρκής, ότι δεν έχει αρκετές γνώσεις να βοηθήσει. Δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσει τα ασυνείδητα συναισθήματα που δέχεται ως προβολή και το αποτέλεσμα είναι να μην μπορεί να βοηθήσει τη μαθήτρια όταν εκείνη ζητά τη βοήθειά της, λέγοντάς της ότι δεν υπάρχει καμία λύση.

Έχει, επομένως, ιδιαίτερη αξία η ικανότητα των εκπαιδευτικών να αντιλαμβάνονται τα ασυνείδητα συναισθήματα. Αν, δε, η υποδοχή των συναισθημάτων από τη πλευρά του εκπαιδευτικού συνοδεύεται από την ικανότητα του να μην τρομάζει από αυτά, αλλά αντίθετα να τα αντέχει και να τα χρησιμοποιεί δημιουργικά προς όφελος της μάθησης, τότε η τάξη μπορεί να μετατραπεί σε ένα ασφαλές πλαίσιο ανάπτυξης όπου υπάρχει ψυχικό «κράτημα», ανάλογο με το «κράτημα» που η «αρκετά καλή» μητέρα προσφέρει στο μικρό παιδί (Mayes, 2009). Αυτό από μόνο του, η αντοχή δηλαδή και ο μεταβολισμός των δύσκολων συναισθήματων, είναι μία πολύτιμη εκπαιδευτική εμπειρία: ο μαθητής θα καταστεί στη συνέχεια ικανός να το κάνει και αυτός, αφού ο παιδαγωγός «επηρεάζει το παιδί περισσότερο με την ασυνείδητη ευαισθησία του παρά με τη συνειδητή συμπεριφορά του» (Μοκό, 2007).

**3.γ. Η ομάδα της τάξης**

Με ψυχολογικούς όρους ομάδα είναι ένα σύνολο ατόμων που έχουν ένα ή περισσότερους κοινούς στόχους ή κίνητρα και συνδέονται μεταξύ τους με σχέσεις συναισθηματικής αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης (Ναυρίδης, 1994). Συνεπώς, η σχολική τάξη, οποιασδήποτε σχολικής βαθμίδας, αποτελεί μία ομάδα στα πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης και, προκειμένου να μη χαθεί η συνολική εικόνα, είναι σημαντικό η συμπεριφορά ενός παιδιού μέσα σε αυτή να μην προσεγγίζεται μόνο ως ατομική δράση αλλά ως αλληλεπίδραση (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη, Ναυρίδη, 2019).

Αυτή η αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της ομάδας δημιουργεί τους δικούς της κανόνες και αναθέτει διάφορους ρόλους στα μέλη της. Οι ρόλοι δημιουργούνται με βάση τις ανάγκες της ομάδας και κατανέμονται στα μέλη της ανάλογα με τα χαρακτηρολογικά και ψυχικά τους χαρακτηριστικά. Μέσα από το μέλος της ομάδας που αναλαμβάνει ένα ρόλο, όλη η ομάδα εκφράζει μία συγκεκριμένη συναισθηματική ανάγκη.

Ένας χαρακτηριστικός ρόλος στην ομάδα της τάξης είναι ο ρόλος του ηγέτη. Μέσα από την αλληλεπίδραση αναδεικνύονται οι ηγέτες ανάμεσα στους συμμαθητές οι οποίοι άτυπα τους εκπροσωπούν και συχνά μοιάζει να «δίνουν τον τόνο» σε μία τάξη: τι κάνουν οι μαθητές, πώς φέρονται, τι φοράνε…

Ένας άλλος ρόλος κεντρικής σημασίας για την τάξη είναι ο ρόλος του εξιλαστήριου θύματος. Τα εξιλαστήρια θύματα ενσαρκώνουν ορισμένες ιδιότητες που η ομάδα δεν επιτρέπει στον εαυτό της, τις φοβάται και τις απορρίπτει. Πολλές φορές η ομάδα επιλέγει ένα εξιλαστήριο θύμα για να επιρρίψει σε αυτό όλες τις ευθύνες για κάτι που δεν πήγε καλά ή για κάτι κακό που έγινε και έτσι να καταπραϋνει τις δικές της ανασφάλειες (Ναυρίδης, 1994). Ας δούμε ένα παράδειγμα:

Ο Θοδωρής είναι μαθητής της Γ’ Δημοτικού. Είναι αρκετά ανώριμος για την ηλικία του και δεν καταφέρνει να συγκρατήσει το θυμό του όταν αισθάνεται αδικημένος, με αποτέλεσμα να έχει χτυπήσει δύο συμμαθητές του στο διάλειμμα όταν έχασε στο ποδόσφαιρο. Τα παιδιά αρχίζουν να τον απομονώνουν από την παρέα και πολύ γρήγορα ο Θοδωρής γίνεται πρωταγωνιστής στις κουβέντες τους. Τα παιδιά διαμαρτύρονται έντονα για πράγματα που κάνει ο Θοδωρής ή απλά συμβαίνουν στο σχολείο: εκείνος φταίει για όλη τη φασαρία που γίνεται στην τάξη, εκείνος φταίει που χάθηκε ένα στυλό, εκείνος που μία συμμαθήτρια δε μπορεί να συγκεντρωθεί στο μάθημα….

Ο ρόλος του εξιλαστήριου θύματος απαιτεί την ιδιαίτερη προσοχή από την πλευρά των εκπαιδευτικών καθώς και από την πλευρά τους είναι εύκολο να αποδοθεί όλο το βάρος για τα «κακώς κείμενα» στην τάξη σε ένα μόνο μέλος της ομάδας και να εστιαστεί εκεί όλη η ανησυχία και η δυσφορία που μπορεί να υπάρχει στο σύνολο της τάξης (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη, Ναυρίδη, 2019).

|  |
| --- |
| Ποιοι άλλοι ρόλοι μπορεί να ανατεθούν σε ένα άτομο μέσα στην τάξη; Τι σκέφτεστε, για παράδειγμα, για το ρόλο του «κλόουν της τάξης»; Μπορείτε μέσα από την προσωπική σας εμπειρία να αναγνωρίσετε διάφορους ρόλους που υπήρχαν στη σχολική τάξη όπου φοιτήσατε; |

Μέσα στα πλαίσια της αλληλεπίδρασης στην ομάδα της τάξης μπορεί να μελετηθεί και η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (6.1). Η ζωή της ομάδας-τάξης είναι ενταγμένη στο θεσμικό πλαίσιο της σχολικής ζωής και υπακούει στους κανόνες της κοινωνίας και τους κράτους (5.1. & 5.3.). Επομένως, η σχέση ανάμεσα σε ένα μαθητή και ένα εκπαιδευτικό είναι μία σχέση εξουσίας και εξαρτάται σε ένα βαθμό από το ίδιο το γεγονός ότι ο ένας είναι μαθητής και ο άλλος εκπαιδευτικός και δεν έχει να κάνει με αυτό που είναι ο καθένας ως προσωπικότητα. Για την ακρίβεια, οι εκπαιδευτικοί είναι οι πρώτοι εξω-οικογενειακοί φορείς εξουσίας με τους οποίους τα παιδιά έρχονται σε στενή επαφή. Όμως, στο συναισθηματικό επίπεδο η συγκεκριμένη αλληλεπίδραση εντός της ομάδας της τάξης, μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών, χρωματίζει αυτή τη σχέση εξουσίας. Η ποιότητα της εμπειρίας, δε, αυτών των πρώτων σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς θα επηρεάσει και όλες τις επόμενες σχέσεις των παιδιών με άλλους φορείς κοινωνικής και πολιτικής εξουσίας (Ναυρίδης, 1994).

**4. Πώς μπορεί να προσεγγίσει ένας εκπαιδευτικός την ψυχαναλυτική κατανόηση;**

Όπως τονίστηκε και στην εισαγωγή του κεφαλαίου, ο παιδαγωγός δεν είναι και δεν χρειάζεται να είναι ψυχολόγος ή ψυχοθεραπευτής, οι επαγγελματικοί ρόλοι είναι απόλυτα διακριτοί. Ο παιδαγωγός δεν χρειάζεται να έχει ενδελεχή γνώση του οικογενειακού ή του ατομικού ιστορικού του κάθε μαθητή, ούτε να γνωρίζει σε βάθος όλες τις ψυχοδυναμικές θεωρίες, αλλά μπορεί να αναγνωρίζει ότι η διδασκαλία και η σχέση που αναπτύσσεται με τους μαθητές ενδέχεται να έχει μία θεραπευτική πλευρά (Mayes, 2009). Κατ’ αναλογία με την «αρκετά καλή μητέρα», ο «αρκετά καλός» εκπαιδευτικός, χρησιμοποιώντας την ψυχαναλυτική κατανόηση, μπορεί να προσφέρει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που εξασφαλίζει ψυχικό «κράτημα» στους μαθητές και συναισθηματική ασφάλεια ώστε να αναπτύξουν το δυναμικό τους, χωρίς ο ίδιος να εξουθενώνεται από τη μη ρεαλιστική προσδοκία να είναι ο «τέλειος» παιδαγωγός (Wool, 1989).

Για να φτάσει στην ψυχαναλυτική κατανόηση ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξασκήσει την ικανότητα παρατήρησης -μίας συγκεκριμένης μορφής παρατήρηση που στόχο έχει την κατανόηση των σχέσεων και των ασυνείδητων δυναμικών αυτών. Αυτή η μορφή ψυχαναλυτικής παρατήρησης προϋποθέτει την ικανότητα κάποιος να είναι ψυχικά διαθέσιμος και συναισθηματικά δεκτικός, δηλαδή να βλέπει, να ακούει προσεκτικά και να αντιλαμβάνεται τι συμβαίνει γύρω του αλλά και μέσα του, με άλλα λόγια να είναι σε επαφή με τα συναισθήματα και τα άγχη που αναδύονται μέσα στα πλαίσια των σχέσεων (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη & Ναυρίδη, 2019). Στη συνέχεια, δε, καλείται να σκεφθεί για όλα αυτά και να χρησιμοποιήσει την προσωπική του εμπειρία για να κατανοήσει σε βάθος αυτό που συμβαίνει στην τάξη σε ατομικό πλαίσιο και στο πλαίσιο της ομάδας.

|  |
| --- |
| Πώς αντιλαμβάνεστε την περιγραφή της ψυχαναλυτικής παρατήρησης, ότι δηλαδή κάποιος κοιτά «γύρω του αλλά και μέσα του;» |

Η διαδικασία της ψυχαναλυτικής παρατήρησης είναι χρονικά και συναισθηματικά απαιτητική. Μπορεί να φέρει τον εκπαιδευτικό αντιμέτωπο με επώδυνα και δύσκολα συναισθήματα. Όμως είναι αυτή που θα του προσφέρει τη δυνατότητα της βαθύτερης κατανόησης και θα επιτρέψει τελικά στον ίδιο και στους μαθητές του να βιώσουν και να επωφεληθούν από την ολοκληρωμένη παιδαγωγική εμπειρία που οφείλει να συνδυάζει αρμονικά το γνωστικό και το συναισθηματικό πεδίο.

**5. Σύνοψη**

Το κεφάλαιο πραγματεύεται τη σχέση της ψυχανάλυσης με το σχολείο. Η ψυχανάλυση προσφέρει ένα συνολικό τρόπο κατανόησης της εξωτερικής και εσωτερικής πραγματικότητας που εστιάζει στις ασυνείδητες διαδικασίες. Με τη σειρά της, η ψυχαναλυτική κατανόηση της σχολικής ζωής εστιάζει πέρα από το γνωστικό κομμάτι, στις ασυνείδητες διεργασίες μέσα στη σχολική τάξη.

Με βάση τις ασυνείδητες διεργασίες της μεταβίβασης, της αντιμεταβίβασης και της προβολής και με αντίστοιχα παραδείγματα στο κεφάλαιο συζητήθηκαν η ψυχαναλυτική κατανόηση της εμπειρίας των μαθητών και του εκπαιδευτικού στην τάξη, οι διεργασίες μέσα στην ομάδα της τάξης και οι διαφορετικοί ρόλοι που η ομάδα αναθέτει στα μέλη της.

Στο τέλος προτάθηκε η εφαρμογή των αρχών της ψυχαναλυτικής παρατήρησης από την πλευρά του εκπαιδευτικών ως τρόπου προσέγγισης της ψυχικής πραγματικότητας μέσα στη σχολική τάξη, ώστε η εκπαιδευτική εμπειρία να καταστεί μία ολοκληρωμένη γνωστική και συναισθηματική συνθήκη.

1. **Για περαιτέρω μελέτη:**

Λάγιου-Λιγνού, Ε., Αναγνωστάκη, Λ., & Ναυρίδη, Α. (2019). *Ψυχαναλυτικές Παρεμβάσεις με Μικρά Παιδιά.* Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Το βιβλίο παρουσιάζει τη θεωρία και την τεχνική των ψυχαναλυτικών παρεμβάσεων σε μικρά παιδιά, αλλά και τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής που αυτές οι παρεμβάσεις προσφέρουν και που τις καθιστούν ιδιαίτερα επίκαιρες στις σημερινές δύσκολες οικονομικά και κοινωνικά συνθήκες. Παράλληλα, αναδεικνύει την εφαρμογή της ψυχαναλυτικής κατανόησης και σε μη κλινικό πλαίσιο, στο πλαίσιο της τάξης του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου, υποστηρίζοντας την αξία της εφαρμογής ψυχαναλυτικών πρακτικών σε ποικίλες συνθήκες.

Adamo, S. M. G., & Rustin, M. (Επιμ.) (2013). Young Child Observation: A Development in the Theory and Method of Infant Observation (Tavistock Clinic Series). London: Routledge.

Το βιβλίο είναι μία ανθολογία από κλασικά και νεότερα κείμενα που εξετάζουν τη μέθοδο της ψυχαναλυτικής παρατήρησης μικρών παιδιών στο σπίτι τους και σε πλαίσια προσχολικής αγωγής. Στα κείμενα αυτά, γραμμένα από αναγνωρισμένους κλινικούς και θεωρητικούς, αναλύεται πώς η μέθοδος της συστηματικής ψυχαναλυτικής παρατήρησης συμβάλλει στην εμβάθυνση των γνώσεων μας γύρω από τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Βλασσόπουλος, Κ., & Κίσσας, Γ. (2013). *Σχολική Τάξη, Μάθηση και Ψυχική Υγεία.* Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Στο βιβλίο αυτό παρατίθενται απομαγνητοφωνημένες πέντε συναντήσεις των συγγραφέων, που έχουν τη διπλή ιδιότητα των καθηγητών σε σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης και των ψυχοθεραπευτών, με εκπαιδευτικόυς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στις συναντήσεις αυτές αναδεικνύεται η συναισθηματική παράμετρος της εκπαίδευσης και προτείνεται η άποψη ότι ο εκπαιδευτικός, χωρίς να κινείται ως ψυχολόγος ή ψυχοθεραπευτής, θα μπορούσε να εκπαιδευτεί ώστε να λειτουργεί μέσα στη συνεχή συναισθηματική αλληλεπίδραση με τους μαθητές του και να διαμορφώνει το ψυχικό χώρο της τάξης του ώστε να εμπεριέχονται και να αναγνωρίζονται τα έντονα συναισθήματα που η παιδαγωγική σχέση ανακινεί.

**7. Βιβλιογραφία**

Βίννικοτ, Ντ. (2000). *Το Παιδί, το Παιχνίδι και η Πραγματικότητα.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Cohler, B. J. (1989). Psychoanalysis and education: Motive, meaning, and self. Στο *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. K. Field, B. J. Cohler, Wool, G. (Επιμ.) σελ. 11-83. Madison: International Universities Press.

Jackson, Ε. (2002). Mental health in schools: What about the staff? *Journal of Child Psychotherapy, 28,* 129-146.

Kirman, W. J. (1977). *Modern Psychoanalysis in the Schools*. Dubuque: Kendall/Hunt.

Λάγιου-Λιγνού, Ε., Αναγνωστάκη, Λ., & Ναυρίδη, Α. (2019). *Ψυχαναλυτικές Παρεμβάσεις με Μικρά Παιδιά.* Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.

Λάγιου-Λιγνού, E., Αναγνωστάκη, Λ., Μαραγκίδη, Μ., Μπαρτζώκη, Α., Τσελίκα, Μ., & Χασιλίδη, Σ. (Επιμ.) (2011). *Παρατηρώντας το βρέφος: Η Μέθοδος της Ψυχαναλυτικής Παρατήρησης Βρέφους.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Laplanche, J., & Pontalis, J. B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης.* Αθήνα: Κέδρος.

Mayes, C. (2009). The psychoanalytic view of teaching and learning, 1922-2002. *Journal of Curriculum Studies, 41,* 539-567.

Μοκό, Z. (2007). *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Wool, G. (1989). Relational aspects of learning: The learning alliance. Στο *Learning and Education: Psychoanalytic Perspectives*. K. Field, B. J. Cohler, Wool, G. (Επιμ.) σελ. 747-770. Madison: International Universities Press.

1. Στο κεφάλαιο αυτό καθαρά για λόγους ευκολίας και ροής του κειμένου χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος για την ιδιότητα των επαγγελματιών ή των μαθητών (πχ. ο παιδαγωγός, ο εκπαιδευτικός, κλπ). Συνεκδοχικά εννοούνται και οι γυναίκες επαγγελματίες και μαθήτριες, το ρόλο και τη θέση των οποίων, ασφαλώς, σε καμία περίπτωση δεν μειώνουμε. [↑](#footnote-ref-1)
2. Χρησιμοποιούμε αυτό τον όρο κατ’ αναλογία με την «αρκετά καλή» (“good enough”) μητέρα. «Αρκετά καλή» (“good enough”) μητέρα: Όρος που εισήγαγε ο Winnicott (Βίννικοτ, 2000) και αναφέρεται στη μητέρα που ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις ανάγκες του βρέφους και στη συνέχεια του παιδιού της. Η «αρκετά καλή» (και όχι η «τέλεια») μητέρα είναι αυτή που προωθεί τελικά την ανάπτυξη του παιδιού. [↑](#footnote-ref-2)
3. Κράτημα (“holding”): Όρος που εισήγαγε ο Winnicott περιγράφοντας τη φυσική και ψυχική διαθεσιμότητα της μητέρας προς το βρέφος. Το ικανοποιητικό «κράτημα» προσφέρει στο βρέφος την αίσθηση της σταθερότητας του εξωτερικού και εσωτερικού κόσμου και οδηγεί στην απαρτίωση του εαυτού (Λάγιου-Λιγνού κ.α., 2011). [↑](#footnote-ref-3)