

7.1 ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Γρηγόρης Αμπατζόγλου

Ως σχολική αποτυχία μπορούμε να ορίσουμε κάθε κατάσταση αδυναμίας του παιδιού να ανταποκριθεί στοιχειωδώς ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου, είτε αυτή εκφράζεται με πολύ χαμηλή απόδοση στα μαθήματα είτε με προβλήματα συμπεριφοράς που το αποκλείουν από τη φοίτηση είτε με συνδυασμό των παραπάνω. Συνήθως οι δυσκολίες του παιδιού λειτουργούν αθροιστικά με την πάροδο του χρόνου και καταλήγουν τελικά στην εγκατάλειψη του σχολικού συστήματος. Η **σχολική αποτυχία** [1] αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα τόσο ως προς τις αιτιολογικές παραμέτρους του όσο και ως προς τις πολλαπλές **επιπτώσεις** του. [2] Οι δύο παραπάνω διαστάσεις του προβλήματος βρίσκονται επιπλέον σε μια κυκλική αλληλεπίδραση μεταξύ τους, που συχνά οδηγεί στη χρόνια εγκατάσταση ενός φαύλου κύκλου, όπου η οικογενειακή δυσλειτουργία, η σχολική και κοινωνική απόρριψη και τα αισθήματα αυτοϋποτίμησης αλληλοενισχύονται, με καταστροφικές συχνά συνέπειες κυρίως για τον μαθητή. Υπάρχει διάχυτη τα τελευταία χρόνια η τάση μετατροπής του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας σε μονοδιάστατο φαινόμενο **μαθησιακής διαταραχής**, [3] καθώς και η αναγωγή του σε απλουστευτικές ερμηνείες ή επεξηγήσεις ψυχολογικού, κοινωνικού ή κυρίως «βιολογικού» τύπου. Η τάση αυτή αντιμετωπίζει το όλο θέμα, πολλές φορές μάλιστα σιωπηρά, ως έκφραση μιας ασαφώς οριζόμενης νευρολογικού τύπου «βλάβης», υπονοώντας κατά συνέπεια την ύπαρξη κάποιας «ειδικής» μορφής σχολικής αναπηρίας, ως εάν η σχολική επίδοση να επρόκειτο για συστατικό στοιχείο της «φύσης» του ανθρώπου ή η σχολική αποτυχία να αποτελούσε την έκφραση ενός συγκεκριμένου ανατομο-κλινικού συνδρόμου. Η τραγική συνέπεια αυτής της αντίληψης προστίθεται συσσωρευτικά στην όλο και διογκούμενη κοινωνικά και επιστημονικά τάση δημιουργίας «ειδικών» ατόμων με προκαθορισμένη μοίρα (ή σε πιο εξευγενισμένη διατύπωση: ατόμων με ειδικές ανάγκες) και τροφοδοτεί ενισχυτικά πολλαπλούς απορριπτικούς μηχανισμούς στο εσωτερικό του σχολείου. Άλλες φορές πάλι αποφεύγεται η αντιμετώπιση του συγκεκριμένου σύνθετου ατομικού προβλήματος, με την καταφυγή σε ιδεολογικού τύπου διακηρύξεις (π.χ. γενικόλογες κοινωνικοπολιτικές κατηγορίες εναντίον του σχολικού συστήματος). Και στις δύο περιπτώσεις παρακάμπτεται έτσι η προσπάθεια δυναμικής κατανόησης και πολύπλευρης αντιμετώπισης του φαινομένου.

Η αυτόματη μετατροπή του σχολικού προβλήματος σε μαθησιακή διαταραχή, που σχεδόν πάντα υπόρρητα υπονοεί τη μαθησιακή ως «ειδική» διαταραχή, με γραμμική και μονοδιάστατη αναγωγή σε μια σαφή και περιγεγραμμένη αιτία (που παραπέμπει σε μια βλάβη ή σε ένα έλλειμμα –άσχετο αν αυτό θα θεωρηθεί οργανικό, ψυχολογικό ή σχολικό) αφήνει τελικά τον μαθητή αβοήθητο είτε στη μοίρα μιας απαισιόδοξης και οριστικής πρόβλεψης είτε στη βάσανο μιας στείρας «μαθησιακής» υπερπροσπάθειας, που παραβλέπει στοιχειώδεις ανάγκες του. Με τον τρόπο αυτό, της αυτόματης απάντησης δηλαδή με μαθησιακό τρόπο σε μαθησιακά αιτήματα, μπορούν να παρακαμφθούν σημαντικά ζητήματα για το παιδί και την οικογένειά του: π.χ. θέματα που αφορούν την οικογενειακή δυναμική και την οικογενειακή ιστορία, όπως χρονίζοντα πένθη και καταθλιπτικές διεργασίες ή οικογενειακά μυστικά που έχουν αποκτήσει παθογόνα δύναμη. Στις περιπτώσεις αυτές η αδυναμία του παιδιού να αποδώσει σε σχολικό επίπεδο, ανεξάρτητα από το πώς εκφράζεται –ως μη ειδική μαθησιακή διαταραχή, ως σύνδρομο διάσπασης της προσοχής, ως τεμπελιά ή ως αδιαφορία– συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την οικογενειακή δυναμική, με την αρχική «απαγόρευση» που αποκρύπτει από το παιδί σημαντικά στοιχεία γνώσης για την ιστορία του. Τέτοια περίπτωση είναι η απόκρυψη μιας υιοθεσίας, η οποία συχνά αποτελεί κοινό οικογενειακό μυστικό του οποίου την ύπαρξη το παιδί διαισθάνεται και το οποίο δεν μπορεί να συζητηθεί ανοικτά.

Η **προσεκτική ανάλυση των αιτημάτων** [4] με σχολικό ή, ειδικότερα, μαθησιακό περιεχόμενο, η αναλυτική διαγνωστική διερεύνηση των περιστατικών σχολικών δυσκολιών ή σχολικής αποτυχίας που απευθύνονται στις ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες, ο θεραπευτικός προβληματισμός σχετικά με τα πιστοποιητικά και τις γνωματεύσεις, καθώς και η μακρόχρονη θεραπευτική ανάλυση περιστατικών, μας οδηγούν σε μια σειρά από διαπιστώσεις:

1. Πίσω από τα αιτήματα με σχολικό ή μαθησιακό περιεχόμενο αναδύεται στις περισσότερες περιπτώσεις ένα μεγάλο φάσμα προβλημάτων, που μπορούν να καλύπτουν ψυχολογικές καταστάσεις που κυμαίνονται από τις παραλλαγές του φυσιολογικού μέχρι την ψυχοπαθολογία. Έτσι η σχολική αποτυχία ή η μαθησιακή διαταραχή μπορούν, σε τελευταία ανάλυση, να αποτελούν μια γενικής μορφής επιφανειακή διάγνωση ή σε πολλές περιπτώσεις απλώς ένα σύμπτωμα, που απαιτούν περαιτέρω διαγνωστική εμβάθυνση και ψυχολογική κατανόηση. Οι αιτιολογικοί ή παθογενετικοί παράγοντες παρουσιάζουν επίσης μια μεγάλη ποικιλία, και η αιτιολογική ψαλίδα επεκτείνεται από το «βιολογικό» μέχρι το «ψυχοκοινωνικό», σε συνθήκες μάλλον κυκλικής παρά γραμμικής αιτιότητας. Οι καταστάσεις ειδικής μαθησιακής διαταραχής (π.χ. η δυσλεξία), όπου μπορούμε να θεωρήσουμε το πρόβλημα περιορισμένο στο επίπεδο δυσλειτουργίας που δηλώνεται από τον ίδιο τον όρο, είναι σαφώς σπανιότερες από ό,τι συνήθως πιστεύεται. Και σε αυτές όμως τις περιπτώσεις υπάρχουν ψυχολογικές επιπλοκές που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη. Η διόγκωση αυτής της κατηγορίας σε επιστημονικές ή άλλες ανακοινώσεις δείχνει να οφείλεται σε βιαστικές και μονομερείς εκτιμήσεις ή και σε άλλους λόγους.

2. Η διαγνωστική εκτίμηση απαιτεί τη συνεργασία πολλών ειδικοτήτων, καθώς και ένα πνεύμα συνεργασίας και κλινικής-θεραπευτικής αξιολόγησης. Είναι απαραίτητη η σύσταση διαγνωστικής ομάδας που να μπορεί να προβεί στην ολοκληρωμένη αξιολόγηση (παιδοψυχίατρος, ψυχολόγος, λογοθεραπευτής, ειδικός παιδαγωγός, αλλά και άλλες ειδικότητες όταν αυτό κριθεί απαραίτητο, όπως κοινωνικός λειτουργός, εργοθεραπευτής κλπ.). Η ομάδα αυτή πρέπει να μπορεί να αναπτύσσει την απαραίτητη συνεργασία με το σχολείο, αλλά και με άλλες ιατρικές ειδικότητες, όταν υπάρχει η ένδειξη (π.χ. νευρολογικός έλεγχος, παιδιατρικός έλεγχος, ακουσολογικός έλεγχος, οφθαλμολογικός έλεγχος κλπ).

3. Το μαθησιακό πρόβλημα είναι απαραίτητο να εντάσσεται σε ένα κλινικό πνεύμα συνολικής κατανόησης και να αντιμετωπίζεται με θεραπευτικό τρόπο σε μια μακροπρόθεσμη προοπτική. Αυτό **δεν** σημαίνει ότι τα μαθησιακά προβλήματα πρέπει αναγκαστικά να ψυχολογικοποιούνται στο έπακρο, δηλαδή όλα να ανάγονται στο ψυχικό, αλλά ότι πρέπει να εντάσσονται σε ένα πνεύμα αξιολόγησης που θα λαμβάνει υπόψη τις τις πραγματικές δυνατότητες του παιδιού ή του εφήβου, τις επιθυμίες του, την οικογενειακή δυναμική και ιστορία, το επίπεδο και την ποιότητα της σχολικής ζωής, ενώ συγχρόνως δεν θα παραμελεί τους υπόλοιπους τομείς ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού ή του εφήβου.

Κάθε παιδοψυχιατρική ή ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία καλείται εκ των πραγμάτων να αφιερώσει ένα μεγάλο μέρος της δραστηριότητάς της στη διαγνωστική διερεύνηση, καθώς και στη θεραπευτική αντιμετώπιση, μιας σειράς αιτημάτων με σχολικό, ή πιο ιδιαίτερα μαθησιακό, περιεχόμενο. Κάποιοι από τις δημόσιες και πανεπιστημιακές υπηρεσίες έχουν επιπλέον αναγνωριστεί από το Υπουργείο Παιδείας για την έκδοση πιστοποιητικών για σχολική χρήση, χάρη στα οποία μια κατηγορία μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές δικαιούται να απαλλαγεί από τις γραπτές εξετάσεις.

Τα μαθησιακά αιτήματα αποτελούν συχνά ένα όχι πολύ ευπρόσδεκτο φόρτο εργασίας για τις παιδοψυχιατρικές υπηρεσίες, επειδή το αίτημα συνήθως εξαντλείται στην απόκτηση ενός πιστοποιητικού για σχολική χρήση χωρίς θεραπευτική συνέχεια. Μια επιπλέον δυσκολία αποτελεί η ανυπαρξία ψυχοπαιδαγωγικών υπηρεσιών στα σχολεία, πράγμα που δυσκολεύει τη διασύνδεση με το σχολείο, στις περιπτώσεις όπου πρέπει να αναληφθεί μια από κοινού δράση με αυτά. Στις δεδομένες συνθήκες, η θεραπευτική ανάληψη, από τις υπάρχουσες υπηρεσίες, όλων των προβλημάτων που εμφανίζονται ως μαθησιακά ή σχολικά θα ήταν αδύνατη. Επιπλέον, τα μαθησιακά αιτήματα εμφανίζονται πολλές φορές στις αρμόδιες υπηρεσίες κατά κύματα, με πειστικό τρόπο ή ακόμη και με τη μορφή επείγοντος, ανάλογα με τις αλλαγές της νομοθεσίας και την επίσημη σχολική πολιτική, συνοδευόμενα πολλές φορές από την απαίτηση των γονιών ή και των εκπαιδευτικών, που ζητούν την προσαρμογή ενός πιστοποιητικού στον σχεδιασμό τους ως προς τη σχολική πορεία του παιδιού, ανεξάρτητα από την ψυχονοητική κατάστασή του. Για παράδειγμα θα μπορούσαμε να αναφέρουμε την πίεση για χορήγηση πιστοποιητικών «δυσλεξίας» σε παιδιά που εμφανίζουν προβλήματα νοητικής οργάνωσης και νοητικού επιπέδου και δυσκολεύονται για τον λόγο αυτό να ανταποκριθούν στις στοιχειώδεις απαιτήσεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, ενώ συγχρόνως το σχολικό σύστημα δεν λαμβάνει καμία μέριμνα για αυτού του τύπου τα προβλήματα. Η μαθησιακή και σχολική εκτίμηση κινδυνεύει να μεταμορφωθεί τότε σε μια απλή υπόθεση

«τυπικής» ρουτίνας, θυσιάζοντας το μακροπρόθεσμο όφελος που μπορεί να έχει ένα παιδί από αυτή, στα πλαίσια μιας λογικής απλής εξυπηρέτησης και διευκόλυνσης, που απλώς μεταθέτει το πρόβλημα στο μέλλον, διογκώνοντάς το, πολλές φορές δραματικά.

Τα πράγματα έχουν επιβαρυνθεί από την πληθωριστική παραγωγή πιστοποιητικών «δυσλεξίας» τα τελευταία χρόνια, πολλά από τα οποία έχουν εκδοθεί χωρίς να τηρούνται οι επιστημονικές προϋποθέσεις διαγνωστικής εκτίμησης και ανάλογης συμβουλευτικής ή θεραπευτικής καθοδήγησης, και τα οποία έχουν καθορίσει τη σχολική πορεία αλλά και την κοινωνική και οικογενειακή ζωή πολλών παιδιών, συχνά με καταστροφικές συνέπειες. Οι ιατροπαιδαγωγικές υπηρεσίες βρίσκονται συχνά μπροστά σε μεγάλα διλήμματα όταν καλούνται να επανεκτιμήσουν με έγκυρο και επίσημο τρόπο παιδιά στο τέλος της σχολικής τους πορείας, με ήδη διαμορφωμένο και πιστοποιημένο πανομοιότυπο «ιστορικό» μαθησιακών διαταραχών, που έχει κατά κάποιον τρόπο καθορίσει τη σχολική τους μοίρα. Η παραπάνω κατάσταση έχει πολλές φορές κλονίσει τα αισθήματα εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στους ειδικούς της ψυχικής υγείας και σίγουρα δεν έχει συμβάλει στη διαμόρφωση μιας κοινής γλώσσας που θα στήριζε και μια κοινή έγνοια για τη σχολική πορεία των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο.

Όλοι αυτοί οι παράγοντες βαραίνουν πάνω στο θέμα και του έχουν προσδώσει μια πολύ ιδιαίτερη επιστημονική χροιά, που έχει επιτρέψει την ανάπτυξη ενός απλοϊκού ιατρικόμορφου αναγωγισμού ή «μηχανιστικών» ψυχοπαιδαγωγικών αντιλήψεων· που έχει δηλαδή αναγάγει τα πάντα σε «βιολογικές» αιτίες ή προχωράει σε «στεγνές» επανεκπαιδεύσεις, αδιαφορώντας για τις ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του παιδιού. Η εμπειριστατωμένη διεπιστημονική μελέτη του προβλήματος οδηγεί στην ανάδειξη της πολυπλοκότητάς του, άρα και στην αναγνώρισή του ως σοβαρού κλινικού και θεραπευτικού ζητήματος, με σοβαρές κοινωνικές διαστάσεις, που ξεπερνά κατά πολύ την απλή ρύθμιση ενός σχολικού θέματος και απαιτεί τον καλό συντονισμό πολλαπλών παρεμβάσεων ή την καλή χρήση της τόσο κακοπαθημένης «διεπιστημονικότητας». Κανένας «ειδικός», απ' όποιον χώρο και αν προέρχεται, δεν μπορεί μόνος του να αποφανθεί για τη διάγνωση, την πρόβλεψη και τα απαιτούμενα «μέτρα» για ένα παιδί σε σχολική αποτυχία. Η αναγνώριση αυτής της «αδυναμίας» μπορεί να αποτελέσει και τον καλύτερο οδηγό για συνδυασμένες παιδαγωγικές και θεραπευτικές δράσεις που στοχεύουν κυρίως στη φροντίδα του μαθητή.

Βιβλιογραφία

- AJURIAGUERA J. & D. MARCELLI. 1989. *Psychopathologie de l'enfant*. 3η έκδ. Παρίσι: Masson.
- AIMARD P. 1990. *Οι διαταραχές του λόγου στο παιδί*. Αθήνα: Χατζηνικολή.
- BECKER, D., M.-F. HANDMAN & R. HURRA. 1994. *Échec scolaire ou école en échec? Têtes dures, têtes vides. L'échec scolaire des Portugais dans leur pays et en France*. Παρίσι: L' Harmattan.
- BÈRRAUX, A. 1999. Refus scolaire et difficultés d' apprentissage à l'adolescence, *Encycl. Méd. Chir., Psychiatrie*, 37-216-D-10. Παρίσι: Elsevier.
- CAMBIER J., M. MASSON & H. DEHEN 1975. *Abrégé de neurologie*. Παρίσι: Masson.
- CASPARI, I., 1976. *Troublesome Children in Class*. Λονδίνο & Βοστώνη: Routledge & Kegan Paul.
- CHILLAND, C. 1983α. La problématique de l'échec scolaire. Στο *L'échec scolaire. Abord psychopathologique*, 9-26. *Confrontations Psychiatriques*. (Ειδικό Τεύχος) 23.
- CHILLAND, C. 1983β. *L'enfant de six ans et son avenir*. Παρίσι: P.U.F.
- DECOMBERT, S. & M. RIQUIER. 1995. L'école élémentaire. L'échec scolaire. L'enseignement spécialisé. La coopération avec les services médico-psychopédagogiques et l'intégration. Στο *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soulé, Παρίσι: P.U.F.
- DIATKINE, R. 1995. Les troubles de la parole et du langage. Στο: *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebovici, R. Diatkine & M. Soulé, 1599-1634. Παρίσι: P.U.F.
- DOWLING, E. & E. OSBORNE 1985. *The Family and the School. A Joint Systems Approach to Problems with Children*. Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul.

- ΕΠΙΦΥ & ΚΕΝΤΡΟ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑΣ Π.Ο.Υ. 1993. *Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Βήτα ιατρικές εκδόσεις.
- GELBERT, G. 1998. *Le cerveau des illettrés*, Παρίσι: Odile Jacob.
- ΚΟΡΝΤΙΕ, Α. 1995. *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Αθήνα: Ολκός.
- ΜΑΡΚΟΒΙΤΗΣ, Μ. & Μ. ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ. 1991. *Μαθησιακές δυσκολίες. Θεωρία και πράξη..* Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.
- MARCELLI, D. & A. BRACONNIER. 1984. *Psychopathologie de l'adolescent*. Παρίσι: Masson.
- ΜΑΡΚΟΥ, Σ. 1994. *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OCHONISKY, J. 1995. L'adolescent entre la formation et l'emploi. Στο *Nouveau Traité de Psychiatrie de l'enfant et de l'adolescent*, επιμ. S. Lebonvici, R. Diatkine & M. Soule, Παρίσι: P.U.F.
- ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ, Μ. 1997. *Λειτουργικός αναλφαβητισμός: Σχολικός αποκλεισμός και σχολικός πόνος*, Αθήνα: Νέα Σύνορα, Λιβάνη.
- PINELL, P. & M. ZAFIROPOULOS. 1977. La médicalisation de l'échec scolaire. De la pédopsychiatrie à la psychanalyse infantile. *Actes de la recherche en sciences sociales* 24 (Νοέμβριος): 23-49.
- ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. 1993. *Δυσλεξία*. Αθήνα: Μορφωτική.
- SALZBERGER-WITTENBERG, I., G. HENRY & E. OSBORNE. 1983. *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. Λονδίνο: Routledge & Kegan Paul.

[1] **Κείμενο 1:** Κορντιέ, Α. 1995. *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Μτφρ. Α. Αλεξιάδη Αθήνα: Ολκός, σελ. 11-12.

©

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Άραγε είναι απαραίτητο να ορίσουμε τη σχολική αποτυχία; Στο άκουσμά της κανείς δεν μένει αδιάφορος, ο καθένας σκύβει στις αναμνήσεις του, ευχάριστες ή δυσάρεστες, όπου ανακατεύεται η λύπη, η νοσταλγία, και κάποτε η πικρία. Υπάρχουν κάποιοι που η σχολική αποτυχία δεν τους εμποδίζει να πετύχουν στη ζωή τους και που παινεύονται γι' αυτό, κάποιοι άλλοι που δεν την ξεπέρασαν ποτέ, και εκείνοι, οι περισσότεροι ευτυχώς, που δεν τη γνώρισαν ποτέ.

Σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας είναι το παιδί που δεν «ακολουθεί», γιατί, στο σχολείο, πρέπει να ακολουθούμε: να ακολουθούμε καταρχάς το πρόγραμμα που λέει τι πρέπει να μάθουμε, με ποια σειρά, σε ποιο χρόνο, να ακολουθούμε την τάξη μας, να μην απομακρυνόμαστε από το κοπάδι.

Θα δούμε ότι η σχολική αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο στην ολότητά του. Υποφέρει από την αυτουπότιμηση γιατί δεν είναι στο ύψος των φιλοδοξιών του και συγχρόνως υποφέρει από την υποτίμηση, όταν δεν πρόκειται για περιφρόνηση, που διαβάζει στα μάτια των άλλων. Η αποτυχία, επομένως, αγγίζει το εσωτερικό καθώς και το κοινωνικό είναι του προσώπου – ξέρουμε, άλλωστε, τι θέση κατέχει η κοινωνική επιτυχία στο μυαλό των σημερινών ανθρώπων.

Η σχολική αποτυχία είναι ένα περίπλοκο ζήτημα με πολλές και διάφορες αιτίες. Μερικές έχουν σχέση με την ίδια τη δομή του υποκειμένου, άλλες έχουν σχέση με συγκεκριμένα γεγονότα, και το γεγονός ότι αλληλοδιαπλέκονται και αλληλεπιδρούν δεν διευκολύνει την κατανόηση αυτού του φαινομένου. Το αποτέλεσμα είναι πως ο καθένας προβάλλει τις δικές του φαντασιώσεις και εφευρίσκει αντίδοτα γι' αυτή τη καινούργια κοινωνική μάστιγα: «Φταίει ... η κυβέρνηση, η κοινωνία, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, φταίνε οι γονείς...», «αρκεί να ... διορθώσουμε το παιδαγωγικό σύστημα, να αυξηθούν οι πιστώσεις», κλπ.

Σε αυτή την έρευνα θα μελετήσουμε τη σχολική αποτυχία στην ευρύτερη της έννοια. Θα αφήσουμε, όμως, κατά μέρος μερικές αιτίες ανεπάρκειας που χρειάζονται ειδική προσέγγιση, λόγου χάρη τις οργανικές μειονεξίες, όπως η κώφωση ή τα προβλήματα όρασης, η σοβαρή

νοητική καθυστέρηση, που μπορεί να οφείλονται σε βλάβες (βλάβες από εγκεφαλίτιδα, νεογνικές εγκεφαλικές βλάβες), σε λόγους γενετικούς (τρισωμία, ευαισθησία του χρωμοσώματος X) ή στον μεταβολισμό.

Ένα θέμα που θα μείνει σε εκκρεμότητα ως το τέλος αυτού του έργου είναι η ψύχωση. Θα τη μελετήσουμε χωριστά γιατί είναι κατεξοχήν διαταραχή που επηρεάζει βαθιά τις λειτουργίες της σκέψης. Η διανοητική αναστολή ψυχωσικής αιτιολογίας είναι εντελώς διαφορετικής φύσης από τη νευρωτική αναστολή που αναφέρεται σε όλη την έκταση αυτού του βιβλίου.

Θα ασκήσουμε κριτική στην έννοια της «νοητικής καθυστέρησης». Τα παιδιά που αποκαλούνται «νοητικώς καθυστερημένα» είναι παιδιά που παρακολουθούν το σχολείο και δεν παρουσιάζουν καμία ανωμαλία είτε λόγω βλάβης είτε γενετική. Η «νοητική καθυστέρηση» είναι μια μειωτική ετικέτα που υπονοεί, στο μυαλό των εκπαιδευτικών όπως και των γονιών, ένα εκ γενετής πρόβλημα ευφυΐας. Όταν την αντιπαραθέτουν, στηριζόμενοι στα αποτελέσματα των τεστ, στην «ψευδή νοητική καθυστέρηση» που αφορά παιδιά φαινομενικά καθυστερημένα, με κανονικό, όμως, συντελεστή ευφυΐας, εισάγουν έννοιες εντελώς τεχνητές και λανθασμένες, πηγή πολλών παρανοήσεων και, μερικές φορές, απαράδεκτων διακρίσεων.

Θα ασχοληθούμε με την ψύχωση και τη νοητική καθυστέρηση αφού διατρέξουμε το ευρύ πεδίο της σχολικής αποτυχίας. Θα εξερευνήσουμε, προς τούτο, τις διάφορες παραμέτρους που εμπλέκονται σε αυτό το πρόβλημα: το κοινωνικό περιβάλλον, τις οικογενειακές συνθήκες, το εν γένει περιβάλλον, τόσους παράγοντες που ευνοούν ή παρεμποδίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού για το σχολείο. Στη συνέχεια θα προσεγγίσουμε το θέμα της καθαυτού επιθυμίας για μάθηση και θα δούμε πώς μπορεί να εμποδιστεί αυτή η επιθυμία από νευρωτικές αιτίες. Στις κλινικές περιπτώσεις που αναφέρονται θα καταδείξουμε το μηχανισμό της πνευματικής αναστολής, της αναστολής που βρίσκεται μέσα στην ασυνείδητη προβληματική του υποκειμένου και που η αναλυτική θεραπεία αποκαλύπτει ... και αίρει στις ευτυχείς περιπτώσεις.

[2] **Κείμενο 2:** Κορντιέ, Α. 1995. *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία*. Μτφρ. Α. Αλεξιάδη Αθήνα: Ολκός, σελ. 29-49.

©

Φαινομενική προσέγγιση μερικών καταστάσεων σχολικής αποτυχίας

Πριν αναπτύξουμε ποια θέση παίρνει η ψυχανάλυση στο θέμα της πνευματικής αναστολής και των σχολικών δυσχερειών ας μου επιτραπεί να φτιάξω μερικά φανταστικά σενάρια για να καταδείξω, για μια φορά ακόμα, την πολυπλοκότητα των παραγόντων που επιδρούν σε αυτήν τη διαδικασία.

Δεν υπάρχει ποτέ μία και μόνη αιτία σχολική αποτυχίας, υπάρχουν πάντοτε αρκετές αιτίες που αλληλεπιδρούν και αλληλοπαρεμβάλλονται. Αυτή η αλληλεπίδραση, που δρα σαν μπούμερανγκ, προκαλεί ένα είδος φαύλου κύκλου και μια δυσκολία, όταν δεν πρόκειται για αδυναμία, να ξεφύγει κανείς από αυτόν.

Ας φανταστούμε μερικές πιθανές καταστάσεις.

Η κακή αρχή

Ας πάρουμε για παράδειγμα ένα παιδί που ζει σε ένα μη προνομιούχο κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον. Σε μια οικογένεια τέτοιου είδους ο αγώνας για επιβίωση δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για πνευματικές επενδύσεις εκτός από αυτές που προέρχονται από το ραδιόφωνο και την τηλεόραση. Συχνά παρατηρούμε κάποια αδιαφορία για τις σχολικές δραστηριότητες των παιδιών που οφείλεται περισσότερο στην άγνοια ή την κούραση των γονιών παρά σε πραγματική εχθρότητα. Οι γονείς πηγαίνουν σπάνια στις συναντήσεις γονιών και δασκάλων και ακόμα σπανιότερα στις συναντήσεις μεταξύ γονιών. Απομένει να γίνει πολλή δουλειά πληροφόρησης και προτροπής για συμμετοχή. Η γλωσσική έκφραση είναι συχνά φτωχή σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Σε μερικές οικογένειες μεταναστών συμβαίνει να μιλάνε οι γονείς μια γλώσσα που δεν την καταλαβαίνουν τα παιδιά, και όταν απευθύνονται στα παιδιά τους

χρησιμοποιούν στοιχειώδη και παραμορφωμένα γαλλικά. Έτσι, αυτά τα παιδιά, μέχρι να πάνε σχολείο ξέρουν μόνο τα γαλλικά του δρόμου.

Μόνο στο σχολείο θα μπορέσουν να εξοικειωθούν με τη σωστή γλώσσα, όμως θα χρειαστεί από την αρχή να τη γράψουν, και αυτό δημιουργεί προβλήματα. Με αυτές τις συνθήκες το παιδί της πρώτης τάξης στην περίπτωση που δεν πήγε στο νηπιαγωγείο ή πήγε για λίγο, θα μειονεκτεί. Η άγνοια της καθομιλούμενης γλώσσας, η καθυστέρηση στην ποσότητα των γνώσεων που αποκτά το παιδί από ένα περιβάλλον με ερεθίσματα, η έλλειψη εξοικείωσης με την αφαιρετική σκέψη και την κρίση, θα προκαλέσουν από την αρχή δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Μπορεί να υπάρξει μια μικρή καθυστέρηση, μια απόσταση από άλλα παιδιά, περισσότερο ευνοημένα στο ξεκίνημα. Η κατάσταση, όμως, θα είναι σοβαρότερη αν οι απαιτήσεις του σχολείου υπερβαίνουν κατά πολύ την ικανότητα του παιδιού να μάθει αμέσως. Εκδηλώνεται, τότε, ένα αίσθημα αποτυχίας. Μιλήσαμε ήδη για την πίεση που υφίστανται τα παιδιά από την πρώτη κιόλας τάξη να μάθουν όλα τα ίδια πράγματα. Αν το παιδί συνεχίσει να έχει αυτό το αίσθημα αποτυχίας, στο τέλος θα νιώσει αποκλεισμένο και απορριμμένο. Αυτός που «δεν ακολουθεί» αφήνεται συνήθως στην τύχη του. Παλιά τον εκτόπιζαν στο βάθος της αίθουσας: Δεν πρέπει να προχωρήσει η τάξη; Δεν πρέπει να τηρηθεί το πρόγραμμα; Δεν πρέπει να ξέρουν όλα τα παιδιά να διαβάζουν ως το Πάσχα; Μπορεί να μη μιλάμε πια για «κουμπούρες» και «μπουμπούνες», όμως η σκληρότητα των παιδιών μένει η ίδια: «είσαι χαζός», «είσαι μηδενικό», τέτοιες λέξεις ακούμε τώρα. Αν προστεθούν σ' αυτά και οι συχνά θυμωμένες παρατηρήσεις των δασκάλων, που νιώθουν ανίσχυροι μπροστά σ' ένα τέτοιο παιδί, αυτό τότε γεμίζει από ένα αίσθημα ντροπής. Δεν υπάρχει τίποτα χειρότερο από την ντροπή για ένα άτομο που δεν έχει ακόμη τη δύναμη να υπερασπίσει τον εαυτό του.

Πολλά βιβλία, από τους Ζυλ Βαλέ ως του Ζυλ Ρενάρ, και πιο πρόσφατα της Αννύ Ερνώ, μας μιλάνε για την καταστροφική επίδραση που έχει για το παιδί η περιφρόνηση, η ταπείνωση και η ντροπή. Να νιώθεις διαφορετικός από τους άλλους, να είσαι φτωχός, άσχημος ή κουτός ... τελικά καλύτερα να είσαι κακός ... Η διαδρομή αυτή θα καταλήξει στην εξέγερση.

Φανταστήκαμε μια κοινωνικοπολιτισμική συγκυρία ως αιτία για ένα κακό ξεκίνημα. Θα μπορούσαμε όμως να αναφέρουμε και άλλες αιτίες που σχετίζονται με γεγονότα. Μερικά παιδιά παθαίνουν σοκ, «τα χάνουν» και παρουσιάζουν σοβαρή αναστολή, επειδή φοβούνται τη δασκάλα. Ένα παιδί μου έλεγε: «Έχει κόκκινα μαλλιά σαν λιοντάρι!». Κάποιο άλλο μπορεί να παλινδρομήσει μετά από ένα τραυματικό γεγονός: γέννηση μικρού αδελφού, παραμονή στο νοσοκομείο, διαζύγιο των γονιών, ασθένεια της μητέρας ή θάνατος συγγενικού προσώπου. Μπορεί επίσης να υπάρχει και κάποιο πρόβλημα αισθητήριου οργάνου που δεν έχει επισημανθεί ακόμα: κακή όραση, ελαττωματική ακοή, κλπ.

Τι θα συμβεί μετά από τις πρώτες δυσκολίες;

Πρώτη υπόθεση: το παιδί δεν παραμένει παθητικό

Μπροστά σε τέτοια κατάσταση αποτυχίας και αποκλεισμού το παιδί αντιδρά με διαταραχές στη συμπεριφορά. Για να αντισταθμίσει την αποτυχία προσπαθεί να τραβήξει την προσοχή με κατορθώματα άσχετα με την επίδοσή του στα μαθήματα: για παράδειγμα, κάνει τον κλόουν την τάξη για να γελάσουν τα άλλα παιδιά. Μπορεί επίσης να πολλαπλασιάσει τις «κουταμάρες» για να επιβληθεί στους συμμαθητές του και να ξανακερδίσει το χαμένο του γόητρο. Η καταδίκη του από το δάσκαλο θα ενισχύσει το αίσθημα της αδικίας (έτσι το ερμηνεύει το παιδί) και θα προκαλέσει σοβαρότερα παραπτώματα. Αυτές οι παρεκτροπές, αν συνεχιστούν, αυξάνουν την απόρριψη, από την απόρριψη στο σχολείο, και την εξέγερση που ακολουθεί, το παιδί καταλήγει στην κοινωνική απόρριψη που συνεπιφέρει την περιθωριοποίηση και την εγκληματικότητα. Ο νέος έχει ήδη βγάλει «όνομα», κατι έχει παγιωθεί μέσα του που θα δυσκολευτεί πολύ να το αποβάλει.

Δεύτερη υπόθεση: Το παιδί αποδέχεται την αποτυχία του

Το παιδί κάνει δικό του αυτόν τον πόνο, γίνεται «ο κακός μαθητής» και από εδώ και πέρα ταυτίζεται με αυτή την κατάσταση. Εγκαθίσταται μέσα σε μια παθητική μαζοχιστική θέση. Θα φέρει την ετικέτα του «νοητικά καθυστερημένου» και αυτή η «καθυστέρηση», που στην αρχή ήταν μόνο ένα κακό σφάλμα, θα του κολλήσει στο πετσί στο εξής. Είναι η περίπτωση των παιδιών που «σέρονται» με ένα είδος αδιαφορίας και ακινησίας από τα τμήματα

επανεκπαίδευσης στις βοηθητικές τάξεις. Αυτή η κατάσταση παθητικότητας που διαιωνίζεται γίνεται τελικά δεύτερη φύση, το παιδί τη συνηθίζει, υποτάσσεται, και θα δυσκολευτεί να την αποβάλει.

Τρίτη υπόθεση: όλα διορθώνονται, ας είμαστε αποφασιστικά αισιόδοξοι

Τα σχολικά συστήματα είναι πιο εύκαμπτα: οι αξιολογήσεις δεν είναι απόλυτες. Η έννοια της αποτυχίας δεν συνδέεται πια με το χρόνο, γιατί δεν υπάρχουν πια υποχρεωτικά όρια για την εκμάθηση της γραφής, της ανάγνωσης κλπ. Το πρόγραμμα δεν ακολουθείται πια με πεισματική εμμονή. Αντί για το «μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα», αναγκαίο τροπάριο του σχολικού ελέγχου, τώρα δίνεται σημασία στο τι πραγματικά κάνει το υποκείμενο.

Το «φοβάμαι πως θα αποτύχεις» έχει αντικατασταθεί από την ενθάρρυνση για τις προσπάθειες κατά την πρόοδο που σημειώνεται. Παραμένει, σ' αυτές τις τάξεις, κάτι από τη χαρά της καινούργιας γνώσης που βιώνει το παιδί στο νηπιαγωγείο. Αν οι γονείς και οι δάσκαλοι είναι λιγότερο αγχωμένοι, το παιδί παρουσιάζει μεγαλύτερη διαθεσιμότητα στον καινούργιο του ρόλο του μαθητή. Σε μερικά μονοτάξια επαρχιακά σχολεία δεν υπάρχει σχολική αποτυχία. Καθώς δεν υπάρχει πολύ σαφής διαχωρισμός από τάξη σε τάξη ο καθένας μπορεί να προχωρεί με τον δικό του ρυθμό, τον δικό του χρόνο. Η μεγαλύτερη ελευθερία στη μάθηση και η λιγότερη πίεση ευνοούν την ενσωμάτωση του παιδιού στο σύστημα.

Η αντίδραση των γονιών απέναντι στην αποτυχία του παιδιού τους

Περιγράφοντας, εντελώς απλουστευμένες, αυτές τις τρεις περιπτώσεις, δεν μιλήσαμε για τις αντιδράσεις της οικογένειας στις πρώτες δυσκολίες που παρουσιάζει το σχολείο, που είναι, όμως, καθοριστικές ως προς την εξέλιξη του προβλήματος. Θα μετρήσουμε, και εδώ, την επίδραση και αλληλεπίδραση των «προσδιορισμών». Θα αναφέρουμε μερικά είδη γονεϊκής συμπεριφοράς με την υπόμνηση ότι εκφράζουν την ασυνείδητη προβληματική που υπάρχει στη σχέση γονιών και παιδιού. Προς το παρόν θα σταθούμε στο ορατό κομμάτι του παγόβουνου, κρατώντας για αργότερα τη διεύρυνση των ασυνείδητων στάσεων που καθορίζουν όλες τις συμπεριφορές που περιγράφουμε.

Αποδοκιμασία

Όταν οι γονείς εκδηλώνουν την απογοήτευσή τους, την αποδοκιμασία τους, ακόμα και το θυμό τους για τις κακές σχολικές αποδόσεις, το παιδί μπορεί να ερμηνεύσει αυτή την καταδίκη σαν απόσυρση της αγάπης τους. Τότε συμβαίνει μια εμπλοκή διαφορετική από αυτή που περιγράψαμε ήδη. Το παιδί παθαίνει κατάθλιψη και εμφανίζει συχνά σωματικά συμπτώματα: αρρωσταίνει, και όχι μόνο με έναν μικρό πονόκοιλο το βράδυ της Κυριακής, αλλά με «πραγματικές» αρρώστιες, όπως ωτίτιδες, απανωτά συναχώματα, γαστρεντερίτιδες, διαταραχές του ύπνου κλπ.: «αρπάζει ό,τι περνάει», λένε οι μητέρες. Το παιδί, προκαλώντας και πάλι την ανησυχία των γονιών, βεβαιώνεται για την αγάπη τους. Η παλινδρόμηση που φέρνει η αρρώστια και οι απουσίες από το σχολείο χειροτερεύουν την ήδη υπάρχουσα καθυστέρηση στα μαθήματα. Όταν το παιδί επιστρέφει στην τάξη οι δυσκολίες διπλασιάζονται, νιώθει σαν ξένο ανάμεσα στους συμμαθητές του, και, αγνοώντας αυτά που έγιναν στο διάστημα της απουσίας του, νιώθει ακόμα περισσότερο αποκλεισμένο.

Αδιαφορία

Αντίθετα, όταν οι γονείς δεν ανησυχούν καθόλου, όταν είναι φανερή η αδιαφορία τους για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, τότε το παιδί μπορεί να νιώσει πως δεν το αγαπάνε. Συχνά πρόκειται για χωρισμένους γονείς που προτιμούν να αγνοούν τι γίνεται στην τάξη. Μεταθέτουν ο ένας στον άλλο τη φροντίδα της επίβλεψης στο διάβασμα και της υπογραφής του σχολικού ελέγχου, γιατί ο καθένας τους θέλει να είναι ο καλός γονιός που δεν θυμώνει ποτέ. Φοβούνται μήπως, με την αυστηρότητα και την απαίτηση να μελετήσει το παιδί, χάσουν την αγάπη του. Αυτή η υπερβολική επιείκεια μπορεί να κάνει το παιδί να πολλαπλασιάσει τις αποτυχίες για να τους κάνει να αντιδράσουν. Συχνά μια απλή επισήμανση αρκεί για να πάρει τέλος αυτή η παρεξήγηση.

Η αδιαφορία για την επίδοση του παιδιού στο σχολείο, καλή ή κακή, μπορεί, επίσης, να συνδέεται με το πολιτισμικό πρότυπο των γονιών. Όπως είπαμε και προηγουμένως, η απουσία πνευματικών επενδύσεων των γονιών και η έλλειψη σχεδίων επιτυχίας για το παιδί μπορούν να οφείλονται σε λανθασμένη εκτίμηση των κοινωνικών απαιτήσεων του

περιβάλλοντος, στην κακή πληροφόρηση των οικογενειών που αγωνίζονται να αντιμετωπίσουν τα οικονομικά προβλήματα. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί δεν έχει κανένα πρόβλημα, δεν νιώθει καμιά ενοχή για τη σχολική αποτυχία. Αντίθετα, η αποτυχία του ταιριάζει κατά κάποιον τρόπο, είναι μια συνέχεια με τις ρίζες του, το σημάδι της καταγωγής του. Μπορεί ακόμα και να διεκδικεί αυτή την αποτυχία και να την κάνει λάβαρο της εξέγερσής του και των διεκδικήσεών του απέναντι σε μια κοινωνία που της καταλογίζει αδιαφορία και απόρριψη.

Αυτή η κατάσταση έχει ως υπόβαθρο μια οιδιπόδεια προβληματική που παρουσιάζει κάποια ιδιαιτερότητα στους κύκλους των μεταναστών. Ξέρουμε εμείς οι ψυχαναλυτές πως οι πατέρες, παρότι το αρνούνται πεισματικά, δύσκολα ανέχονται να τους «ξεπεράσουν» τα ίδια τους τα παιδιά. Αυτή η αμφιθυμία προέρχεται από ένα ανεπίλυτο σύμπλεγμα ευνουχισμού. Αυτή η κατάσταση γίνεται ακόμα πιο δυσβάστακτη όταν η εξέλιξη των αγοριών και των κοριτσιών πραγματοποιείται μέσα σε έναν πολιτισμό που διαφέρει ριζικά από τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής των γονιών. Η διαφορά ανάμεσα στις γενιές είναι τόσο πιο έντονη όσο περισσότερο διαφέρουν τα πολιτισμικά πρότυπα, και αυτή η παραφωνία προκαλεί παρανοήσεις, συγκρούσεις και αναστάτωση: καταρχάς στους γονείς που έχουν το αίσθημα ότι η κοινωνία που τους φιλοξενεί τους κλέβει το παιδί, και ύστερα στα παιδιά που πιστεύουν ότι προσπαθώντας να προσαρμοστούν στα πολιτισμικά πρότυπα του περιβάλλοντος προδίδουν τον πατέρα τους.

Οι προτεινόμενες λύσεις

Είδαμε πόσο επηρεάζει το υποκείμενο στην ολότητά του η σχολική αποτυχία. Καταρχάς το επηρεάζει στον εσώτερο εαυτό του, όταν, σε ασυμφωνία μαζί του, αδυνατεί να πραγματοποιήσει τις φιλοδοξίες του, όταν θέλει να επιτύχει και εμποδίζεται από δυνάμεις που δεν μπορεί να διαγνώσει και να ελέγξει. Το παιδί σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας μας λέει: «Δεν φταίω εγώ, κάνω ό,τι μπορώ.» Ολόιδιο είναι και το παράπονο του ιδεοληπτικού που πλένει τα χέρια του τριάντα φορές την ημέρα: «Είναι πιο δυνατό από μένα, δεν μπορώ να το σταματήσω». Αναγνωρίζουμε εδώ ένα υποκείμενο διαιρεμένο από τις ασυνείδητες δυνάμεις που δρουν εν αγνοία του.

Η αποτυχία προσθέτει σε αυτόν τον πόνο της ασυνείδητης σύγκρουσης και μια ειδική διάσταση που δεν υπάρχει στις άλλες νευρωσικές δομές: είναι το πλήγμα στο ναρκισσισμό ενός ατόμου που υποτιμά τον εαυτό του και νιώθει πως το υποτιμούν. Υπάρχουν ικανοί νευρωσικοί ιδεοληπτικοί, υστερικοί ή παρανοϊκοί που μπορούν να κάνουν θαυμάσια καριέρα και δεν αποτυγχάνουν αναγκαία στη δημόσια και ιδιωτική τους ζωή.

Το γεγονός ότι η αποτυχία επηρεάζει το υποκείμενο σε δύο τόσο διαφορετικούς τομείς όπως είναι η *εσωτερική ζωή* και η *κοινωνική αντιπροσώπευση* μας δίνει να καταλάβουμε την πολυπλοκότητα του προβλήματος και την πολλαπλότητα των προτεινόμενων λύσεων. Τα μέτρα που παίρνονται είναι κατά βάσιν εξωτερικά σε σχέση με το υποκείμενο, γιατί συνήθως αγνοείται ή θεωρείται ανύπαρκτη η εσωτερική η εσωτερική νευρωσική συνιστώσα της σχολικής αποτυχίας.

Μέτρα που παίρνονται από το Κράτος και την Εθνική Εκπαίδευση

Η κυβέρνηση που κάνει τους νόμους για την εκπαίδευση προσπαθεί να μειώσει τα ποσοστά σχολικής αποτυχίας και να βοηθήσει τους δυσπροσάρμοστους του συστήματος. Η Εθνική Εκπαίδευση, σε συμφωνία ή διαφωνία με τους προσανατολισμούς της κυβέρνησης, πολλαπλασιάζει τις πρωτοβουλίες για να διορθώσει αυτή τη μάστιγα.

Ας θυμηθούμε μερικούς θεσμούς που υπηρετούν αυτή την επιδίωξη, Τα δίκτυα εξειδικευμένης βοήθειας για τους μαθητές που έχουν δυσκολίες είναι πολλά και διάφορα. Αναφέρουμε το GAPP (Ομάδα ψυχοπαιδαγωγικής βοήθειας) που συστήθηκε το 1970. Τα κείμενα προβλέπουν δύο μορφές βοήθειας: την «υποστήριξη με κύρια παιδαγωγική κατεύθυνση», που προσφέρεται από δασκάλους προσαρμογής, και την «υποστήριξη με κύρια επανεκπαιδευτική κατεύθυνση», που γίνεται από τους επανεκπαιδευτές της ψυχοπαιδαγωγικής και της ψυχοκινητικής. Οι σχολικοί ψυχολόγοι εργάζονται στο εσωτερικό του σχολείου και έχουν αποστολή την πρόληψη, την παρατήρηση, την επισήμανση, την επανεκπαίδευση, τον προσανατολισμό.

Προβλέπονται, επίσης, τάξεις προσαρμοσμένης διδασκαλίας, για τους μαθητές που δεν ακολουθούν όπως οι άλλοι, τάξεις που ονομάζονται «τελειοποίησης ή προσαρμογής», επικουρούμενες από τον SES (τομέα ειδικής εκπαίδευσης), όπου γίνονται έρευνες για τη «γνωσιακή βοήθεια». Υπάρχουν και άλλοι τέτοιοι θεσμοί, με κύρια κατευθυντήρια γραμμή την εφαρμογή μιας περισσότερο εξατομικευμένης παιδαγωγικής, μιας εξειδικευμένης βοήθειας στα παιδιά με δυσκολίες.

Η παιδαγωγική

Είναι το μεγάλο ερωτηματικό που παραμένει. Πώς να μορφώσεις, πώς να διδάξεις; Ας θυμηθεί ο αναγνώστης τις μεγάλες μορφές που σημάδεψαν αυτή τη διαδρομή. Ο Πλάτων (*Πολιτεία* VII, 537), μας έχει ήδη πει ότι για να μάθει κανείς η επιθυμία του πρέπει να είναι ελεύθερη: Γιατί δεν πρέπει ο ελεύθερος να μαθαίνει τίποτα διά της βίας σα δούλος. Επειδή οι σωματικοί κόπτοι, και αν επιβάλλονται στο σώμα με τη βία, δεν το βλάπτουν ούτε καθόλου χειρότερο το κάνουν, ενώ τα μαθήματα που μπαίνουν μες στην ψυχή με τη βία, δε στερεώνονται ούτε διατηρούνται μέσα της. (...) Ποτέ, λοιπόν, (...) να μη μεταχειρίζεσαι τη βία στα μαθήματα των παιδιών, αλλά φρόντιζε μάλλον παίζοντας να εκπαιδεύονται, για να είσαι και συ καλύτερα σε θέση να διακρίνεις τη φυσική του καθενός προδιάθεση.»

Θα μπορούσαμε να συνεχίσουμε με τον Ρουσό και το έργο του Εμίλ, και με πολλούς άλλους εξίσου σπουδαίους. Οι σύγχρονες ιδέες για την εκπαίδευση παράγουν πλούσια βιβλιογραφία, γεμίζουν τα ράφια «παιδαγωγικής» των μεγάλων βιβλιοπωλείων, μερικές πρόσφατες ταινίες αναζωπυρώνουν ένα εξιδανικευμένο όραμα της εφηβείας και της διδασκαλίας. Ένας λυκειάρχης, ένας δάσκαλος, ένας πρώην μηχανικός γράφουν μπεστ σέλερ διηγούμενοι τις εμπειρίες και τις σκέψεις τους πάνω σ' αυτό το θέμα. Θα ερμηνεύσουμε το ερώτημα που βγαίνει συχνά μέσα από αυτά τα βιβλία: πώς θα χρησιμοποιήσουμε τη γοητεία χωρίς να χάσουμε το κύρος;

Οι παιδαγωγικές πρωτοβουλίες πηγάζουν απ' τον τρόπο εκπαίδευσης των δασκάλων: «πώς θα μάθουμε να μαθαίνουμε στα παιδιά;» Συντάσσουν κάποια κείμενα που γίνονται αντικείμενο συζήτησης, πειραματισμού, επαινούνται ως περισσότερο αποτελεσματικά από τα προηγούμενα. Τίποτα δεν θεωρείται δεδομένο σε αυτόν τον τομέα, ας μην έχουμε αυταπάτες. Στα δύο «αδύνατα» επαγγέλματα που περιέγραψε ο Καντ (εκπαιδευτικός και κυβερνήτης), ο Φρόντ προσέθεσε και ένα τρίτο: «ψυχαναλυτής». Δεν τέλειωσε, λοιπόν, ακόμα ο αγώνας μας!

Η ώρα του απολογισμού

Όταν αποτύχουν τα παιδαγωγικά μέτρα τίθεται το μοιραίο ερώτημα: μήπως είναι ψυχολογικό το πρόβλημα; Τότε μπαίνουμε στην περιοχή των παρανοήσεων. Στην κοινή γλώσσα αυτό σημαίνει: «έχει ίσως προβλήματα ... είναι η ιδέα του, σταματάει το μυαλό του...» Αυτό θα μπορούσε να συνοψιστεί στο: γιατί δεν μπορεί να μάθει;

Σπάνια δεν αναφέρεται η «έλλειψη διάθεσης», δηλαδή η εσκεμμένη άρνηση να εργαστεί. Οι γονείς, ιδιαίτερα, συμπαθούν πολύ αυτό το είδος εξήγησης που απελευθερώνει την επιθετικότητά τους. Αυτό ισοδυναμεί με το «μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα» του σχολικού ελέγχου που με τη σειρά του σημαίνει: «θα μπορούσε, αν ήθελε». Η σχολή του Ζυλ Φερέ δεν σκοτιζόταν με τέτοιες λεπτές έννοιες: η άρνηση του μαθητή να μάθει σημαίνει τεμπελιά ή έλλειψη ικανοτήτων. Ό,τι και να ήταν ο μαθητής, τεμπέλης ή καθυστερημένος, ο δάσκαλος έπρεπε να το δεχτεί και να προσπαθήσει να κάνει ό,τι μπορεί και να ξυπνήσει όλες τις ικανότητες του παιδιού ως τη στιγμή όπου θα άφηνε το σχολείο, στα δώδεκα ή νωρίτερα.

Στην εποχή μας οι δάσκαλοι ζητούν να μάθουν την αιτία τού «δεν μπορεί», αναρωτιούνται αν υπάρχει νοητική ανεπάρκεια, δηλαδή, ας πούμε τις λέξεις, αν υπάρχει εκ γενετής νοητική καθυστέρηση. Πρέπει να σημειώσουμε πως αυτή η κατάσταση είναι η αντίθετη εκείνης που εκθέσανε ως τώρα, δηλαδή της αδυναμίας λόγω αναστολής. Πώς θα ενεργήσει ο δάσκαλος για να διαπιστώσει αν ο μαθητής του είναι «νοητικά καθυστερημένος»; Η απάντηση είναι: θα τον στείλει να κάνει ένα ψυχολογικό τεστ. Τα τεστ του επιπέδου μετρούν την ευφυΐα αφού εκφράζονται με τον όρο «συντελεστής ευφυΐας». Όμως εδώ γίνεται ένα χονδροειδές λάθος γιατί αυτά τα τεστ μετράνε μόνο το επίπεδο της επίδοσης στα μαθήματα του μέσου όρου των συνομήλικων παιδιών (λέγεται επίσης και διανοητική ηλικία). Η ψευτοεπιστημονικότητα αυτών των τεστ θέλγει τα καρτεσιανά πνεύματα, αλλά οδηγεί σε εσφαλμένες κρίσεις ως προς τον

ακολουθητέο προσανατολισμό.

Όταν ο κακός μαθητής έχει έναν κανονικό δείκτη ευφυΐας, και αν δεν παρουσιάζει συγχρόνως κάποιο «ψυχολογικό» πρόβλημα, δηλαδή πρόβλημα συμπεριφοράς, προσαρμογής κλπ., θα τον παραπέμψουν, συνήθως, μετά από συνεννόηση με τη σχολική ψυχολόγο, για παιδαγωγική βοήθεια ή για επανεκπαίδευση –ψυχοκινητική, ορθοφωνική ή άλλη.

Αν ένας κακός μαθητής έχει κανονικό δείκτη ευφυΐας αλλά φανερές διαταραχές προσωπικότητας, θα τον παραπέμψουν για ειδική θεραπεία του τύπου GMP (ιατρο-παιδαγωγικό κέντρο) ή GMPP (ιατρο-ψυχοπαιδαγωγικό κέντρο). Εκεί θα προτείνουν είτε μια επανεκπαίδευση είτε ψυχοθεραπεία.

Στις δύο τελευταίες περιπτώσεις θα αναφέρουν την ύπαρξη μιας νοητικής ψευδο-καθυστέρησης, μιας αμφισβητήσιμης έννοιας που αφήνει να εννοηθεί πως υπάρχουν δύο μορφές νοητικής καθυστέρησης, μία αληθινή, εκ γενετής θα μπορούσαμε να πούμε, και μία ψευδής που δεν ξέρουμε καλά καλά πως έχει δημιουργηθεί. Κάποιοι συγγραφείς την εντάσσουν στο γενικότερο πλαίσιο των «εξελικτικών δυσαρμονιών».

Στην περίπτωση, τέλος, που ο κακός μαθητής έχει χαμηλό δείκτη ευφυΐας θα παραπεμφθεί κατά προτίμηση σε έναν περισσότερο περιορισμένο θεσμό, όπως οι τάξεις προσαρμογής ή οι μεταβατικές. Ενώ η διάγνωση περί νοητικής καθυστέρησης που βγαίνει από τα τεστ επιπέδου είναι αμφισβητήσιμη, το παιδί θα δυσκολευτεί πολύ να ελευθερωθεί από αυτή την εμπλοκή. Ο συντελεστής ευφυΐας, για διάφορους λόγους που θα αναφέρουμε στη συνέχεια, μπορεί να βελτιωθεί στο μέλλον και δεν αντιπροσωπεύει, σε καμιά περίπτωση, μια οριστική συνιστώσα του υποκειμένου.

Όταν, στο νηπιαγωγείο, το παιδί παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, όπως για παράδειγμα τάση απομόνωσης, επιθετικότητα, υπερδιέγερση ή γλωσσική καθυστέρηση, η αντίδραση είναι να ειδοποιηθούν οι γονείς για να συμβουλευτούν έναν «ψυ». Χρησιμοποιώ τον γενικό όρο «ψυ» που μπορεί να σημαίνει παιδοψυχίατρο, ψυχολόγο, ψυχαναλυτή ή όποιον άλλον θεωρεί τον εαυτό του ψυχοθεραπευτή, σκοπεύοντας να εξηγήσω, στη συνέχεια, το περιεχόμενό και να επισημάνω τις διαφορές.

Όταν παρουσιάζονται δυσκολίες στη σχολείο, η διάγνωση στρέφεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, προς τα οργανικά προβλήματα: δυσλεξία, διαταραχές γλωσσικής έκφρασης κλπ., και το παιδί παραπέμπεται, με διάφορους τρόπους, σε έναν τεχνικό για ψυχοθεραπεία. Η λέξη τρομάζει ακόμα. Οι δάσκαλοι απεχθάνονται να αναφέρουν τις ψυχολογικές δυσκολίες των μαθητών τους και να συνιστούν ευθέως στους γονείς να συμβουλευτούν ένα «ψυ». Ας προσπαθήσουμε να αναλύσουμε τους ενδοιασμούς των δασκάλων.

Η στάση των εκπαιδευτικών

Έχω την εντύπωση ότι αυτή η επιφυλακτικότητα οφείλεται σε πολλούς λόγους. Όσο μεγαλύτερη ιδέα έχουν για τις ευθύνες τους τόσο περισσότερο φοβούνται να υπερβούν τα όρια του ρόλου τους. Θα έλεγα ότι η επιφυλακτικότητά τους είναι ευθέως ανάλογη προς την επαγγελματική τους ευσυνειδησία. Δεν οφείλουν αυτοί, και μόνο αυτοί, μέσω των παιδαγωγικών τους ικανοτήτων, να φέρουν ως την επιτυχία τους μαθητές που οι γονείς εμπιστεύονται σ' αυτούς; Σε περίπτωση αποτυχίας νιώθουν σαν κατηγορούμενοι και πολύ περισσότερο γιατί το εκπαιδευτικό σύστημα ευνοεί μια τέτοια αντίδραση: δεν κρίνονται, πράγματι, από τα καλά αποτελέσματα της τάξης τους; Πόσοι εκπαιδευτικοί, στ' αλήθεια, δεν φοβούνται την επίσκεψη του επιθεωρητή, περιμένοντας με αγωνία το σημείωμα που θα αξιολογήσει τις ικανότητές τους, και που θα βασίζεται, κατά παράδοξο τρόπο, στις καλές ή κακές απαντήσεις των μαθητών;

Μου έχει συμβεί να διευθύνω μια θεραπευτική ομάδα εκπαιδευτικών που παρουσίασαν καταθλιπτικές αντιδράσεις. Μετά από μεγάλο διάστημα αποχής από την εργασία τους, χειρότερουαν πάλι μόλις έφτανε η ώρα να αναλάβουν εκ νέου τα καθήκοντά τους. Η ιατρική της εργασίας μιλούσε, περιέργως, για «σχολική φοβία του διδάσκοντος». Ο ασθενής και ο γιατρός πίστευαν πως η δουλειά του εκπαιδευτικού έφταιγε, σε μεγάλο βαθμό, για τα φαινόμενα κατάθλιψης. Πρόσεξα ότι αυτοί οι άνθρωποι ήταν πράγματι ταυτισμένοι με το

λειτούργημά τους. Στην αρχή η ομάδα μιλούσε μόνο για τις εγγενείς δυσκολίες του επαγγέλματος: ήταν υποχρεωμένοι να αντιμετωπίζουν την έλλειψη καλής θέλησης των μαθητών, την επιθετικότητά τους, τη δυσαρέσκεια των γονιών, την έλλειψη κατανόησης των ανωτέρων τους, τη «μοναξιά» τους, λέξη που επαναλαμβανόταν συχνά. Σε αυτά οφείλονταν όλα τους τα βάσανα. Σιγά σιγά η δουλειά σ' αυτή την ομάδα έφερε στην επιφάνεια την προσωπική πλευρά των δυσκολιών που εκείνοι καταλόγιζαν στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο καθένας τους συνειδητοποίησε τη μετάθεση που έκανε αποδίδοντας μόνο στην επαγγελματική δραστηριότητα τις δυσκολίες του, που οφείλονταν σε νεύρωση ή ψύχωση. Πολλοί από αυτούς τους εκπαιδευτικούς κατάφεραν να επανακεντρώσουν τα προβλήματα, να υποκειμενικοποιήσουν το σύμπτωμα, να επανατοποθετήσουν αυτή τη «φοβία» στο προσωπικό τους ιστορικό. Αυτοί ξεκίνησαν μια ατομική θεραπεία και μπόρεσαν να ξαναρχίσουν τη δουλειά τους χωρίς άγχος. Άλλοι, περισσότερο ευαίσθητοι, περισσότερο θιγμένοι στο ναρκισσισμό τους από τη συγκρουσιακή σχέση με τους μαθητές ή το περιβάλλον, χρειάστηκε να αλλάξουν επάγγελμα.

Θα αναφέρω την περίπτωση μιας νεαρής δασκάλας του νηπιαγωγείου που τη γνώρισα μέσω ενός μαθητή της, ενός πιτσιρίκου τεσσάρων ετών που είχε καταφέρει να τη φέρει σε δύσκολη θέση: συνήθιζε να κάνει εμετό πάνω στην έδρα της. Αυτό το παιδί έκανε εμετούς από μωρό, και χειρουργήθηκε καθυστερημένα για στένωση του πυλωρού. Όταν ήθελε να εκδηλώσει τη διαφωνία του με έναν ενήλικο κατέφευγε και πάλι σε αυτό το αντανάκλαστικό του εμετού. Αυτή η νεαρή γυναίκα είχε ερμηνεύσει την αντίδραση του παιδιού σαν προσωπική επίθεση και ένιωθε πως το παιδί την καταδίωκε. Είναι κρίμα που δεν σκέφτηκε να παραπέμψει το παιδί για ιατροψυχολογική εξέταση και δεν μίλησε και η ίδια για τις δυσκολίες της σε κάποιον που θα την άκουγε.

Όταν συνάντησα πάλι αυτό το αγοράκι η υπόθεση είχε πάρει δραματική τροπή. Απομάκρυνση από το σχολείο, τραυματισμένοι γονείς, και όλα αυτά σε δυσαναλογία με την καλοήθεια του προβλήματος.

Η εκπαίδευση των δασκάλων θα έπρεπε να λαβαίνει υπόψη αυτή την πλευρά του εκπαιδευτικού λειτουργήματος. Δεν θα έπρεπε ένας εκπαιδευτικός να πληγώνεται τόσο βαθιά από την επιθετικότητα των μαθητών ή από τις αποτυχίες τους. Είναι γνωστό ότι, πολύ συχνά, το παιδί ή ο έφηβος ξεκαθαρίζει τους «οιδιπόδειους» λογαριασμούς τους στο πρόσωπο του δασκάλου. Πρόκειται για το φαινόμενο της μεταβίβασης που γνωρίζουμε καλά εμείς οι ψυχαναλυτές. Αν ο εκπαιδευτικός ταυιστεί εντελώς με το λειτούργημα του δασκάλου θα νιώσει απογοήτευση. Αν πιστεύει πως οι παιδαγωγικές αρετές αρκούν για να βάλουν τη γνώση στα κεφάλια των μαθητών, κινδυνεύει και πάλι να απογοητευθεί. Μπορεί να υπάρξουν δυσάρεστες συνέπειες, μπορεί να θεωρηθεί η αποτυχία σαν δείγμα απροθυμίας του μαθητή, και σ' αυτή την περίπτωση η αντίστροφη μέτρηση έχει αρχίσει. Οι συζητήσεις στα συμβούλια της τάξης φέρνουν στο φως αυτές τις αντιδράσεις απόρριψης που οφείλονται στην απογοήτευση των δασκάλων. Πιστεύουν οι δάσκαλοι πως έρχονται αντιμέτωποι με την προσωπική τους ανικανότητα. Όταν όλες οι προσπάθειες έμειναν χωρίς αποτέλεσμα», που είναι μια συνηθισμένη φράση όπως και το «θα μπορούσε να τα καταφέρει καλύτερα», ανακοινώνουν στο μαθητή πως πρέπει να φύγει από το σχολείο. Όταν αυτή η «καταδίκη» επαναλαμβάνεται και από τους γονείς, μπορεί να οδηγήσει το παιδί στην αποθάρρυνση και την απελπισία.

Γιατί ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται τόσο να συνδέσει τη σχολική δυσκολία με ενδεχόμενα ψυχολογικά προβλήματα; Γιατί δεν μπορεί να συνδέσει την αποτυχία με τον ψυχικό πόνο; Πιστεύω πως υπάρχουν πολλοί λόγοι γι' αυτό, από τους οποίους έναν μπόρεσα να παρατηρήσω στη διάρκεια της κλινικής μου εμπειρίας.

Ο δάσκαλος δεν έχει συναντήσει, συνήθως, δυσκολίες στο σχολείο, συχνά υπήρξε καλός μαθητής και δεν παρουσίασε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα. Αν τυχόν συνάντησε κάποιες ψυχολογικές δυσκολίες στην παιδική του ηλικία ή στην εφηβεία, αυτές δεν είχαν σχέση με τη σχολική επίδοση, τα συμπτώματά τους εκδηλώνονταν αλλού. Αν υπήρχε κάποια σχέση ανάμεσα στο σχολείο και τη νεύρωση, αυτή η σχέση λειτουργούσε εν αγνοία του υποκειμένου, και, κυρίως, μέσα σε ένα εντελώς διαφορετικό σχήμα. Σε μια τέτοια περίπτωση αυτό που αποκαλύπτει τις ψυχολογικές δυσκολίες του υποκειμένου δεν είναι η αποτυχία, αλλά η επιτυχία.

Εννοείται, βέβαια, ότι εδώ δεν μιλάμε μόνο για τη σχολική ζωή των εκπαιδευτικών, αλλά και για όλους τους μικρούς φωστήρες της πρώτης και της δευτέρας δημοτικού που δεν παραμένουν τέτοιοι στην ενήλικη ζωή τους. Μια πολύ έντονη πνευματική επένδυση μπορεί να χρησιμεύσει σαν κρυφώνα, σαν κάλυμμα νευρωσικών ή ψυχωσικών διαταραχών που, λόγω αυτού του γεγονότος, δεν αποκαλύπτονται εξαρχής. Ποιος δεν έχει γνωρίσει τέτοιους μαθητές, που μελετούν μανιωδώς, είναι γαντζωμένοι στην πρωτιά τους και εμφανίζονται τελειώς ανυπεράσπιστοι όταν έρθει η ώρα να βγουν από τη φυσαλίδα τους και να αντιμετωπίσουν τη ζωή; Τέτοια επένδυση δείχνει, στην πραγματικότητα, αποφυγή, προστασία, είναι η οικονομία του συμπτώματος. Θα προσθέσω ότι η επιτυχία στα μαθήματα και ο συνακόλουθος θαυμασμός ενδυναμώνουν στα υποκείμενα μια εικόνα του εαυτού τους όπου το αίσθημα υπεροχής εξοστρακίζει το άγχος του ευνουχισμού. Στην περίπτωση των καλών μαθητών οι νευρωτικές ή ψυχωσικές εκδηλώσεις δεν εκφράζονται ποτέ στο πνευματικό επίπεδο, αλλά περισσότερο στο επίπεδο της επικοινωνίας ή της συναισθηματικής σχέσης. Όταν ο δάσκαλος έχει στο ιστορικό του μια τέτοιου είδους προβληματική, τότε καταλαβαίνουμε καλά πως θα συνεχίζει να θεωρεί τις πνευματικές επιδόσεις ανεξάρτητες από τη συναισθηματική ανάπτυξη. Αυτό ακριβώς υποστηρίζει ο Πιαζέ. Η σχέση ανάμεσα στις σχολικές δυσκολίες και τη νευρωσική παρεμπόδιση θα παραμείνει άγνωστη γι' αυτούς.

Σε αντίθεση με αυτή την παραγνώριση, υπάρχουν εκπαιδευτικοί ευαίσθητοι στον πόνο που έρχεται να τους εκμυστηρευτεί το παιδί. Δείχνοντας του το ενδιαφέρον τους χτίζουν μια σχέση που η σημασία της δεν διακρίνεται εύκολα στην αρχή. Αυτό το ενδιαφέρον, όταν επικεντρώνεται στα μαθήματα και παραμένει μέσα σε ορισμένα πλαίσια μπορεί να αποβεί εξαιρετικά προτρεπτικό και ευεργετικό για το παιδί που δεν έχει πάντα από την οικογένειά του την υποστήριξη που δικαιωματικά περιμένει. Ξέρουμε όλοι τέτοιες περιπτώσεις «παιδιών του λαού» που ξέφυγαν από την κατάστασή τους χάρη σ' ένα δάσκαλο που τα έβαζε να μελετάνε το βράδυ στο σπίτι του για να μπορέσουν να πάρουν την αναγκαία για τη συνέχιση των σπουδών τους υποτροφία.

Αυτή η σχέση μπορεί, επίσης, να τους παρασύρει πολύ μακριά, γιατί παραγνωρίζοντας τη διάσταση της μεταβίβασης στη σχέση δασκάλου-μαθητή, κινδυνεύουν να βρεθούν σε αδιέξοδο. Ο μαθητής μπορεί να μεταθέσει στο δάσκαλο τις ανάγκες του που στην πραγματικότητα απευθύνονται σε άλλους, στους γονείς, την κοινωνία, αλλά και, καμιά φορά, στον ερωτικό σύντροφο. Η λύση αυτού του δεσμού είναι πολλές φορές δύσκολη, ίσως και δραματική. Μου έρχεται στο νου μια δασκάλα που εργαζόταν σε ένα ίδρυμα υποδοχής πολλών παιδιών της DASS. Μία από αυτές τις μικρές μαθήτριες της άνοιξε την καρδιά της. Η δασκάλα, συγκινημένη από την απόγνωση αυτής της κοπέλας, την πήρε «υπό την προστασία της» όπως είπε η ίδια. Μετά από κάποιο διάστημα η κοπελίτσα πίστεψε πως αυτά τα δείγματα αγάπης ήταν αρκετά για να ελπίζει σε μια υιοθεσία. Η αναστάτωση που επακολούθησε και η προσπάθεια της δασκάλας να ξεφύγει προκάλεσαν μια σοβαρή κρίση στην κοπέλα που έφτασε στο σημείο να απειλεί ότι θα αυτοκτονήσει.

Νομίζω ότι ο καλύτερος τρόπος είναι να μην αγνοήσει ο δάσκαλος τον ψυχικό πόνο που κρύβεται πίσω από τη σχολική αποτυχία. Μπορεί, τότε, χωρίς να παρεκκλίνει από κάποια ουδετερότητα παιδαγωγού, να συστήσει μια ψυχολογική προσέγγιση του προβλήματος. Αυτό μπορεί να γίνει μέσω τού ή της ψυχολόγου του σχολείου. Δεν συνάντησα ποτέ παιδιά ή γονείς να αντιδρούν επιθετικά σε μια τέτοια πρόταση, με την προϋπόθεση ότι τα πράγματα λέγονται με τον απαιτούμενο σεβασμό, χωρίς πρόθεση υποτίμησης. Δέχτηκα στο γραφείο μου πολλούς μαθητές του λυκείου σταλμένους από τους καθηγητές τους. Αυτοί οι καθηγητές σε πολλές περιπτώσεις είχαν και οι ίδιοι στο παρελθόν κάποιες δυσκολίες με τα δικά τους παιδιά και μερικοί είχαν έρθει να με δουν γι' αυτό το θέμα. Αυτή η εμπειρία τούς 'έδινε την άνεση να συστήσουν μια συνάντηση με έναν ψυχχαναλυτή.

Αυτές οι παρατηρήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού είναι εντελώς ενδεικτικές και θα άξιζαν περισσότερη ανάπτυξη αλλά αυτό θα αποτελούσε υλικό για ένα άλλο βιβλίο!

Σκέφτομαι, όμως, πως πέρα από όλες αυτές τις παιδαγωγικές θεωρήσεις, είτε πρόκειται για «συστάσεις» προς τους καθηγητές είτε για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τις θεωρίες για την εκπαίδευση κλπ., θα πρέπει να επεξεργαστούμε μερικά σημεία που τα θεωρώ βασικά στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Τι γίνεται με την επιθυμία του δασκάλου; Δεν θα έπρεπε να τίθεται ένα τέτοιο ερώτημα όπως τίθεται και για την «επιθυμία του ψυχαναλυτή»;

Ποια είναι η φύση της μεταβίβασης στη σχέση δασκάλου-μαθητή; Πώς να χειριστούμε αυτή τη μεταβίβαση; Σε αντίθεση με τον ψυχαναλυτή ο δάσκαλος δεν ερμηνεύει τη μεταβίβαση, τη χρησιμοποιεί για τη μετάδοση της γνώσης. Πώς πρέπει λοιπόν να τη χρησιμοποιεί; Πώς να χρησιμοποιεί τη γοητεία χωρίς να πέφτει στην παγίδα της, χωρίς να κάνει κατάχρηση; Όταν θα μιλήσουμε για την ψυχοθεραπεία θα επισημάνουμε τις παρεκκλίσεις της μεταβίβασης στις περιπτώσεις κατάχρησης εξουσίας. Αυτή η εξουσία, όμως, είναι ένα λανθάνον στοιχείο κάθε παιδαγωγικής πράξης. Αυτή την εξουσία που έχει ο δάσκαλος στους μαθητές την υφίσταται και ο ίδιος λόγω της θέσης του στην ιεραρχία αυτού του μεγάλου θεσμού που είναι η Εθνική Εκπαίδευση.

Πώς λειτουργούν οι ταυτίσεις με τα πρόσωπα των δασκάλων; Ξέρουμε όλοι πως οι καλύτεροι δάσκαλοι είναι αυτοί που αγαπάνε αυτό που διδάσκουν, αυτοί που δείχνουν να ξεχνούν τις επιταγές του προγράμματος για να μεταδώσουν στα παιδιά κάτι από το πάθος τους. Τίποτα δεν είναι πιο μεταδοτικό από την αγάπη για τη γνώση.

Υπάρχει επίσης και η αγάπη για τα παιδιά, η αγάπη που μας δείχνουν ή που περιμένουμε από αυτά, αλλά κάτι τέτοιο θα μας οδηγούσε πολύ μακριά. Αν και το σχολείο μου έστειλε μερικά παιδιά, τα περισσότερα από αυτά για τα οποία θα μιλήσω εδώ ήρθαν σε μένα με τη συμβουλή του γιατρού τους, παθολόγου ή παιδίατρο. Αυτοί οι γιατροί δίνουν σημασία στην ψυχική υγεία των αρρώστων τους. Οικογενειακοί γιατροί ή παιδίατροι γνωρίζουν τα γεγονότα της οικογένειας, τις συγκρούσεις, τα διάφορα στάδια της εξέλιξης του παιδιού, ξέρουν να ακούνε τους μη σωματικούς πόνους και, έχοντας κατά νου τα όρια των δυνατοτήτων τους ... και του χρόνου τους, δεν διστάζουν να συστήσουν έναν ειδικό γιατρό. Σπάνια μια οικογένεια αρνείται μια τέτοια συνάντηση. Διαμορφώνεται έτσι ένα κλίμα εμπιστοσύνης και, συγχρόνως, ένα δίκτυο επικοινωνίας ανάμεσα στον παθολόγο, τον ειδικό αλλά και το δάσκαλο, καμιά φορά, για μια συλλογική δουλειά όπου ο καθένας διατηρεί τη θέση του και δεν κοιτάει να αντιγράψει την τεχνική του άλλου. Ο γιατρός δεν θέλει να κάνει τον ψυχίατρο, ο ψυχίατρος δεν θέλει να γίνει παιδαγωγός και πολύ λιγότερο ο δάσκαλος θέλει να παίζει τον ψυχίατρο.

Ο όρος ψυχοθεραπεία προκαλεί κάποια σύγχυση, γιατί όλες οι ψυχοθεραπείες μοιάζουν αν ιδωθούν από τα έξω: το παιδί πηγαίνει στις συναντήσεις σε τακτά διαστήματα, συναντάει κάποιον με τον οποίο κουβεντιάζει, παίζει με πλαστελίνες, ζωγραφίζει, και αυτή η συναλλαγή έχει σκοπό να το βοηθήσει να κατανοήσει τους λόγους των δυσκολιών του και να τις ξεπεράσει. Αυτό που διαφοροποιεί ριζικά τους ψυχοθεραπευτές μεταξύ τους είναι η άποψη που έχουν για την εργασία τους, οι συγκεκριμένες έννοιες που καθοδηγούν την πρακτική τους. Πριν εξηγήσω τις βασικές έννοιες που καθοδηγούν την πρακτική τους. Πριν εξηγήσω τις βασικές έννοιες που δίνουν τον προσανατολισμό στην τεχνική του καθενός, θα επισημάνω δύο σκοπέλους που συναντούν όλοι οι θεραπευτές οι οποίοι αναλαμβάνουν ένα παιδί σε κατάσταση σχολικής αποτυχίας.

–Η παιδαγωγική παγίδα. Το σύμπτωμα που ονομάζεται σχολική αποτυχία έχει το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό ότι επιδρά σε νοητικές λειτουργίες άσχετες φαινομενικά από κάθε συναισθηματική φόρτιση. Ο πόνος και το άγχος δεν είναι ποτέ φανερά, τουλάχιστον όχι τον πρώτο καιρό. Το πρόβλημα δεν αποδίδεται εξ αρχής σε ψυχική σύγκρουση, δεν υποκειμενικοποιείται, δεν έχει ακόμα δημιουργήσει σύμπτωμα –θα λέγαμε εμείς–, υπάρχει άλλωστε, συχνά, μια άρνηση, (το «δεν φταίω εγώ»). Πρέπει λοιπόν να περιμένουμε, να μην καταπιαστούμε κατευθείαν με το σύμπτωμα, να μην κάνουμε «κατά μέτωπον επίθεση», αλλά να θυμόμαστε ότι αποτελεί ένα επιφανόμενο, το σημάδι μιας βαθιάς δυσκολίας του υποκειμένου. Μερικοί θεραπευτές, όμως, καταπιάνονται με το σύμπτωμα, και μάλιστα μετά από πίεση του παιδιού που τους ζητάει να ενδιαφερθούν γι' αυτό –«Εξήγησέ μου, δεν το κατάλαβα αυτό το πρόβλημα», λέει και βγάζει τα τετράδιά του. Το παιδί μπορεί λοιπόν να φέρει το θεραπευτή στη θέση του παιδαγωγού. Αν ο θεραπευτής αφεθεί σ' αυτό, η θεραπεία θα αναπαραγάγει τη σχολική κατάσταση, δηλαδή την αποτυχία.

–Η παγίδα της καλοσύνης. Η φαντασίωση της επανόρθωσης. Μιλήσαμε ήδη για το ναρκισσιστικό πλήγμα που προκαλεί στο υποκείμενο η αποτυχία. Αν ο θεραπευτής

παρασυρθεί στο να καθυστεράσει, να προσφέρει απλόχερα ενθάρρυνση, το παιδί μπορεί σε μερικές περιπτώσεις απαρχής της αναστολής να ανακτήσει την εμπιστοσύνη του και να πάρει μπρος και πάλι. Αλλά, αν το σύμπτωμα έχει παγιωθεί, τα λόγια ενθάρρυνσης και καθυσάχησης εκλαμβάνονται σαν αμφισβήτηση των δυσκολιών του, παραγνώριση του πόνου του, του πραγματικού εαυτού του δηλαδή. Το «μπορείς να το ξεπεράσεις» θυμίζει «μπορείς να τα καταφέρεις καλύτερα», και το «θα δεις, όλα θα διορθωθούν» καθυστεράει μόνο το θεραπευτή. Η σχέση της ψυχοθεραπείας και η κινητήρια δύναμή της, που είναι η μεταβίβαση, δεν είναι μια σχέση δασκάλου και μαθητή. Η ενθάρρυνση του δασκάλου, που έχει να κρίνει μια πραγματική εργασία του μαθητή, έχει άλλη έννοια, μια εμβέλεια διαφορετική από τα λόγια του ψυχοθεραπευτή πάνω στο ίδιο θέμα. Και όμως πολλοί ψυχοθεραπευτές έχουν μια τέτοια αντιμετώπιση σε θεραπείες που, άλλωστε, συχνά αποκαλούνται «υποστηρικτικές ψυχοθεραπείες».

Ψυχολογία – ψυχανάλυση

Θα αποπειραθώ, μέσα από τις θεραπείες παιδιών που έχω αναλάβει, να καταδείξω την ιδιαιτερότητα της δουλειάς μου ως ψυχαναλύτριας σε σχέση με άλλες μορφές ψυχοθεραπείας.

Είδαμε ότι στην πλειονότητα των περιπτώσεων σχολικής αποτυχίας η έμφαση δόθηκε στην ανεπάρκεια μιας ή περισσότερων γνωστικών λειτουργιών, που αποδίδεται με τον όρο «οργανικές διαταραχές». Αυτό μπορεί να αφορά την αλλοίωση της αντίληψης των σχημάτων και των δομών, τις διαταραχές της ανάκλησης του χρόνου (δυσχρονίες), του προφορικού λόγου, του γραπτού λόγου (δυσλεξία, δυσγραφία, δυσορθογραφία), διαταραχές των πράξεων υπολογισμού... Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται, ψυχοκινητική επανεκπαίδευση, ορθοφωνία, κλπ., προσπαθούν να διορθώσουν τις βλάβες αυτών των λειτουργιών. Χωρίς προκατάληψη απέναντι σ' αυτές τις μεθόδους, που αποδεικνύονται αποτελεσματικές σε πολλές περιπτώσεις, εμείς οφείλουμε να προσδιορίσουμε τι ακριβώς σημαίνουν και σε τι διαφέρουν από την ψυχανάλυση. Είδαμε κιόλας όταν θεωρούν το άτομο σαν ένα μωσαϊκό λειτουργιών από τις οποίες πρέπει να διορθώσουν την ελαττωματική.

Η κοινή γνώμη δεν διακρίνει πάντα τη διαφορά ανάμεσα στην επανεκπαίδευση και την ψυχοθεραπεία, αλλά η σύγχυση φτάνει στο αποκορύφωμα όταν πρόκειται να καθοριστεί η ψυχοθεραπευτική πράξη: καταρχάς ποιος την ασκεί; Ο παιδοψυχίατρος; Ο ψυχολόγος; Ο ψυχαναλύτης; Ποια διαφορά υπάρχει στην τεχνική του καθενός; Και ποιά θεωρία ακολουθούν; Ανεξάρτητα από τις ιδιότητες του θεραπευτή, δηλαδή του ψυχιάτρου, ψυχολόγου, ψυχαναλύτη, μπορούμε να ξεχωρίσουμε δύο βασικές κατευθύνσεις αυτής της πρακτικής: είναι η ψυχολογία και η ψυχανάλυση.

Τι είναι η ψυχολογία;

Η ψυχολογία παίρνει υπόψη της τις συνιστώσες της προσωπικότητας (personnalité). Αυτός ο όρος προέρχεται από το λατινικό persona (προσωπείο) που σημαίνει τη μάσκα που φορούσαν οι ηθοποιοί του θεάτρου, και που οι εκφράσεις της ανταποκρίνονταν σε συγκεκριμένους χαρακτήρες και έκαναν το θεατή να περιμένει μια καθορισμένη συμπεριφορά.

Η προσωπικότητα ορίστηκε από τον Σέλτον το 1951 ως «η δυναμική οργάνωση των γνωστικών, συναισθηματικών, ενορμησιακών, φυσιολογικών και μορφολογικών πλευρών του ατόμου». Ο εν λόγω ορισμός δίνει έμφαση στην οργάνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών κάθε ατόμου. Αυτό το σύνολο των χαρακτηριστικών εμφανίζεται σχετικά σταθερό και αμετάβλητο και μας δίνει μια αίσθηση ενότητας του προσώπου.

Από την έννοια του *προσώπου-πολίτη* που εκφράζεται στο ρωμαϊκό δίκαιο με το σύστημα της ονοματοδοσίας, περνάμε στο *πρόσωπο-υποκείμενο δικαιωμάτων και υποχρεώσεων* που καθορίζονται από το νόμο. Οι Ρωμαίοι στωικοί, και αργότερα οι χριστιανοί θεολόγοι, προσθέτουν σ' αυτά την έννοια του *ηθικού προσώπου*. Από τον δέκατο έβδομο αιώνα η φιλοσοφία ορίζει το πρόσωπο σαν *ψυχολογική συνείδηση*. Το 1865 ο Ριμπώ εισάγει τον όρο «προσωπικότητα».

Ο όρος «προσωπικότητα» θα γίνει στη συνέχεια μια έννοια που προσδίδει ο καθένας στην ιδέα που έχει για τον άνθρωπο. Πολλές από αυτές τις επεξεργασίες είναι ποτισμένες από τη

συμβολή του Φρόντ σε αυτό το θέμα, με κάποιες διαστρεβλώσεις, όμως, που θα τις αποσαφηνίσουμε. Διαπιστώνουμε ότι για την πλειονότητα των συγγραφέων ο όρος προσωπικότητα είναι πολύ κοντινός με γενικότερες έννοιες όπως η *ιδιοσυγκρασία*, η *διάπλαση*, ο *χαρακτήρας*. Βρίσκουμε ένα επιστημονικοφανές συνονθύλευμα, διαφορετικό στον κάθε συγγραφέα, που αποτελείται από βιολογικές, μορφολογικές, συναισθηματικές, ενορμησιακές, βουλητικές συνιστώσες. Οι ταξινομήσεις αυτού του είδους είναι ελκυστικές και καθησυχαστικές γιατί φαίνονται να δίνουν απάντηση στο αιώνιο ερώτημα του «ποιος είμαι». Μαθαίνοντας το υποκείμενο ότι ανήκει στην τάδε ή στη δείνα σαφώς καθορισμένη κατηγορία ατόμων, πιστεύει πως είναι ενιαίο, χωρίς ατέλειες και ελλείψεις.

Η ψυχολογία, επομένως, λειτουργεί με τρόπο που επισημαίνει τα γνωρίσματα του χαρακτήρα, συνδεδεμένα υπό μορφή κολάζ, διαφορετικού σε κάθε συγγραφέα. Θα δώσω μερικά παραδείγματα.

Ο Παβλώφ, και στη συνέχεια ο Άσιζενκ, περιγράφει τους παρακάτω τύπους: χολερικό μελαγχολικό, φλεγματικό, αιματώδη. Κατά τον Χείμανς υπάρχουν οκτώ ιδιοσυγκρασίες: νευρικός, συναισθηματικός, αιματώδης, φλεγματικός, χολερικός, παράφορος, άμορφος, απαθής. Δεν αναφέρω τις πολλαπλές συνιστώσες κάθε ιδιοσυγκρασίας γιατί οι συγγραφείς που τις έχουν εμπνευστεί προσθέτουν πάντα μερικά στοιχεία δικής τους παραγωγής. Η πολιτισμική ανθρωπολογία χρησιμοποιεί σε μεγάλο βαθμό ψυχολογικά κριτήρια στη μελέτη των εθνών: οι Μιντ, Κάρντινερ, Λίντον, για παράδειγμα. Οι ψυχίατροι βασιζούν τις ταξινομήσεις τους στην παρατήρηση των ψυχασθενών. Ο Κρέτςμερ, για παράδειγμα (1921), περιγράφει τρεις σωματικούς τύπους: τον πυκνικό, τον λεπτόσωμο και τον αθλητικό, με πολλές υποκατηγορίες, βέβαια. Και ο ίδιος ο Γιουνγκ καθορίζει δύο τύπους ιδιοσυγκρασίας: τον εξωστρεφή και τον εσωστρεφή.

Με ποιον τρόπο τροφοδοτούσε η φροϋδική σκέψη αυτό το σύστημα ταξινόμησης και πως διαπότισε όλο το σύγχρονο ψυχολογικό-ψυχαναλυτικό ρεύμα;

Ο Φρόντ δεν χρησιμοποιεί σχεδόν ποτέ τον όρο «προσωπικότητα». Αυτό που πρόβαλλε ήταν κυρίως τα δύο μοντέλα του ψυχικού μηχανισμού. Στην πρώτη του τοπική (1900) διακρίνει το ασυνειδητό, το προσυνειδητό και την αντίληψη –συνείδηση. Στη δεύτερη τοπική (1920-1923) εισάγει μια νέα κατανομή των στοιχείων. Είναι το εκείνο, το εγώ και το υπερεγώ. Δεν είπε ποτέ ότι η δεύτερη τοπική ακυρώνει την πρώτη. Αντίθετα, τη συμπληρώνει.

Η βασική προσφορά της πρώτης τοπικής είναι η ανακάλυψη του ασυνειδήτου. Στο κείμενο που θεμελιώνει αυτή την ανακάλυψη, την *Επιστήμη των Ονείρων*, ο Φρόντ δείχνει πώς οι διαδικασίες του ονείρου μάς δίνουν τη δυνατότητα να αντιληφθούμε τις εκδηλώσεις του ασυνειδήτου, ενός ασυνειδήτου αιχμαλωτισμένου μέσα στις γλωσσικές δομές μέσω των μηχανισμών του: της υποκατάστασης, της μετάθεσης, της συμπύκνωσης. Η απώθηση και η επιστροφή του απωθημένου υπάρχουν ήδη εκεί, καθώς και η πρωτογενής διαδικασία και το Spaltung (ο διχασμός του υποκειμένου).

Ο Φρόντ δεν θα εγκαταλείψει ποτέ την πρωταρχική του ανακάλυψη, θα την υπερασπιστεί με κάθε τρόπο, και κυρίως ενάντια στην προσπάθεια αποδυνάμωσής της εκ μέρους των συναδέλφων και μαθητών του. Στις διαλέξεις του, μπροστά σε ένα ελάχιστο ενημερωμένο κοινό, θα φτάσει στο σημείο να ζητήσει συγγνώμη για ό,τι σκανδαλιστικό μπορεί να περιέχουν αυτές οι καινούργιες θεωρίες. Ο νους μας πηγαίνει κυρίως στην ανακάλυψη της παιδικής σεξουαλικότητας που εξόργισε τόσο τους συγχρόνους του.

Στη δεύτερη τοπική του ο Φρόντ δίνει έμφαση στις συγκρούσεις ανάμεσα στο εκείνο, το εγώ και το υπερεγώ. Το εγώ είναι η έδρα της συνείδησης, και πλησιάζει, κατ' αυτό, την έννοια της προσωπικότητας. Το εγώ οικοδομείται για να εξασφαλίσει τη σταθερότητα του προσώπου, να στηρίξει την ταυτότητά του, είναι ένα είδος «συνταγματικού μονάρχη», λέει ο Φρόντ, ταγμένου στον «διπλωματικό ελιγμό», επιφορτισμένου να αμύνεται ενάντια στους «τρεις τυράννους», δηλαδή το εκείνο, το υπερεγώ και τον εξωτερικό κόσμο (Φρόντ, *Δοκίμια ψυχανάλυσης*). Το εκείνο παραμένει η δεξαμενή των ενορμήσεων και το υπερεγώ η κριτική βαθμίδα, η ηθική συνείδηση. Βλέπουμε πως στη φροϋδική σκέψη το εγώ ανακινείται πάντοτε από τις ασυνειδήτες δυνάμεις που ζητούν να εκδηλωθούν. Η ενότητα, η ταυτότητα δεν κατακτώνται ποτέ, η σύγκρουση είναι μόνιμη.

Η δεύτερη τοπική, με το εγώ να λειτουργεί με τον τρόπο της δευτερογενούς διαδικασίας (η λογική σκέψη, η αλυσίδα των σημαινόντων του Λακάν), ήταν ασφαλώς πιο προσιτή σε εκείνους που είχαν μια καρτεσιανή λογική. Η δεύτερη τοπική έκανε να ξεχαστεί, κατά κάποιον τρόπο, η πρώτη, έσβησε την οξύτητά της και κατέλαβε κυρίαρχη θέση στη σκέψη των μαθητών του Φρόυντ, ξεκινώντας από την ίδια την κόρη του, την Άννα. Ο Ανναφροϋδισμός έγινε κυρίως μια ψυχολογία του εγώ, και η ανάλυση για το παιδί προσανατολίζεται περισσότερο προς την παιδαγωγική. Από τους πρώτους μαθητές του Φρόυντ ως τους σύγχρονους ψυχαναλυτές παρατηρούμε μια ακαταμάχητη τάση να αφαιρέσουν την ιδιαιτερότητα του φροϋδικού ασυνειδήτου (ο Γιούνγκ εξάλλου δεν το είχε κίολας μετατρέψει σε συλλογικό ασυνείδητο;)

Αυτή η αντίληψη εξαφανίζει την πλευρά της δομικής αλλοτρίωσης του υποκειμένου. Εξαφανίζεται το σκάνδαλο ενός υποκειμένου διχασμένου, χωρίς κέντρο, που ζει μέσα σε μεγάλη παραγνώριση του είναι του, που ενεργεί μέσω του ασυνειδήτου του (σε πεπρωμένου), που είναι καταδικασμένο να επαναλαμβάνεται. Ο Φρόυντ, φτάνοντας στην Αμερική είπε: «Δεν ξέρουν ότι τους φέρνουμε την πανούκλα», ενώ ο Λακάν, μετά από κάποια παρέμβασή του που την ξαναβρίσκουμε στα *Γραπτά*, με τον τίτλο «Ανατροπή του υποκειμένου και διαλεκτική της επιθυμίας», χαρακτηρίστηκε «μη-άνθρωπος». Μέχρι και τη λέξη «κόλαση» χρησιμοποίησαν, λέει ο ίδιος (Γραπτά, σελ. 827).

Όλα αυτά εξαφανίζονται στην ψυχολογική προσέγγιση και αφήνουν χώρο για μια καθησυχαστική αντίληψη ενός ενιαίου υποκειμένου, κυρίου του εαυτού του, αυτόνομου, κυρίου των πράξεών του, ελεύθερου στη θέληση του. Το εγώ, σύμφωνα με αυτή την άποψη, εξασφαλίζει τη σταθερότητα και την ταυτότητα του προσώπου που, εντούτοις, απειλείται πάντα από κάποια αναπάντεχη ανάδυση του ασυνειδήτου, που προέρχεται είτε από το εκείνο είτε από το υπερεγώ. Η νεύρωση δημιουργεί υποχρεώσεις! Με αυτή τη συλλογιστική πρέπει λοιπόν «να δυναμώσουμε το εγώ», να βοηθήσουμε το υποκείμενο «να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του» για να αμυνθεί πιο αποτελεσματικά ενάντια στους παρείσακτους, πρέπει να το βοηθήσουμε «να ξαναβρεί την εμπιστοσύνη του». Αυτό, όμως, δεν αυξάνει την απώθηση αντί να την άρει; Υπάρχουν πολλές ψυχοθεραπευτικές τεχνικές που υπηρετούν αυτόν το σκοπό: η συστημική θεραπεία της σχολής του Πάλο Άλτο, η επανεισαγωγή της ύπνωσης, μερικές ομαδικές θεραπείες, που η ιδεολογία τους ποικίλλει, σύμφωνα με τους διάφορους θεμελιωτές της καθεμιάς. Υπάρχουν και άλλες, όπως για παράδειγμα η τεχνική της άνθησης του σώματος, όπου μπορεί να συστήνεται η επαφή, ή αντίθετα να απαγορεύεται (η αντίληψη του «εγώ-δέρμα» είναι πολύ διαδεδομένη σήμερα). Ας αναφέρουμε ακόμα ένα ρεύμα που είναι πολύ της μόδας: τον γνωσιακό συμπεριφορισμό. Σε όλες αυτές τις πρακτικές οι βασικές λέξεις είναι: η ακρόαση, η εντολή, αποκαθαρισμός, καθορισμός, αναδόμηση ...

Όποια κι αν είναι η χρησιμοποιούμενη τεχνική, ο ψυχοθεραπευτής είναι, σε κάθε περίπτωση, ο «μαιτρ» με την έννοια ότι είναι ικανός εκ προοιμίου να ανακαλύψει τι πάει στραβά στον άρρωστο και να συστήσει το γιατρικό: γνωρίζει τη φύση του προβλήματος, ξέρει επίσης τι είναι καλό γι' αυτόν, πού βρίσκεται το καλό του, και θα τον βοηθήσει να το πραγματώσει. Αποβλέπει, συνήθως, σε μια τροποποίηση της συμπεριφοράς, στην κοινωνική προσαρμογή, στην επίλυση της σύγκρουσης, στην αναθεώρηση των ταυτίσεων. Πρέπει να πέσει ο «ψεύτικος εαυτός».

Δεν αμφισβητούμε την αποτελεσματικότητα αυτών των μεθόδων, που οπωσδήποτε έχουν φέρει αποτελέσματα. Ο άνθρωπος ψάχνει πάντα για ένα νόημα στη ζωή του, για έναν αξιόπιστο και σημαντικό Άλλον, πάντα ζητούσε ένα γιατρικό για την αδυναμία του και προσπαθούσε να στολίζει όσο καλύτερα μπορούσε να την έλλειψη του να «είναι» και τον ευνουχισμό του. Το φαινόμενο της πίστης είναι παγκόσμιο, ο άνθρωπος είχε πάντα ανάγκη να πιστεύει σε μια υπερβατική ιδέα ή σε ένα υπερβατικό ον, αυτό τον βοηθούσε να αντέχει τη ζωή και να εξημερώνει το θάνατο. Αυτός ο σπουδαίος Άλλος, Θεός ή γκουρού, είναι φορέας μιας *γνώσης*. Η πίστη και η υποταγή σε αυτόν τον Άλλον μπορούν να οδηγήσουν πολύ μακριά. Είδαμε ένα τέτοιο τραγικό παράδειγμα όταν όλοι οι πιστοί μιας αίρεσης αυτοκτόνησαν με διαταγή του αρχηγού τους.

Σε όλες τις περιπτώσεις όπου ένα υποκείμενο ζητάει τη βοήθεια κάποιου άλλου, που υποτίθεται ότι κατέχει μια γνώση, πρόκειται για το φαινόμενο της *μεταβίβασης*. Η μεταβίβαση

είναι η αναγκαία έκβαση της ανάλυσης και ο Φρόντ ήταν ο πρώτος που την έλαβε υπόψη του και την έκανε εργαλείο της δουλειάς του. Είχε το θάρρος να την αντιμετωπίζει και να την διερευνήσει, δεν θέλησε να την αποφύγει όπως ο συνάδελφός του Μπρόιερ. Οι ψυχοθεραπείες διαφέρουν κυρίως ως προς το χειρισμό της μεταβίβασης. Ο θεραπευτής μπορεί να βάλει τον εαυτό του στη θέση *του υποτιθέμενου υποκειμένου που ξέρει* και σ' αυτήν την περίπτωση χρησιμοποιεί τη μεταβίβαση σαν όργανο επιβολής και ισχύος. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι οι «παράδοξες εντολές» της συστημικής θεραπείας. Ο θεραπευτής προστάζει τον άρρωστο να κάνει την τάδε ή τη δείνα «παράδοξη» πράξη, βγαλμένη από τη δική του φαντασία, παρόλο που ισχυρίζεται ότι καταρχάς εμπνέεται από το σύμπτωμα του αρρώστου.

Σε αυτήν την άποψη του θεραπευτή που πιστεύει πως κατέχει μια γνώση ο Λακάν δεν έπαψε να αντιπαραθέτει την έννοια του «υποτιθέμενου υποκειμένου που ξέρει». Ο ψυχαναλυτής δεν πρέπει να ξεχνάει πως δεν είναι αυτός που γνωρίζει αλλά ο ασθενής. Ο αναλυτής είναι εκεί μόνο για να υποστηρίξει την εικόνα που αποδίδει στον εαυτό του ο αναλυόμενος. Μόνο στο βαθμό όπου ο αναλυτής *«προσποιείται»* μπορεί η μεταβίβαση να αποτελέσει μοχλό για να αρχίσει να εργάζεται το ασυνείδητο. Είναι φανερό το πόσο άπτεται της ηθικής αυτό το ζήτημα: από τη μεριά ο θεραπευτής μπορεί να είναι στη θέση του «μαιτρ», και από την άλλη στη θέση του νεκρού ή του αντικειμένου «α», αλλά πάντα «προσποιούμενος» για να αφήσει να αναδυθεί η αλήθεια του αναλυόμενου.

Συνοψίζουμε λέγοντας ότι η ψυχολογία έχει στόχο τη μελέτη της προσωπικότητας. Εμπνέεται εν μέρει από τη φροϋδική αντίληψη του εγώ. Θεωρεί το εγώ τμήμα της συνείδησης και του «έλλογου» λόγου και τη βούληση ελεύθερη.

Αυτές οι θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από απόψεις της ψυχολογίας, παρόλο που δεν παραγνωρίζουν τον ασυνείδητο ντετερμινισμό, θέλουν, συνήθως, να αγνοούν την ασυνείδητη διάσταση.

Το DSM III όπως και οι κλινικές μέθοδοι έρευνας, για παράδειγμα τα ψυχομετρικά τεστ (WAIS, MMPI) ή τα τεστ προβολής (Rorschach, TAT), ασχολούνται με τις συνολικές εκφράσεις της προσωπικότητας. Τα γνωρίσματα του χαρακτήρα, η συμπεριφορά, τα κλινικά φαινόμενα περιγράφονται, κατατάσσονται και ταξινομούνται, για να αποτελέσουν εν τέλει κατηγορίες που θυμίζουν τα «σύνδρομα» της σωματικής ιατρικής.

Η ίδια η θεραπευτική προσέγγιση, παρότι αναγνωρίζει την ύπαρξη του ασυνείδητου, αρνείται να το λάβει υπόψη της. Αποτελεί το «μαύρο κουτί» της συστημικής θεωρίας προτιμών να δουλεύουν πάνω στις εξωτερικές εκδηλώσεις, συμπεριφορικές κυρίως, παρά να διακινδυνεύσουν το άνοιγμα του κουτιού.

Αν η ψυχολογία ενδιαφέρεται κατά βάση για το εγώ, η ψυχανάλυση ενδιαφέρεται για το υποκείμενο (sujet), το \$, το διαγραμμένο από την απώθηση υποκείμενο. Ο Λακάν, λόγω της έγκλισης του για την «επιστροφή στον Φρόντ», επανεισήγαγε δυναμικά τη διάσταση του ασυνείδητου. Προς τούτο διαχώρισε σαφώς τις βαθμίδες του εγώ και εκείνη του υποκειμένου προωθώντας τις κατηγορίες του Πραγματικού, του Συμβολικού και του Φαντασιακού! *Το εγώ βρίσκεται προς την πλευρά του φαντασιακού* και μπαίνει σε λειτουργία από το στάδιο του καθρέπτη που ο Λακάν το θεωρεί ένα «δομικό σταυροδρόμι». Διαφοροποιεί σαφώς τις συνιστώσες του, δηλαδή το ιδεώδες εγώ και το ιδεώδες του εγώ, και θεωρεί αυτό το τελευταίο «κοντύτερα στις ασυνείδητες συντεταγμένες του εγώ» («Παρατήρηση στην έκθεση του Ντανιέλ Λαγκάκ», *Γραπτά*).

Το υποκείμενο βρίσκεται προς την πλευρά του συμβολικού. Η προσέγγιση πλουτίζει με το γλωσσικό εργαλείο που εισάγει ο Λακάν, το οποίο δεν υπήρχε στον Φρόντ. Με τη φράση του «το ασυνείδητο είναι δομημένο σαν γλώσσα», εξερευνά τα γλωσσικά απόκρυφα των μορφωμάτων του ασυνείδητου όπως η παραδρομή, η άρνηση, κλπ. Στη συνέχεια, δημιουργώντας το αντικείμενο «α» ασχολείται και πάλι με την κατηγορία «ενόρμηση» του Φρόντ (το εκείνο) για να το αρθρώσει με τη φαντασίωση, με την επιθυμία, και να καταδείξει μέσω αυτού του αντικειμένου τον άτρωτο και έμμονο χαρακτήρα της απόλαυσης (πράγμα που μας ξαναφέρει στο «πέρα από την αρχή της ευχαρίστησης» του Φρόντ και στο ερώτημά του για την «αρνητική θεραπευτική αντίδραση»). Θα δούμε στα κλινικά

παραδείγματα να περικλείει απόλαυση και έτσι να διαφεύγει από κάθε μετακίνηση, και από κάθε «θεραπεία» καμιά φορά.

Δεν είναι εύκολο να ορίσουμε την έννοια του «υποκειμένου». «Υποκείμενο» σημαίνει ετυμολογικά αυτό που είναι υποταγμένο, υφιστάμενο, το υποκείμενο είναι υφιστάμενο του ασυνειδήτου του, είναι διαστρωματωμένο, «φορέας μιας γνώσης (savoir) που δεν προϋποθέτει καμιά γνώση» (connaissance), λέει ο Λακάν. Το σύμπτωμα είναι ένα μόρφωμα αυτού του ασυνειδήτου, είναι «η αλήθεια του υποκειμένου που αναδύεται μέσα από τη ρωγμή της γνώσης». Ο άρρωστος δεν παύει να το φωνάζει: «Δεν είμαι εγώ, λέει, αυτός που θέλει αυτό τον πόνο, αυτή τη βία, αυτές τις συνεχείς αποτυχίες, αυτές τις ηλίθιες πράξεις, δεν είμαι εγώ και όμως είμαι εγώ».

Στις κλινικές περιπτώσεις σχολικής αποτυχίας που θα μελετήσουμε θα δούμε από πού πηγάζει κάθε φορά η αναστολή, και πώς η μεταβίβαση έρχεται να αποκαλύψει στο υποκείμενο την αλήθεια του συμπτώματός του και να του επιτρέψει, στις ευτυχείς περιπτώσεις, να ελευθερωθεί απ' αυτό ...

[3] Ως **μαθησιακή διαταραχή** ορίζουμε κάθε περιγεγραμμένη σχολική δυσκολία αποκλειστικά στο επίπεδο της μάθησης.

[4] **Κείμενο 3:** Αμοιρίδου, Σ., Κωνσταντινίδου, Α., Μπιζέλη, Β., Νάκου, Ε., Τζιαρός, Γ., Παπαδοπούλου, Α. & Γ. Αμπατζόγλου 2000. Λειτουργία εξωτερικού ιατρείου μαθησιακών-σχολικών δυσκολιών. Ανακοίνωση με μορφή poster στο 16ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχιατρικής (Κύπρος, Μάιος 2000).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπαραγοντική φύση των μαθησιακών δυσκολιών, η πληθώρα των περιστατικών που ζητούν γνωμάτευση για απαλλαγή από τις γραπτές εξετάσεις, τα περιστατικά με προηγούμενη διάγνωση «δυσλεξίας», που άλλοτε ισχύει και άλλοτε όχι, οδήγησαν στη δημιουργία Ειδικού Εξωτερικού Ιατρείου Μαθησιακών-Σχολικών Δυσκολιών και στη σύσταση διεπιστημονικής ερευνητικής ομάδας. Η ομάδα αποτελείται από παιδοψυχίατρο, δύο ψυχολόγους, δύο λογοθεραπευτές και μία ειδική παιδαγωγό. Έχει στόχο την καταγραφή και διερεύνηση των περιστατικών με μαθησιακές δυσκολίες που προσέρχονται στο Εξωτερικό Ιατρείο της Υπηρεσίας Παιδιού & Εφήβου της Γ΄ Ψυχιατρικής Α.Π.Θ. Η λειτουργία αυτής της ερευνητικής ομάδας έχει ως στόχο να αναδείξει την ψυχοκοινωνική συνθετικότητα της φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, ώστε να μπορεί μελλοντικά να συμβάλλει στη διαμόρφωση προτάσεων πρόληψης.

A. Κρίθηκε αναγκαία η δημιουργία ειδικού ερωτηματολογίου που συμπληρώνεται από την ομάδα και περιλαμβάνει:

1. Ένα γενικό μέρος (το παιδοψυχιατρικό ιστορικό) με ερωτήσεις που αφορούν το ιστορικό του παιδιού και ξεκινούν από την εγκυμοσύνη και περιλαμβάνουν τοκετό και πρώτες ημέρες ζωής, ανάπτυξη, προσχολική και σχολική ζωή, εξωσχολική-κοινωνική ζωή, πληροφορίες για την οικογένεια, οικογενειακές σχέσεις, σοβαρά γεγονότα ζωής, συμπεριφορά.

Και τρία ειδικά μέρη:

2. Ψυχολογική εκτίμηση

α) Ενημέρωση και συμπλήρωση των γενικών πληροφοριών του ιστορικού

β) Κλινική συνέντευξη και παρατήρηση

γ) Ψυχομετρική εκτίμηση

3. Λογοθεραπευτική εκτίμηση

α) Κατάσταση αρθρωτικού οργάνου

β) Μη γλωσσικό μέρος

γ) Γλωσσικό μέρος

4. Ειδική Παιδαγωγική Εκτίμηση

Β. Θα αναλυθούν τα πρώτα 100 περιστατικά που προσήλθαν στο Εξωτερικό Ιατρείο μαθησιακών-σχολικών δυσκολιών που από τον Ιανουάριο του 1999 στη Γ΄ Ψυχιατρική του Α.Π.Θ.

Γ. Οι παράμετροι που επιλέχθηκαν είναι:

- 1) Φύλο/ ηλικία
- 2) Αίτημα κατά ηλικία
- 3) Προηγούμενη επαφή με παιδοψυχιατρική υπηρεσία
- 4) Διάγνωση
- 5) Συνοδά ευρήματα

ΠΙΝΑΚΑΣ 1

Φύλο/ ηλικία

	5-8	9-12	13-15	16-18	άνω των 18	ΣΥΝΟΛΟ
ΑΓΟΡΙ	4	8	34	19		65
ΚΟΡΙΤΣΙ	2	9	13	10	1	35
ΣΥΝΟΛΟ	6	17	47	29	1	100

Από τον Πίνακα 1, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των μέχρι τώρα περιστατικών που προσήλθαν στην υπηρεσία ήταν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, κι ακόμη πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία από αυτή την κατηγορία ήταν μαθητές Α΄ Γυμνασίου. Αυτό μπορεί να είναι ένδειξη μιας σχολικής δυσκολίας που δεν εντοπίστηκε προηγουμένως ή να οφείλεται στην πίεση του περιβάλλοντος, καθώς στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση τα παιδιά αντιμετωπίζουν για πρώτη φορά το ενδεχόμενο να «μείνουν» στην ίδια τάξη και η επίδοσή τους βαθμολογείται ξεχωριστά για το κάθε μάθημα από διαφορετικής ειδικότητας καθηγητές.

ΠΙΝΑΚΑΣ 2

Αίτημα κατά ηλικία

	5-8	9-12	13-15	16-18	άνω των 18	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΙΑΓΝΩΣΗ	2	6	7			15
ΘΕΡΑΠΕΙΑ			2	1		3
ΓΝΩΜΑΤΕΥΣΗ		3	32	23	1	59
ΣΥΝΔΥΑΣΜΟΣ	4	8	6	5		23
ΣΥΝΟΛΟ	6	17	47	29	1	100

Στον Πίνακα 2 φαίνεται ότι σε μικρές ηλικίες, ενδιαφέρει περισσότερο η αιτία, η προέλευση, ο εντοπισμός και η αντιμετώπιση των δυσκολιών, ενώ αντίθετα σε μεγαλύτερες ηλικίες το κύριο αίτημα είναι η γνωμάτευση.

ΠΙΝΑΚΑΣ 3

Προηγούμενη επαφή με παιδοψυχιατρική υπηρεσία κατά ηλικία*

	5-8	9-12	13-15	16-18	άνω των 18	ΣΥΝΟΛΟ
ΝΑΙ		9	26	20	1	56
ΟΧΙ	6	8	21	9		44
ΣΥΝΟΛΟ	6	17	47	29	1	100

Από το σύνολο των 56 παιδιών που είχαν προηγούμενη επαφή με παιδοψυχιατρική υπηρεσία, τα 30 είχαν γνωμάτευση για «δυσλεξία»!

ΠΙΝΑΚΑΣ 4

Διάγνωση

Νοητική υστέρηση	14
Οριακή νοημοσύνη	10
Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή (μαθηματικών, γραπτής έκφρασης , Μ.Π.Α)	19
Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)	9
Διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης (Αναπτυξιακή Δυσφασία)	7
Μη Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή	27
Υπό διερεύνηση	14
ΣΥΝΟΛΟ	100

Η διάγνωση αποσκοπεί:

- στην *αποσαφήνιση* του αν πρόκειται για Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή
- στην *αξιολόγηση* της διαταραχής, του είδους και της βαρύτητας των συμπτωμάτων
- στη *σηματοδότηση της κατάρτισης* ενός προγράμματος αποκατάστασης
- στον *καθορισμό του τρόπου συνεργασίας* μεταξύ ειδικών-γονιών-εκπαιδευτικών-παιδιού

ΠΙΝΑΚΑΣ 5 Συνοδά ευρήματα

Έντονα οικογενειακά προβλήματα	12
Διάσταση/διαζύγιο-Νέες μορφές οικογένειας	8
Διγλωσσία	2
Ύπαρξη μυστικού στην οικογένεια	6
Προβλήματα σχέσεων και συμπεριφοράς	9
Δυσθυμία/ Κατάθλιψη	3
Ιστορικό απόπειρας αυτοκτονίας	1
Ιστορικό επιληπτικών κρίσεων	8
Νυχτερινή ενούρηση	5

- Από τα παραπάνω φαίνεται πως πολύ συχνά και πολύ εύκολα συγχέεται η Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή με μαθησιακές διαταραχές γενικής φύσης.
- Η σύγχυση, η γενίκευση και η μεγάλη συχνότητα Μαθησιακών Διαταραχών πολύ συχνά οδηγούν στην υπεραπλουστευμένη διάγνωση με άσχημες συνέπειες όσον αφορά στην έκβαση της θεραπευτικής αντιμετώπισης.
- Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4, αλλά και από τα πορίσματα των διαγνωστικών διαδικασιών που ακολουθούνται από τη διεπιστημονική ομάδα της Γ΄ Ψυχιατρικής Κλινικής του Νοσοκομείου ΑΧΕΠΑ, ένα μόνο μικρό ποσοστό από τα εξεταζόμενα άτομα που έχουν παραπεμφθεί με την ένδειξη της Ειδικής Μαθησιακής Διαταραχής την παρουσιάζει στην πραγματικότητα.