

Μαρτίν Μενές

# ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Η ΓΝΩΣΗ

Από πού προέρχεται η επιθυμία για μάθηση;



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΤΑΚΗ

MARTIN MENES

# Το παιδί και η γνώση

Από πού προέρχεται η επιθυμία για μάθηση;

Μετάφραση

ΜΑΡΙΑ ΚΟΥΚΟΥΜΑΚΗ, ΙΩΑΝΝΑ ΒΙΣΒΙΚΗ,  
ΚΑΛΛΙΟΠΗ ΚΟΥΚΟΥΛΑΚΗ,  
ΓΙΩΡΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ,  
ΜΑΡΑ ΤΣΙΩΛΗ, ΓΕΩΡΓΙΑ ΧΡΙΣΤΕΛΗ



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
ΠΑΤΑΚΗ

Το παρόν έργο πνευματικής ιδιοκτησίας προστατεύεται κατά τις διατάξεις της ελληνικής νομοθεσίας (Ν. 2121/1993 όπως έχει τροποποιηθεί και ισχύει σήμερα) και τις διεθνείς συμβάσεις περί πνευματικής ιδιοκτησίας. Απαγορεύεται απολύτως άνευ γραπτής αδείας του εκδότη η κατά οποιονδήποτε τρόπο ή μέσο (ηλεκτρονικό, μηχανικό ή άλλο) αντιγραφή, φωτοανατύπωση και εν γένει αναπαραγωγή, εκμίσθωση ή δανεισμός, μετάφραση, διασκευή, αναμετάδοση στο κοινό σε οποιαδήποτε μορφή και η εν γένει εκμετάλλευση του συνόλου ή μέρους του έργου.

Εκδόσεις Πατάκη – Βιβλία για εκπαιδευτικούς

Μαρτίν Μενές, *Το παιδί και η γνώση: Από πού προέρχεται η επιθυμία για μάθηση;*

Martine Menès, *L'enfant et le savoir: D'où vient le désir d'apprendre?*

Μετάφραση: Μαρία Κουκουμάκη, Ιωάννα Βιοβίκη, Καλλιόπη Κουκουλάκη, Γιώργος

Κωνσταντίνου, Μάρα Τσιώλη, Γεωργία Χριστέλη

Υπεύθυνη έκδοσης: Υβόνη Καρύδη

Επιμέλεια-Διορθώσεις: Αντωνία Γουναροπούλου

Σχεδιασμός εξωφύλλου: k2design

Σελιδοποίηση: Κωνσταντίνος Καπένης

Φιλμ, μοντάζ: Μαρία Ποινιού-Ρένεση

Copyright © Éditions du Seuil, Paris 2012

Copyright © για την ελληνική γλώσσα Σ. Πατάκης ΑΕΕΔΕ

(Εκδόσεις Πατάκη), 2018

Copyright © για τη μετάφραση στην ελληνική γλώσσα Σ. Πατάκης ΑΕΕΔΕ (Εκδόσεις Πατάκη) και εταιρεία «Φόρουμ Ψυχανάλυσης του Λακανικού Πεδίου της Αθήνας», 2018

Πρώτη έκδοση στη γαλλική γλώσσα από τις εκδόσεις Éditions du Seuil, Παρίσι, 2012

Πρώτη έκδοση στην ελληνική γλώσσα από τις Εκδόσεις Πατάκη,

Αθήνα, Φεβρουάριος 2020

ΚΕΤ Γ133 ΚΕΠ 51/20 ISBN 978-960-16-8366-9



ΠΑΝΑΓΗ ΓΣΑΛΔΑΡΗ (ΠΡΩΗΝ ΠΕΙΡΑΙΩΣ) 38, 104 37 ΑΘΗΝΑ,

ΤΗΛ.: 210.36.50.000, 801.100.2665, 210.52.05.600, ΦΑΞ: 210.36.50.069

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ: ΕΜΜ, ΜΠΕΝΑΚΗ 16, 106 78 ΑΘΗΝΑ, ΤΗΛ.: 210.38.31.078

ΥΠΟΚ/ΜΑ: ΚΟΡΥΤΣΑΣ (ΤΕΡΜΑ ΠΟΝΤΟΥ – ΠΕΡΙΟΧΗ Β' ΚΤΕΟ), 57009 ΚΑΛΟΧΩΡΙ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ,

ΤΗΛ.: 2310.70.63.54, 2310.70.67.15, 2310.75.51.75, ΦΑΞ: 2310.70.63.55

Web site: <http://www.patakis.gr> • e-mail: [info@patakis.gr](mailto:info@patakis.gr), [sales@patakis.gr](mailto:sales@patakis.gr)

«Τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ο άνθρωπος είναι μέσα στην άγνοια· όμως διδάσκεται συνεχώς [...] και αυτό διότι επωφελείται όχι μόνο από τη δική του πείρα, αλλά επιπλέον και από την πείρα των προγενέστερων, επειδή ο άνθρωπος κρατά στη μνήμη του τις γνώσεις που απέκτησε κάποτε, και επειδή και οι γνώσεις των αρχαίων είναι πάντα εδώ γι' αυτόν στα βιβλία που άφησαν [...] Ένας άνθρωπος [...] μαθαίνει διαρκώς...»

Μπλαιζ Πασκάλ, *Πρόλογος στην πραγματεία περί του κενού* (1651)

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος . . . . .	11
Εισαγωγή . . . . .	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Ποια είναι η σχέση με τη γνώση; . . . . .	21
Η γνώση, αντικείμενο και πράξη ταυτόχρονα . . . . .	21
Δεν υπάρχει γνώση χωρίς επιθυμία. . . . .	29
Τα μονοπάτια της ασυνείδητης μετάδοσης . . . . .	41
Η εγγραφή στη γενεαλογία επιτρέπει σε κάποιον να γνωρίσει τη θέση του. . . . .	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η γέννηση του υποκειμένου που επιθυμεί (τη γνώση). . . . .	57
Από πού προέρχεται η επιθυμία; . . . . .	58
Από την ανάγκη στην επιθυμία. . . . .	64
Οι ενορμώσεις είναι τα στηρίγματα της επιθυμίας για μάθηση . . . . .	70
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Η περιέργεια δεν είναι ελάττωμα . . . . .	79
Από την πρώτη έλλειψη γεννιέται η ικανότητα αναπαράστασης. . . . .	81
Η επιθυμία του (μητρικού) άλλου ως εφαλτήριο για εξερεύνηση . . . . .	83

Μια αναγκαία επινόηση . . . . .	87
Κορίτσι και αγόρι, ίσοι αλλά όχι όμοιοι. . . . .	96
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Πεπρωμένα της ώθησης προς τη γνώση . . . .	103
Από την ανορθόδοξη περιέργεια στη μετουσιωμένη περιέργεια . . . . .	106
Η αναστολή, η κατάθλιψη . . . . .	108
Το άγχος . . . . .	122
Τα συμπτώματα . . . . .	127
Αντιμετωπίζοντας το υποκείμενο και όχι το πρόβλημά του	137
Από την πλευρά της επιθυμίας για γνώση. . . . .	144
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Τι σημαίνει μαθαίνω; . . . . .	159
Μαθαίνουμε χωρίς να το γνωρίζουμε . . . . .	160
Μαθαίνουμε να μιλάμε; . . . . .	164
Το σχολείο: Από την ιδιωτική στην κοινή γνώση. . . . .	175
Όταν διδασκόμαστε . . . . .	191
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ: Η γνώση είναι κάτι προς απόκτηση . . . . .	199
Βιβλιογραφία . . . . .	205

## Ποια είναι η σχέση με τη γνώση;

### Η γνώση, αντικείμενο και πράξη ταυτόχρονα

Η λέξη «γνώση»<sup>1</sup> δηλώνει ταυτόχρονα ένα αντικείμενο, αυτό που γνωρίζουμε, και την πράξη τού να γνωρίζουμε.

*Η γνώση ως αντικείμενο*

Η γνώση ως αντικείμενο στο οποίο στοχεύουμε, αντικείμενο που επιδιώκουμε να κατακτήσουμε ή να μάθουμε, καλύπτει ένα απεριόριστο σύνολο πιθανών δεξιοτήτων, σύνολο ανοιχτό που συνεχώς ανανεώνεται με γνώσεις θεωρητικής τάξης· δεν πρόκειται απλώς για ένα σύνολο γνώσεων που κατακτιέται μια κι έξω. Το όνειρο του Ντιντερό, τον 18ο αιώνα, για την περίφημη *Εγκυκλοπαίδεια*, όπως και η σύγχρονη ματαιοδοξία των μηχανών αναζήτησης στο διαδίκτυο που θέλουν να συμπεριλάβουν όλη τη γνώση του κόσμου προσκρούουν

---

1. Στα γαλλικά η λέξη «savoir» είναι απαρέμφατο του ρήματος «γνωρίζω» και, ταυτόχρονα, ουσιαστικό, που σημαίνει «γνώση». [Σ.τ.Μ.]

σε ένα αδύνατο. Θα υπάρξει πάντοτε κάποιος, κάπου που θα ανακαλύψει ή θα επινοήσει καινούρια πράγματα, τα οποία θα καταστούν ένα νέο αντικείμενο γνώσης.

Το ίδιο βλέπουμε να συμβαίνει και στο πεδίο της τεχνολογίας, το αντικείμενο της οποίας είναι απεριόριστο, καθώς βρίσκεται σε συνεχή εξέλιξη. Τι μουσική θα μπορούσε να είχε συνθέσει ο Μότσαρτ, αν διέθετε ένα λογισμικό μουσικής δημιουργίας;

Σύμφωνα με αυτή την πρώτη προσέγγιση, η λέξη «γνώση» μπορεί να θεωρηθεί ότι σημαίνει κάτι που έχουμε, ότι είναι ισοδύναμη με κάποιο αγαθό το οποίο κατέχουμε ή θα μπορούσαμε να κατέχουμε. Ως εκ τούτου, η γνώση έχει την αξία μιας δύναμης, ενός εργαλείου που επιτρέπει την επιτυχία, δηλαδή ισοδυναμεί με μια μορφή κυριαρχίας. Έτσι, κάποιιοι σκέφτονται ότι μπορούν να την κρατούν ζηλότυπα για τον εαυτό τους, ενώ κάποιιοι άλλοι χαίρονται να τη μοιράζονται. Άλλοι φαντάζονται ότι ανήκει μόνο σε προνομιούχους, σε τυχερούς, στους οποίους προσδίδει μια ιδιαίτερη αξία. Τότε, όμως, θα έπρεπε να την κλέψουμε ή να μας την κάνουν δώρο για να την απολαύσουμε κι εμείς με τη σειρά μας. Όλες αυτές οι αναπαραστάσεις που προβάλλονται πάνω στη γνώση ή στις γνώσεις επηρεάζουν τη δυνατότητά μας να τις προσεγγίσουμε και αναστέλλουν ή εμποδίζουν κάθε απόπειρα αβίαστης οικειοποίησής τους. Η αξία που αποδίδουμε στη γνώση των άλλων επηρεάζει τον τρόπο που συγκροτούμε τη δική μας και την αξία που της αποδίδουμε. Ωστόσο, η γνώση ως αντικείμενο έχει αυτή την εκπληκτική ικανότητα να μοιράζεται συνεχώς χωρίς να χάνει ποτέ τη συνοχή της. Η γνώση δε χαρίζεται, στην καλύτερη των περιπτώσεων προτείνεται, διδάσκεται, μεταδίδεται. Και μπορεί κάποιος να την κατακτήσει, να τη μά-



θει. Δεν είναι ατομική ιδιοκτησία, αλλά κοινό αγαθό μιας κοινότητας που οικοδομείται και μένει ενωμένη γύρω από έναν πολιτισμό. Είναι το προϊόν, η κληρονομιά μιας ολόκληρης αλυσίδας μεταδόσεων –λιγότερο ή περισσότερο αντιληπτών– από γενιά σε γενιά. Το να εισέρχεται κανείς στη διαδικασία της γνώσης σημαίνει ότι εισέρχεται σε ένα άπειρο πεδίο και ότι αποποιείται την ιδιότητα του παντογνώστη· σημαίνει, επίσης, πως αυτοπροσδιορίζεται σε σχέση με τον άλλον, στο πλαίσιο μιας γενεαλογίας και μιας διαδικασίας μετάδοσης που υποδηλώνουν την αποδοχή μιας κάποιας εξάρτησης από τους προγενέστερους.

### *Η γνώση ως πράξη*

Η δεύτερη σημασία της λέξης «γνώση» υποδεικνύει μια σταθερή και μόνιμη διαδικασία που συνίσταται στο να εξασκεί κανείς την ικανότητά του να γνωρίζει καινούρια πράγματα και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις που έχει ήδη κατακτήσει. Το να γνωρίζουμε μας επιτρέπει να συνδέουμε αυτό που μαθαίνουμε με αυτό που ήδη έχουμε μάθει. Πρόκειται για μια στάση που υπερβαίνει κατά πολύ τη διαδικασία της μάθησης, η οποία μπορεί να είναι και αυστηρά μηχανική.

*Αυτό αντιλήφθηκε ο Μισέλ, ένας νεαρός 25 περίπου ετών. Για πολλά χρόνια περιφερόταν από τη μια μικροδουλειά στην άλλη. Όμως, ποτέ δεν ήταν ευχαριστημένος. Οι διαδοχικές αποτυχίες και η παρότρυνση κάποιου κοντινού του προσώπου τον ωθούν τελικά να ζητήσει βοήθεια. Για αρκετές συνεδρίες, διερωτάται γιατί υποτάσσεται στους άλλους, διερωτάται για την έλλειψη θέλησης, την έλλειψη προσω-*

πικής επιθυμίας, για όλα αυτά που τον κράτησαν σε μια γκρίζα ζωή. Αυτός ο προβληματισμός του του επιτρέπει να αντιληφθεί τον τρόπο με τον οποίο σπούδασε. Αποστήθιζε τα κείμενα χωρίς να ενδιαφέρεται για την κατανόσή τους, θέλοντας μόνο να ικανοποιεί τις απαιτήσεις των άλλων – σε αυτή την περίπτωση, των καθηγητών του. Αυτό του επέτρεψε ίσα ίσα να πάρει απολυτήριο, αλλά όχι και να συνεχίσει τις σπουδές του, κάτι που θα απαιτούσε την ικανότητα προσωπικής σκέψης. Ο Μισέλ δεν οικειοποιήθηκε τη διαδικασία της γνώσης, ούτε τον σκοπό ούτε το νόημά της.

Αντιλαμβανόμενος την παθητική του θέση στη ζωή, ανακαλύπτει μέσα του μια επιθυμία την οποία θα βάλει, σταδιακά, σε εφαρμογή. Συγκεκριμένα, επιλέγει μια εκπαίδευση που του ταιριάζει και όπου καταφέρνει να καταλαβαίνει αυτά τα οποία μαθαίνει.

Ετυμολογικά, η γαλλική λέξη «comprendre», «καταλαβαίνω», θα πει «παίρνω μαζί μου». Εδώ βρίσκεται όλο το διακύβευμα της γνώσης: το να μπορεί κάποιος, αφού την έχει ενσωματώσει, αφομοιώσει, να τη χρησιμοποιεί κόνοντάς την, έτσι, δική του. Η απόκτηση γνώσης χωρίς να την «παίρνει» κάποιος μαζί του, να την κάνει κτήμα του, χωρίς να του προκαλεί ούτε περιέργεια ούτε επιθυμία, στο τέλος μπορεί να καταλήξει να είναι μη γνώση, μια γνώση μάταιη που δε διαμεσολαβείται από τη σκέψη. Αντιθέτως, η γνώση ως πράξη προϋποθέτει τη δυνατότητα να σκεφτόμαστε, να προβληματιζόμαστε ή να κρίνουμε τη γνώση που έχουμε ήδη κατασκευάσει, τη θεωρητική γνώση, όπως και την τεχνογνωσία. Το να μαθαίνει κανείς προϋποθέτει την προσωπική οικειοποίηση των πληροφοριών σε σημείο που να διερωτόμαστε για την καταλληλό-

τητά τους, είτε με τη συζήτηση και την αμφισβήτηση είτε με την καινοτομία.<sup>2</sup> «Επιστήμη χωρίς συνείδηση δεν είναι παρά όλεθρος της ψυχής» έγραφε ο Ραμπελαί, ήδη από τον 16ο αιώνα, στον *Γαργαντούα*.<sup>3</sup>

Το υποκείμενο που έχει την ικανότητα της γνώσης έχει πάρει την αναγκαία απόσταση από αυτό που έλαβε, που έμαθε και που συγκράτησε. Έτσι, έχει αποκτήσει και την ικανότητα να διαφοροποιείται από αυτό που κληρονομεί, αναγνωρίζοντας την ίδια στιγμή εκεί τον εαυτό του, και είναι σε θέση να το χρησιμοποιεί για να πραγματοποιεί τα σχέδιά του.

*Η μοναδική σχέση καθενός με τη γνώση*

Η φράση «σχέση με τη γνώση»<sup>4</sup> περιγράφει το σύνολο των συναισθηματικών, γνωσιακών, ψυχικών και πρακτικών σχέσεων που διατηρεί το υποκείμενο με τα αντικείμενα της γνώσης του κόσμου που το περιβάλλει, όταν χρειάζεται να μπει στη διαδικασία της μάθησης. Η σχέση με τη γνώση χαρακτηρίζεται από μια ευρεία περιέργεια και μια επιθυμία για μάθη-

---

2. Η ικανότητα της σκέψης ενοχλεί, επειδή η πραγματική δύναμη που δίνει είναι εκείνη της αντίστασης. Γι' αυτό, οποιαδήποτε διεργασία αυτόνομης σκέψης αποτελεί κίνδυνο για ένα ολοκληρωτικό καθεστώς. Ο Τζ. Όργουελ το περιγράφει περίτεχνα στο 1984: επίσης, η ιστορία έχει δώσει πολλά παραδείγματα, από την εποχή των ναζί, οι οποίοι έκαιγαν τα έργα του Φρόντ, μέχρι τα καθεστώτα που υποχρέωναν τους αντιφρονούντες «να μετανοούν» δημοσίως κατά τη διάρκεια στημένων δικών.

3. F. Rabelais, *Γαργαντούας και Πανταγκρυέλ*. [Κυκλοφορεί στα ελληνικά από τις εκδόσεις Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 2011 – Σ.τ.Μ.]

4. Η φράση φαίνεται να είναι πρόσφατη (1960). Εμφανίζεται περίπου την ίδια εποχή στα δύο πεδία που μας ενδιαφέρουν περισσότερο εδώ: στην ψυχανάλυση και στην παιδαγωγική.

ση, ανακάλυψη κι απομνημόνευση. Η φράση «σχέση με τη γνώση» δεν υποδεικνύει το σύνολο των κεκτημένων γνώσεων, αλλά μια προδιάθεση, περισσότερο ή λιγότερο αναπτυγμένη, η οποία εγκαθίσταται πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία και μπορεί να μεταβληθεί κατά τη διάρκεια της ζωής και να γίνει πιο ενεργή ή, αντίθετα, πιο αδρανής.

Η σχέση με τη γνώση είναι μοναδική, διαφορετική για τον καθένα. Ριζώνει και δομείται κατά τη διάρκεια της πρώιμης ιστορίας του υποκειμένου σε όλες της τις διαστάσεις –γνωσιακές, συναισθηματικές και ψυχικές– που παρεμβαίνουν στον τρόπο με τον οποίο μπορούν να κατακτηθούν οι γνώσεις. Η προσωπική σχέση του υποκειμένου με τη γνώση δημιουργείται ακριβώς μέσω αυτής της ενεργητικής και δημιουργικής διαδικασίας, κατά την οποία οι γνώσεις που προσφέρονται από την οικογένεια, το περιβάλλον, την κοινωνία και το σχολείο ενσωματώνονται, τροποποιούνται, επανεξετάζονται. Αυτή η κατάκτηση διευκολύνεται ή παρεμποδίζεται, ανάλογα με τις συνθήκες της μετάδοσής της. Οι γνώσεις πρέπει να περάσουν από τον ένα στον άλλον<sup>5</sup> για να μπορέσουν να απομωθθούν, να τροποποιηθούν και να επανεξεταστούν. Έτσι, η ανακατασκευασμένη γνώση διαφοροποιείται και γίνεται γνώση εκείνου που την απέκτησε και την εσωτέρευσε, άλλοτε επίπονα, άλλοτε χωρίς καν να το αντιληφθεί. Το ανθρώπινο ον μπορεί να μαθαίνει με διαφορετικούς τρόπους, αυθόρμητα, συνειδητά ή χωρίς να το γνωρίζει (ασυνείδητα). Και από το ίδιο αντικείμενο, από την ίδια κατάσταση, διαφορετικές γνώσεις θα αποκομίσει ο ένας, διαφορετικές ο άλλος – κάτι που συμβαίνει επειδή αυτός που μαθαίνει είναι αυτός που

---

5. Θα ήταν πιο σωστό να γράφουμε «από τον άλλο στον έναν».

γεννά τη γνώση, την κατασκευάζει, την παράγει, την εφευρίσκει με τον τρόπο του, με κάθε ευκαιρία που του προσφέρει η ζωή, η οποία αποτελεί μια ανεξάντλητη πηγή μάθησης.

Επιπλέον, το συναισθηματικό πλαίσιο, με τις συνειδητές ή ασυνείδητες επιρροές του, επηρεάζει τον βαθμό στον οποίο σχετιζόμαστε ελεύθερα με τη γνώση, για παράδειγμα όταν είναι φορτισμένο με κάποιο αντιφατικό μήνυμα, όπως στην περίπτωση της Μελανί:

*Αυτό το νεαρό κορίτσι, 17 ετών, αφιερώνεται στη μελέτη του πιάνου. Παρά το γεγονός ότι διαθέτει πολύ καλή γνώση της μουσικής, μουσική ευαισθησία και επαρκή επιδεξιότητα στο παίξιμο, αποτυγχάνει συστηματικά σε όλες τις δημόσιες ακροάσεις. Έρχεται να μου μιλήσει μετά την τελευταία της αποτυχία στο ωδείο, επειδή θέλει να ξαναδώσει εξετάσεις. Έχει την ιδέα πως οι αποτυχίες της συνδέονται με τη θέση που έχει η μουσική στην οικογένειά της. Αφηγείται: ο πατέρας της είναι ένας πολύ καλός ερασιτέχνης πιανίστας, που θα ήθελε να αφιερωθεί στο πάθος του για τη μουσική και που πάντοτε ωθούσε την κόρη του σε αυτό τον δρόμο. Αντιθέτως, η μητέρα της λέει ότι δεν ενδιαφέρεται καθόλου γι' αυτό, κι έτσι μειώνει τον σύζυγό της καταλογίζοντάς του ότι περνάει τον χρόνο του παίζοντας πιάνο αντί να ασχολείται με τα μαστορέματα του σπιτιού. Η νεαρή μου ασθενής αντιλαμβάνεται πως για τη μητέρα της είναι ένας έμμεσος τρόπος να υποβαθμίζει αυτό τον άντρα, τον οποίο κριτικάρει με την παραμικρή αφορμή.*

Οι γονείς της Μελανί συμφώνησαν, παρ' όλα αυτά, να κάνει μαθήματα πιάνου και, επίσης, να πηγαίνει στο ωδείο και σ' ένα λύκειο όπου η μουσική διδασκαλία έχει πρωτεύου-

σα θέση. Η Μελανί, παρά το πραγματικό της ενδιαφέρον και την κλίση της σε αυτή τη δραστηριότητα, αποτυγχάνει. Υποθέτει ότι βρέθηκε διχασμένη ανάμεσα στους γονείς της, νιώθοντας υποχρεωμένη να κάνει μια επιλογή που της ήταν αδύνατη. Αν και η μητέρα της δέχτηκε να αφιερωθεί η κόρη της στο πιάνο, το νεαρό κορίτσι αντιλαμβάνεται αυτή την απόφαση ως αντικρουόμενη και το μήνυμα που λάμβανε επανειλημμένα από τα λεγόμενά της ήταν: το να παίζεις καλά πιάνο σημαίνει πως δεν αξίζεις τίποτα... Όπως ο πατέρας της στα μάτια της συζύγου του.

Στο πλαίσιο αυτό, δεν μπορεί να εκδηλώσει δημοσίως τις μουσικές της ικανότητες. Αυτό θα αποκάλυπτε στα μάτια όλων το λάθος για το οποίο την κατηγορεί εμμέσως η μητέρα της: ότι μοιάζει με τον πατέρα της.

Η Μελανί έχει αιχμαλωτιστεί στην αμφιταλάντευση της μητέρας της, η οποία στηρίζει το αίτημα της κόρης της ενώ φαίνεται να επιθυμεί το αντίστροφο. Παραμένει, όμως, στη νεαρή πιανίστρια ένα κομμάτι ελευθερίας, και είναι ακριβώς εκεί που γίνεται καθοριστική η υποκειμενική της στάση. Η σχέση με τη γνώση –εδώ μια τεχνογνωσία που συνοδεύεται κι από θεωρητική γνώση, καθώς η εξάσκηση της μουσικής συνοδεύεται από τη γνώση του σολφέζ– προϋποθέτει πάντα μια μορφή απόφασης. Η Μελανί θα μπορούσε να έχει αντιδράσει εντελώς διαφορετικά, αν είχε θυμηθεί τη δική της επιθυμία. Η στάση της αποτυχίας απαντούσε στην κρυφή ευχή της μητέρας της, ενώ η επιμονή της να εξασκείται στο πιάνο και να παρουσιάζεται στους διαγωνισμούς μαρτυρούσε μια μορφή αναγνώρισης προς τον πατέρα της. Θυμάται ότι όταν ήταν παιδί ζήλευε τις φίλες της που πήγαιναν παρέα στα μαθήμα-

τα χορού, αλλά δεν είχε εκφράσει παρά μόνο μία φορά, αμυδρά, την επιθυμία της να εγκαταλείψει τα μαθήματα πιάνου για χάρη αυτής της άλλης δραστηριότητας. Μπροστά στις επιφυλάξεις του πατέρα της, είχε παραιτηθεί από την επιθυμία της. Αυτή η παραίτηση θα επεκταθεί στο σύνολο του γνωσιακού πεδίου. Όντας μέτρια μαθήτρια και, στη συνέχεια, νεαρή φοιτήτρια με αναστολές, κατά τη διάρκεια της ανάλυσής της θα καταφέρει να εγκαταλείψει μια θέση από την οποία φροντίζει τους άλλους εις βάρος των δικών της επιθυμιών. Θα μπορέσει έτσι να φέρει εις πέρας τις σπουδές που θα της επιτρέψουν να εξασκήσει το επάγγελμα της δικής της επιλογής. Το επάγγελμα αυτό δεν είναι άσχετο από την προσωπική της ιστορία, εφόσον γίνεται ειδική παιδαγωγός σε μια δομή η οποία φιλοξενεί παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με ψυχολογικά προβλήματα.

## **Δεν υπάρχει γνώση χωρίς επιθυμία**

Τα παιδιά μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς, δείχνουν περισσότερες ή λιγότερες ικανότητες στην απομνημόνευση, στην ανάλυση και στην αφαίρεση. Κάποια αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε γνωστικά αντικείμενα που για άλλα παιδιά είναι εύκολα και προσιτά. Όμως αυτές οι διαφορές αποκαλύπτουν μια ουσιώδη πτυχή της σχέσης με τη γνώση: οι γνωσιακές ικανότητες δεν ενεργοποιούνται από μόνες τους, κάθε άλλο. Η πραγμάτωσή τους και η ανάπτυξή τους εξαρτώνται από το τι υπεισέρχεται στην οικοδόμηση της προσωπικότητας. Η προδιάθεση για μάθηση μπορεί να διευκολύνεται ή να παρεμποδίζεται από τον τρόπο με τον οποίο το παι-

δί αποκτά υπόσταση ως υποκείμενο επιθυμίας κι από τον τρόπο με τον οποίο αποκτά πρόσβαση στην ομιλία και στις σχέσεις με τους άλλους. Ακόμα και οι ικανότητες που παρουσιάζονται ως έμφυτες εγγράφονται μέσα στην ατομική πολυπλοκότητα μιας προσωπικότητας και αναπτύσσονται –ή όχι– ανάλογα με τον τρόπο που τις τροφοδοτούν οι εξωτερικές επιρροές.

Στην καρδιά της προσωπικότητας παρεμβαίνει σιωπηλά «αυτό το ξένο οικείο»<sup>6</sup> το οποίο ονομάζεται ασυνείδητο. Σχηματίζεται από τα κατάλοιπα που αφήνουν τα πρώτα λόγια που ακούστηκαν, οι πρώτες ακατανόητες λέξεις που έφτασαν στο αυτί του μωρού ως ήχοι με κάποιο ρυθμό, περίπου σαν προφορική μελωδία, πριν αποκτήσουν νόημα. Επίσης, το ασυνείδητο σχηματίζεται από τις πρώτες συναντήσεις, τις πρώτες εμπειρίες, τις πρώτες αγάπες, και συνεχίζει να τροφοδοτείται με αυτό τον τρόπο σε όλη τη διάρκεια της ύπαρξης. Η επιθυμία για τη γνώση υπάγεται σε αυτό τον παραγνωρισμένο πυρήνα που εμπυχώνει το υποκείμενο.

Το ασυνείδητο δεν είναι, όπως συνηθίζουμε να το παρουσιάζουμε συχνά, ένα είδος σάκου γεμάτου με εμπειρίες και αναμνήσεις, καλές ή κακές, έτοιμες να αναδυθούν. Βεβαίως, εν μέρει είναι χτισμένο στη λήθη υπό την πίεση της απώθησης, η οποία οβήνει τη μνήμη του βιώματος και των σκέψεων. Η απώθηση είναι ένας φυσιολογικός μηχανισμός άμυνας που λειτουργεί ακατάπαυστα μέσα σε όλους μας, χωρίς να το γνω-

---

6. Έκφραση εμπνευσμένη από ένα άρθρο του Φρόντμ με τίτλο «Το ανοίκειο», όπου ο Φρόντμ περιγράφει τις εντυπώσεις του *déjà-vu* (παραμνησία) ή *déjà-vécue* (παραβίωμα), οι οποίες μαρτυρούν μια επιστροφή του απωθημένου.



ρίζουμε και χωρίς να το ελέγχουμε, και ο οποίος έχει ως στόχο να παραμερίζει κάθε αναπαράσταση που γεννά άγχος και δυσαρέσκεια. Έτσι, το ασυνείδητο καθίσταται κλεπταποδόχος μιας αποθήκης αναμνήσεων που δεν μπορούν να επανέλθουν εκούσια στη συνείδηση αλλά κάποιες φορές αναδύονται με αφορμή έναν συνειρμό ιδεών ή ενεργοποιούνται από ένα όνειρο. Αυτό που έχει απωθηθεί μπορεί να επιστρέψει επηρεάζοντας τις σχέσεις καθενός με τη ζωή, με τους άλλους, με τη δουλειά, με την αγάπη. Πράγματι, οι βιωματικές αντιδράσεις κατά τη διάρκεια των πρωταρχικών εμπειριών του υποκειμένου, καταγεγραμμένων μέσα του περισσότερο ή λιγότερο εν αγνοία του, θα έχουν επίπτωση στον τρόπο που θα δρα και θα αντιδρά στις διάφορες περιστάσεις της ζωής του. Το ασυνείδητο είναι μια μνήμη χωρίς συνειδητές αναμνήσεις, κι όμως δραστήρια. Αυτό είναι ιδιαίτερος σαφές στα φαινόμενα επανάληψης, από τα οποία καθένας έχει τουλάχιστον μια μικρή εμπειρία. Τις περισσότερες φορές, χωρίς να το θέλει ή θέλοντας συνειδητά εντελώς το αντίθετο, το υποκείμενο βρίσκεται σχεδόν συστηματικά μέσα σε μια κατάσταση όμοια με αυτή που φοβάται.

*Υποδέχομαι τον Ερρίκ για πρώτη φορά όταν είναι στην ηλικία των 8 ετών. Αυτός και η οικογένειά του είναι πολύ ανήσυχου, επειδή ο δάσκαλός του μόλις του ανακοίνωσε πως δε θα περάσει στη δεύτερη τάξη του δημοτικού. Παρατηρώ αμέσως τον ιδιαίτερο τρόπο του να εκφράζεται: περνάει από το ένα θέμα στο άλλο, μιλάει χωρίς σταματημό, σε σημείο που να είναι πολύ δύσκολο να διακόψει κανείς τον καταγισμό της ομιλίας του. Μου επισημαίνει πολύ γρήγορα ότι είναι αγχωμένος. Τον ρωτάω τι θα πει αυτό και μου*

δίνει έναν αρκετά καλό ορισμό του άγχους: «Είναι να φοβάσαι χωρίς να γνωρίζεις τι» και προσθέτει: «Δεν υπάρχουν πολλά παιδιά του είδους μου». Μετά από κάποιους μήνες ψυχανάλυσης, είναι αρκετά ήρεμος χάρη σε ένα σύνολο τελετουργιών που εφαρμόζει (καθαριότητα, τακτοποίηση), που η πανομοιότυπη επανάληψή τους τον απασχολεί και κατευνάζει την αγωνία του. Μάλιστα καταφέρνει να περάσει στη δεύτερα δημοτικού, γεγονός το οποίο προκαλεί τη διακοπή της θεραπείας του με απόφαση των γονιών.

Έρχεται να με ξαναδεί στην ηλικία των 13 ετών, ενώ αντιμετωπίζει εκ νέου μια σχολική αποτυχία μετά από μια σοβαρή διαφωνία του με έναν φίλο που του χρησίμευε ως πρότυπο. Είναι χαμένος, δεν ξέρει τι να κάνει απέναντι σ' αυτό που του ζητάει το σχολείο. Γίνεται δεκτός σε ένα ιδιωτικό σχολείο στην τρίτη γυμνασίου. Εκ νέου, διακοπή της ψυχοθεραπείας. Γύρω στα 15 του επιστρέφει για κάποιες συνεδρίες για να μιλήσει για «τη χαμένη του πλευρά». Δεν ξέρει σε ποιο κλάδο να κατευθυνθεί και καταλήγει να αφήσει την επιλογή στους γονείς του.

Επιστρέφει με δική του πρωτοβουλία γύρω στα 19 και αναλαμβάνει να δουλέψει αναλυτικά με μια σταθερότητα. Μόλις έχει αποτύχει να εισαχθεί στην *École Normale*. Εξηγεί πως αν τον είχαν δεχτεί σ' αυτή τη σχολή, θα ήταν πιο ήσυχος για την «κανονικότητά» του. Αυτό που τον ώθησε να δώσει εξετάσεις για να περάσει στη συγκεκριμένη σχολή είναι η έννοια του «κανόνα», ώστε να βρίσκεται μέσα στην κανονικότητα, όπως θα το επιθυμούσαν οι γονείς του. Επιχειρεί τότε να δώσει άλλες εξετάσεις, αποτυγχάνει σε όλες, μέχρι που δέχεται να ακολουθήσει μια εκπαίδευση όπου δε χρειάζεται να αντιμετωπίζει την κρίση των άλλων. Έτσι κα-

*ταφέρνει επιτέλους να διακόψει τον κύκλο των επαναλήψεων αποτυχίας.*

Το ασυνείδητο είναι, επίσης, ο τόπος μιας αδιάκοπης νοητικής λειτουργίας που βρίσκεται πίσω από κάθε συνειδητή δραστηριότητα. Τα όνειρα, οι παραδρομές του λόγου και οι παραπραξίες ανοίγουν τον δρόμο προς αυτό το ψυχικό όργανο και μπορούν να έχουν ένα περισσότερο ή λιγότερο σαφές νόημα. Έτσι, το ασυνείδητο επηρεάζει το συνειδητό προκαλώντας απρόσμενες συνειρμικές σκέψεις, όντας πηγή αναπαραστάσεων, συγκινήσεων, ακόμα και θαμμένων επιθυμιών που μπορούν να οδηγήσουν σε αντιδράσεις αντίθετες από τις προβλεπόμενες. Ο Φρόυντ έδωσε ένα παράδειγμα που έγινε διάσημο και που πολλοί από μας το έχουμε ζήσει είτε άμεσα είτε έμμεσα. Ένας ομιλητής πρέπει να κάνει την έναρξη μιας ημερίδας εργασίας σε έναν δημόσιο χώρο. Καθώς ήταν «στρεσαρισμένος» –όπως λέμε σήμερα αντί του «αγχωμένος»– και πιεσμένος να τελειώσει, αντί να πει τη συνηθισμένη φράση «Ξεκινά η συνεδρία» λέει «Η συνεδρία τελείωσε».<sup>7</sup> Το ασυνείδητο του ομιλητή του επέτρεψε να εκφράσει άμεσα την πραγματική του επιθυμία.

Το ασυνείδητο τα βολεύει με τον καλύτερο τρόπο για να μας κάνει να ξεχνάμε αυτό που πρέπει να ξεχνάμε, γαληνεύοντας το πνεύμα και επιτρέποντας έτσι την ελεύθερη κυκλοφορία της επιθυμίας. Είναι ένας ακούραστος εργάτης και πάντοτε ξάγρυπνος. Παρεμπιπτόντως, μπορούμε να πάρουμε μια μικρή ιδέα για τον τρόπο με τον οποίο παρεμβαίνει το ασυ-

---

7. S. Freud, *Η ψυχοπαθολογία της καθημερινής ζωής* (1904). [Κυκλοφορεί στα ελληνικά από τις εκδόσεις Πλέθρον, Αθήνα 2016 – Σ.τ.Μ.]

νείδητο στη γνωσιακή δραστηριότητα: Ποιος δεν έχει αποκοιμηθεί έχοντας στο μυαλό του κάποιο ερώτημα ή ένα κείμενο που πρέπει να γράψει ή ακόμα κι ένα μαθηματικό πρόβλημα, που η λύση τους εμφανίζεται αυθόρμητα όταν ξυπνά; Αυτός που ονειρευόταν κατείχε εν αγνοία του όλα τα απαραίτητα στοιχεία της απάντησης και το ασυνείδητό του του τα θύμισε και τα ενεργοποίησε.

Η λειτουργία αυτού του ψυχικού οργάνου έχει κάποιες σταθερές. Οι πρώιμες παιδικές εμπειρίες κατακάθονται ως ίζημα και η ψυχανάλυση τις ονομάζει και αυτές «γνώση». Αλλά αυτή η πρώτη γνώση έχει μερική μόνο πρόσβαση στο συνείδητο. Παραμένει άγνωστη για κείνον που τη φέρει μέσα του, εκτός από το κομμάτι της που μπορεί να ανασυσταθεί κατά τη διάρκεια μιας προσωπικής ψυχανάλυσης. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ασυνείδητη γνώση είναι όπως η κουλτούρα, δηλαδή αυτό που μένει όταν όλα τα έχουμε ξεχάσει, με μια λεπτή διαφορά ωστόσο: το υποκείμενο δεν ξέρει ότι γνωρίζει. Όπως, για παράδειγμα, ο κύριος Ζουρνταίν,<sup>8</sup> ο οποίος έγραφε πρόζα χωρίς να το γνωρίζει, έτσι και το υποκείμενο χρησιμοποιεί, χωρίς να το γνωρίζει, αυτό που «ξέρει», αυτό που είναι ξεχασμένο, αλλά όχι αφανισμένο, για να αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα. Η σχέση με τη γνώση στηρίζεται σε αυτή την αρχική γνώση, η οποία εγγράφεται στο ασυνείδητο, γνώση η οποία χρησιμεύει ως βάση και θεμέλιο για όλες τις μεταγενέστερες γνώσεις. Βέβαια, το περιεχόμενό της είναι διαφορετικό για τον καθένα. Αυτός ο ισχυρισμός δε διαψεύδεται άραγε από την άποψη των γνωσιακών, σύμφωνα

---

8. Χαρακτήρας στο θεατρικό έργο *Ο αρχοντοχωριάτης* του Μολιέρου. [Σ.τ.Μ.]

με την οποία οι σταδιακά αποκτημένες γνώσεις δε στοιβάζονται η μία πάνω στην άλλη, αλλά οργανώνονται από την αναδιάταξη των προηγούμενων γνώσεων;<sup>9</sup>

Ο τρόπος που επηρεάζει το ασυνείδητο τη σχέση μας με τη γνώση απεικονίζεται στο σχετικά σύνθηρες γεγονός ότι στη σκέψη παρεμβάλλονται διαρκώς απωθημένα κίνητρα, όπως στην περίπτωση της Μελανί, της νεαρής πιανίστριας. Αυτό το φαινόμενο «μπλοκαρίσματος» το συναντάμε σε καλούς μαθητές ή φοιτητές οι οποίοι όμως σημειώνουν μέτρια αποτελέσματα σε δοκιμασίες όπως είναι οι γραπτές εξετάσεις, ενώ καταρρέουν στις προφορικές. Η ικανότητα της σκέψης τους παραμένει λειτουργική, κι αυτό αποδεικνύεται κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Αλλά «χάνουν την ικανότητά τους»,<sup>10</sup> όχι μόνο στις περιπτώσεις που αξιολογούνται, αλλά κι όταν χρειάζεται να εκθέσουν τις γνώσεις τους. Το μπλοκάρισμα εκδηλώνεται ενώπιον κάποιου στον οποίο οι ίδιοι αποδίδουν μια ανωτερότητα, μια αυθεντία, ενώπιον βεβαιωτήτων που τους επιβάλλονται και στις οποίες οι καλοί μαθητές υποτάσσονται. Δέχονται, δηλαδή, τη γνώση που τους μεταδίδεται χωρίς να την κρίνουν και δεν αμφισβητούν όσα τους επιβάλλεται να μάθουν. Εξ-

---

9. Περισσότερα για τις έννοιες του εγγενούς και του επίκτητου αναφορικά με τη μάθηση μπορεί κανείς να διαβάσει στο βιβλίο *Θεωρίες της γνώσης – Θεωρίες μάθησης: Μια διαμάχη*, στις συζητήσεις μεταξύ του Ζαν Πιαζέ και του Νόαμ Τσόμσκι. [Κυκλοφορεί στα ελληνικά από τις εκδόσεις Νήσος, Αθήνα 2009 – Σ.τ.Μ.]

10. Σημειώνουμε πως η έκφραση «χάνω την ικανότητά μου» εμπεριέχει μια αμφισβησία που της αποδίδει και μια σεξουαλική σημασία. Θα τολμούσαμε να υποθέσουμε, άραγε, πως το να αποδείξει κανείς τις ικανότητές του στο πεδίο της σκέψης άπτεται των ίδιων συνθηκών με την αντίστοιχη απόδειξη στο πεδίο της σεξουαλικής συνεύρεσης;

γούμε, γενικά, την αποτυχία κάποιου που θα έπρεπε να πετύχει, κάποιου που, όπως λέμε, «έχει όλα τα προσόντα για να πετύχει», ως κάτι που προέρχεται από τα βάρη του ασυνειδήτου του. Η συνειδητή επιθυμία του φοιτητή εκφράζεται ξεκάθαρα: να πετύχει. Οι νοητικές του ικανότητες παραμένουν ανεπαφες μέχρι τη στιγμή που μια άτοπη παρατήρηση, μια αμφιβολία, ένας φόβος έρχονται να παρακωλύσουν την ελεύθερη έκφρασή τους. Ανάμεσα στις γνώσεις που έχει αποκτήσει και στη δυνατότητα έκφρασής τους υπάρχει ένα απροσπέλαστο χάσμα. Αυτοί οι «χαμένοι» δεν έχουν αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, απαραίτητη προϋπόθεση για να αντιμετωπίσουν καταστάσεις που θα μπορούσαν να τους δείχνουν ανεπαρκείς, ούτε έχουν αποκτήσει μια επαρκή διανοητική αυτονομία, ώστε να αποστασιοποιούνται από την άποψη του άλλου και, κατά συνέπεια, να ρισκάρουν να εκφράσουν τη δική τους. Άραγε, τι φοβούνται ότι θα αποκαλυφθεί και τους είναι αδύνατον να σκεφτούν; Ποια αξεπέραστη ανησυχία παρεμβάλλεται ανάμεσα στις γνώσεις τους και στην ικανότητά τους να τις χρησιμοποιήσουν, καταστέλλοντας το δυναμικό τους; Τι είναι αυτό που τους κάνει, άραγε, να αποδίδουν τις πολυπόθητες δεξιότητες σε έναν άμεμπτο κριτή, ο οποίος μάλιστα δε θα επέτρεπε στους ίδιους να τις αποκτήσουν – και με τον οποίο θα ήταν αδύνατον να αναμετρηθεί κανείς;

Αν και είμαστε σε θέση να θέσουμε όλα αυτά τα ερωτήματα, οι απαντήσεις τους δεν μπορούν παρά να είναι μοναδικές για τον καθένα, διαφορετικές για κάθε άτομο, επειδή η σχέση με τη γνώση είναι πάντοτε προσωπική. Μόνο το υποκείμενο που υποφέρει από μια τέτοια δυσaréσκεια μπορεί να εντοπίσει τις ασυνείδητες αιτίες της, τα βιώματα στα οποία παραπέμπουν οι καταστάσεις που γεννούν την αναστολή και την αγω-

νία, και τους ασυνείδητους δεσμούς που προκαλούν την ανάδυση αυτών των φραγμών. Η άρνηση απέναντι στη γνώση βγαίνει στην επιφάνεια όταν το νεαρό άτομο οφείλει να αποδείξει αυτό που ξέρει, αλλά τις ρίζες της τις έχει σε μια πολύ πρώιμη περίοδο της προσωπικής του ιστορίας. Ο απλός εντοπισμός του φαινομένου δεν αρκεί. Πρέπει να βοηθήσουμε το παιδί να το συνειδητοποιήσει και να θελήσει να το ξεπεράσει. Κι αυτό είναι ευθύνη των ενηλίκων που είναι υπεύθυνοι για την εκπαίδευση.

*Τα παραπάνω μπορεί να τα δια φωτίσει η περίπτωση ενός μικρού κοριτσιού 7,5 ετών, της Αουρέλιας, που βρίσκεται στην αρχή της σχολικής της εκπαίδευσης. Μετά από προτροπή του σχολείου, η μητέρα της τη φέρνει για γνωμάτευση, επειδή η Αουρέλια δεν μπορεί να συγκρατήσει καθόλου αυτά που μαθαίνει. Το εκφράζει πολύ ξεκάθαρα απαντώντας σε κάθε ερώτηση με «Δεν ξέρω τίποτα» ή «Δεν ξέρω».*

*Κατά τη διάρκεια των πρώτων συναντίσεων, παρουσία της μητέρας της, η Αουρέλια πηγαινοέρχεται μέσα στο γραφείο μου κι απευθύνεται, κυρίως με χειρονομίες, τόσο στη μητέρα της όσο και σ' εμένα, λέγοντας: «Αυτό επιτρέπεται;», «Έχω δικαίωμα να παίξω με το νερό;», «Μπορώ να δω τα παιχνίδια;» κλπ. Η μητέρα της απαντά, με έναν παράδοξα μηχανικό τρόπο, σε κάθε της ερώτημα με απαγορεύσεις, με κοφτό και κουρασμένο ύφος. Αναφέρει μια σοβαρή κατάθλιψη που είχε κατά τη γέννηση της κόρης της, η οποία συνέπεσε και με το διαζύγιο του γονεϊκού ζεύγους.*

*Ενώ η Αουρέλια φαίνεται χαμένη στον κόσμο της και σαν να μην ακούει τίποτα, ξαφνικά δηλώνει πως είναι υποχρεωμένη να φωνάζει τον νονό της «μπαμπά» και πως της*

είπανε ότι «ο δικός της» μπαμπάς ήταν νεκρός. Όμως η μητέρα της, μιλώνοντας για τον πατέρα της Αουρέλιας και σαν να μην άκουγε η μικρή, μου επιβεβαιώνει πως ο πατέρας της είναι ζωντανός.

Έτσι, φαίνεται ότι η Αουρέλια υποτίθεται πως πρέπει να κατανοεί την οικογενειακή της κατάσταση και ότι της απαγορεύεται να εκδηλώνει την οποιαδήποτε περιέργεια (όποιο και να είναι το αντικείμενό της), γεγονός το οποίο οδηγεί στο μπλοκάρισμά της απέναντι στη μάθηση. Λαμβάνει τόσο αντικρουόμενα μηνύματα, που την κάνουν να χάνεται εντελώς. Ακόμα και η μητέρα της φαίνεται να είναι το ίδιο χαμένη, μπερδεμένη μέσα σε ψέματα – για παράδειγμα, όταν δεν αισθάνεται καθόλου καλά, προφασίζεται μια φανταστική ασθένεια για να μη βγαίνει από το σπίτι. Από τις πρώτες συνεδρίες, η Αουρέλια ζητά να πηγαίνει τακτικά στο σχολείο. Η μητέρα της θα το λάβει αυτό υπόψη της και θα βρει μια λύση για όταν δεν μπορεί να την πηγαίνει η ίδια. Στις επόμενες συναντήσεις, η Αουρέλια έρχεται μόνη της. Μου λέει πως στην τάξη «δεν καταλαβαίνει τίποτα» και πως είναι «λίγο χαζή». Της δηλώνω πως δε συμμαρτίζομαι την αποψη της και ότι, αντιθέτως, πρέπει να είναι πολύ δύσκολο γι' αυτή να βρίσκεται ανάμεσα σ' αυτό που είναι μάλλον ιδιαίτερο, και που έχει να κάνει, για παράδειγμα, με τους σιωπηρούς οικογενειακούς κανόνες, και σ' αυτό που είναι μάλλον γενικό, και που έχει να κάνει με τους ρητούς κοινωνικούς κανόνες. Έτσι, το ψέμα είναι ευρέως διαδεδομένο στο σπίτι, ενώ στο σχολείο απαγορεύεται. «Ναι» λέει «εδώ μπορώ να παίζω με το νερό, αλλά όχι στο σπίτι μου». Τότε, αρχίζει να μου απαριθμεί τις διαφορές: την εντυπωσιακή λίστα των απαγορεύσεων στο σπίτι, σε σύγκριση με όλα όσα



αλλού επιτρέπονται: την απουσία παιχνιδιών στο σπίτι του πατέρα της, τον οποίο, στο μεταξύ, γνώρισε, ενώ στο σπίτι της υπάρχουν πολυάριθμα παιχνίδια. Οι παρατηρήσεις της, όμως, δε σταματούν μόνο σε διαπιστώσεις. Μου εμπιστεύεται την αμηχανία και τη δυσκολία της να διαχωρίσει την άρνηση της μητέρας της να την αφήσει να πάει στο σπίτι του πατέρα της και/ή την αδιαφορία του πατέρα. Και ολοκληρώνει τη σκέψη της με μια μορφή λεκτικής παραδρομής: «Μη... (σιωπή) με παίρνει ο μπαμπάς». Εδώ μπορούμε να ακούσουμε εξίσου την απογοήτευσή της: «Δε με παίρνει ο μπαμπάς», όσο και την επιθυμία της: «Να με παίρνει ο μπαμπάς». Της το υπογραμμίζω αυτό, πράγμα που θα της δώσει την ευκαιρία να μιλήσει για τα αντιφατικά συναισθήματα που έχει απέναντι στον πατέρα της. Και γράφει στη συνηδρία, για πρώτη φορά, «μπαμπάς», συνοδευόμενο από το δικό της όνομα. Απ' τη στιγμή εκείνη, αρχίζει να αφομοιώνει τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Μολαταύτα, θα μου δηλώσει ακόμα: «Δεν καταφέρνω να δουλέψω στο σχολείο, αυτό που είναι δύσκολο, δεν μπορώ να το πω απλά... είναι να μείνω καθιστή. Παίρνω Α και δεν παίρνω Α». Εδώ ξαναβρίσκουμε την «ταυτόχρονη παρουσία και απουσία», χαρακτηριστικό της μητρικής θέσης, το να είναι κανείς «ταυτόχρονα ζωντανός και νεκρός», που χαρακτηρίζει τον πατέρα, ο οποίος, παρόλο που επανεμφανίστηκε, δεν είναι ιδιαίτερα παρών για την κόρη του. Τονίζω στην Αουρέλια ότι λέει δύο αντίθετα πράγματα την ίδια στιγμή. Παραμένει σιωπηλή για λίγο. Όταν επανέρχεται, μου εξηγεί με σαφήνεια ότι συμβαίνει να παίρνει κάποιες φορές Α, αλλά όχι πάντα.