

Κλινική εμπειρία και παιδαγωγική

JANINE FILLOUX

ΠΑΡΟΤΙ η εκπαιδευτική και παιδαγωγική πρακτική, ανέκαθεν και κατά βάθος, περιγράφηκε και καθορίστηκε σαν μια πρακτική της ανθρώπινης σχέσης, είναι να απορεί κανείς όταν διαπιστώνει πόσο το νόημα αυτής της αλήθειας δεν έχει ακόμα αρκετά εκτιμηθεί, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο διενεργείται η έρευνα στην παιδαγωγική, όπως επίσης και τον τρόπο με τον οποίο μορφώνονται οι εκπαιδευτικοί, οι παιδαγωγοί και οι διδάσκοντες.

Το βάρος που δόθηκε, στο χώρο της έρευνας, στη μελέτη της γνώσης σαν αντικείμενο αποσπασμένου από το γνωστικό υποκείμενο, καθώς επίσης και στους νόμους και τις αντικειμενικές και οργανικές προϋποθέσεις απόκτησης αυτής της γνώσης, δεν αφήνει ακόμα αρκετά περιθώρια για μια κατανόηση σε βάθος της σχέσης του υποκειμένου με τη γνώση, δηλαδή των υποκειμενικών και μοναδικών προϋποθέσεων πρόσβασης στη γνώση.

Στο χώρο της μόρφωσης πρέπει να παρατηρήσουμε επίσης ότι η ουσία της εκπαίδευσης των παιδαγωγών περιορίζεται στο πρόβλημα του περιεχομένου που πρέπει να μεταδοθεί και στις συνθήκες βελτίωσης της παιδαγωγικής μετάδοσης σε συνάρτηση με μια ψυχολογία της μάθησης. Όταν υπάρχει ψυχολογική μόρφωση, αυτή ισοδυναμεί τις περισσότερες φορές με μια πληροφόρηση πάνω στην ψυχολογία του παιδιού και ειδικότερα στους νόμους της γνωστικής του ανάπτυξης. Οι ψυχολογικές γνώσεις που στηρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης και της ανάπτυξης της ικανότητας του σχετίζεσθαι (développement relationnel), όπως επίσης και μεταξύ της γνωστικής και διανοητικής, έχουν το προνόμιο να αναγνωρίζονται και να προτρέπουν σε καινούργιες πρακτικές μεθόδους μόνο στους περιθωριακούς ή ειδικευμένους τομείς της παιδαγωγικής, στους οποίους απαιτείται να έχει κανείς μια μόρφωση προσωπικού επιπέδου, θέτοντας ερωτήσεις πάνω στα ελατήρια της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής του θέσης.

Το σχολείο ως τόπος μάθησης

Δικαιολογημένα λοιπόν θα μπορούσε κανείς ν' αναρωτηθεί γιατί στο σχολείο οι γνώσεις που παρέχει η κλινική εμπειρία

είναι τόσο δύσκολο να συνδεθούν με την παιδαγωγική. Με το να στρέφει το ενδιαφέρον της προς την έρευνα του ανθρώπινου ψυχισμού και να κατεργάζεται πρακτικές μεθόδους έχοντας σαν αντικείμενο το ίδιο το υποκείμενο μέσα στη μοναδικότητα της ιστορίας του, η κλινική εμπειρία παρουσιάζεται πάνω απ' όλα σαν μια κουλτούρα του μοναδικού και της διαφοράς. Απ' την πλευρά του, το σχολείο μένει, στις αρχές και την έκδηλη λειτουργία του, ο τόπος της μάθησης όπου η γνώση και η συμπεριφορά –αντικείμενα της παιδαγωγικής μεταβίβασης– θεωρούνται ιδανικά μεταβιβάσιμες και αφομοιώσιμες απ' όλους με τον ίδιο τρόπο.

Η σχολική παιδαγωγική είναι επομένως κι αυτή πάνω απ' όλα μια κουλτούρα του συλλογικού και του όμοιου, στην οποία η θέση που είναι αφιερωμένη στη μοναδικότητα κάθε ατομικής ανάπτυξης υποβιβάζεται στους όρους της σχολικής αποτυχίας ή επιτυχίας. Θα πρέπει όμως να παρατηρήσουμε ότι οι επίσημες οδηγίες αφήνουν καμιά φορά στους παιδαγωγούς περισσότερη ελευθερία απ' όσο αυτοί νομίζουν πως έχουν. Έτσι, τα προγράμματα που καθορίζουν το επίπεδο απόκτησης των γνώσεων για κάθε σχολική χρονιά ερμηνεύονται συνήθως από τους διδάσκοντες σαν να μπορούσαν αυτά να καθορίσουν υποχρεωτικά τη σειρά της μετάδοσης και ενσωμάτωσης των γνώσεων. Το βάρος των θεσμοθετημένων υποχρεώσεων αναγκαστικά υπερτιμάται στο χώρο της πρακτικής.

Μέσα σ' ένα τέτοιο σύστημα, το να ανατρέχει κανείς στον κλινικό ψυχολόγο, σ' εκείνον που χρησιμοποιεί ψυχολογικές δοκιμασίες ή στον ψυχοθεραπευτή, έχει ουσιαστικά σκοπό τη διάγνωση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές και την επανόρθωση, εάν αυτό είναι εφικτό, της αποτυχίας της παιδαγωγικής.

Καλό θα ήταν λοιπόν να ξεκινήσουμε από μια σχέση αντίθεσης της παιδαγωγικής και της κλινικής εμπειρίας, προκειμένου να κατανοήσουμε τη φύση των αντιστάσεων που υπάρχουν. Μπορεί κανείς ν' αναρωτηθεί μήπως απέναντι στην αποτυχία η αναφορά στη γνώση του κλινικού επιστήμονα –που είναι μια γνώση επανορθωτική, ικανή να λύσει τα προβλήματα που ο παιδαγωγός δεν μπόρεσε να λύσει– δεν τείνει να δυναμώσει αυτή την αντίθεση αντί να τη μειώσει, διατηρώντας στους παιδαγωγούς την ψευδαίσθηση ότι θα μπορούσαν να είναι άσχετοι με τις ψυχολογικές γνώσεις εφόσον τις αμφισβητούν κατά την εξάσκηση του επαγγέλματός τους. Εάν υπάρχουν ειδικοί που μπορούν –ή θεωρούνται ικανοί– να πουν γιατί κάτι «δεν πάει καλά», εμείς μπορούμε κάλλιστα ν' αποφύγουμε ν' αναρωτηθούμε γιατί αυτό το κάτι «δεν πάει καλά».

Το δίλημμα του παιδαγωγού: Ανάμεσα στην αγάπη και τη γνώση

Κι όμως, παρ' όλα αυτά, κανένας παιδαγωγός δεν αγνοεί στη διάρκεια της καθημερινής του πρακτικής ότι το μάθημα που παραδίδει δεν είναι και το μάθημα που παίρνουν οι μαθητές. Οι διαδικασίες ελέγχου μπορούν να το επιβεβαιώσουν. Ο παιδαγωγός δεν αγνοεί ότι χωρίς «επαφή», χωρίς «κίνητρο» των μαθητών, χωρίς «αυθεντία», κάθε παιδαγωγικό σχέδιο κινδυνεύει να ναυαγήσει. Μ' άλλα λόγια, η γνώση που αποκτά από την πρακτική του μαθαίνει αναμφίβολα ότι ο μοχλός της παιδαγωγικής μετάδοσης είναι ακριβώς της τάξης μιας ψυχοσυγκινησιακής δυναμικής: το μάθημα είτε «πιάνει», είτε «δεν πιάνει».

Μ' αυτή την έννοια, το επάγγελμα του παιδαγωγού παρουσιάζεται συνήθως σαν ένα επάγγελμα για το οποίο χρειάζεται κλίση, σαν ένα επάγγελμα τέχνης για το οποίο «δεν είναι όλοι φτιαγμένοι». Η

σκέψη αυτή μεταφράζει την αναπαράσταση ότι «κάποιο πράγμα» δεν θα μπορούσε να οριστεί μ' έναν καθαρά λογικό ή διδακτικό ή ακόμα τεχνικιστικό (techniciste) ορισμό της παιδαγωγικής εργασίας και ότι αυτό το «κάτι» θα προερχόταν από ένα ταλέντο ή ένα προσωπικό χάρισμα περισσότερο ή λιγότερο ακαθόριστο, αν όχι μυστηριώδες.

Ο παιδαγωγός ξέρει λοιπόν από την πείρα του ότι η διδακτική σχέση φέρει μέσα της την ίδια την αποτυχία της — πόσο μάλλον όταν στηρίζεται σ' ένα πρότυπο επιστημονικού ορθολογισμού, που διατείνεται ότι μειώνει τον επισφαλή του χαρακτήρα —, εφόσον, επιδιώκοντας να δομήσει αναγκαστικά το παιδί έξω από αυτό που είναι πραγματικά, κινδυνεύει να μη συναντήσει παρά το κενό που η ίδια φέρει μέσα της. Αν μείνουμε εδώ, θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο παιδαγωγός δεν μπορεί να αναπαράσχει τον εαυτό του παρά σαν τον αίτιο μιας θανατηφόρου βίας κάτω από το κάλυμμα μιας επαγγελματικής αποδοτικότητας υπέρμετρα εκλογικευμένης. Γι' αυτό τον λόγο υποστηρίζει με σθένος ότι πρέπει να δώσει όλο του τον εαυτό προκειμένου η παιδαγωγική σχέση να μην καταλήξει στην αδράνεια και ο «διδασκοποιημένος» (didactisé) μαθητής να μην του στείλει πίσω, σαν σε καθρέφτη, την ωχρή αντανάκλαση της γνώσης του. Όμως, τι σημαίνει το να δώσει κανείς όλο του τον εαυτό; Τι είναι η τέχνη του παιδαγωγού; Τέτοιου είδους είναι οι ερωτήσεις που θα έπρεπε να λάβουμε υπόψη μας.

Είναι άραγε η τόσο συχνά αναφερόμενη ικανότητα να δίνεις και ν' αγαπάς; Για ποια αγάπη πρόκειται λοιπόν; Η παραδοσιακή σοφία του παιδαγωγού διδάσκει ότι τα πάθη δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν ελεύθερα μέσα στον παιδαγωγικό χώρο δίχως τον κίνδυνο να τον καταστρέψουν. Να αναφερθούμε γι' αυτό στον Σωκράτη, που θεωρούσε τον εαυτό του ειδικό στην αγάπη — μιας και δεν διδάσκει κανείς καλά παρά μόνο όταν αγαπά — κι ο οποίος όμως έκανε την αγνότητα απαραίτητη προϋπόθεση της ελευθερίας του πνεύματος, κόβοντας έτσι κάθε σχέση με την παιδραστική παιδαγωγική. Να αναφερθούμε επίσης στο ιδανικό μιας παιδαγωγικής σχέσης απελευθερωμένης από την αγάπη, προκειμένου η σχολική εμπειρία να είναι «εμπειρία της άκαμπτης και απρόσβλητης ετερότητας των πραγμάτων του πνεύματος», όπως την ήθελε ο Alain ή ακόμα στον Rousseau που έβαλε στη θέση της επιθυμίας του παιδαγωγού την υποταγή στη δύναμη των πραγμάτων. Από τον Σωκράτη στον Alain, η απαγόρευση των ερωτικών παρορμητικών ικανοποιήσεων δομεί την παιδαγωγική σχέση. Θα πρέπει

όμως να παρατηρήσουμε επίσης ότι από την παιδαγωγική της αρχαίας Ελλάδας έως τη σύγχρονη παιδαγωγική πραγματοποιείται μια απώθηση της σχέσης μεταξύ παιδαγωγικής και αγάπης. Ο Σωκράτης μπορούσε να επιβεβαιωθεί, μεθολογικά τουλάχιστον θα μπορούσε να



πει κανείς, σαν ο αγνός εραστής εκείνων των οποίων το πνεύμα ήθελε να μορφώσει. Ο Alain δεν μπορούσε παρά να αποκλείσει αμυντικά μια παρόμοια άποψη.

Έτσι, μέσα στο κίνημα του σύγχρονου ορθολογισμού, η έρευνα του νοήματος αυτού που θα σήμαινε για τον καθένα το να δίνει όλο του τον εαυτό στη διάρκεια της παιδαγωγικής πρακτικής, του γίνεται η ίδια αντικείμενο απαγόρευσης. Είναι αυτό για το οποίο δεν πρέπει κανείς να θέτει ερωτήσεις. Στη θέση της αναγνώρισης των συναισθημάτων που πραγματικά αναπτύσσονται απέναντι στους μαθητές, είτε πρόκειται για αγάπη, είτε για μίσος ή αδιαφορία, βρίσκουμε πιο συχνά την υποχρέωση να αγαπάμε. Το «είναι αλήθεια πως πρέπει να αγαπάμε τους μαθητές» θα έρθει να αντικαταστήσει το σοκρατικό «τους αγαπώ». Μετά απ' αυτό, ανάμεσα στην αγάπη και τη γνώση δεν θα έχουμε πια ένα δίλημμα αλλά μια εναλλαγή. Έτσι, η εκπαιδευτική και διδακτική λειτουργία διαχωρίζονται η μία από την άλλη, ανταγωνίζονται μεταξύ τους στη διάρκεια του παιδαγωγικού έργου. Εάν θέλει να είναι μόνο διδάσκων δεν μπορεί να είναι παιδαγωγός.

Εάν τυχόν θέλει να παραμείνει εκπαιδευτικός, κάτι τέτοιο μπορεί να αποβεί σε βάρος του τεχνικού ρόλου του διδάσκοντος. Δεν του απομένει πια λοιπόν παρά να αναρωτηθεί πώς να πράξει ώστε η γνώση να μην είναι νεκρό γράμμα στο σχολικό χώρο. Πώς να πράξει ώστε η

σχολική εργασία να είναι μια ζωντανή εργασία που δημιουργεί, που διαμορφώνει, ξέροντας ότι αν η εργασία αυτή δεν δημιουργεί τίποτα, κάτι τέτοιο θα σημαίνει τη θανατηφόρα υποταγή του μαθητή στο σύστημα, απάντηση στον καταναγκασμό του οποίου αυτός είναι το αντικείμενο. Στη περίπτωση αυτή δεν υπάρχει άλλη επιλογή εκτός από εκείνη ανάμεσα στη βία και τη φυγή: στην απόληξη και την καταστροφή του παιδαγωγικού χώρου.

Το ενεργό σχολείο: Να προσεγγίσουμε το σχολείο στη ζωή

Μπορεί κανείς έτσι να καταλάβει γιατί η μέριμνα να προσεγγίσουμε το σχολείο στη ζωή έγινε το έμμοινο ζήτημα της σύγχρονης παιδαγωγικής σκέψης. Προκειμένου να ξεφύγει από τον φαντασιωσικό κίνδυνο του θανάτου που ενυπάρχει στο σχολικό καταναγκασμό — αυτό που ο Ευγένιος Ιονέσκο απεικονίζει στο «Μάθημα» —, ο παιδαγωγός θα στραφεί αναγκαστικά προς την ψυχολογική γνώση: γνώση για το παιδί, γνώση για τη σχέση, γνώση για τις σχέσεις μέσα σε μια ομάδα, γνώση για τους θεσμούς, με σκοπό να βρεθούν τα μέσα που θα μειώσουν τη διάσταση μεταξύ του σχολείου και της ζωής, χωρίς παρ' όλ' αυτά να αφήνει ο ίδιος την εντύπωση ότι υπολογίζει αυτό που τα χωρίζει.

Μημημένο από το κίνημα του Νέου Σχολείου, ειδικότερα σε σχέση με την ανάπτυξη της ψυχολογίας του παιδιού, αυτό το κίνημα ψυχολογικοποίησης (psychologisation) βρίσκει στη Γαλλία τη μεγαλύτερη εξάπλωσή του κάτω από την επίδραση των γνώσεων περί δυναμικής των μικρών ομάδων, περί μη-κατευθυνουσας στάσης απέναντι στον άλλο (non-directivité), ροτζεριανής έμπνευσης, και την εξάπλωση της ψυχαναλυτικής σκέψης. Στη διάρκεια των τελευταίων χρόνων, η εικόνα του παιδαγωγού απλού μεταδότη γνώσεων, δηλαδή μεταδότη μιας συγκροτημένης γνώσης, εξασθενεί προς όφελος της εικόνας του εμπνευστή (αυτού που δίνει ζωή, που εμφυσά), ψυχολόγου, ψυχοκοινωνιολόγου, ψυχο- ή κοινωνικο-αναλυτή των σχέσεων μέσα στην ομάδα-τάξη και μέσα στο σχολείο. Παράλληλα, το ιδανικό της μετάδοσης των γνώσεων και της συμπεριφοράς που πρέπει να μαθαίνει κανείς, αντικαθίσταται από την ιδέα του «να μάθεις να μαθαίνεις». Έτσι, το ενεργό σχολείο διενεργεί μια μετατόπιση από τη μετάδοση στην εκμάθηση, από τον καθηγητή στο μαθητή, από τον καταναγκασμό της συγκροτημένης γνώσης στις συνθήκες οικειοποίησης

και δημιουργίας της γνώσης: ή η γνώση είναι σημαντική για κάποιον, ή μπορεί να προξενήσει αλλαγές στο χαρακτήρα του ανθρώπου, ή δεν είναι τίποτε άλλο από ένα αποδυναμωμένο αντικείμενο, φειγοποιημένο στην αγοραστική του αξία. Η ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο γίνεται ο άξονας στον οποίο αναφέρεται η παιδαγωγική σκέψη.

Η ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο

Αυτή η ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο εγκαθιστά όρια στη βία που μπορεί να ασκηθεί από έναν άνθρωπο πάνω σ' έναν άλλο. Βρίσκεται λοιπόν στην καρδιά του προβλήματος της αυθεντίας και της εξουσίας του ενήλικου πάνω στο νέο. Αυτό που αμφισβητεί στον παιδαγωγικό χώρο είναι, από τη μια, η παντοδυναμία του παιδαγωγού, ο οποίος θεωρεί τον εαυτό του απόλυτο κύριο της γνώσης αποβλέποντας έτσι στο θετικό και σίγουρο χαρακτήρα της δίχως να θέτει ερωτήσεις· κι από την άλλη το γεγονός ότι χρησιμοποιεί γι' αυτό το σκοπό όχι μόνο τη δική του βεβαιότητα αλλά κι εκείνη των αριθμών ή των μηχανών που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία. Ο Lewis Carroll μας κάνει μια λαμπρή και πνευματώδη παρουσίαση αυτής της παντοδυναμίας του παιδαγωγού στο πρόσωπο του Heunrty Deumrty (*Από την άλλη πλευρά του καθρέφτη*), ενός ανθρώπου που γεννήθηκε από ένα αυγό και ο οποίος συζητά με τη μαθήτριά Αλίκη κρεμασμένος στην άκρη ενός ψηλού τοίχου τόσο στενού που η Αλίκη αναρωτιέται πώς μπορεί και κρατά την ισορροπία του. Η μη-κατευθύνουσα ιδέα αντιστρέφει λοιπόν τη δομή που χαρακτηρίζει την αυταρχική μετάδοση και η οποία είναι συναφής με τις κατευθυνόμενες μεθόδους, στις οποίες ο καθηγητής είναι ο ενεργητικός πόλος και συμπληρωματικά ο μαθητής ο παθητικός πόλος.

Για να είναι ο μαθητής ο ενεργητικός πόλος της δικής του εκμάθησης, πρέπει ο παιδαγωγός να ξέρει να αρνείται να επεμβαίνει και να αναζητά στη θέση του μαθητή, να αποφεύγει να προωθεί τις ερωτήσεις του προγράμματος στη θέση των ερωτήσεων του ή ακόμα να αποκλείει συστηματικά τις λέξεις του μαθητή, για να βάλει στη θέση τους τις δικές του ή εκείνες της γνώσης στην οποία αναφέρεται.

Η ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο, κληρονόμος της σωκρατικής μαιευτικής, θεμελιώνει επιστημολογικά τη θέση του παιδαγωγού μέσα στον παιδαγωγικό χώρο σαν θέση της αυθεντίας (του αυθέντη), χωρίς παρ' ό-

αυτά να την αποκλείει από μια λειτουργία αναπαράστασης της γνώσης. Οι παρεξηγήσεις, τα αναθέματα, οι φόβοι των οποίων είναι το αντικείμενο, δεν έχουν φαινομενικά άλλη προέλευση από το γεγονός ότι αμφισβητεί τη νομιμότητα των μορφών της εξουσίας του ενήλικου πάνω



στους νέους μέσα κι έξω από το σχολικό χώρο.

Η παιδαγωγική των σχέσεων

Γι' αυτό, γύρω ακριβώς απ' αυτή την ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης προς τον άλλο αποκρυσταλλώνεται η προσδοκία να ξεφύγουμε από την αυταρχική υποταγή που χαρακτηρίζει τη σχέση ενήλικου-νέου μέσα στη διδασκαλική κοινωνία όπως την ήθελε ο Durkheim: κυριαρχία μιας γενιάς πάνω στην άλλη.

Από το 1960, ιδιαίτερα κάτω από την επίδραση του Αμερικανού ψυχολόγου Carl Rogers και της θεωρίας του για την ανθρώπινη σχέση σαν σχέση θεραπευτική, η ιδέα της μη-κατευθύνουσας παιδαγωγικής, που εσφαλμένα αποδόθηκε στον Rogers — ο ίδιος θα μιλήσει για μια «παιδαγωγική επικεντρωμένη στο μαθητή» — κάνει να ξεσπάσει η αντίθεση μεταξύ παιδαγωγικής και θεραπευτικής εργασίας. Η στάση συναισθηματικής συμπετοχής (empathie) και ανεπιφύλακτης αποδοχής του άλλου, που συνιστούσε ο Rogers ως την κατ' εσχόλη μη-κατευθύνουσα στάση, θα γίνει το εξιδανικευμένο αντίδοτο κάθε βίας, κάθε καταναγκασμού.

Στο ακραίο σημείο αυτού του κινήματος, ο παιδαγωγός θα φτάσει ακόμα και να μην παραδέχεται τη μετάδοση οποιασδήποτε συγκροτημένης γνώσης προς όφελος μιας επικέντρωσης πάνω στο «συναί-

σθημα» και τη «σχέση». αλλοιώνοντας έτσι ριζικά την παιδαγωγική σχέση και μετατρέποντάς τη σε μια σχέση εμπειριακή (expériencielle), στην οποία θα αποκαλυφθεί η έννοια της θλίψης του όσον αφορά το θέμα της αυθεντίας. Όντας δάσκαλος-καλή μητέρα, όλο κατανόηση, δάσκαλος-σύντροφος, θα γίνει ο δάσκαλος που αγαπά και που δε μπορείς παρά να αγαπήσεις, που ψάχνει στη σχέση του με τους μαθητές του μιαν ανασφάλιση που δεν βρίσκει στο σχολείο ή στην κοινωνία. Κάτω από το δεινόμενο πρόσωπο του θεραπευτή που ακούει προσεκτικά τον άλλο, ο παιδαγωγός θα βυθιστεί ολοκληρωτικά στην προσπάθειά του να κυριαρχήσει πάνω στη συγκίνηση, ξεσκεπάζοντας έτσι το θανατηφόρο πειρασμό που είναι συνυφασμένος με την παιδαγωγική σχέση.

Μέσα σ' έναν έτσι διευθετημένο χώρο τα πολιτιστικά διαμεσολαβητικά αντικείμενα της παιδαγωγικής σχέσης δεν θα είναι πια παρά προσχήματα για εκείνο που δεν μπορεί να εκφραστεί με λόγια και για εκείνο που δεν μπορεί να μεταδοθεί. Παιδαγωγοί και παιδαγωγούμενοι θα ζήσουν ίσοι μέσα στην αυταπάτη του πραγματοποιημένου ονειρίου εξάλειψης κάθε σχέσης γενεών και γενεαλογίας, στην αυταπάτη μιας σχέσης ισότητας σπρηγμένης πάνω στην άρνηση κάθε πολιτιστικής κληρονομιάς που θα μπορούσε να μεταδοθεί και να ενσωματωθεί, θα είναι ίσοι αγνοώντας αυτή την πολιτιστική κληρονομιά και αρνούμενοι το χρέος που θεμελιώνει την ιεραρχία των γενεών.

Σ' αυτή τη διαδρομή, η ιδέα της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο χάνει την επιστημολογική και μεθοδολογική της θέση, του εγγυητή της δραστηριότητας του μαθητή, προς όφελος λιβιδινικών και ναρκισσιστικών ανταμοιβών, δηλαδή της προσπάθειας πραγματοποίησης απαγορευμένων επιθυμιών. Πολλοί από τους παιδαγωγούς που ακολούθησαν αυτό το δρόμο θα πληρώσουν ακριβώς για τους ίδιους το τίμημα αυτού του αδιέξοδου. Η τρέχουσα ιστορία του σχολείου, κυριαρχημένη από το σύμπωμα της αποτυχίας, και η ιστορία του παιδαγωγικού κινήματος των τελευταίων χρόνων δείχνουν επομένως ότι εάν η κριτική και οι διαπιστώσεις των κατευθυνουσών μεθόδων, έκφραση της παντοδυναμίας του παιδαγωγού — στο βαθμό που εγκαθιδρύουν μια απαίτηση στέρησης από την ικανότητα του σκέπτεσθαι, του δραειν και του λέγειν του παιδιού-μαθητή — δεν πρέπει πια να γίνονται, δεν απομένει παρά να βάλουμε τις βάσεις της ιδέας της μη-κατευθύνουσας στάσης απέναντι στον άλλο στην παιδαγωγική, προκειμένου να την υλοποιήσουμε μέσα σε καινούργιες πρακτικές μεθόδους. Πι-

στεύουμε ότι εδώ βρίσκεται το έργο μιας κλινικής προσέγγισης της παιδαγωγικής.

Η συνεισφορά της ψυχανάλυσης

Με τη φροϋδική ανακάλυψη του ασύνειδου, η φύση της παιδαγωγικής εργασίας κι εκείνου που μπορεί να την εμποδίσει γίνεται κατανοητή μ' έναν καινούργιο τρόπο. Προσβέυοντας ότι δεν συμβαίνουν τα πάντα στη σκηνή της ιστορίας, δηλαδή στη σκηνή αυτού που μπορεί να γίνει αντικειμενικά αντιληπτό, η φροϋδική και μετα-φροϋδική σκέψη επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε την παιδαγωγική σαν πρακτική της ανθρώπινης σχέσης. Πρέπει πάνω στην άλλη σκηνή, τη σκηνή του ασύνειδου, όπου ζωντανεύει η επιθυμία των συμμετεχόντων στην παιδαγωγική σχέση – επιθυμία εκείνου που εκπαιδεύει, που διδάσκει, επιθυμία αυτού που σκοπεύει να εκπαιδευτεί και να μορφωθεί –, να ψάξουμε την αλήθεια της παιδαγωγικής πράξης και τις μεταμορφώσεις της. Μ' αυτό τον τρόπο, αυτό που είχε αποκλειστεί από τη γνώση γίνεται ακριβώς πιθανό αντικείμενο γνώσης. Η χαρισματική και καλλιτεχνική διάσταση του επαγγέλματος του παιδαγωγού, αυτό το σκοτεινό και υπολειπόμενο «κάτι», βρίσκεται στο κέντρο της ενασχόλησης των ερευνητών και των εκπαιδευτικών. Το να αναγνωρίζει κανείς τη διάσταση της φαντασίωσης, φανταστικό σενάριο όπου η επιθυμία μπαίνει στη σκηνή, το να ξεχωρίζει τη λειτουργία τού ή των φαντασιωσικών σεναρίων (fantasmatiques) σε κάθε διαδικασία που έχει σαν σκοπό τη μόρφωση, αυτό ακριβώς είναι το έργο της κλινικής μεθόδου που έχει σαν σημείο αναφοράς την ψυχανάλυση.

Κάθε εκμάθηση στηρίζεται σε μια επιθυμία

Η ψυχανάλυση μας μαθαίνει ότι κάθε εκμάθηση στηρίζεται σε μια επιθυμία, δηλαδή σε κάτι που δεν μπορεί να κατανοηθεί σαν καθαρά γνωστική λειτουργία. Το να μπορείς να μαθαίνεις σημαίνει να μπορείς να κατακτάς προοδευτικά τη σχέση σου με τους άλλους και το περιβάλλον. Μια τέτοια κατάκτηση μπορεί να παρεμποδιστεί από παθογόνους μηχανισμούς. Εάν κάποιος δεν επιθυμεί να μάθει, είναι γιατί, γι' αυτόν ή τον άλλο λόγο, υπάρχει μια αξεπέραστη απαγόρευση της επιθυμίας να ξέρει: η πράξη της μάθησης φορτίζεται επομένως με άγχος. Το να πείσουμε αυταρχικά ένα παιδί να μάθει σημαίνει να του επιτρέψουμε να στερηθεί να εκλάβει την επιθυμία του για γνώση σαν πηγή αυτονομίας, και ταυτόχρονα να ικανοποιήσει την ανάγκη του

να εξαρτάται από τον ενήλικο. Όταν δεν το πιέζουμε, νιώθει την αναγκαιότητα της ανάληψης της ενοχής για την ευχαρίστηση να ξέρει περισσότερα ή το άγχος της επιθυμίας να ξέρει πάρα πολλά. Αυτό είναι το τίμημα που πρέπει να πληρώσει το παιδί προκειμένου να φτάσει στην αυτονομία του, στον προσωπικό του στόχο.

Η επιθυμία για γνώση είναι γνώση της επιθυμίας

Η ψυχανάλυση μας μαθαίνει ακόμα ότι η επιθυμία να ξέρεις βρίσκει τη ρίζα της στη σεξουαλική περιέργεια. Ο Freud θεωρεί ότι το αίτημα για γνώση βρίσκεται στις ερωτήσεις που γίνονται στη μητέρα για στο αίνιγμα της γέννησης. Η ερώτηση πάνω στο αίτιο της καταγωγής του κάθε ανθρώπου βρίσκεται στις ερωτήσεις που γίνονται στη μητέρα πάνω στο αίτημα της γέννησης. Η ερώτηση πάνω στο αίτιο της καταγωγής του κάθε ανθρώπου βρίσκεται λοιπόν στην καρδιά της σχέσης του με τη γνώση. Ακολουθώντας τον Freud, η Melanie Klein συνδέει αυτό που ονομάζει «επιστημοφιλική ορμή» με την επιθυμία να γνωρίσουμε το εσωτερικό της μητέρας και να διεισδύσουμε σ' αυτό. Συνδέοντας η Klein τις σαδιστικές ορμές με τις πρώτες επιστημοφιλικές ανάγκες, μας επιτρέπει να καταλάβουμε τις αναστολές στη γνώση σε σχέση με μια πολύ δυνατή ασυνείδητη ενοχή. Έτσι, για τον Freud, αλλά και για τη Melanie Klein, τα εμπόδια στη γνωστική ανάπτυξη πρέπει να προσεγγιστούν με όρους άγχους. Συνέπεια αυτού είναι η αναγνώριση του εξαιρετικά προβληματικού χαρακτήρα της γνώσης και της πρόσβασης του κάθε ανθρώπου σε αυτή.

Σύμφωνα με τον Freud, η επιθυμία για γνώση εμφανίζεται στο παιδί στην ίδια περίοδο που η σεξουαλική ζωή αγγίζει το πρώτο ύψιστο σημείο της, από τον 3ο έως τον 5ο χρόνο, δηλαδή στην οιδιπόδεια περίοδο, αυτήν την καθοριστική στιγμή για τη δόμηση της προσωπικότητας. Μέσα σε αυτή την προοπτική, η γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, η πρόσβασή του στη δραστηριότητα του σκέπτεσθαι εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο έζησε το οιδιπόδειο πρόβλημά του.

Κάτι τέτοιο επιτρέπει επίσης να καταλάβουμε γιατί η είσοδος στο δημοτικό, που απαιτεί την εκμάθηση και την αφομοίωση των βασικών μηχανισμών, αντιστοιχεί στο τέλος αυτής της περιόδου. Η «λύση» και η απώθηση της οιδιπόδεια σύγκρουσης σημαδεύει μέσα στη συγκινησιακή εξέλιξη του παιδιού τον αποχωρισμό από τα γονεϊκά αντικείμενα. Είναι

αυτό που καθιστά δυνατή την επένδυση των σχολικών σπουδών, του παιδαγωγού και της ομάδας των ομοίων. Μέσα σ' αυτή τη προοπτική, οι συγκρούσεις μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού θα πρέπει να αναθούν στην παραγνώριση των διαφορετικών παραλλαγών της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Για την ψυχανάλυση, το να κρατήσουμε τη γνωστική ανάπτυξη μακριά από τη συναισθηματική ανάπτυξη, ή να διατεινόμαστε ότι η γνώση μπορεί να είναι αντικειμενοποιημένη, ανεξάρτητα από τη σχέση που έχει ο άνθρωπος μ' αυτή, προέρχεται από ένα μηχανισμό άμυνας στη σχέση (clivage). Όμως, ακριβώς στη σχέση αυτή, που έχει σαν αποτέλεσμα την αποσιώπηση της καταγωγής της επιθυμίας για γνώση και κατά συνέπεια την αποκοπή της διαδικασίας εκμάθησης από τη ζωντανή πηγή της, θα πρέπει να δούμε την ίδια την ενέργεια του ασύνειδου και της απώθησης του παιδαγωγού ως ενήλικου.

Η αφιέρωση¹ στην παιδαγωγική και οι κίνδυνοι του επαγγέλματος

Αυτό που συνιστά την επαγγελματική – και μάλιστα παθιασμένη – μοίρα των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών είναι το ότι αφιερώνονται στην παιδική ηλικία ενώ ταυτόχρονα αμύνονται απέναντι σ' αυτή. Οι κίνδυνοι του επαγγέλματος προέρχονται από αυτή ακριβώς τη μοίρα, σαν τρόπος να αντιμετωπιστούν οι ίδιες μας οι απωθήσεις, οι κρυμμένες παιδικές μας ορμές, το ίδιο μας το ασύνειδο. Εάν η παιδαγωγική κατάσταση στο σχολείο ορίζεται πριν απ' όλα σαν την πρόσωπο με πρόσωπο σχέση ενός ενήλικου με μια ομάδα παιδιών, η ερώτηση, που για τον ψυχαναλυτή θα επαναδραστηριοποιείται συνεχώς ασύνειδα, στον παιδαγωγό θα είναι η ερώτηση της δικής του οιδιπόδεια προβληματικής, δηλαδή όλων εκείνων των διαδικασιών που εγκλείουν τις ορμές, τα συναισθήματα, τις θέσεις που διευθέτησαν τη δική του σύγκρουση με τους γονείς του στη διάρκεια της παιδικής του ηλικίας, διαδικασίες που έμειναν ενεργές χωρίς ο ίδιος να το συνειδητοποιήσει. Ταυτισμένος με το παιδί που υπάρχει μέσα του, θα περιμένει η συμπεριφορά του παιδιού απέναντί του να είναι σε όλα σύμφωνη (ή σε όλα αντίθετη) με τη συμπεριφορά που είχε ο ίδιος απέναντι στους δικούς του γονείς όταν ήταν παιδί. Έτσι το έργο του παιδαγωγού, που στη φροϋδική ορολογία έγκειται στο να υποτάξει την «αρχή της ηδονής» στην «αρχή της πραγματικότητας», θα κινδυνεύει συνέχεια να χαθεί μέσα σε αυταρχικούς χειρισμούς, έκφραση της αγωνίας του μπροστά στην

απειλή ενός παρορμητικού ξεχειλίσματος από την πλευρά της ομάδας των παιδιών και ικανής να αμφισβητήσει ξανά τους τρόπους που έχει ο ίδιος για να αμύνεται ενάντια στις δικές του ορμές.

Μ' αυτή την έννοια, η ψυχανάλυση μας επιτρέπει να διακρίνουμε στους τρόπους λειτουργίας του σχολικού θεσμού τα όρια, τα περιφράγματα, τις απαγορεύσεις, σχετικά με αυτό που θεωρείται ικανό να δραστηριοποιηθεί κάτω από την επίδραση του ασύνειδου στα πλαίσια μιας παιδαγωγικής σχέσης. Θα μπορούσε να πει κανείς ότι η προσπάθεια «εκλογίκευσης» που περιγράφεται στους στόχους, στους κανονισμούς, στην κατάσχεση σχεδίων κ.λπ., αποσκοπεί στο να οργανώσει κατ' επανάληψη τους όρους ανταλλαγής στον παιδαγωγικό χώρο, προκειμένου να τον προστατεύσει από τους κινδύνους μιας πολύ μεγάλης συναισθηματικής και συγκινησιακής εμπλοκής κι απ' τις δυο πλευρές. Εάν η αρχή της πραγματικότητας παραχωρεί τη θέση της στην αρχή της ηδονής, υπάρχει κίνδυνος το σχολείο να μην είναι πια παρά ένα πεδίο μάχης επιθυμιών και αιτημάτων, που η φροϋδική σκέψη μας έμαθε να αναγνωρίζουμε σαν συστατικό της ανθρωπίνης ψυχής: αίτημα να σε αγαπούν, να σε αναγνωρίζουν, να σε τιμωρούν, επιθυμία να επιβεβαιωθείς, αλλά και αντίθετα επιθυμία να μείνεις κάτω από την εξάρτηση και την προστασία των γονέων.

Αν κανείς όμως δεν προσέξει, αυτή η ανάγκη ελέγχου των ασύνειδων διαδικασιών που λειτουργούν μέσα στην παιδαγωγική σχέση, μ' άλλα λόγια αυτή η ανάγκη κοινωνικοποίησης, παρασύρει μέσα στους διάφορους τρόπους άμυνας τον ίδιο τον αποκλεισμό της επιθυμίας να μάθεις και να μεταδώσεις γνώσεις. Εδώ βρίσκεται το σωκρατικό μάθημα: εάν η επιστήμη διδάσκεται, η αρετή δεν διδάσκεται. Όταν επιθυμούμε να διδάξουμε την αρετή, κινδυνεύουμε να αλλοιώσουμε τον άνθρωπο και να τον αποστερήσουμε από την ίδια του τη δραστηριότητα σκέψης.

Πάνω σ' αυτό το θέμα, ο Freud θα πει ότι εάν «ο πρωταρχικός σκοπός κάθε εκπαίδευσης είναι να μάθει στο παιδί να κυριαρχεί πάνω στα ένστικτά του» και ότι μ' αυτή την έννοια «η εκπαίδευση πρέπει (κατά συνέπεια) να παρεμποδίζει, να απαγορεύει, να καταστέλλει», πράγμα «που εφάρμοσε πάντοτε εκτενώς», η ψυχανάλυση έδειξε ότι «αυτή η καταπίεση των ενστίκτων ήταν ακριβώς αιτία νεύρωσης». Η εκπαίδευση επομένως δεν έχει μόνο θετικά στοιχεία αλλά φέρει μέσα της και το φορτίο της βλαβερότητάς της. Εκεί είναι που πρέπει «να βρει το δρόμο της ανάμεσα στη Σκύλλα της παροχής ανεξέλεγκτης ελευθερίας (Laissezfaire) και τη Χάρυβδη της απα-

γόρευσης». Ο Freud όμως δεν κάνει τίποτε άλλο από το να αποδίδει στην εκπαίδευση τον θεμελιώδη αμφίθυμο χαρακτήρα της. Στα πλαίσια της θεωρίας του για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, βάζει όρια στη δράση του παιδαγωγού ως εκπαιδευτικού. Θεμελιώνοντας επι-

ρήξη των σχέσεων αίματος, δηλαδή των σωματικών σχέσεων.

Ο λόγος του ιστορικού, του φιλόσοφου, της παράδοσης και του ποιητή μπόρεσαν πάντοτε να μας πουν ότι η παιδαγωγική σχέση ήταν σχέση συμβολικής γενεολογίας που αποκλείει μια σχέση σώμα



στημονικά το γεγονός ότι τα πρώτα χρόνια της ζωής έχουν τεράστια σημασία για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και προωθώντας την ιδέα των συστατικών παρορμητικών παραγόντων που παραμένουν αμείωτοι σε κάθε εκπαιδευτική εργασία, ο Freud μας απαλλάσσει από την πλάνη μιας υποτιθέμενης εκπαιδευτικής παντοδυναμίας της εκπαιδευτικής εργασίας στο σχολικό πεδίο.

Η παιδαγωγική ως πρακτική μύησης

Το να μπορεί κανείς να παραδεχτεί ότι η επιθυμία του παιδαγωγού είναι επιθυμία της επιθυμίας της ηδονής να γεννά, είναι αυτό που μια ψυχαναλυτική ανάγνωση των μύθων και των φαντασιώσεων επιτρέπει να αναγνωρίσουμε σαν συστατικό στοιχείο της θέσης του παιδαγωγού στο σχολικό πεδίο. Αυτό σημαίνει ότι η σημαντική σκηνή της παιδαγωγικής σχέσης είναι η σκηνή μιας επιθυμίας τεκνογονίας: επιθυμία μιας τεκνοποίησης κι επιθυμία μιας γέννησης. Πρόκειται όμως για μια δεύτερη γέννηση σαν γέννηση του πνεύματος, και για μια δεύτερη τεκνοποίηση ως πολιτιστική δημιουργία. Εδώ βρίσκεται το νόημα που επαληθεύεται στη σωκρατική μαιευτική, μεθοδολογία του τοκετού. Μέσα στην έννοια και τη λειτουργία της μύησης, η παιδαγωγική είναι ταυτόχρονα η αναβίωση της γέννησης σαν γέννηση του σώματος αλλά και η

με σώμα. Ας σκεφτούμε την ιστορία της Héloïse και του Abélard, τον «Οικοδιδάσκαλο» του Brecht και, πιο κοντά σε μας, την Gabrielle Russier³ που πέθανε επειδή παραβίασε την απαγόρευση. Μέσα σ' αυτή την προοπτική, οι διαφορετικές στιγμές προβιβασμού στη διάρκεια των σχολικών σπουδών μπορούν να κατανοηθούν σαν διαδικασίες μύησης, σαν τελετουργίες περάσματος, ομολογες με τις λειτουργίες μύησης των παραδοσιακών κοινωνιών. Η είσοδος στο δημοτικό σχολείο – «το μεγάλο σχολείο» – σημαίνει τη στιγμή της προσχώρησης στον πολιτιστικό κώδικα μέσα από τα βασικά μαθήματα: η είσοδος στην Α' Γυμνασίου την αποκοπή από τη σχέση μ' έναν μόνο δάσκαλο και τη μετάβαση στην ύπαρξη μιας πλειονότητας παιδαγωγικών μορφών, υποκατάστατων των γονεϊκών μορφών, ενώ η υποχρεωτική εκπαίδευση μέχρι την εφηβεία και η δοκιμασία του baccalaureat⁴ την πρόσβαση στην ενεργό ζωή, δηλαδή στην κατάσταση του ενήλικου.

Οπωσδήποτε, μια τέτοια σημασία τείνει όλο και περισσότερο να απωθείται στη διάρκεια της ανάπτυξης του σύγχρονου σχολείου. Η θέση της γνώσης στη κοινωνία, τα τεχνολογικά μέσα διάδοσης και ιδιοποίησης της γνώσης, τα υπερσχύοντα συμπερασματικά δεδομένα, όπως αυτό που συνιστά την επέμβαση των γονέων στο σχολείο, αποκρύπτουν όλο και περισσότερο το μυθικό νόημα της παιδαγωγικής και συμβάλλουν στο να

πάψει πια το σχολείο να κοινωνικοποιεί και να καλλιεργεί, στερώντας έτσι τους παιδαγωγούς από τη συμβολική τους θέση. Το πρόσφατο κίνημα της δημιουργίας των επονομαζόμενων «παράλληλων σχολείων» αποδεικνύει, εάν κάτι τέτοιο χρειάζεται, ότι η παραδοσιακή διαφωνία μεταξύ γονέων και καθηγητών, όπου οι μὲν κατηγορούν τους δε είτε για υπερβολική εξουσία είτε για υπερβολική ελαστικότητα, βρίσκει τις ρίζες της σε μια έχθρα και ένα ναρκισσιστικό ανταγωνισμό που έχει σαν σκοπό την κατοχή του παιδιού. Η διεκδίκηση του δικαιώματος ελέγχου του παιδιού στο σχολείο μπορεί να οδηγήσει μέχρι και στον αποκλεισμό του αντιπάλου, μ' άλλα λόγια στο φαινόμενο οι γονείς να φτάνουν να γίνονται οι ίδιοι εκπαιδευτικοί.

Από την πλευρά τους οι παιδαγωγοί, ψάχνοντας μια δικαιολογία για την προσφυγή τους στην ψυχολογία, στη «γνώση του παιδιού», προσφέρουν στον εαυτό τους το δικαίωμα να επιβλέπει τους οικογενειακούς ερωτικούς δεσμούς με την πρόφαση ότι ψάχνουν δήθεν να βρουν τα αίτια της αποτυχίας στο σχολείο μέσα στις οικογενειακές συνθήκες. Στη λαίμαργία τους να αντιμετωπίσουν «περιπτώσεις μαθητών», εγγράφεται η επιθυμία τους να παραβιάσουν τη φύση των δεσμών που τους καθορίζει ο πολιτισμός και να αναγνωριστούν έτσι σαν οι πρώτοι γεννήτορες.

Ο Πυγμαλίων στο σχολείο: Για τον καλό και τον κακό μαθητή

Τα τελευταία χρόνια, πολλές έρευνες περιγράφουν τις συνέπειες της αναπαραγωγής του σχολικού συστήματος και την ανισότητα των ευκαιριών στο σχολείο. Η ψυχανάλυση απ' την πλευρά της επιτρέπει να φωτίσουμε τον τρόπο με τον οποίο αυτή η αναπαραγωγή, που καθορίζει τις μορφές της σχολικής επιτυχίας και αποτυχίας, εδραιώνεται, απ' ενός, στη συμβολική λειτουργία της παιδαγωγικής και, απ' ετέρου, στη λειτουργία της σαν διαδικασία μύησης. Εάν η επιθυμία του παιδαγωγού εμφανίζεται σαν μια φαντασίωση τεκνογονίας, που σαν τέτοια είναι απαγορευμένη να γίνει, όπως είπαμε πιο πάνω, επιθυμία της επιθυμίας της ηδονής να γεννά, η παιδαγωγική σχέση δεν μπορεί να είναι παρά αναπαραγωγή μιας μοναδικής μορφής, δημιουργία του άλλου μαθητή όμοιου μ' εμάς, δημιουργία αποκλείουσα τη διαφορά και την ετερότητα.

Ο μύθος του Πυγμαλίωνα απεικονίζει ακριβώς αυτό. Ο «καλός μαθητής» παίρνει λοιπόν την αξία ενός καθρέφτη μέσα στον οποίο αντικατοπτρίζεται η εικόνα

του (καλού) παιδαγωγού επαναληπτικά από τάξη σε τάξη κι από χρονιά σε χρονιά. Μέσα σε αυτή τη ναρκισσιστική θεώρηση, ο «κακός μαθητής» ενορακώνει τον καθρέφτη που θαμπώνει από το πένθος της εικόνας του, για να μην πούμε το κακό καταδιωκτικό μάτι. Εξ ου και η



ανεπιείκεια απέναντι σ' αυτόν τον «κακό μαθητή». Ποιος σου επιτρέπει να ταράξεις έτσι το καθαρό νερό που με ξεδιψά; του ζητούν να απαντήσει με τρόπο επαναληπτικό και αγωνιώδη. Για να καταλήξει να βρει, μέσα στην αδυναμία να απαντήσει σε μian ερώτηση που τον απειλεί, τη μαρτυρία, κάτω από τον αμείωτο σκοταδισμό της, της αδυναμίας του να σκεφτεί. Όταν η παιδαγωγική προβληματική μένει κλεισμένη μέσα στους τοίχους της τάξης, όταν κανένας λόγος πάνω σ' αυτό που βιώνεται δεν μπορεί ν' ακουστεί σε άλλους χώρους, η κακή επίδοση του μαθητή δεν μπορεί παρά να παραπέμψει τον παιδαγωγό στην ίδια του τη ναρκισσιστική προβληματική. Έτσι, η επιτυχία του μαθητή θα είναι η «δική του» επιτυχία, η αποτυχία του μαθητή η «δική του» αποτυχία.

Γι' αυτό, στο σύμπτωμα της σχολικής αποτυχίας απαντά η δυσφορία του εκπαιδευτικού, δηλαδή μια καταθλιπτική συμπτωματολογία που γενικεύεται στο εκπαιδευτικό σώμα.

Το αίτημα κυριαρχίας

Η οδύνη που δημιουργείται μ' αυτόν τον τρόπο ωθεί πολύ συχνά τους παιδαγωγούς να βρουν φάρμακο στους λόνους τους καλλιεργώντας τη γη της επαγγελίας που προέρχεται από τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Όταν δεν σκέφτονται τους

εαυτούς τους, η γνώση των ανθρωπιστικών σπουδών και ο παράλληλος ενθουσιασμός για τις σύγχρονες παιδαγωγικές τεχνολογίες έρχονται να εκτεθούν στην καλή ή κακή παιδαγωγική τους συνείδηση είτε όμως η μόρφωση είναι κάτι το οποίο ζητά κανείς από μόνοι του, είτε έχει λιγότερο ή περισσότερο επιβληθεί –κατ' εικόνα αυτού που συμβαίνει στην παιδαγωγική σχέση με τους ίδιους τους μαθητές–, φαίνεται ότι αυτό το αίτημα της κυριαρχίας εγγράφεται συνήθως με τους όρους ενός «τι να κάνω;» ή «πώς πρέπει να είμαι;» Τι να κάνω ώστε να κινήσω το ενδιαφέρον των μαθητών; Πρόκειται για το κατ' εξοχήν αίτημα ενορχήστρωσης και κυριαρχίας για να γεμίσουν τα κενά, αίτημα όμως από το οποίο εκείνος που ασκεί το επάγγελμα του εκπαιδευτικού κινδυνεύει να βρεθεί σε κατάσταση παιδικής εξάρτησης, κατ' εικόνα του μαθητή μέσα στην τάξη του, απέναντι στον ερευνητή που κατέχει μια γνώση που θεωρείται ισχυρή και επανορθωτική. Πολύ συχνά άλλωστε βρίσκεται κλεισμένος μέσα σε αυτό το αίτημα, όταν η προσφορά του ερευνητή –προσφορά μιας «αντικειμενικής» γνώσης– έρχεται να οργανώσει τους όρους της απάντησης στο αίτημα για μόρφωση με τη μορφή ενός προτύπου εφαρμοσμένου στο χώρο της πράξης. Έτσι, η απαραίτητη σχέση της θεωρίας και της πρακτικής παίρνει τη μορφή μιας σχέσης υποταγής της πρακτικής –σαν χώρου εμπειρίας– στη θεωρία, σαν χώρου μιας κατασκευασμένης γνώσης, κάνοντας αυτή την τελευταία να λειτουργήσει με δογματικό τρόπο. Μια τέτοια σχέση έχει λογικά σαν συνέπεια την περικύκλωση της πρακτικής με απαγορεύσεις στο όνομα της επιστημονικής γνώσης, τη στέρηση του καθηγητή από την εμπειρία του, τον αποκλεισμό του σαν ανθρώπου που γνωρίζει τη μοναδική του εμπειρία.

Βλέπουμε λοιπόν ότι εάν τυχόν ικανοποιηθεί ένα τέτοιο αίτημα, δεν μπορεί παρά να αναπαράγει περισσότερο ή λιγότερο πιστά την παιδαγωγική σχέση δασκάλου–μαθητή. Μ' άλλα λόγια, οι ερωτήσεις που του επιτρέπει να θέσει μια κλινική προσέγγιση, μένουν για πάντα συγκαλυμμένες.

Ιδιαίτερα συγκαλυμμένη μένει η πιθανότητα να μάθουμε να αναγνωρίζουμε τα όρια της εξουσίας μας διαφορετικά από ό,τι με όρους αποτυχίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τον κίνδυνο μιας μόρφωσης η οποία περιλαμβάνει τη γνώση που προέρχεται από την κλινική εμπειρία: το να μπορεί να αναγνωρίζει κανείς τον άλλον σαν ελεύθερο και ενεργό συμμετοχο μέσα στη διαδικασία εκμάθησης, να μπορεί κανείς να τον αναγνωρίζει σαν υποκείμενο που προσπαθεί επίσης να αλλάξει εκείνον που βρίσκεται απέναντί του.

Μια συνεχιζόμενη μόρφωση

Μόνο μια συνεχιζόμενη μόρφωση, που θα επιτρέπει στον καθένα να ανταλλάξει με άλλους τις ερωτήσεις που συναντά στην καθημερινή του πρακτική, να ανακαλύψει τι απέγιναν οι εκπαιδευτικές του προσδοκίες (ναεχ) και η παιδαγωγική του επιθυμία, να μετρήσει την αγωγή, την ευχαρίστηση και τη δυσαρέσκειά του, φαίνεται να μπορεί να δημιουργήσει ένα σύνδεσμο του κλινικού και του παιδαγωγικού και να οδηγήσει στην έρευνα σημαντικής γνώσης για τον καθένα. Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι η παιδαγωγική πρακτική είναι πρακτική της ανθρώπινης σχέσης, φαίνεται απαραίτητο να μην μπορούμε ν' αποφυγούμε μια προσωπική μόρφωση, δηλαδή έναν προβληματισμό πάνω στον ίδιο μας τον εαυτό, πάνω στις επιθυμίες εξουσίας, κυριαρχίας που αναγκαστικά διακινδυνεύουμε. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι κανένα πρότυπο δεν θα μπορούσε να υπερισχύσει σ' αυτό τον χώρο, ατομική μόρφωση ή μόρφωση σε ομάδα. Η ουσία είναι να μπορούν οι παιδαγωγοί να μιλούν μεταξύ τους, να προσπαθούν να παραδεχτούν ότι καλούνται να κάνουν το ίδιο έργο, ότι μοιράζονται τις ίδιες δυσκολίες και ότι τα θεμέλια της επαγγελ-

ματικής αποδοτικότητάς τους δεν πρέπει να αναζητηθούν αποκλειστικά σε μια γνώση συγκροτημένη έξω από αυτούς.

Revue Française de Pédagogie, n°64,
Ιούλιος-Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1983

Μετάφραση: ΙΩΑΝΝΑ ΠΑΠΑΓΙΑΝΝΗ

ΣΗΜΕΙΩΣΕΙΣ

1. Στα γαλλικά, η λέξη «ναε» χρησιμοποιείται κατ' αρχήν στο θρησκευτικό λεξιλόγιο για να δηλώνει το τάμα, την αφιέρωση του ανθρώπου στο Θεό ή σε κάποιον άγιο και κατ' επέκταση την υπόσχεση ή τον όρκο. Παράλληλα όμως σημαίνει και ευχή ή θέληση.
2. Abélard Pierre (1079-1142): Γάλλος θεολόγος και φιλόσοφος της Σχολαστικής Σχολής, περιφημος τόσο για την πρωτοτυπία των φιλοσοφικών θεωριών του όσο και για τον πολυθρύλητο και μυθιστορηματικό έρωτά του για την μαθήτριά του Heloise (1101-1164). Αν και αργότερα τη νυμφεύθηκε κρυφά, τιμωρήθηκε με ευνουχισμό από τον θείο της, επίσκοπο Flubert, ενώ η ίδια κλείστηκε σε μοναστήρι.
3. Russier Gabrielle: Γαλλίδα καθηγήτρια φιλόλογος η οποία στις 10.7.1968 καταδικάστηκε σε 12 μήνες φυλάκιση με αναστολή και πρόστιμο 500 φράγκων για αποπλά-

νηση ανηλίκου, μετά από τις σχέσεις της μ' ένα μαθητή της. Αυτοκτόνησε το Σεπτέμβριο του 1969 στη Μασσαλία, σε ηλικία 32 χρονών.

4. Το «baccalauréat» είναι ο πρώτος πανεπιστημιακός τίτλος και παραχωρείται ως δίπλωμα στο τέλος των σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Abraham A., *Le monde intérieur des enseignants*, EPI, 1972.
- Bigault J.P., Terrier G., *L'illusion psychanalytique en éducation*, P.U.F., 1978.
- Filloux J., *Du contrat pédagogique, le discours inconscient de l'école*, Dunod, 1974.
- Flacelier R., *L'amour en Grèce*, Hachette, 1971.
- Freud S., *Trois essais sur la théorie de la sexualité*, Gallimard, 1962.
- Freud S., «ση διάλεξη», στο *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*, Gallimard, 1936.
- Hameline D., *Le domestique et l'affranchi. Essai sur la tutelle scolaire*, Les éditions ouvrières, 1977.
- Kaes et al., *Fantasma et formation*, Dunod, 1973.
- Kaes et al., *Désir de forme et formation du savoir*, Dunod, 1976.
- Klein M., *Essais de psychanalyse*, Payot, 1968.
- Oury F., Vasquez A., *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspéro, 1967.
- Rosenthal R.A., Jacobson L., *Pygmalion à l'école*, Casterman, 1971.

ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ

ΜΕ ΝΕΑ ΥΨΗΛΟΤΕΡΑ ΕΠΙΤΟΚΙΑ ΜΕΧΡΙ 21%

21%

ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ. Η ΣΙΓΟΥΡΗ ΕΠΕΝΔΥΣΗ ΜΕ ΤΟ ΜΕΓΑΛΥΤΕΡΟ ΕΠΙΤΟΚΙΟ.

Ταυτό το ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ έχουν νέα, υψηλότερα επιτόκια, που σας προσφέρουν μεγαλύτερες δυνατότητες αξιοποίησης των χρημάτων σας.

Τα ΕΤΒΑ ΔΕΤΗ και ΤΡΕΤΗ ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ έχουν επιτόκιο 19%, 20% και 21% αντίστοιχα, που είναι σταθερά για όλη τη διάρκεια τους.

Επί, εξοφλούνται πάντα μεγαλύτερη απόδοση προστιθέμενης με τον πιο σίγουρο τρόπο τους τόκους και τις αποδόσεις σας.

Και όπως πάντα, τα ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ:

- είναι ασφαλισμένα
- εξοφλούνται εύκολα
- είναι επενδυση με μεταβιβάσιμα προς διαπαιδαγ.

Η ΕΤΒΑ προσφέρει ΔΕΡΕΑΗ ευχολή των ομολογών σας στο Χρηματοοικονομικό της.

Το ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ είναι κοινό σας όλο το έχετε στα Καταστήματα της ΕΤΒΑ, στην Ελληνική Έκθεση Επενδύσεων Χρηματοοικονομικού στο Χρηματοπύργο και στις συνεχιζόμενες Τράπεζες.

Αν λοιπόν, έχετε ή έχετε ένα μικρό ή μεγάλο κεφάλαιο, κοπτε την πιο σίγουρα επένδυση.

Αγοράστε ΟΜΟΛΟΓΑ ΕΤΒΑ!

Πάθουμε το τρίτο δεκάμηνο κάθε μήνα.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΤΡΑΠΕΖΑ ΕΠΕΝΔΥΣΕΩΝ Α.Ε.