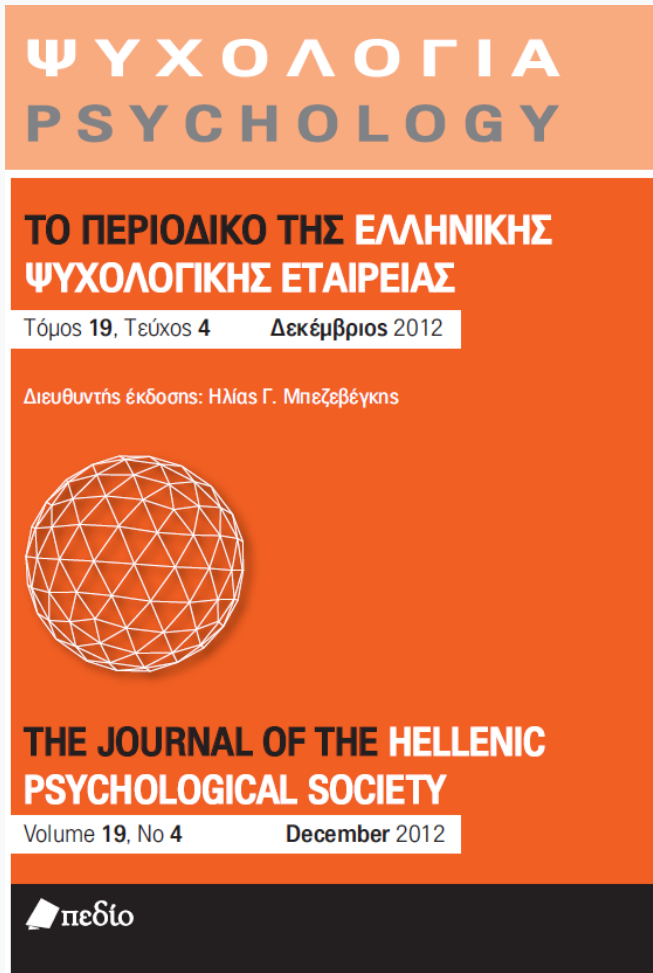


Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 19, No 4 (2012)



Therapy through education and education through therapy in group

Κλήμης Ναυρίδης

doi: [10.12681/psy_hps.23701](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23701)

Copyright © 2020, Κλήμης Ναυρίδης



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Ναυρίδης Κ. (2020). Therapy through education and education through therapy in group. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 19(4), 461–471. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23701

Θεραπεία μέσα από την εκπαίδευση και εκπαίδευση μέσα από τη θεραπεία σε ομάδα¹

ΚΛΗΜΗΣ ΝΑΥΡΙΔΗΣ²

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Υπό το πρίσμα της ψυχαναλυτικής θεωρίας και ιδιαίτερα της θεωρίας του Βιον για τη σκέψη, η εργασία αυτή αναδεικνύει ορισμένες βασικές ομοιότητες ανάμεσα στην εκπαιδευτική και στη θεραπευτική εμπειρία σε ομάδα. Το ότι δηλαδή και οι δύο αυτές εμπειρίες παραπέμπουν σε διαδικασίες παραγωγής και κατάκτησης νοήματος, τόσο σε προσωπικό όσο και σε διαπροσωπικό επίπεδο, συνδεόμενες με τις έννοιες της ιστορικότητας και της δι-υποκειμενικότητας. Στο παρόν κείμενο εξετάζεται επίσης το πώς και υπό ποία έννοια, αφενός η εκπαιδευτική δι-υποκειμενική εμπειρία θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι προσφέρει παράπλευρα θεραπευτικά αποτελέσματα, ενώ αφετέρου και τα μέλη μιας ομάδας ομαδικής ψυχοθεραπείας μπορεί να έχουν αντιστοίχως παράπλευρα εκπαιδευτικού τύπου οφέλη από τη συμμετοχή τους στη συγκεκριμένη ομάδα.

Λέξεις-κλειδιά: Ομαδική ψυχοθεραπεία, Ομάδα-τάξη, Δι-υποκειμενικότητα, Συνπαραγωγή νοήματος, Περιέχουσα λειτουργία.

1. Μια σημαίνουσα σύγχυση

Στην ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία, τόσο σε δυαδικό όσο και σε ομαδικό πλαίσιο, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις ασθενών, οι οποίοι μιλώντας για τις συνεδρίες, συνηθίζουν να τις αποκαλούν «το μάθημα» ή οι περιπτώσεις ομάδων βιωματικού τύπου κατάρτισης στην επικοινωνία και στη δυναμική της ομάδας, στις οποίες ένα θέμα που έρχεται ορισμένες φορές για συζήτηση είναι αν αυτό που γίνεται τελικά είναι θεραπεία ή εκπαίδευση.

Σε αρκετές βέβαια από αυτές τις περιπτώσεις, το επιχείρημα ότι «η ομάδα είναι εκπαιδευτική και όχι θεραπευτική» (άρα, «αυτό το κρατάω για τη θεραπεία μου και δεν το φέρνω στην ομάδα») μπορεί να εκφράζει και μια αντίσταση εκείνων που το επικαλούνται (αλλά, τη συγκεκριμένη στιγμή, και της ομάδας στο σύνολό της) προς οτιδήποτε είχε την έννοια μιας πιο προσωπικής και άμεσης εμπλοκής από μέρους τους στη διαδικασία και συνακόλουθα μιας βαθύτερης και ουσιαστικότερης επικοινωνίας με τους άλλους (Ναυρίδης, 2005).

1. Η εργασία αυτή ανακοινώθηκε ως προσκεκλημένη ομιλία στο Διεθνές Συνέδριο της European Federation of Psychoanalytic Psychotherapy (EFPP), με θέμα: «Σύγκρουση και συμφιλίωση στις ομάδες, στα ζεύγη, στις οικογένειες και στην κοινωνία», που έλαβε χώρα στην Αθήνα, 24-27 Μαΐου 2012.

2. Διεύθυνση: Καθηγητής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Πανεπιστημιούπολη, 15784 Αθήνα. Τηλ.: 2107277531. E-mail: knav-lpp@otenet.gr

Από το άλλο μέρος, παρόλο που μπορεί στις μέρες μας η έννοια της ψυχοθεραπείας να έχει εν μέρει κοινωνικά απενοχοποιηθεί και να έχει γίνει πιο οικεία για το μέσο πολίτη, η ιδέα ότι πηγαίνει κάποιος στον ψυχίατρο ή στον ψυχολόγο για θεραπεία, εξακολουθεί ίσως ορισμένους ακόμα να τους τρομάζει, καθώς ενδεχομένως τους παραπέμπει στην ιδέα της τρέλας. Το «μάθημα» λοιπόν σ' αυτή τη περίπτωση μπορεί να λειτουργεί στη σκέψη τους σαν ένα άλλοθι για κάτι που δυσκολεύονται να ομολογήσουν, ακόμα και στον ίδιο τους τον εαυτό. Γενικά όμως, θα πρέπει να πούμε, ότι η εκπεφρασμένη σύγχυση της θεραπείας με την εκπαίδευση στη σκέψη αυτών των ασθενών (όπως και των εκπαιδευόμενων), κινδυνεύει να προκαλεί ενίοτε και στους ειδικούς μια σύγχυση, κάποια δυσάρεστη αναστάτωση, αλλά και μια διάθεση αυτοκριτικής, μήπως, χωρίς να το αντιλαμβάνονται, γίνονται πιο «εκπαιδευτικοί» στη θεραπεία ή πιο «θεραπευτικοί» στην εκπαίδευση μαζί τους.

2. Η δι-υποκειμενική βάση της θεραπευτικής και της εκπαιδευτικής εμπειρίας

Το να γίνεται ένας ψυχοθεραπευτής περισσότερο «εκπαιδευτικός» στη θεραπεία, ισοδυναμεί μερικές φορές με το να ακολουθεί, ηθελημένα ή άθελά του – δηλαδή μέσα στην αντιμεταβίβαση – συγκεκριμένους και ερήμην των ασθενών του στόχους «θεραπευτικών» αλλαγών, ή/και με το να γίνεται πιο επεξηγηματικός στις παρεμβάσεις του, πλατειάζοντας ίσως πιο πολύ από αυτό που θα έθετε ως όριο μια αυστηρά ψυχαναλυτική στάση και ερμηνευτική λειτουργία. Ο Greenson λ.χ., αναφορικά με αυτό το «ηθελημένα», παρατηρεί (Greenson, 1967), ότι σε κάθε ψυχαναλυτική διαδικασία μεσολαβεί ένα μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα, κατά το οποίο ο αναλυόμενος «μαθαίνει» (δηλαδή «εκπαιδεύεται») να είναι αναλυόμενος.

Θα πρέπει να πούμε ότι μια αντίστοιχη αρχική περίοδος μύησης είναι απαραίτητη και για τα μέλη μιας ομάδας ομαδικής ανάλυσης. Και εκείνα στην αρχή χρειάζεται να μάθουν στην πράξη τι σημαίνει να συμμετέχει κάποιος σ' ένα πλαίσιο

ομαδικής ψυχοθεραπείας αυτού του τύπου, με τους συγκεκριμένους συν-θεραπευόμενους και τον συγκεκριμένο ομαδικό αναλυτή. Στο διάστημα αυτό, όπως λέει ο Greenson, αναφερόμενος πάντα στην κλασική ψυχαναλυτική κατάσταση, ο ίδιος δεν διστάζει να γίνεται όσο επεξηγηματικός χρειάζεται, με στόχο την ενίσχυση της θεραπευτικής συμμαχίας όσο και της δυναμικής ικανότητας των ασθενών του να συμμετέχουν αποτελεσματικά σ' αυτό που πρόκειται να ακολουθήσει (op.cit., p. 429-430).

Στην πραγματικότητα όμως, ακόμα κι αυτό το «ηθελημένα» δεν παύει να είναι απόρροια μιας υποκειμενικής αντίληψης του κάθε αναλυτή ή, για την ακρίβεια, μιας αντίληψης που συν-κατασκευάζεται ασυνείδητα στη σκέψη των αναλυτών μέσα από το παιχνίδι της μεταβίβασης-αντιμεταβίβασης και όχι σπάνια μέσω της προβλητικής ή της ενδοβλητικής ταύτισης, με άλλα λόγια, μέσα στην ασυνείδητη δι-υποκειμενικότητα της ψυχαναλυτικής κατάστασης, δυαδικής ή ομαδικής. Συνήθως, στις πρώτες συνεδρίες μιας ομάδας ομαδικής ανάλυσης – κάποιες φορές και σε μερικές επί πλέον – επικρατεί ένα χαρακτηριστικό άγχος (Fouikles, 1948), που εκδηλώνεται άλλοτε με μεγάλες σιωπές, ενώ άλλοτε με ακατάσχετη φλυαρία, μη δυνάμενο ακόμα να συμβολοποιηθεί, ώστε να εκφράζεται θεματικά μέσα στις *ομαδικές συνειρμικές αλυσίδες* (Kaës, 2004), με μεταφορές, όπως λ.χ. *ο φόβος στο σκοτάδι, ένας νυχτερινός εφιάλτης, ο σεισμός, ο πνιγμός, οι σκλάβοι στη γαλέρα που τραβούν κουπί, κάποιος που δέχεται ξαφνικά μια βίαιη επίθεση στο δρόμο, ο πορτοφολάς ή αυτός που κλέβει τσάντες, ο διαρρήκτης, οι φυλακισμένοι*, κ.ά. (Ναυριδής, 2005).

Το πόσο ομιλητικός ή σιωπηλός θα είναι ο ομαδικός αναλυτής στη διάρκεια αυτής της πρώτης περιόδου, όπου τα πράγματα γίνονται, χωρίς να λέγονται, μέσα από τις μεταφορές τους, θα εξαρτηθεί από την ψυχική του ικανότητα να μεταβολίζει το άγχος της ομάδας (Neri, 2004), που εν μέρει είναι και δικό του, συνεχίζοντας να σκέφτεται και να ενεργεί κλινικά και αναλυτικά, να αντιλαμβάνεται δηλαδή την περιρρέουσα συγκινησιακή και συναισθηματική κατάσταση, υποστηρίζοντας το πλαίσιο και συνεκτιμώντας διαρκώς, τό-

σο τις ψυχολογικές ανάγκες όσο και τα όρια των συμμετεχόντων.

Η τάση του θεραπευτή να γίνεται περισσότερο ομιλητικός και καθησυχαστικός από όσο χρειάζεται, μπορεί να προκύπτει ως απόρροια της ενδοβλητικής ταύτισης. Η τάση του να παραμένει υπερβολικά σιωπηλός, επιτείνοντας έτσι ανώφελα το άγχος της ομάδας, μπορεί αντίθετα να είναι απότοκος μιας προβλητικής ταύτισης. Κατά τον ίδιο τρόπο, με τους λεγόμενους «δύσκολους ασθενείς», εκείνους δηλαδή που ως αναλυόμενοι παρουσιάζουν δομικής φύσεως ελλείμματα στον τομέα της συμβολοποίησης και της μεταφορικής σκέψης και, συνακόλουθα, δυσκολεύονται να ακούν και να αφομοιώνουν τις ψυχαναλυτικές ερμηνείες, μπορεί ενίοτε ένας θεραπευτής, ιδιαίτερα όταν είναι άπειρος – «ηθελημένα» ή εν αγνοία του, δηλαδή υπό την αιγίδα της αντιμεταβίβασης – να επιχειρηματολογεί ή να γίνεται πιο επεξηγηματικός, στην προσπάθειά του να ακουστεί ή, ακόμα χειρότερα, να πείσει.

Από το άλλο μέρος, το να γίνεται κάποιος περισσότερο «θεραπευτικός» στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στη βιωματική, έχει ίσως επίσης να κάνει με το «παιχνίδι» της μεταβίβασης-αντιμεταβίβασης. Αυτό το τελευταίο μπορεί να συνδέεται, είτε με μια ενδεχόμενη και μη ηθελημένη παραβίαση προσωπικών ορίων των συμμετεχόντων από μέρους του εκπαιδευτή που χρησιμοποιεί μεθόδους βιωματικής εκπαίδευσης, είτε (κάτι που προφανώς σε ασυνείδητο επίπεδο συνδέεται στενά με το πρώτο) με την ανησυχητική εμπειρία – εκείνων ιδιαίτερα των συμμετεχόντων που τη βιώνουν και πιο έντονα – μιας συνειδητά ανεπιθύμητης μεγαλύτερης ψυχικής επαφής τους με τους άλλους και προσωπικής έκθεσης από μέρους τους απέναντι στην ομάδα.

Βέβαια, η θεραπεία και η εκπαίδευση, ούτως ή άλλως, είναι δύο διαδικασίες που όσο διαφέρουν, άλλο τόσο συνδέονται μεταξύ τους. Και είναι γνωστό, ότι ορισμένα μέλη ομάδων που σχηματίζονται με στόχο τη βιωματική εκπαίδευση στα φαινόμενα και στη δυναμική της ομάδας, παρόλο που το έκδηλο αρχικό αίτημά τους φαίνεται να είναι καθαρά εκπαιδευτικό, προσέρχονται στο πλαίσιο με υπολανθάνοντα θεραπευτικά αιτήμα-

τα, καταλήγοντας συνακόλουθα να αποκομίζουν και από την ομάδα οφέλη κατεξοχήν θεραπευτικά. Αυτή η ασυνείδητη ή προσυνείδητη «μεταμφίεση» μπορεί να συμβαίνει εξ αιτίας μιας *άρνησης* του θεραπευτικού αιτήματος από μέρους τους, ή εξ αιτίας ποικίλων κοινωνικών αναστολών ως προς αυτό.

Είναι επίσης γεγονός, ότι το ζήτημα του συνδέσμου μεταξύ θεραπείας και εκπαίδευσης δεν τίθεται στο παρόν κείμενο στο πλαίσιο της γνωσιακής-συμπεριφοριστικής προσέγγισης, στο οποίο οι δύο αυτές λειτουργίες, από την πλευρά τουλάχιστον της θεραπείας, είναι τρόπον τινά εξ ορισμού αλληλένδετες, με την έννοια ότι, στο εν λόγω θεωρητικό και κλινικό πλαίσιο, το αποτέλεσμα της θεραπείας ορίζεται κατ' αρχήν ως γνωσιακό γεγονός που επισυμβαίνει όμως σε καθαρά συνειδητό επίπεδο (δοθέντος ότι η έννοια του ψυχαναλυτικού ασυνείδητου, η οποία διαφέρει από τη λεγόμενη υπο-ουδική πρόσληψη (Stein, 1997) – μολοντί από μια άποψη το ψυχαναλυτικό ασυνείδητο πιθανώς επαληθεύεται από αυτήν – απουσιάζει παντελώς στην εν λόγω προσέγγιση), αλλά στο ψυχοδυναμικό και πιο συγκεκριμένα στο ψυχαναλυτικό περιβάλλον.

Και προφανώς, δεν αναφέρομαι εδώ μόνο στην Ειδική Αγωγή και στις λεγόμενες πρακτικές θεραπευτικής εκπαίδευσης που προορίζονται για παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και στη μάθηση (δυσλεξίες, ή άλλες δυσκολίες συναισθηματικής προέλευσης), με στόχο την παροχή μιας εξειδικευμένης, κλινικού τύπου, βοήθειας για την αντιμετώπιση των συγκεκριμένων μαθησιακών προβλημάτων τους, αλλά στο βαθύτερο σύνδεσμο που ούτως ή άλλως μοιάζει να υπάρχει ανάμεσα στη θεραπευτική και στην εκπαιδευτική εμπειρία καθαυτές.

Παρά τις όποιες λοιπόν προφανείς διαφορές τους ως προς το αίτημα, ως προς τη προσέγγιση, ως προς το πλαίσιο, ως προς τους έκδηλους στόχους τους, και κυρίως, ως προς το γεγονός, ότι ενώ η εκπαίδευση έχει ως επί το πλείστον να κάνει με κάτι πολύ πιο απτό, τη διδασκαλία προκαθορισμένων γνωστικών αντικειμένων, άρα με τη στοχευμένη γνωστική αλλαγή των μαθητών, ενώ το ζήτημα της αλλαγής στη θεραπεία, υπό το πρί-

σμα τουλάχιστον της ψυχανάλυσης, είναι περισσότερο υποκειμενικό, λιγότερο απτό και τίθεται αρκετά διαφορετικά (Widlocher, 1979), είναι και οι δύο βαθύτατα σχεσιακές καταστάσεις, στις οποίες η δι-υποκειμενικότητα και η ιστορικότητα παίζουν καθοριστικό ρόλο.

Με άλλα λόγια, καταστάσεις που και οι δύο – μολονότι ο χειρισμός του πράγματος είναι και οφείλει να είναι στην κάθε μια διαφορετικός – οικοδομούνται διαρκώς πάνω στο παιχνίδι της μεταβίβασης-αντιμεταβίβασης. Και μιλώ για διαφορετικό χειρισμό, γιατί ενώ η θεραπευτική εργασία, που διεξάγεται σ' ένα πλαίσιο θεωρητικό και κλινικό εμπνεόμενο από την ψυχανάλυση, γίνεται πάνω στη μεταβίβαση, με την έννοια ότι η μεταβίβαση στην περίπτωση αυτή, ακόμη και αν δεν ερμηνεύεται πάντα, ή για την ακρίβεια, ακόμη κι αν οι ερμηνείες που την αφορούν δεν ανακοινώνονται πάντα ή δεν ανακοινώνονται σε όλους τους θεραπευόμενους, εντούτοις αναλύεται, η εργασία του εκπαιδευτικού γίνεται πάντοτε, εν αγνοία του ή όχι, μέσα στη μεταβίβαση (Revault d'Allonnes, 1980).

Με άλλα λόγια, εκπαιδευτικός και μαθητής, παρά το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί που «οργανώνουν» τη μεταξύ τους επικοινωνία βασίζονται κατεξοχήν στην *άρνηση*, αλλά και προάγουν με κάθε τρόπο την *άρνηση* αυτής της θεμελιώδους ασυνείδητης διάστασης της σχολικής πραγματικότητας, δεν μπορούν ποτέ να αποφύγουν να είναι ο ένας για τον άλλο αντικείμενα μεταβιβάσεων και αντιμεταβιβάσεων. Κάτι που δε μοιάζει να είναι, ούτε για όλους, ούτε πάντα εύκολο – σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις ίσως να είναι και επώδυνο – τόσο για τον ένα όσο και για τον άλλο από τους δύο βασικούς πρωταγωνιστές μιας εκπαιδευτικής κατάστασης (Salzberger-Wittenberg, Henry, Osborn, 1983).

Έτσι, οι αντιστάσεις απέναντι στην ομάδα (Anzieu & Martin, 1968) που εκδηλώνονται από πολλούς εκπαιδευτικούς, με το να αποδίδουν εκείνες που οι ίδιοι θεωρούν ως προβληματικές συμπεριφορές ορισμένων μαθητών τους σε εξαισιολογικούς και εξωσχολικούς, οικογενειακούς ή άλλους παράγοντες, με το να τείνουν αυθόρμητα να απευθύνονται ή να δίνουν το λόγο σε μερικούς μόνο μαθητές, κάνοντας σα να μη «βλέ-

πουν» συστηματικά κάποιους άλλους, οφείλονται ίσως και εκφράζουν αυτή την ασυνείδητη δυσανεξία πολλών εκπαιδευτικών απέναντι στις πιο σκοτεινές και απειλητικές πλευρές της ομαδικής μεταβίβασης που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίζουν στο σχολικό περιβάλλον.

3. Η συν-παραγωγή νοήματος στο θεραπευτικό και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Από την ψυχαναλυτική πάντα σκοπιά, το καθαρά μαθησιακό αποτέλεσμα κάθε εκπαιδευτικού τύπου δραστηριότητας, αυτό που καταγράφεται ψυχικά από το υποκείμενο ως κατακτημένη γνώση, συνδέεται κατεξοχήν με τη συμβολική σκέψη και τη δευτερογενή διαδικασία, με άλλα λόγια με το προσυνειδητό-συνειδητό σύστημα. Το ασυνείδητο ενός υποκειμένου είναι δυνατόν βέβαια να «γνωρίζει» διάφορα πράγματα, χωρίς παρόλα αυτά η συνείδησή του να το γνωρίζει, οι απωθημένες όμως αυτές «γνώσεις», προϊόντα μιας ψυχικής τρόπου τινά υποκειμενικής «κώφωσης» ή «τυφλότητας», δεν αποτελούν γνώσεις με την έννοια της γνώσης, στη μετάδοση της οποίας μπορεί να στοχεύει λ.χ. η σχολική ή η όποια άλλου είδους εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης ίσως και εκείνης των υποψήφιων αναλυτών.

Η γνώση, για να είναι γνώση και όχι απλά κάτι που συμβαίνει να είναι γραμμένο σ' ένα βιβλίο ή να απομνημονεύεται περίπου ως ξένο σώμα, για να ξεχαστεί μια για πάντα μετά από κάποιο μικρότερο ή μεγαλύτερο διάστημα, όπως συμβαίνει δυστυχώς με πολλά πράγματα που διδάσκεται κανείς στο σχολείο (αλλά και στο Πανεπιστήμιο), οφείλει πρωτίστως να αποκτήσει νόημα για το υποκείμενο που την προσλαμβάνει. Αυτή της η ιδιότητα είναι ακριβώς και εκείνη που επιτρέπει σε μια γνώση να συνδέεται με άλλες γνώσεις αλλά και να παράγει νέες γνώσεις.

Από το άλλο μέρος, οι θεραπευτικές αλλαγές στις οποίες αποσκοπεί μια ψυχαναλυτική ψυχοθεραπεία περνούν μέσα από – και συνδέονται άρρηκτα με – μια διαδικασία αναζήτησης νοήματος, μια διαδικασία, κατά την οποία το υποκείμενο καλείται να αναγνωρίσει και να γνωρίσει καλύτερα

τον εσωτερικό του κόσμο, τις επιθυμίες, τους φόβους, τις ανάγκες του, τις ψυχικές του συγκρούσεις, τον τρόπο με τον οποίο συνηθίζει να συνδέεται ή αποφεύγει να συνδέεται με τους άλλους. Από τις πρώτες κιόλα ανακαλύψεις του Breuer και του Freud σχετικά με την τραυματική προέλευση των υστερικών συμπτωμάτων μέχρι σήμερα, η κεντρική ιδέα που στηρίζει θεωρητικά και κλινικά ολόκληρο το ψυχαναλυτικό οικοδόμημα, της ψυχανάλυσης ως *talking cure*, είναι ότι αυτό που αρρωσταίνει ψυχικά τους ανθρώπους, αυτό που δημιουργεί το σύμπτωμα, δεν είναι άλλο από το αδιανόητο, εκείνο που στα υποκείμενα δεν κάνει νόημα. Η ιδέα συνεπώς είναι ότι η ψυχαναλυτική γνώση που κατακτά ένα υποκείμενο μέσα από την ανάλυση για τον βαθύτερο εαυτό του, συνδεόμενη με το λόγο και τη συνειδητοποίηση, το περίφημο *Wo Es war soll Ich werden* του Freud (Freud, 1932, p. 107), είναι μια γνώση που θεραπεύει.

Αυτή η θεραπευτική, η ιαματική γνώση, στη κατάκτηση της οποίας εξ ορισμού αποσκοπεί η ψυχαναλυτική διαδικασία, δεν είναι όμως μια αυστηρά λογική και ψυχρή γνώση, ούτε μια γνώση για τη γνώση ή μια γνώση που μπορεί κανείς να τη βρει σ' ένα βιβλίο ή να την ακούσει σε μια αίθουσα διαλέξεων. Δεν είναι μια γνώση που έρχεται από τον άλλο ή έρχεται από αλλού. Είναι μια γνώση που συνδέει το απωθημένο παιδικό παρελθόν με το παρόν της τρέχουσας καθημερινότητας του υποκειμένου και με το άμεσο παρόν του κλινικού ψυχαναλυτικού πλαισίου στο οποίο το ίδιο συμμετέχει ως θεραπευόμενος, μια γνώση που συνδέει τη λογική με την επιθυμία, με τη συγκίνηση και το συναίσθημα, μια γνώση που συνδέει το υποκείμενο με τον άλλο και τον πλέον-του-ενός-άλλο (Kaës, 2007). Άρα, μια βαθειά βιωματική γνώση που εγγράφεται ταυτόχρονα στη δι-υποκειμενικότητα και στην ιστορικότητα, δηλαδή μια γνώση με το πληρέστερο δυνατό προσωπικό νόημα για το ίδιο το υποκείμενο.

4. Η σκέψη και η μάθηση από τη σκοπιά της ψυχανάλυσης

Είναι γεγονός, ότι οι βάσεις της θεωρίας της

σκέψης στην ψυχανάλυση μπήκαν από τον S. Freud. Στα *Τρία δοκίμια* ο Freud συνδέει την επιθυμία για γνώση με τη σεξουαλική επιθυμία, κάνοντας πρώτος λόγο για επιστημοφιλικό ένστικτο (Freud, 1905). Στο *Μια παιδική ανάμνηση του Leonardo da Vinci* ο ίδιος περιγράφει πώς η λιμπιντο ξεφεύγει από την απώθηση, μετουσιωνόμενη σε περιέργεια και ενισχυόμενη από το ένστικτο της γνώσης (Freud, 1910), ενώ στο *Η προδιάθεση για την ψυχαναγκαστική νέυρωση* αναφέρεται στα σαδιστικά ενορμητικά συστατικά των διεργασιών της ψυχαναγκαστικής σκέψης (Freud, 1913). Όμως, όπως υποστηρίζει και ο André Green (Vergoroulo, 1997), με τον Bion είναι που η ψυχανάλυση θα αποκτήσει τελικά μια ολοκληρωμένη θεωρία της σκέψης.

Ο W. Bion, κινούμενος στο πλαίσιο της θεωρίας των αντικειμενοτρόπων σχέσεων, ασχολήθηκε ιδιαίτερα με τη σκέψη και τη γνώση (K, από το Knowledge), αλλά και τη σύνδεση της γνώσης και κατ' επέκταση της λειτουργίας της μάθησης αφενός με το ασυνείδητο και αφετέρου με τη δι-υποκειμενικότητα (Bion, 1962a). Εξετάζοντας ο ίδιος τις διαταραχές της σκέψης στη σχιζοφρένεια, οδηγήθηκε στη διαπίστωση, ότι οι διαταραχές αυτές μπορεί μερικές φορές να εμφανίζονται – σε εντελώς άλλη κλίμακα βέβαια – σε κάθε άνθρωπο, όχι δηλαδή απαραίτητα ψυχωτικό ή οριακό. Κατά τον ίδιο, το μη-ψυχωτικό μέρος της προσωπικότητας, το μέρος δηλαδή εκείνο που διαθέτει την ικανότητα να σκέφτεται ρεαλιστικά, να νοηματοδοτεί την εμπειρία και να μαθαίνει από αυτήν, αφενός βασίζεται στην έννοια της δι-υποκειμενικότητας, από το πρωταρχικό βίωμα της οποίας και προέρχεται (τη σχέση του βρέφους με τη μητέρα), ενώ αφετέρου συνυπάρχει σε όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, με διαφορετικό τρόπο και σε διαφορετικό βαθμό, με ένα βαθύτερο ψυχωτικό πυρήνα, την περιοχή της μη-σκέψης (Neri, 2007), από την οποία οι ικανότητες αυτές απουσιάζουν (Bion, 1957).

Πολύ σχηματικά, σκέψη για το Bion είναι ακριβώς η ικανότητα του υποκειμένου να μαθαίνει από την αισθητηριακή και τη συγκινησιακή του εμπειρία. Κατ' αυτόν, η δημιουργία της σκέψης καθίσταται δυνατή από τη λειτουργία α (Bion, 1962a).

Πρόκειται για μια λειτουργία, που συντελείται σε ένα υπο-ασυνείδητο, θα λέγαμε, επίπεδο και αποτελεί μια οιονεί «πεπτική» ψυχική λειτουργία. Προορισμός της είναι να «καταβροχθίζει», να χωνεύει και να αφομοιώνει την αισθητηριο-συγκινησιακή εμπειρία (Neri, Correale, Fadda, 1994), δηλαδή τα στοιχεία β. Το βίωμα μετατρέπεται έτσι σε ασυνείδητη αναπαράσταση, σε αυτό δηλαδή που αποτελεί και την ψυχική βάση κάθε νόηματος και κατ' επέκταση της γνώσης. Σύμφωνα λοιπόν με το Bion (Bion, 1962b), η τόσο πολύτιμη αυτή διαδικασία, για την ομαλή ψυχική, συναισθηματική και νοητική ανάπτυξη του υποκειμένου, του μεταβολισμού δηλαδή των στοιχείων β σε στοιχεία α, έχει ως αφετηρία την πρώιμη σχέση του βρέφους με τη μητέρα.

Κατά την περίοδο εκείνη, το βρέφος «χρησιμοποιεί» τρόπον τινά τη μητέρα ως *περιέκτη*: αδειάζει μέσα σ' αυτήν με τον τρόπο της προβλητικής ταύτισης τα δικά του στοιχεία β, την «καλεί» να κάνει εκείνη για λογαριασμό του την ψυχική εργασία της μετατροπής τους σε στοιχεία α και στη συνέχεια να του «επιστρέψει», ή καλύτερα, να «μοιραστεί» μαζί του, μέσω της *ονειροπόλησης* (*rêverie*), το μεταβολισμένο σε *πρωτο-σκέψεις* και σε ασυνείδητες αναπαραστάσεις *περιεχόμενο*. Η πρώιμη αυτή σχέση *περιέκτη-περιεχόμενου*, κατά την οποία ο ελλειμματικός έως ανύπαρκτος ψυχικός περιέκτης του βρέφους υποκαθίσταται ή υποστηρίζεται από την ικανότητα της μητέρας για περίεξη, αφενός οδηγεί προοδευτικά στην εσωτερική της περιέχουσας ικανότητας του γονικού αντικειμένου από το υποκείμενο και αφετέρου, συνιστά το πρότυπο, σύμφωνα με το οποίο θα «χτίζονται» ασυνείδητα στο μέλλον, μέσω της μεταβίβασης και της προβλητικής ταύτισης, όλες οι σχέσεις, θεραπευτικές ή εκπαιδευτικές, δυαδικές ή ομαδικές, στις οποίες το ίδιο θα συμμετέχει.

5. Το θεραπευτικό πλαίσιο και το εκπαιδευτικό πλαίσιο ως περιέκτες

Αν λοιπόν το μαθησιακό αποτέλεσμα μιας οποιασδήποτε εκπαιδευτικής δραστηριότητας, ή το θεραπευτικό αποτέλεσμα μιας ψυχαναλυτικού

τύπου διαδικασίας (και αντίστροφα), για τα οποία έγινε λόγος παραπάνω, έχουν να κάνουν κυρίως με το νόημα, δηλαδή με το περιεχόμενο, η παραγωγή νοήματος, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στη θεραπεία, προϋποθέτουν την ύπαρξη και του αντίστοιχα κατάλληλου σχεσιακού πλαισίου, με άλλα λόγια, του αντίστοιχα κατάλληλου περιέκτη, σύμφωνα με την ορολογία του Bion.

Έτσι, αναφορικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση, για να παράγεται νόημα και να διακινείται η γνώση, είναι απολύτως απαραίτητο, τόσο οι ομάδες-τάξεις όσο και η σχολικές μονάδες ως οργανισμοί (Handy & Aitken, 1990), να μπορεί να λειτουργούν ικανοποιητικά ως περιέκτες. Αυτό σημαίνει, να μπορεί να «χωρούν», να «αντέχουν» και κυρίως να μεταβολίζουν (γιατί διαφορετικά, αυτή η «αντοχή» θα αποκτούσε ανεπιθύμητες για όλους μαζοχιστικές διαστάσεις) τις επιθυμίες, τα άγχη, τις συγκρούσεις και τη βία, που προκαλούν σε μαθητές και εκπαιδευτικούς η σχολική ζωή, η εκπαιδευτική διαδικασία, η γνωστική και συγκινησιακή επαφή με τα αντικείμενα της μάθησης και οι θεσμοί της εκπαίδευσης. Η περίεξη και ο μεταβολισμός αυτών των συναισθημάτων σε συλλογικό (σχολική τάξη, σχολική μονάδα) όσο και σε ατομικό επίπεδο (μαθητής, εκπαιδευτικός) ελευθερώνει, σύμφωνα πάντα με τη θεωρία του Bion) τη διαδικασία της σκέψης και επιτρέπει την ομαλή πρόσβαση στη γνώση και στη μάθηση (*λειτουργία Κ*).

Υπ' αυτή την έννοια, μπορούμε μάλιστα να πούμε ότι η «καλή» λειτουργία του σχολικού περιέκτη, όπως αντίστοιχα και της ομάδας τάξης, συντελούν, καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής διαδρομής, όχι μόνο στην προφανή εκμάθηση από μέρους των μαθητών συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων αλλά, κυρίως, στην επίτευξη σ' αυτούς μιας πιο δομικού θα λέγαμε χαρακτήρα αλλαγής, που έχει να κάνει με την ενίσχυση της ίδιας της ικανότητάς τους να μαθαίνουν. Το σχολείο, δηλαδή, μαθαίνει στους μαθητές να μαθαίνουν, έχει τη δυνατότητα να αλλάζει σε συλλογικό επίπεδο, αλλά και να επιφέρει – θεραπευτικού ίσως τύπου – αλλαγές σε προσωπικό επίπεδο.

Ο «προβληματικός» μαθητής δεν παύει να είναι και ένας *φορέας-προβλήματος* (Kaës, 1976)

της ομάδας-τάξης, κατ' αναλογία με αυτό που μπορεί να συμβαίνει σε επίπεδο οικογένειας, όταν ένα μέλος της, συνήθως – αλλά όχι πάντα – ένα παιδί, «αναλαμβάνει» ως *φορέας-συμπτώματος* (λ.χ. ως τοξικομανής) να βιώνει και να εκφράζει προσωπικά το πρόβλημα ολόκληρης της οικογένειας (Richon-Rivière, 1971). Στο βαθμό που η ασυνειδητή υποκειμενική βάση της «προβληματικής» συμπεριφοράς του συγκεκριμένου μαθητή στο σχολείο (απόσυρση, μαθησιακές αναστολές, βία) έχει δημιουργηθεί μέσα στην οικογένεια, συνδέεται άρα με τη σχέση του με την *εσωτερική του ομάδα* (Kaës, 2004), η ομάδα-τάξη, μέσα από ένα σύνθετο παιχνίδι προβλητικών ταυτίσεων και *περιθλασμένων μεταβιβάσεων* (Kaës, 1976), θα τον «χρησιμοποιεί» ασυνειδήτα ως «προβληματικό», «συναιώνοντας» ταυτόχρονα, επίσης ασυνειδήτα, στο να «χρησιμοποιείται» και εκείνη από αυτόν ως η παρούσα σκηνή του «προβλήματος» του. Έτσι λοιπόν, η ομάδα (η οικογένεια, αλλά και μέσα στη μεταβίβαση, η ομάδα-τάξη ή η ομάδα ομαδικής θεραπείας) είναι εκείνη που στις περιπτώσεις αυτές θα επιτρέψει συλλογικά, ή αντίθετα, θα παρεμποδίσει την όποια αλλαγή, τόσο την πρόοδο της θεραπείας όσο και τη διαδικασία της μάθησης, σε προσωπικό επίπεδο. Αυτό, σε ό,τι έχει να κάνει με την ομαδική θεραπεία, φαίνεται καθαρά στο ακόλουθο παράδειγμα.

Η Στέλλα, 42 χρονών, εκπαιδευτικός, βουλευτική και υπέρβαρη, παντρεμένη, με δυο παιδιά, συμμετέχει σε μια ομάδα ομαδικής ψυχοθεραπείας. Από τις πρώτες συνεδρίες και για διάστημα αρκετών μηνών – αν έπαιζε στο θέατρο ή στον κινηματογράφο, η ίδια θα μπορούσε κάλλιστα να είναι μια διάσημη κωμική ηθοποιός – σε κάθε της παρέμβαση, με αυτά που λέει, αλλά και με τον τρόπο που τα λέει, τον τόνο της φωνής και τους μορφασμούς της, κάνει την ομάδα να σπαρταράει στα γέλια. Αρκετές φορές, και παρά τις απεγνωσμένες προσπάθειες που καταβάλλω για να συγκρατούμαι, παρασέρνομαι κι εγώ στα γενικευμένα αυτά ξεσπάσματα. Είναι κάτι σαν να «σε χτυπάει ηλεκτρικό ρεύμα». Σκέφτομαι όμως τα γέλια «με δάκρυα στα μάτια» και πα-

ρατηρώ, ότι οι ευφρόσυνες παρεμβάσεις της Στέλλας δεν έρχονται ποτέ τυχαία, αλλά κάθε φορά που δημιουργείται ένταση ή άγχος, ή που ένα μέλος φέρνει στην ομάδα κάτι πολύ επώδυνο.

Προς το τέλος του τέταρτου μήνα (έχουν προηγηθεί 16 περίπου συνεδρίες) η Στέλλα αποφασίζει να εκθεθεί για πρώτη φορά και να μιλήσει πιο σοβαρά για την οικογένειά της. Αναφέρει, ότι ο πατέρας της, επιτυχημένος μαιευτήρας-γυναικολόγος, υποτιμούσε ανοιχτά τη μητέρα της – πρώην νοσοκόμα – ενώ ήταν πολύ παραβιαστικός με την κόρη του: την έκανε μπάνιο μέχρι που έγινε 10-11 χρονών, την εξέταζε γυναικολογικά από την εφηβεία της και την ξεγένησε ο ίδιος και στα δύο της παιδιά. Ήταν πολύ αυστηρός και συχνά υποτιμητικός μαζί της, μιλούσε με περιφρόνηση για κάθε άνδρα με τον οποίο η Στέλλα έκανε σχέση και υποτιμούσε και απέρριπτε ανοιχτά ως και τον άνδρα που τελικά παντρεύτηκε, έναν απλό υπάλληλο του Δήμου, ο οποίος όμως τη θαύμαζε, την αγαπούσε και ήταν πολύ στοργικός με τα παιδιά τους. Η μητέρα της, μια άβουλη και αφελής γυναίκα, περιορισμένης μόρφωσης, είχε έντονες εκρήξεις θυμού και η Στέλλα τους θυμάται από πολύ μικρή ηλικία να τσακώνονται με τον πατέρα της. Αυτοί οι βίαιοι και όχι σπάνια με χειροδικίες και σπασίματα αντικειμένων καυγάδες των γονιών ήταν το μόνιμο σκηνικό των παιδικών της χρόνων, με εκείνη να χώνεται κάπου στο υπνοδωμάτιό της και να κλείνει τ' αφτιά με τα χεράκια της για να μη τους ακούει. Καθώς μιλούσε, μου έκανε εντύπωση πόσο όμορφο ήταν το πρόσωπό της, αλλά και πόσο υπερβολικά χοντρό ήταν το σώμα της. «Πρέπει να έχεις καταπιεί πολλά», παρατήρησα, και η Στέλλα ξέσπασε τότε σε λυγμούς. Το σώμα της ταρακουνιόταν για αρκετή ώρα σαν ένα τεράστιο βουνό από σάρκες και εκείνη έκλεγε, έκλεγε ασταμάτητα, μεταδίδοντας ακαριαία στην ομάδα και σε μένα τη συγκίνηση από τη βαθιά αίσθηση αυτού του πόνου που μέχρι τότε μέσα στην

ομάδα γελοούσε. Αυτό ήταν. Από εκείνη τη στιγμή, η Στέλλα άρχισε σιγά-σιγά να μπορεί να αντέχει («να ακούει») καλύτερα τις εντάσεις και το άγχος της στους άλλους και να «χρησιμοποιεί» πιο θεραπευτικά την ομάδα. Συνακόλουθα, μπορούσε επιτέλους να δουλέψει με τον εαυτό της, παύοντας να παίζει το ρόλο της βαλβίδας αποσυμπίεσης. Από το άλλο μέρος, και η ομάδα ήταν σα να έχει πάψει πια να χρειάζεται τη Στέλλα σ' αυτό το ρόλο, αλλά και γενικότερα αυτό το ρόλο, γεγονός που άνοιγε και σε άλλους το δρόμο να δουλέψουν πιο προσωπικά με τον δικό τους εαυτό.

Κατ' αντιστοιχία με το παραπάνω περιστατικό, όσο περισσότερο μια ομάδα-τάξη γίνεται επιτρεπτική και ανεκτική σε σχέση με τις δυσκολίες πρόσληψης και κατανόησης των διδακτικών αντικειμένων, αλλά και σε σχέση με τα εξαιρετικά επώδυνα συναισθήματα που οι δυσκολίες αυτές προκαλούν, σε μαθητές και εκπαιδευτικό (Navridis, 1998), άλλο τόσο μειώνεται και το άγχος της ομάδας, αποσύρονται οι σχετικές προβολές και εξασθενίζουν οι προβλητικές ταυτίσεις, που τείνουν να «κατασκευάζουν» και να καθλώνουν ασυνείδητα τους «κακούς» και «προβληματικούς» μαθητές στους συγκεκριμένους ρόλους. Το αποτέλεσμα είναι, αφενός ο απεγκλωβισμός αυτών των μαθητών από μια μοίρα που μαθησιακά τους αγκυλώνει και αφετέρου, η ελευθέρωση ενός επιπρόσθετου εκπαιδευτικού δυναμικού της τάξης, από το οποίο μπορούν να επωφελούνται όλοι οι μαθητές, συμπεριλαμβανομένων και των λεγόμενων «καλών», που όταν δεν συμβαίνει αυτό, *αρνούνται* και προβάλλουν ασυνείδητα όλες αυτές τις δυσκολίες και τα συναισθήματά τους σε άλλους.

Είναι επίσης γνωστό ότι στο σχολείο, πέρα από την κατεξοχήν μορφωτική του λειτουργία, τη μετάδοση της γνώσης, επιτελούνται άτυπα και κάποιες άλλες, μεταξύ των οποίων εκείνη της ψυχοκοινωνικής πρόληψης δεν είναι ίσως από τις λιγότερο σημαντικές. Παιδιά και έφηβοι που προέρχονται από διαταραγμένες οικογένειες, μπορεί να βρουν στο σχολικό περιβάλλον ένα πολύτιμο επανορθωτικό πλαίσιο που θα βοηθήσει ώστε η

ανάπτυξή τους να εξελιχθεί ομαλά (Dowling & Osborne, 1985; Tsiantis & all., 1985). Ένα πλαίσιο ικανό να «χωρά» και να «συγκρατεί», όπως είπαμε, τις ασυνείδητες συγκρούσεις και το άγχος τους, ένα πλαίσιο οριοθετημένο και ικανό να οριοθετεί, ένα πλαίσιο «παιχνιδιού» (Winnicott), ανοιχτό στη συμβολοποίηση, στη μετουσίωση και στη μάθηση. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί πρωταγωνιστικό παράγοντα του σχολικού πλαισίου, του σχολικού περιέκτη. Η ψυχική του ικανότητα να «επιβιώνει» δημιουργικά μέσα στη μεταβίβαση και η συνακόλουθη δεξιοτήτά του –χωρίς να χρειάζεται να κάνει τον ομαδικό αναλυτή– να οδηγεί σε εκπαιδευτική κατεύθυνση τα ομαδικά δυναμικά της τάξης του, εγγυώνται αυτή την «καλή» λειτουργία. Από αυτή την άποψη, είναι προφανής λοιπόν και μία παράπλευρη, οιονεί θεραπευτική, δράση του σχολείου, σε κάποιο βαθμό ωφέλιμη για όλους, ιδιαίτερα δε για μια μερίδα μαθητών με περισσότερα προβλήματα.

Αναφορικά τώρα με το χώρο της θεραπείας, είναι γεγονός, ότι ένας άλλος τρόπος να γίνεται και η θεραπεία σε κάποιο βαθμό «εκπαιδευτική», πέρα από το προφανές, ότι η ψυχαναλυτική γνώριμία του πάσχοντος υποκειμένου με τον ασυνείδητο ψυχικό του κόσμο, όπως προαναφέρθηκε, είναι ούτως ή άλλως θεραπευτική, έχει κυρίως να κάνει με τη θεραπεία των «δύσκολων ασθενών», σχετικά με την οποία έγινε επίσης λόγος στα προηγούμενα. Αν λοιπόν το ψυχαναλυτικό πλαίσιο (Bleger, 1967) και η διατήρηση της σταθερότητάς του αποτελούν βασικούς παράγοντες για την κλινική διεξαγωγή της ψυχανάλυσης, αλλά και κάθε ψυχαναλυτικής ψυχοθεραπείας, ατομικής ή ομαδικής, με τους «δύσκολους ασθενείς» αυτά τα δύο συνθέτουν κυριολεκτικά τον ακρογωνιαίο λίθο κάθε θεραπευτικής διαδικασίας.

Στις περιπτώσεις αυτές, πέρα από την ερμηνευτική εργασία η οποία στοχεύει στο περιεχόμενο και στη συνακόλουθη παραγωγή νοήματος, η υποστήριξη της σταθερότητας (Modell, 1988) και της περιέχουσας ικανότητάς του πλαισίου, δυαδικού ή ομαδικού, από μέρους του θεραπευτή, έχει αποδειχτεί (Kernberg, 1998; Fourcade, 1997) ότι από μόνη της είναι θεραπευτική, με την έννοια ότι βοηθά στη βαθμιαία αποκατάσταση σ' αυτούς

τους ασθενείς της ικανότητας τους να βάζουν και να ανέχονται όρια, να εμπεριέχουν επώδυνα ψυχικά βιώματα, καθώς επίσης να σκέφτονται και να μαθαίνουν από την εμπειρία. Με άλλα λόγια, προάγει κάποιου είδους ψυχική ανασύσταση της λειτουργίας α κατά Βιον και την ικανότητά τους για ονειροπόληση. Αυτό συνιστά ίσως μια διάσταση της περιέχουσας λειτουργίας του πλαισίου, αλλά και προσωπικά του αναλυτή, που – από την πλευρά αυτή τη φορά της θεραπείας – μοιάζει επίσης να συνδυάζει το στοιχείο της θεραπείας με εκείνο της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

- Anzieu, D. & Martin, J.Y. (1968). *La dynamique des groups restreints*. Paris: Ed. P.U.F.
- Bion, W.R. (1962a). *Learning from experience*. London: Heinemann.
- Bion, W.R. (1962b). *A theory of thinking*. In W.R. Bion (1967). *Second Thoughts*. London: Heinemann.
- Bion, W.R. (1957). *Differentiation of the psychotic from the non-psychotic personalities*. In W.R. Bion (1967). *Second Thoughts*. London: Heinemann.
- Bleger, J. (1967). *Psychanalyse du cadre psychanalytique*. In Kaës, R., Missenard, A., Caspi, R. & coll. (1979). *Crise, rupture et dépassement*. Paris: Ed. Dunod.
- Dowling, E. & Osborne, E. (1985). *The Family and the School: A Joint Systems Approach to Problems with Children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Foulkes, S.H. (1948). *Introduction to Group-Analytic Psychotherapy: Studies in the Social Integration of Individuals and Groups*. London: Heinemann.
- Fourcade, J.-M. (1997). *Les patients-limites*. Paris: Ed. Desclée de Brouwer.
- Freud, S. (1905). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. [Γαλλ. μετάφρ. 1962, *Trois essais sur la théorie de la sexualité*. Paris: Ed. Gallimard.]
- Freud, S. (1910). *Eine Kindheitserinnerung des Leonardo da Vinci*. [Γαλλ. μετάφρ. 1927, *Un souvenir d'enfance de Leonard de Vinci*. Paris: Gallimard.]
- Freud, S. (1913). *Die Disposition zur Zwangsneurose*. [Γαλλ. μετάφρ. 1929, *La prédisposition a la Névrose obsessionnelle*, *Revue Française de Psychanalyse*, 3, 3.]
- Freud, S. (1932). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. [Γαλλ. μετάφρ. 1936, *Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris: Ed. Gallimard.]
- Greenson, R. (1967). *The Technique and Practice of Psychoanalysis*. [3η έκδοση 1972] New York: International Universities Press, Inc. [Γαλλ. μετάφρ. 1977, *Technique et pratique de la psychanalyse*. Paris: P.U.F.]
- Handy, C. & Aitken, R. (Eds.) (1990). *Understanding Schools as Organisations*. London: Penguin.
- Kaës, R. (1976). *L'appareil psychique groupal*. [3η έκδοση 2010] Paris: Ed. Dunod.
- Kaës, R. (2004). *Les théories psychanalytiques du groupe*. Paris: Editions P.U.F.
- Kaës, R. (2007). *Un singulier pluriel*. Paris: Editions Dunod.
- Kernberg, O.F. (1998). *Ideology, Conflict and Leadership in Groups and Organizations*. New Haven and London: Yale University Press.
- Modell, A.M. (1988). *On the protection and safety of therapeutic setting*, in, Rothstein A. (Ed.). *How does treatment help?* Madison/Connecticut: International Universities Press Inc.
- Navridis, K. (1998). *The experience of not understanding and the paradox in education*. In Davou, B. & Xenakis, F. (Eds.), *Feeling, Communicating and Thinking*. Athens: Papazissis Publishers.
- Ναυρίδης, Κ. (2005). *Ψυχολογία των ομάδων. Κλινική ψυχοδυναμική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Neri, C., Correale, A. & Fadda, P. (1994). *Letture Bioniane*. Roma: Ed. Borla.
- Neri, C. (2004). *Gruppo*. [Γαλλ. μετάφρ. 2011, *Le groupe*. Paris: Ed. Érès.]
- Neri, C. (2007). *Des pensées sans penseur*. In Bokanowski, T., & Guignard, F. (Dir.). *Actualité de la pensée de Bion*. Paris: Éditions In Press.
- Pichon-Rivière, E. (1971). *El proceso grupal. Del psicoanalisis a la psicología social*. Buenos Aires: Ed. Nueva Vision.
- Revault d'Allonnes, C. (1980). *La démarche Clinique en sciences sociales*. Paris: Ed. Dunod.
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G. & Osborn, E. (1983). *The Emotional Experience of Learning and Teaching*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Stein, D.J. (1997). *Introduction: Cognitive Science and the Unconscious*. In D.J. Stein (Ed.), *Cognitive Science and the Unconscious*. Washington DC: American Psychiatric Press.
- Tsiantis, I., Dris, Y., Navridis, K., Siptanou A. &

Solman, M. (1985, mai). *Sensibilisation d'enseignants primaires et secondaires grecs aux difficultés d'enfants et d'adolescents dans un contexte scolaire : fondements et description de l'expérience*. Lausanne: Les Cahiers de l'Enseignement Spécialisé, 6.

Vergopoulo, Th. (1997). *La théorie de la pensée en psychanalyse de Freud à Bion*. In Schmid-Kitsikis, E., & Sanzana, A. *Concepts limites en Psychanalyse*. Lausanne: Delachaux et Nestlé.

Widlocher, D. (1979). *Freud et le problème du changement*. Paris: Ed. P.U.F.

Therapy through education and education through therapy in group

KLIMIS NAVRIDIS¹

ABSTRACT

Under the spectrum of psychoanalytic theory and in particular Bion's theory on thought, this paper highlights a number of basic similarities between the educational and the therapeutic experience within a group. This means that, on a personal as well as interpersonal level, both experiences deal with various processes involving production and the subjective conquest of sense, in association with the notions of historicity and inter-subjectivity. Moreover, the paper examines whether, and in what sense, the inter-subjective educational experience may be considered to have collateral therapeutic results, and whether the members of a group can also reap educational benefits within the group therapy environment.

Keywords: Group psychotherapy, Class-group, Inter-subjectivity, Co-production of sense, Containing functions.

1. *Address:* Professor in Psychology, Dept. of Psychology, School of Philosophy, National & Kapodistrian University of Athens, University Campus, 15784 Athens. Tel/Fax: +30 2107277531. E-mail: knav-lpp@otenet.gr