



ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

Επιθυμία για γνώση και ακαδημαϊκή ζωή

Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΖΩ ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
Επιθυμία για γνώση και ακαδημαϊκή ζωή
Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες

Συγγραφή:

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής και Εκπαιδευτικής
Ψυχολογίας, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Διευθύντρια Εργαστηρίου Ψυχολογίας ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Συνεργασία στη συγγραφή:

Χαράλαμπος Ρισβάς, Κλινικός Ψυχολόγος MSc, Υποψήφιος Διδάκτωρ
Adelphi University, Νέα Υόρκη, ΗΠΑ

Εξώφυλλο:

Paul Klee, *Dynamik eines Korfes* (Δυναμική μιας κεφαλής), 1934

© Εργαστήριο Ψυχολογίας
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Σχολή Επιστημών της Αγωγής
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Email: psychlab@primedu.uoa.gr
Ιστότοπος: <http://psychlab.primedu.uoa.gr/>
Facebook: <https://www.facebook.com/psychlabptde/>
YouTube: https://www.youtube.com/channel/UChkZ2uVko_3DkltnsXfsr-g

Αθήνα 2024

*Ένα μεγάλο ευχαριστώ
στις φοιτήτριες και στους φοιτητές από όλη την Ελλάδα,
που μοιράστηκαν μαζί μας
τα βιώματά τους*

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| <i>Ενότητες</i> | <i>Σελίδα</i> |
|---------------------------------------------------|---------------|
| Σε ποιους απευθύνεται ο Οδηγός | 5 |
| Πώς να διαβάσεις τον Οδηγό | 6 |
| Η επιθυμία και η γνώση | 10 |
| Το άγχος, το στρες και η κρίση πανικού | 20 |
| Οι εξετάσεις, η αξιολόγηση και το άγχος | 28 |
| Στοχασμός μετά την αξιολόγηση | 65 |
| Το έργο και η ευθύνη του πανεπιστημιακού πλαισίου | 80 |
| Ενδεικτική βιβλιογραφία | 84 |
| Άλλοι Οδηγοί του Εργαστηρίου Ψυχολογίας | 85 |

ΣΕ ΠΟΙΟΥΣ ΑΠΕΥΘΥΝΕΤΑΙ Ο ΟΔΗΓΟΣ

Ο Οδηγός απευθύνεται

- **σε φοιτητές και φοιτήτριες προπτυχιακού επιπέδου**
- **σε φοιτητές και φοιτήτριες μεταπτυχιακού, διδακτορικού και μεταδιδακτορικού επιπέδου**

με στόχο να κατανοήσουν ευρύτερα και βαθύτερα το άγχος που συνδέεται με τη γνώση, τη μάθηση και την αξιολόγηση, ώστε να το περιορίζουν, καθώς και με στόχο να σκεφτούν ευρύτερα και βαθύτερα για τη διαδικασία της γνώσης, την επιθυμία τους για γνώση και την ακαδημαϊκή ζωή, καθώς και για το πώς αυτά σχετίζονται με την ψυχική υγεία και την ψυχική ευημερία τους.

Επιπρόσθετα, ο Οδηγός μπορεί να αξιοποιηθεί

- **από το διδακτικό προσωπικό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης**
- **από τους ειδικούς ψυχικής υγείας**

στην οργάνωση της διαδικασίας της μάθησης και της διαδικασίας της αξιολόγησης, στην παιδαγωγική σχέση με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες, καθώς και στο συμβουλευτικό ή θεραπευτικό έργο που οι παραπάνω ασκούν με αποδέκτη τον φοιτητικό πληθυσμό.

ΠΩΣ ΝΑ ΔΙΑΒΑΣΕΙΣ ΤΟΝ ΟΔΗΓΟ

Ο στόχος του Οδηγού είναι να βοηθήσει κυρίως εσένα, που είσαι φοιτήτρια ή φοιτητής προπτυχιακού, μεταπτυχιακού, διδακτορικού ή μεταδιδακτορικού επιπέδου, αλλά και άλλα πρόσωπα, όπως τους καθηγητές, τις καθηγήτριες, τους γονείς σου και άλλους ανθρώπους, να κατανοήσετε ευρύτερα και βαθύτερα τι σημαίνει να επιθυμείς κανείς τη γνώση, να παράγει έργο και να αξιολογείται το έργο του στο Πανεπιστήμιο, πώς συνδέεται το άγχος με αυτές τις διαδικασίες, καθώς και με ποιες οπτικές θα μπορούσες να το περιορίζεις όταν εμφανίζεται.

Καθώς θα διαβάζεις αυτόν τον Οδηγό, πιθανώς θα σκέφτεσαι ποια από όσα περιγράφονται εδώ ισχύουν για εσένα και πώς μπορείς να τα αξιοποιήσεις. Αν το άγχος σου ή άλλες δυσκολίες που ίσως αντιμετωπίζεις αυτό το διάστημα, δεν μειώνονται, με αποτέλεσμα να νιώθεις ότι δυσφορείς και ότι επηρεάζονται αρνητικά οι σπουδές σου ή και η ζωή σου γενικότερα, τότε είναι καλό να απευθυνθείς σε έναν καταρτισμένο ειδικό ψυχικής υγείας, που θα σε βοηθήσει να ξεπεράσεις τις δυσκολίες αυτές.

Ο Οδηγός δεν αφορά μόνο το άγχος στο Πανεπιστήμιο

Στον Οδηγό συζητούνται οι λιγότερο ορατές, δηλαδή οι **ασυνείδητες ψυχικές διεργασίες** που σχετίζονται με το **άγχος**, το **στρες** και την **κρίση πανικού**, στο Πανεπιστήμιο κατά τις εξετάσεις και τις αξιολογήσεις, καθώς και στη ζωή γενικότερα.

Το άγχος όμως γίνεται και η αφορμή για να σκεφτούμε στον Οδηγό αυτόν γενικά για τη **ζωή στο Πανεπιστήμιο (ακαδημαϊκή ζωή)** και για τη **ζωή των νέων ανθρώπων**: την επιθυμία για γνώση του εαυτού και του κόσμου, το αίτημα για επιστημονική γνώση, την αποτυχία, το τι σημαίνει να είναι κανείς ακαδημαϊκός πολίτης, την πορεία προς την ενηλικίωση, την ανάληψη της ευθύνης απέναντι στον εαυτό και στην κοινωνία, την ψυχική ευημερία, καθώς και τη διαφύλαξη και προστασία της ψυχικής υγείας. Ο Οδηγός περιλαμβάνει αναφορές και στον **ρόλο του Πανεπιστημίου** –των δασκάλων και του πλαισίου γενικά– στην ψυχική ευημερία των νέων επιστημόνων.

Ψυχικός εγγραμματισμός, όχι μαγικές λύσεις

Βασικός στόχος του Οδηγού είναι **να ευαισθητοποιήσει, να ενημερώσει και να διαφωτίσει** κυρίως τους φοιτητές και τις φοιτήτριες (προπτυχιακού, μεταπτυχιακού, διδακτορικού και μεταδιδακτορικού επιπέδου), αλλά και τους λειτουργούς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους ειδικούς ψυχικής υγείας,

καθώς και κάθε άλλο ενδιαφερόμενο, σχετικά με βασικές έννοιες και διεργασίες, δυσκολίες και δυνάμεις, αδιέξοδα και ανοιχτές δυνατότητες που αφορούν την ψυχική λειτουργία του νέου ανθρώπου. Με άλλα λόγια, ο Οδηγός **απευθύνεται σε σκεπτόμενους ανθρώπους** και αποσκοπεί να τους διευκολύνει ώστε να γίνουν περισσότερο **ψυχικά εγγράμματοι**. Δεν περιλαμβάνει μαγικές λύσεις, γιατί... αυτές δεν υπάρχουν! Εκτός από αυτό όμως, αποσκοπεί και **να κινητοποιήσει όσους αναγνώστες βιώνουν ψυχικές δυσκολίες να αναζητήσουν έγκαιρα κατάλληλη βοήθεια από καλά εκπαιδευμένο ειδικό ψυχικής υγείας.**

**Μια πρόταση
για να μη σε... αγχώσει ακόμα περισσότερο ο Οδηγός
για το άγχος στο Πανεπιστήμιο:**

Όσα περιέχει ο Οδηγός μπορεί να σου φανούν πολλά και πυκνά. Ίσως νιώσεις ότι δεν έχεις τον χρόνο, την υπομονή, την αντοχή, το κίνητρο ή το ενδιαφέρον να τα διαβάσεις. Ίσως σε... αγχώσουν κι άλλο! Η λύση για αυτό είναι να κάνεις μια **χαλαρή ανάγνωση** όσων σημείων του Οδηγού επιθυμείς. Άλλωστε, έχεις την ευκαιρία να τον δεις ξανά, όποτε θελήσεις. Από όλα τα σημεία, **κάποια ταιριάζουν σε εσένα περισσότερο και κάποια άλλα λιγότερο.**

Δεν χρειάζεται να ακολουθήσεις όλες τις ιδέες που παρουσιάζονται εδώ! **Μπορείς απλά να ενημερωθείς και μετά να αποφασίσεις αν θα επιλέξεις κάποιες από αυτές και, αν ναι, ποιες είναι κατάλληλες για εσένα.**

**Θυμήσου:
Αλλάζεις με την πάροδο του χρόνου
Αναπτύσσεσαι και βελτιώνεσαι**

Κάτι που σου φαινόταν δύσκολο στο παρελθόν, μπορεί να το έχεις ήδη ξεπεράσει. Άλλωστε, αν είσαι φοιτητής ή φοιτήτρια προπτυχιακού επιπέδου, έχεις βιώσει πρόσφατα την εμπειρία των εξετάσεων στο σχολείο, καθώς και **τη δοκιμασία των Πανελληνίων εξετάσεων** για την εισαγωγή σου στο Πανεπιστήμιο και γνωρίζεις τι θα πει μεγάλο άγχος! Πραγματικά, η πιο συνήθης απάντηση των νέων ανθρώπων για το πότε είχαν νιώσει το πιο μεγάλο «άγχος εξετάσεων» είναι ότι το ένιωσαν στις Πανελλήνιες εξετάσεις. Συνήθως αναφέρουν το πρώτο μάθημα, που είναι η Νεοελληνική Γλώσσα - Έκθεση, ένα μάθημα που έχει πολύ υψηλό βαθμό μη προβλεψιμότητας. Αν πάλι είσαι φοιτητής ή φοιτήτρια μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου, ή εκπονείς μεταδιδακτορική έρευνα, έχεις εμπειρία από πολλές εξετάσεις και αξιολογήσεις. Σε όλες τις περιπτώσεις, γνωρίζεις τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης του άγχους γιατί, αλλιώς, δεν θα ήσουν στο

Πανεπιστήμιο! Επομένως, **διαθέτεις, ήδη, ένα απόθεμα δυνάμεων που σε βοήθησαν στο κοντινό παρελθόν και πιθανώς συνεχίζουν να σε βοηθούν.**

Αλλά και κάτι που σου φαίνεται δύσκολο ή ακατόρθωτο σήμερα, είναι πιθανό ότι θα το επιτύχεις πολύ σύντομα ή κάποια στιγμή αργότερα. Ο εγκέφαλος συνεχίζει να αναπτύσσεται κατά την τρίτη δεκαετία της ζωής. Για παράδειγμα, βελτιώνεται βαθμιαία η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, η γνωστική ευελιξία, η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς, η ικανότητα σχεδιασμού και προγραμματισμού, καθώς και η αναστοχαστική σκέψη. Αλλά και οι εμπειρίες που αποκτάς κάθε μέρα σε ενδυναμώνουν και σε ωριμάζουν. Είσαι σε ένα **διαρκές γίγνεσθαι.**

Αν έχεις μια μαθησιακή δυσκολία ή μια αναπηρία ή μια χρόνια ασθένεια, ίσως έχεις βιώσει έντονα το άγχος στο Πανεπιστήμιο, περισσότερο από τους άλλους

Το άγχος γενικά στη ζωή σου και ειδικά στο Πανεπιστήμιο μπορεί να μειωθεί σημαντικά αν πρώτα ληφθεί υπόψη μια δυσκολία που εμποδίζει την ικανότητά σου να μαθαίνεις και να συγκεντρώνεσαι, όπως είναι η δυσλεξία ή η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Σε αυτή την περίπτωση, μπορεί να λάβεις επιπλέον βοήθεια στην εξέταση, για παράδειγμα να σου δοθεί περισσότερος χρόνος, ή να σου διαβάσει κάποιος άλλος τις ερωτήσεις φωναχτά, ή να σε καθοδηγήσουν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες πώς θα μελετήσεις την ύλη, ή να εξεταστείς σε άλλον χώρο ή με άλλη μέθοδο, όπως προφορικά.

Αν έχεις μια ειδική ανάγκη ή μια αναπηρία ή μια χρόνια ασθένεια, μπορεί να έχεις ήδη βιώσει αρκετά έντονο άγχος στα μαθητικά χρόνια σου, αλλά και στο Πανεπιστήμιο. Το Πανεπιστήμιο έχει υποχρέωση να σου παρέχει τις πρακτικές διευκολύνσεις που χρειάζεσαι για να παρακολουθείς ομαλά και για να εξετάζεσαι χωρίς εμπόδια και χωρίς υπερβολικό άγχος. Ωστόσο, αν διαπιστώνεις ότι υπάρχουν οργανωτικές δυσκολίες, μη διστάσεις να ζητήσεις αυτά που δικαιούσαι, με τρόπο διεκδικητικό, από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες και τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές σου. Κάθε πανεπιστημιακό Τμήμα έχει ορίσει καθηγητές και καθηγήτριες-συμβούλους για τους φοιτητές και τις φοιτήτριες με ειδικές ανάγκες, αναπηρίες ή χρόνιες ασθένειες. Μάθε ποιοι είναι και απευθύνσου άμεσα σε αυτούς. Εκείνοι οφείλουν να σε διευκολύνουν, να σε συμβουλεύσουν και να σου υποδείξουν τις υπηρεσίες που προσφέρει κάθε πανεπιστημιακό ίδρυμα στους φοιτητές και στις φοιτήτριες που έχουν αυτές τις ανάγκες, ώστε να τις αξιοποιήσεις.

Πού βασίζεται ο Οδηγός;

- Στις **Ψ επιστήμες –Ψυχολογία και Ψυχιατρική–**, που έχουν προσφέρει πολλές θεωρήσεις για την κατανόηση και την ερμηνεία του άγχους, έχουν ερευνήσει και έχουν αναδείξει αποτελεσματικούς τρόπους για την αντιμετώπιση του άγχους, καθώς και για την επιτυχία στις πανεπιστημιακές σπουδές. Στον Οδηγό γίνονται επίσης πολλές αναφορές στην επιθυμία για γνώση και στη διαδικασία της μάθησης, όπως και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διακρίνουν τους νέους ανθρώπους. Αξιοποιείται **κυρίως το ρεύμα της Ψυχανάλυσης**, με τις ποικίλες, παλαιότερες και σύγχρονες προσεγγίσεις του, καθώς και **αποτελέσματα ερευνών για το άγχος και την αντιμετώπισή του, όπως και για τη νεανική ηλικία**. Αξίζει να σημειωθεί ότι η παρουσίαση των ιδεών της Ψυχανάλυσης γίνεται με **ελαφρώς εκλαϊκευμένο τρόπο**, ώστε να είναι κατανοητές, κατά το δυνατόν, από τους μη ειδικούς στο πεδίο αυτό. Εκτός από το δεύτερο ενικό πρόσωπο, χρησιμοποιείται συχνά και το πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, μια και τα ανθρώπινα βιώματα που περιγράφονται μάς αφορούν όλους.
- Σε μια πρόσφατη **ερευνητική επισκόπηση του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ**, για το άγχος των εξετάσεων και τις εμπειρίες πολύ μεγάλου αριθμού φοιτητριών και φοιτητών από πανεπιστημιακά Τμήματα και Σχολές σε όλη την Ελλάδα, που απάντησαν σε σχετικό ανώνυμο ερωτηματολόγιο και αφηγήθηκαν γραπτά προσωπικές εμπειρίες τους από το άγχος των εξετάσεων, πώς προέκυψε, καθώς και τι δεν τους βοήθησε και τι τους βοήθησε να το αντιμετωπίσουν. Πολλές φράσεις που δίνονται σε εισαγωγικά είναι οι φράσεις των ίδιων των φοιτητριών και των φοιτητών με τις οποίες περιέγραφαν τα σχετικά με το άγχος βιώματά τους στο Πανεπιστήμιο.

Η ΕΠΙΘΥΜΙΑ ΚΑΙ Η ΓΝΩΣΗ

Η επιθυμία

Η ενεργός ανακάλυψη και η δημιουργία του εαυτού και του κόσμου μάς συνδέουν με τη ζωή. Είναι η πιο σπουδαία απόδειξη ότι είμαστε ψυχικά ζωντανοί αφού, ως υποκείμενα, **κινούμαστε προς τα αντικείμενα του κόσμου, έμφυχα και άψυχα**. Αυτή η δύναμη που μας ωθεί είναι η ουσία της ανθρώπινης ύπαρξης: η **επιθυμία**.

Αμέσως μετά τη γέννηση, το βρέφος βρίσκεται σε **κατάσταση ανημπόριας ή αβοηθησίας** και η επιβίωσή του εξαρτάται απόλυτα από την παρουσία και την παρέμβαση του **Άλλου**, δηλαδή της μητέρας ή όποιου άλλου προσώπου το φροντίζει. Μόλις προκύψει μια βασική **ανάγκη**, όπως αυτή της πείνας, μια εσωτερική ένταση, που ονομάζεται διέγερση, πλημμυρίζει το βρέφος. Η διέγερση υποχωρεί καθώς **ικανοποιείται** η ανάγκη από το πρόσωπο που θα του προσφέρει τροφή. Τότε το βρέφος βιώνει παραδείσια μακαριότητα. Αυτή η **πρωταρχική εμπειρία ικανοποίησης** αφήνει το μνημονικό ίχνος της στο βρέφος και γίνεται μια ιδανική, πρότυπη εμπειρία. Εφεξής, αυτή την εμπειρία θα γυρεύει διαρκώς ο άνθρωπος να ξαναβρεί και να ανασυστήσει σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του και όχι μόνο στην ικανοποίηση των βιολογικών αναγκών.

Αφού εξ αρχής η ικανοποίηση έρχεται από τον Άλλο, αυτός ο Άλλος θα συνδεθεί μια για πάντα με την ικανοποίηση της ανάγκης. Κάθε φορά που θα προκύπτει μια ανάγκη, ο αναπτυσσόμενος άνθρωπος θα **επενδύει** ξανά τη μνημονική εικόνα του Άλλου, ακόμα και αν αυτός δεν είναι παρών – για παράδειγμα, το βρέφος θα προσπαθεί να ικανοποιήσει την ανάγκη της πείνας βάζοντας τα δάχτυλά του στο στόμα του. Αυτό δεν αρκεί όμως, είναι ψευδαίσθηση. Πρέπει ο Άλλος να εμφανίζεται και πάλι. Κι έτσι, ενώ αρχικά η ικανοποίηση της ανάγκης έγινε χωρίς να το ζητήσει το βρέφος και χωρίς να έχει το ίδιο μια ψυχική αναπαράσταση της όλης κατάστασης, η απάντηση του Άλλου έρχεται να δώσει στη διέγερση του βρέφους την αξία του **αιτήματος**. Γιατί ο Άλλος είναι αυτός που **νοηματοδοτεί**, σύμφωνα με την επιθυμία του, την κραυγή, το κλάμα και όλες τις κινήσεις που κάνει το βρέφος με το σώμα του, δηλαδή τα ερμηνεύει με συγκεκριμένο τρόπο, τα εγγράφει σε έναν τόπο έξω από το βρέφος. **Είναι ο τόπος των συμβόλων, ο τόπος του Άλλου, ο τόπος όπου εκδηλώνεται η δική του επιθυμία**.

Από πολύ νωρίς λοιπόν, **πρέπει να αρθρώσουμε την ανάγκη σε αίτημα** ώστε να ικανοποιηθούμε. Επομένως, ανάμεσα στην ανάγκη και στην ικανοποίηση της ανάγκης **θα μεσολαβεί πάντα το αίτημα**. Το αίτημα εκφράζεται φωνητικά και, σταδιακά, όλο και περισσότερο **συμβολικά**, μέσω του λόγου. Και δεν είναι απλά ένα αίτημα για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο (π.χ. την τροφή). Το βρέφος ζητά κάτι **επιπλέον** της απόλαυσης που προσφέρει η ικανοποίηση της ανάγκης της

πείνας. Ζητά να παρατείνει αυτή την απόλαυση με την παρουσία του Άλλου. Αυτό το επιπλέον είναι η **αγάπη**. Γι' αυτό, το αίτημα **είναι πάντα ένα αίτημα αγάπης που απευθύνουμε στον Άλλο**. Να μας αγαπά χωρίς όρια και όρους, για αυτό που είμαστε, χωρίς να χρειάζεται να το γυρεύουμε.

Κανένα αίτημα όμως **δεν επαρκεί** για να μεταδώσουμε απολύτως την ανάγκη μας (τι ακριβώς χρειαζόμαστε) και για να γίνουμε τελείως κατανοητοί από τον Άλλο, ώστε να δεχθούμε τη χωρίς προϋποθέσεις αγάπη του. Εφόσον διαμεσολαβεί το αίτημα, **δεν μπορούμε ποτέ πια να νιώσουμε την πρωταρχική πληρότητα και ενότητα**, όσο και αν την αναζητούμε. Αυτό συμβαίνει γιατί όλοι υποκείμεθα σε έναν **εσωτερικό διχασμό**. Δηλαδή, στον ψυχισμό μας υπάρχει το **ασυνείδητο**, που δεν μας επιτρέπει να γνωρίσουμε απολύτως και να ελέγξουμε απολύτως τον εαυτό μας. Με άλλα λόγια, ένα ουσιώδες γνώρισμα του ανθρώπου είναι η **αλλοτρίωση** από τον ίδιο τον εαυτό του. Και είμαστε **ομιλ-όντα**, δηλαδή έχουμε τον λόγο, που μας επιτρέπει μεν να διατυπώνουμε το αίτημα, αλλά αυτό **εκφράζει την αλήθεια μας μόνο μερικώς και ατελώς**.

Η διαφορά λοιπόν ανάμεσα στην ανάγκη μας και στο αίτημά μας παραμένει στον ψυχισμό μας ως ένα **υπόλοιπο** (όπως στη μαθηματική πράξη της αφαίρεσης), που είναι αδύνατον να συμβολοποιηθεί και να ικανοποιηθεί. Κάτι χάνεται, κάτι θα μείνει απρόσιτο. Όμως **αυτό το υπόλοιπο γίνεται το αίτιο της επιθυμίας μας. Επειδή υπάρχει η έλλειψη, γινόμαστε όντα, υποκείμενα που επιθυμούμε**. Το υπόλοιπο, το οποίο έχει μια μοναδική, ιδιαίτερη ποιότητα για τον καθένα από εμάς, θα αποκτήσει κεντρική θέση στη θεμελιακή φαντασίωσή μας. Η **θεμελιακή φαντασίωση** είναι ένα ασυνείδητο (= δεν έχουμε επίγνωσή του) προσωπικό σενάριο, φαντασιακό και συμβολικό, διαμορφωμένο από τη μοναδική ιστορία του καθενός μας. Στο προσωπικό μας σενάριο «σκηνοθετούμε» διαρκώς την **εκπλήρωση της επιθυμίας** μας, αυτού του υπόλοιπου που διαφεύγει πάντα, και έτσι οδεύουμε στη ζωή μας.

Αν και υπάρχουν ασφαλώς και συνειδητές καταστάσεις που ονομάζουμε συνήθως «επιθυμίες» (π.χ. «θέλω πολύ να σπουδάσω», «το όνειρό μου είναι να κάνω διδακτορικό»), ωστόσο **η επιθυμία είναι κυρίως ασυνείδητη**. Δεν είναι η (συνειδητή) προσωπική θέληση. Είναι ένα βίωμα που μας ξεπερνά, που δεν μπορούμε να το κατανοήσουμε και να το ελέγξουμε, που είναι τελικά πιο δυνατό από τη θέλησή μας. Οι πολύ συχνές συζητήσεις των νέων ανθρώπων –και των φοιτητών στο Πανεπιστήμιο– σχετικά με το εάν υπάρχει τελικά «ελεύθερη βούληση» ή όχι (ερώτημα που απασχολεί σταθερά και τη Φιλοσοφία), εκφράζουν αυτή την αυξανόμενη συνειδητοποίηση: ότι **δεν είμαστε κυρίαρχοι της επιθυμίας μας**. Όσο μεγάλη και αν είναι η επιθυμία μας να έχουμε μια «προσωπική» επιθυμία, αυτή **θα περιέχει πάντοτε την ετερότητα, δηλαδή την επιθυμία του Άλλου**. Θα περιέχει επομένως έναν βαθμό απώλειας της ταυτότητάς μας. Όμως

θα περιέχει και κάτι άλλο, που είναι **ιδιαίτερο και μοναδικό**, που συνιστά την **ενικότητα** του καθενός μας.

Εδώ βρίσκεται ένα **παράδοξο**: Αφού υπάρχει ο εσωτερικός διχασμός και η αλλοτρίωση από τον εαυτό, όπως αναφέραμε πριν, και αφού η επιθυμία μας ενέχει την επιθυμία του Άλλου, **πώς είναι δυνατόν να καταλάβουμε τι ακριβώς επιθυμούμε εμείς οι ίδιοι και να ζήσουμε σύμφωνα με αυτό**; Διότι μεγάλο ζητούμενο στη ζωή μας είναι να προσεγγίσουμε αυτή τη μοναδικότητα και ενικότητα που έχει ο καθένας μας. Το παράδοξο αυτό **δεν επιλύεται** και δεν μπορούμε ποτέ να έχουμε βεβαιότητα για το κατά πόσον αυτό που βιώνουμε ως επιθυμία είναι δική μας ή όχι δική μας. Αλλά μπορούμε να ερμηνεύσουμε το παράδοξο με έναν συγκεκριμένο τρόπο. Έχουμε ανάγκη τον Άλλο για να συγκροτηθούμε ως **υποκείμενα της επιθυμίας μας. Δεν γεννιέται επιθυμία χωρίς τον Άλλο**. Ο Άλλος δεν είναι απλά ένα πρόσωπο, αλλά **ένας τόπος έξω από εμάς**. Στην αρχή της ζωής, είμαστε στο έλεος της επιθυμίας και της ιδιαίτερης γλώσσας της μητέρας (ή όποιου προσώπου επιτελεί τη μητρική λειτουργία) – αυτή είναι ο Άλλος. Μετά, έρχεται ο πατέρας (ή όποιο πρόσωπο επιτελεί την πατρική λειτουργία), που εισάγει τον **λόγο**, τη **συμβολική λειτουργία** και τον **Νόμο**. Μας αποδίδει **όνομα** (= συμβολική εγγραφή), άρα **αναγνωρίζει** την υπόστασή μας.

Αρκεί όμως αυτό; Η απάντηση είναι όχι. Επειδή πάντα, για τον καθένα μας, θα είναι ένα άλυτο **αίνιγμα** το ποια ακριβώς είναι η επιθυμία του Άλλου, η συγκρότησή μας ως υποκείμενα εξαρτάται και από το κατά πόσον θα μπορέσουμε **να αναλάβουμε, προσωπικά, την ευθύνη της επιθυμίας μας**. Πρόκειται για ένα **ζήτημα ηθικής τάξης**. Δεχόμαστε, με υπευθυνότητα, ότι η επιθυμία μας μάς ξεπερνά και υποκειμενοποιούμε αυτή την ανάληψη, δηλαδή την κάνουμε μοναδικά δική μας. Με άλλα λόγια, ενεργούμε με βάση όση αλήθεια σχετικά με την επιθυμία είναι δυνατόν να αρθρωθεί στον λόγο και με την αποδοχή ότι πάντοτε κάτι –το υπόλοιπο– θα μας διαφεύγει.

Η επιθυμία για γνώση

Η **επιθυμία για γνώση** σμιλεύεται από την αρχή της ζωής και δεν είναι τίποτα άλλο παρά μια έκφανση της επιθυμίας εν γένει. Η διανοητική περιέργεια, το ενδιαφέρον, το κίνητρο για μάθηση και επίτευξη είναι όψεις της επιθυμίας για γνώση. Ο καθένας από εμάς εισέρχεται στην οργανωμένη εκπαίδευση, αρχικά στο σχολείο και αργότερα στο Πανεπιστήμιο, με μια **ασυνείδητη γνώση**, δηλαδή με όλα όσα έχει ζήσει και καταγράψει, όλα όσα του έχουν ειπωθεί και δεν του έχουν ειπωθεί. Δεν γνωρίζει ότι γνωρίζει. Εισέρχεται επίσης με τη δική του **προσωπική ιστορία επιθυμίας**. Αν η εκπαίδευση λειτουργεί επαρκώς ως θεσμός, η επιθυμία για γνώση θα συγκροτηθεί καθώς θα συναντήσουμε δασκάλους που, επειδή

επιθυμούν οι ίδιοι τη γνώση, θα μας συνοδεύσουν με τρόπο ώστε **να προσεγγίσουμε την αλήθεια της επιθυμίας μας.**

Για να συγκροτηθούμε ως υποκείμενα, άρα να ανθήσει και η επιθυμία για γνώση, η εκπαίδευση (η αγωγή γενικότερα) πρέπει **να συναρθρώσει την επιθυμία με τον ανθρώπινο Νόμο.** Ο δάσκαλος (όπως και ο πατέρας και όποιος άλλος επιτελεί την πατρική λειτουργία ανεξαρτήτως φύλου) δεν είναι ο ίδιος ο Νόμος, είναι ο **αντιπρόσωπος του Νόμου.** Αυτό σημαίνει ότι έργο της εκπαίδευσης είναι να καλλιεργεί την ερωτική σχέση με όσα μας περιβάλλουν, ενώ παράλληλα μεταδίδει πως όλοι υποκείμεθα στον κοινό γλωσσικό κώδικα, σε κανόνες και όρια. Πως όλοι υποκείμεθα στον **συμβολικό ευνουχισμό,** για τις απαγορευμένες επιθυμίες μας, κυρίως τις αιμομικτικές, που μας κάνουν να τα θέλουμε όλα καταδικά μας. Πως **όλοι υποκείμεθα στην έλλειψη.** Αρχικά, βρισκόμαστε σε μια θέση στην οποία είμαστε το αντικείμενο της επιθυμίας του Άλλου, καθώς προσπαθούμε να αναπληρώσουμε την έλλειψή του και να μας αγαπά απεριόριστα. Άρα, δεν έχουμε προσεγγίσει ακόμη τη δική μας επιθυμία. Σταδιακά, αναγνωρίζοντας ότι η έλλειψη στον Άλλο είναι θεμελιώδης και δεν αναπληρώνεται ποτέ, μετακινούμαστε στη **θέση του επιθυμούντος υποκειμένου.**

Στην περίπτωση της μάθησης και των πανεπιστημιακών σπουδών, το επιθυμούν υποκείμενο επιλέγει ανάμεσα σε πλήθος γνωστικών αντικειμένων, πεδίων, εξειδικεύσεων, θεωρητικών και ερευνητικών ενδιαφερόντων κ.λπ. Αυτά **υποκαθιστούν** –πάντοτε μερικώς όμως, ποτέ πλήρως– το μια για πάντα χαμένο και απρόσιτο αντικείμενο, το υπόλοιπο που δεν μπορεί να συμβολοποιηθεί και να ικανοποιηθεί, αλλά κατέχει κεντρική θέση στη θεμελιακή φαντασίωσή μας, όπως είδαμε παραπάνω. **Το καθένα από αυτά τα γνωστικά αντικείμενα μπορεί αενάως να δίνει τη θέση του σε ένα άλλο κατά μήκος μιας ατέλειωτης αλυσίδας συμβόλων.** Με αυτή την οπτική, η επιθυμία για γνώση, όπως και η επιθυμία γενικά, είναι μια **μετωνυμία.** Μετωνυμία είναι το σχήμα λόγου στο οποίο μια γλωσσική έκφραση που παραπέμπει, κυριολεκτικά, σε μια οντότητα Α μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να παραπέμπει, μη κυριολεκτικά, σε μια οντότητα Β (π.χ. αντί «Έχω διαβάσει έργα του Freud», λέμε «Έχω διαβάσει Freud»). Αυτή η οπτική –της επιθυμίας για γνώση ως μετωνυμίας– αγγίζει την ουσία του ζητήματος «γιατί και πώς επιθυμούμε να μαθαίνουμε». Το **πράγμα καθ' εαυτό,** όπως μπορεί να ονομαστεί αλλιώς το υπόλοιπο, δεν μπορούμε να το γνωρίσουμε, αλλά στη θέση του τοποθετούμε, ως υποκατάστατα, διάφορα γνωστικά αντικείμενα, όχι τόσο γιατί έχουν κάποια εγγενή ιδιότητα που μας ελκύει, αλλά γιατί σημαίνουν κάτι για εμάς, για τη θεμελιακή φαντασίωσή μας. Άλλωστε, για να συμβολοποιήσουμε κάτι, πρέπει πρώτα το πράγμα καθ' εαυτό που βρίσκεται πίσω του να έχει χαθεί. **Τα σύμβολα είναι πάντα στη θέση κάποιου πράγματος που λείπει.** Και επειδή, όπως είναι φανερό, κανένα αντικείμενο δεν πρόκειται να προσφέρει την πλήρη ικανοποίηση και να καταργήσει τη θεμελιώδη στο είναι του ανθρώπου έλλειψη,

η επιθυμία μας θα είναι πάντα επιθυμία για κάτι άλλο. Όταν «κατακτούμε» κάτι, στρεφόμαστε ανικανοποίητοι, λίγο έως πολύ, σε κάτι άλλο. Οπότε «καλή σχέση με τη γνώση» έχει όποιος αποδέχεται κάπως ότι η απόκτηση του νοήματος θα αναβάλλεται διαρκώς και ότι η διαδικασία της γνώσης δεν θα σταματά ποτέ, αλλά θα συνεχίζεται **διά βίου**. Και όταν για τον επιστήμονα κλείνει ένας κύκλος (π.χ. προπτυχιακές σπουδές), ανοίγει ένας άλλος (π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές, μετεκπαίδευση, επιμόρφωση, προσωπική αναζήτηση, μελέτη και έρευνα κ.ά.).

Η εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες της διευκολύνει τους νεαρούς ανθρώπους να συγκροτούνται ως επιθυμούντα υποκείμενα. Δηλαδή, **να παραιτούνται από τη χωρίς όρια άμεση απόλαυση, που δεν χαλιναγωγείται από τον Νόμο**. Η απόλαυση αυτή έχει μια ιδιαίτερη ποιότητα. Έχει σεξουαλική προέλευση, έχει προχωρήσει τόσο πολύ πέραν της ευχαρίστησης και έχει γίνει τόσο υπερβολική και ακραία, ώστε καταλήγει να είναι **επώδυνη και θανατηφόρα** (για την ψυχική ζωντάνια μας, αλλά και για τη σωματική ακεραιότητά μας). Όταν η απόλαυση είναι τέτοια, γίνεται αυτοσκοπός, **αντιμάχεται την έλλειψη** –που είδαμε ότι είναι το αίτιο της επιθυμίας–, άρα **δεν επιτρέπει στην επιθυμία να αναδυθεί**. Είναι η χαρακτηριστική απόλαυση που επικρατεί συχνά, δυστυχώς, στις σύγχρονες κοινωνίες...

Κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσής μας λοιπόν, **δεχόμαστε ότι δεν είμαστε πλήρεις, παντοδύναμοι και παντογνώστες, καθώς υποθέτουμε ότι οι δάσκαλοι ως μέντορες γνωρίζουν** περισσότερα από εμάς και μπορούν να μας τα μεταδώσουν. Πρέπει να αποδεχθούμε ότι κάτι δεν έχουμε και να το αναζητήσουμε έξω από εμάς, σε εκείνους που υποθέτουμε ότι το κατέχουν. Εγγραφόμαστε συμβολικά σε μια **γενεαλογία**, καθώς πριν από εμάς υπάρχει ήδη μια αλυσίδα συμβόλων (άρα και μετάδοσης της γνώσης) από γενεά σε γενεά. Υιοθετούμε, πάλι συμβολικά, την επιθυμία των δασκάλων μας –άρα επιθυμούμε κι εμείς τη γνώση– και αναμένουμε από αυτούς να αναγνωρίσουν, με τη σειρά τους, αυτή μας την επιθυμία και να μας αγαπήσουν ως μαθητές και μαθήτριάς τους. Αναγνωρίζουμε την εξάρτησή μας από τους προγενέστερους, ώστε να μπορέσουμε στη συνέχεια να διαφοροποιηθούμε από αυτούς και να συμβάλουμε και εμείς στον πολιτισμό.

Όμως **κανείς δεν μπορεί να επιβάλει στον άλλον να αγαπήσει τη γνώση**. Αν κάποιος μας πει «Μα επιτέλους, αγάπα τη μάθηση!», εμείς θα το κάνουμε γιατί μας έδωσε αυτή την εντολή; Όταν αναρωτιόμαστε τι άραγε θέλουν οι δάσκαλοι από εμάς, εκείνοι θα πρέπει να είναι σε θέση να μας ωθήσουν να επιθυμήσουμε αυτό που επιθυμούν οι ίδιοι – τη γνώση. Για να το επιτύχουν αυτό, οι δάσκαλοι πρέπει να αναγνωρίσουν ότι οι ίδιοι είναι σηματοδεδεμένοι από την έλλειψη και να μας οδηγήσουν να την αντιληφθούμε και εμείς, ώστε να αναζητήσουμε τη γνώση σε έναν τόπο έξω από εμάς και από τα συγκεκριμένα πρόσωπα των δασκάλων –

σε έναν τόπο όπου συγκροτείται ο λόγος, η συμβολική λειτουργία, επομένως και εμείς οι ίδιοι ως επιθυμούντα υποκείμενα.

Το να μεταβεί ένας νεαρός άνθρωπος από την κατάσταση της ασυγκράτητης και απλαισιώτης εξερεύνησης στα πρώτα χρόνια της ζωής, στη μάθηση μέσω κανόνων, ανταποκρινόμενος στο αίτημα που του θέτουν οι άλλοι να μάθει, είναι πολύ μεγάλη πρόκληση για εκείνον. Εδώ ακριβώς είναι πιθανό να εμφανίζονται αναστολές, παρεμποδίσεις, άγχη, αγωνίες – ένα «μπλοκάρισμα».

Η μαθητική ιστορία

Συνήθως, η εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο βιώνεται ως μια επιτυχία, άλλοτε μεγαλύτερη και άλλοτε μικρότερη (π.χ. αν δεν ήταν πρώτη επιλογή η σχολή). Ως επιτυχία βιώνεται και η εισαγωγή σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών ή η έγκριση εκπόνησης διδακτορικής διατριβής ή μεταδιδακτορικής έρευνας. Όλα αυτά σηματοδοτούν ότι **έχουμε ήδη οικοδομήσει μια αίσθηση προσωπικής επάρκειας** ως προς την ικανότητα για μάθηση και απόδοση, καθώς και ως προς τα αποθέματα γνώσης που κατέχουμε. Δεν αποκλείεται όμως αυτό να σταθεί **εμπόδιο** στις πανεπιστημιακές σπουδές. Γιατί, αν πιστεύουμε ότι έχουμε αποδείξει πως κατέχουμε τη γνώση, ζούμε με μια αυταπάτη ανωτερότητας και ίσως να μη σταθούμε με τόση ανοιχτότητα απέναντι στο καινούργιο και στο άγνωστο, ή και να νιώσουμε άγχος, δυσφορία, ματαιώση και θλίψη όταν αρχίσουν οι αναπόφευκτες δυσκολίες. Τότε μπορεί να θέλουμε, χωρίς μελέτη και επεξεργασία, χωρίς μόχθο, χωρίς υπομονή, **να «καταπιούμε αμάσητη» τη γνώση, μεμιάς** – και αυτό βέβαια δεν γίνεται.

Ένα ακόμα εμπόδιο μπορεί να είναι η **ψυχοσωματική εξουθένωση (burn out) μετά τις Πανελλήνιες εξετάσεις**, οι οποίες βιώνονται συχνά από τους νέους ανθρώπους ως μια δοκιμασία υψηλών απαιτήσεων χωρίς ουσιαστικό νόημα και με έναν χαρακτήρα σχεδόν σαδιστικό: αποστήθιση, ύλη απομακρυσμένη από τις επιθυμίες των μαθητών, ανταγωνισμός κ.λπ. Θα είναι δύσκολο ένας νέος άνθρωπος να κάνει μια νέα αρχή στο Πανεπιστήμιο και να νιώσει την επιθυμία του να ξαναζωντανεύει αν η μαθησιακή διαδικασία στη Σχολή του **υπενθυμίζει** διαρκώς την προετοιμασία για τις εισαγωγικές εξετάσεις!

Το αίτημα για ακαδημαϊκή γνώση και οι πιθανοί κίνδυνοι

Η ακαδημαϊκή γνώση, από τη φύση της, μας θέτει **αίτημα για γνωστική επεξεργασία και σκέψη**. Έχει πολυπλοκότητα, μεγάλο εύρος και βάθος. Απηχεί την επιστημολογία του συγκεκριμένου γνωστικού πεδίου και διακρίνεται από υψηλό βαθμό αφαίρεσης. Συχνά είναι απομακρυσμένη από την καθημερινή ζωή και τις πραγματικές εμπειρίες, καθώς και τα γνωστικά αντικείμενα που

διδάχθηκαν στο λύκειο. Ιδίως στο μεταπτυχιακό, διδακτορικό και μεταδιδακτορικό επίπεδο, τίθεται η απαίτηση για πρωτότυπη σκέψη, για καινοφανείς συσχετισμούς, για καινοτομία. Για να προχωρήσουμε στον δρόμο της γνώσης, πρέπει αυτή να αποκτήσει **προσωπικό νόημα** για εμάς. Για όλους αυτούς τους λόγους, περισσότερο από κάθε άλλη μορφή γνώσης, η επιστημονική γνώση είναι μια πρόκληση, μια δοκιμασία, ή ακόμα και μια κρίση για τον ψυχισμό μας που τη δέχεται, καμιά φορά σαν να είναι εισβολή ή κατακλυσμός. Δεν είναι τυχαίο ότι ένας βασικός στόχος της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Αυτό σημαίνει ότι για την επίλυσή της, **η κρίση απαιτεί κρίση**.

Η «πανοπλία» που έχουμε κατασκευάσει, με τόσο κόπο, για να παλέψουμε στο πεδίο της γνώσης, στην πρωτοβάθμια και κυρίως στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, αποδεικνύεται τώρα ισχνή κι αδύναμη απέναντι στην ακαδημαϊκή γνώση. Αυτό αποτελεί ένα **ισχυρό πλήγμα στον ναρκισσισμό**, δηλαδή στην αγάπη και τον θαυμασμό που τρέφουμε για τον εαυτό μας (συνήθως τον αποκαλούμε «αυτοεκτίμηση»), καθώς και στην αυτάρκειά μας. Το πλήγμα αυτό ισοδυναμεί με μια **απώλεια** –την απώλεια της φαντασιακής παντοδυναμίας μας– και μπορεί να προξενήσει άγχος. Μπροστά σε αυτό το άγχος, ο καθένας αντιδρά διαφορετικά: άλλοι βιώνουν την ακαδημαϊκή γνώση ως έναν εχθρό, έναν διώκτη που απειλεί να εισβάλει με τη βία στον ψυχισμό τους και έτσι μπορεί να την αποφεύγουν, να την αρνούνται, ή να ζουν σε μια ψευδαίσθηση αυτομόρφωσης, ή να συμπεριφέρονται σαν να μη χρειάζεται να μάθουν τίποτα, ή σαν να μην οφείλουν σε κανέναν τίποτα. Άλλοι εξιδανικεύουν τους καθηγητές και παραδίδονται άνευ όρων στην «παντογνωσία» τους, περιμένοντας παθητικά να τροφοδοτηθούν από αυτούς με «πληροφορίες».

Εδώ εμφανίζονται οι **κίνδυνοι της παραπλάνησης και της αποπλάνησης από τις καθηγήτριες και τους καθηγητές**. Οι κίνδυνοι αυτοί εκδηλώνονται σε πολλές μορφές. Και είναι πολλές, γιατί η σημερινή εποχή είναι μια **εποχή ναρκισσισμού** που, ως τέτοια, αντιμάχεται την έλλειψη, την ατέλεια και το ψυχικό βάθος, ενώ συμμαχεί με την επιφάνεια, τη ρηχότητα, το φαίνεσθαι. Όπως συμβαίνει και στην ευρύτερη κοινωνία, έτσι και η εκπαίδευση έχει αποκτήσει έναν χαρακτήρα καταναλωτικό, εργαλειακό και ωφελιμιστικό. Δίνει έμφαση στις «γνώσεις και δεξιότητες», με κύριο στόχο την παραγωγικότητα, την απόδοση, την επιχειρηματικότητα, τελικά το κέρδος.

Για παράδειγμα, κάποιοι καθηγητές και κάποιες καθηγήτριες, με τρόπο που μαρτυρά την αίσθηση παντοδυναμίας και παντογνωσίας τους –είναι η αρχαιοελληνική **ύβρις**–, παρουσιάζουν το δικό τους γνωστικό αντικείμενο, την ύλη του μαθήματος, το σύγγραμμά τους και τη δική τους οπτική και μέθοδο ως τα μόνα που έχουν αξία. Μερικές φορές, αυτή η στάση εκτρέπεται στον **σαδισμό**, δηλαδή στην απόλαυση του κακού: υπερβολικός φόρτος εργασίας, δυσθεώρητα κριτήρια, υπέρμετρη αυστηρότητα (π.χ. «μαζικά κοψίματα»), ή και κλίμα

παρανοειδούς καχυποψίας (οι καθηγητές αντιλαμβάνονται τους φοιτητές ως «απατεώνες», με αποτέλεσμα οι φοιτητές να εκλαμβάνουν τους καθηγητές ως «εχθρούς» ή «διώκτες»). Μπροστά σε αυτόν τον δρόμο μετ' εμποδίων, που πρέπει να τρέξουν για να σπάσουν το νήμα πρώτοι και με διαφορά, κάποιοι φοιτητές ίσως μπλοκαριστούν από το άγχος τόσο ώστε να ανασταλεί η επιθυμία τους να μάθουν. Ποια υποστήριξη λαμβάνουν οι ηττημένοι τέτοιων επίσημων και ανεπίσημων διαγωνισμών, ώστε να μη διακόψουν τη σύνδεσή τους με τη γνώση και να μη σβήσει η επιθυμία τους να συμβάλουν; Γιατί οι βραβευμένοι μπορεί τελικά να μην προχωρήσουν και οι ηττημένοι να συνεισφέρουν στην επιστήμη, την τεχνολογία και την τέχνη – το γνωρίζουμε καλά αυτό στην Ιστορία...

Ένα άλλο παράδειγμα που συνιστά αρνητική έκβαση της παιδαγωγικής διαδικασίας στο Πανεπιστήμιο είναι η οργάνωση των μαθημάτων έτσι ώστε να είναι «ευχάριστα» (μάλλον παιδαριώδη), με ελάχιστες απαιτήσεις, μικρή εξεταστέα ύλη και μεγάλους βαθμούς. Η διδασκαλία συγκεκριμένων γνωστικών αντικειμένων είναι δυνατόν να διαμορφωθεί με τρόπους που παραπέμπουν μάλλον σε εφήβους στα πλαίσια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πρόκειται για **χειριστικές συμπεριφορές**, που συχνά δεν γίνονται αντιληπτές από τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ως τέτοιες. Μια τέτοια στάση ορισμένων πανεπιστημιακών δασκάλων συντηρεί τους νέους ανθρώπους σε μια **κατάσταση εξάρτησης και μη διαφοροποίησης από αυτούς**, ώστε να μην απειληθούν αυτοί, οι πρεσβύτεροι – η προαιώνια πάλη των γενεών. «Απλοποιώντας» και «εκλαϊκεύοντας» τη διαδικασία της μάθησης, εισάγοντας σε αυτήν «εφέ», ιδιορρυθμίες και κάθε είδους υπέρμετρες διεγέρσεις, οι καθηγητές αυτοί, αν δεν ωθούνται και από κάποιο άλλο κίνητρο (π.χ. το κέρδος), **μάταια προσπαθούν να εξοβελίσουν τα εγγενή στη μαθησιακή διαδικασία βιώματα του ψυχικού πόνου και του άγχους**, συνήθως γιατί δεν τα αντέχουν καθόλου οι ίδιοι. Έτσι στερούν από τους μαθητευόμενους τις ευκαιρίες να διδαχθούν από τα βιώματα του πόνου και του άγχους και να μάθουν να τα αντιμετωπίζουν, αναλαμβάνοντας την **ευθύνη** για τις δυσκολίες που θα συναντήσουν και που προκύπτουν από την αναπόδραστη ανθρώπινη ατέλεια απέναντι στην πολυπλοκότητα, αλλά και εκδηλώνοντας **αυτενέργεια**.

Αυτές είναι μόνο μερικές από τις όψεις μιας **κακής σαγήνης** που ασκούν ορισμένοι καθηγητές και ορισμένες καθηγήτριες για να αιχμαλωτίσουν τους φοιτητές και τις φοιτήτριες και οι οποίες δεν είναι καλό να παραμένουν ανεπίγνωτες. Και λέμε «κακής», γιατί υπάρχει και η καλώς εννοούμενη, **βέλτιστη σαγήνη**. Δηλαδή, στην παιδαγωγική σχέση, ο δάσκαλος εξάπτει και διεγείρει τους νέους ανθρώπους για να τους εμψυχήσει τον έρωτα για την έρευνα και τη γνώση και τους κρατά ακινητοποιημένους στα δίχτυα του (sagena/σαγήνη σημαίνει «δίχτυ») **τόσο όσο χρειάζεται** για να διατηρούν το φιλέρευνο πνεύμα τους και για να υπο-δεχθούν τη νέα γνώση. Άλλωστε και τα ίδια τα πεδία που συνιστούν το

μαθησιακό υλικό –η επιστήμη, η τεχνολογία και η τέχνη– είναι γεμάτα από **γοητευτικά πνευματικά αινίγματα...**

Στην κακή σαγήνη όμως, άλλοτε λιγότερο και άλλοτε περισσότερο συνειδητά, οι καθηγήτριες και οι καθηγητές, σαν τις Σειρήνες της μυθολογίας, εκμεταλλεύονται την ασυνείδητη βρεφονηπιακή επιθυμία όλων των μαθητευόμενων να βρεθεί κάποιος που θα βάλει στο στόμα τους την πνευματική τροφή, ή θα ανοίξει το «κεφάλι» τους και θα βάλει μέσα τη γνώση, ή θα τη μεταγγίσει σαν από ένα δοχείο σε ένα άλλο, ή θα τους εξοπλίσει με «έτοιμα πακέτα γνώσεων και δεξιοτήτων»· την ανάγκη των μαθητευόμενων **να συγχωνευθούν μαγεμένοι με μια παντοδύναμη φιγούρα**, ώστε να νιώσουν κι εκείνοι παντογνώστες· τη ροπή των μαθητευόμενων να επιθυμούν να γίνουν εκείνοι το αντικείμενο της επιθυμίας των καθηγητών τους, ώστε να εκπληρώσουν απόλυτα την επιθυμία των τελευταίων – και τίποτα να μη λείπει από κανέναν. Αυτοί οι καθηγητές και αυτές οι καθηγήτριες γίνονται οι ίδιοι και οι ίδιες το δέλεαρ, αντί να παρουσιάσουν τη γνώση ως δέλεαρ. Αλώνουν την επιθυμία των νέων ανθρώπων. Ενισχύουν τη φαντασίωση των φοιτητριών και των φοιτητών για απόλυτη ενότητα και απόλυτο αυτοέλεγχο, για απόλυτη γνώση του εαυτού και του προς μάθηση υλικού.

Το αποτέλεσμα είναι να διαμορφώνονται **κατοπτρικές (ναρκισσιστικές) σχέσεις**, στις οποίες καθηγητές και φοιτητές αιχμαλωτίζονται και καθηλώνονται, καθώς **αναζητούν τον όμοιο για να ταυτιστούν** και να νιώσουν διπλά δυνατοί. Η ταύτιση των ανθρώπων με την κατοπτρική εικόνα τους **πηγάξει από το άγχος τους μήπως κομματιαστεί το σώμα τους**, αφού η κατοπτρική εικόνα δίνει μια αίσθηση ενότητας, ολότητας και πληρότητας. Πρόκειται για μια αυταπάτη. Απόλυτη ενότητα, ολότητα και πληρότητα δεν υπάρχουν και αυτό το προδίδει η γλώσσα. Για παράδειγμα, ας σκεφτούμε πόσο συχνά –και καθόλου τυχαία– στον λόγο των φοιτητών και των καθηγητών, εν γένει στον επιστημονικό λόγο, εμφανίζεται η λέξη **«κομμάτι»**: «σε αυτό το κομμάτι», «όσον αφορά αυτό το κομμάτι», «στο κομμάτι του/της...». Ενώ, αντίθετα, θα μπορούσαμε να μην εκφέρουμε αυτή τη λέξη, ή στη θέση της να χρησιμοποιήσουμε λέξεις όπως «πεδίο», «τομέας», «πτυχή», «πλευρά», «όψη», «διάσταση», οι οποίες προσιδιάζουν περισσότερο στη σύνθεση και την απαρτίωση, παρά στον τεμαχισμό...

Οι συνθήκες του σαδισμού, της κακής σαγήνης και των κατοπτρικών σχέσεων δεν ευνοούν τη γνώση, αλλά την **παραγνώριση**. Είναι σχεδόν βέβαιο ότι θα αυξήσουν το άγχος, κυρίως γιατί η πραγματικότητα μάς υπενθυμίζει διαρκώς, καμιά φορά με πολύ σκληρό τρόπο, **ότι δεν είμαστε παντοδύναμοι και ότι υπάρχει ετερότητα**. Αλλά και γιατί ακόμα και αν νιώσεις ότι έγινες «ένα» με την παντοδύναμη φιγούρα ενός πανεπιστημιακού δασκάλου, **δεν είναι δυνατόν να αρνηθείς ή να διαψεύσεις τον αποχωρισμό** από αυτόν και την απώλειά του με το τέλος των σπουδών.

Όπως και οι γονείς, έτσι και οι δάσκαλοι, έχουν ως έργο να προετοιμάζουν τους νέους ανθρώπους για την **αυτενέργεια στα πλαίσια μιας ώριμης εξάρτησης από τον Άλλο**. Πρέπει λοιπόν οι ίδιοι να μην είναι «πανταχού παρόντες και τα πάντα πληρούντες», δηλαδή χρειάζεται να μειώνουν τη δική τους έντονη παρουσία, να φεύγουν από το προσκήνιο. Το άγχος είναι μετριασμένο και μπορεί να γίνει δημιουργικό όταν οι δάσκαλοι και τα πανεπιστημιακά πλαίσια, ως φορείς της αγωγής, δεν εκτρέπουν (= παρα- και απο-πλανούν), αλλά **άγουν** (= οδηγούν, μεταφέρουν) τους φοιτητές προς την **ανοιχτότητα**, η οποία είναι εξ ορισμού συνυφασμένη με την έλλειψη. Σε εκείνον τον τόπο, οι φοιτητές θα αναζητήσουν την αλήθεια της επιθυμίας τους, καθώς θα εισέρχονται στη **συμβολική γνώση**. Σε εκείνον τον τόπο, οι φοιτητές, ενώ υποτάσσονται στην κοινή γνώση και την κοινή γλώσσα, νιώθουν ελεύθεροι να συγκροτήσουν, ο καθένας, με ευθύνη, τη μοναδική υπόστασή του, την **ενικότητά** του.

ΤΟ ΑΓΧΟΣ, ΤΟ ΣΤΡΕΣ ΚΑΙ Η ΚΡΙΣΗ ΠΑΝΙΚΟΥ

Το άγχος ως κίνδυνος του αποχωρισμού και της απώλειας

Δεν είναι εύκολο να δώσει κανείς έναν ορισμό του άγχους. Παρά τις προσπάθειες των επιστημόνων, το άγχος αποτελεί ακόμη ένα μυστήριο. Οπωσδήποτε όμως, υπάρχουν προσεγγίσεις του, κυρίως οι ψυχαναλυτικές, οι οποίες μας βοηθούν να το κατανοήσουμε βαθύτερα, σε σύγκριση μάλιστα με κάποιες άλλες που μένουν στην επιφάνεια των πραγμάτων γιατί δεν προέρχονται από ουσιαστική μελέτη της ανθρώπινης κατάστασης. Σε αυτές τις εμβριθείς προσεγγίσεις θα βασιστούμε εδώ.

Το άγχος είναι μια **πανανθρώπινη εμπειρία**. Ως ανθρώπινες υπάρξεις, είμαστε «ερριμμένες» (= ριγμένες) μέσα στο άγχος – είναι αναπόδραστο. Το άγχος έχει δυσάρεστη συναισθηματική χροιά (αν και κάθε δυσaréσκεια δεν είναι άγχος) και γίνεται αισθητό ως **ένταση** ή **υπερβολική διέγερση** και ως **αναμονή** ενός κινδύνου. Αναδύεται όταν ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια κατάσταση **κινδύνου** ή **απειλής** και συνδέεται με το ένστικτο της αυτοσυντήρησης. Το άγχος αποτελεί ένα **σήμα**, έναν **εσωτερικό συναγερμό** ώστε να είμαστε σε εγρήγορση, να κινητοποιηθούμε και να αντιμετωπίσουμε τον κίνδυνο ή την απειλή.

Κατά βάθος, βιώνουμε τον κίνδυνο ή την απειλή ως **αποχωρισμό ή απώλεια**, που, καθώς μεγαλώνουμε, γίνεται, από συγκεκριμένος, πιο ακαθόριστος και παίρνει διάφορες μορφές, τις οποίες βιώνουν όλοι οι άνθρωποι, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό. Η γέννηση είναι ο πρώτος αποχωρισμός, μετά έρχεται το άγχος μήπως χάσουμε τα σημαντικά πρόσωπα, κυρίως τη μητέρα (= άγχος αποχωρισμού) και ακολουθεί το άγχος μήπως χάσουμε την αγάπη τους, στη συνέχεια το άγχος «ευνουχισμού» (= άγχος απώλειας ή βλάβης μέρους του σώματος ως τιμωρία από την οικογένεια), μετά το συνειδησιακό και κοινωνικό άγχος (= άγχος τιμωρίας από το ευρύτερο σύνολο αν δεν ακολουθούμε τα κοινωνικά πρότυπα), μέχρι το άγχος που γεννάται από την αίσθηση ότι μας έχουν εγκαταλείψει όλες οι προστάτιδες δυνάμεις του πεπρωμένου μας και, τέλος, το άγχος του θανάτου. Το άγχος λοιπόν είναι μια εμπειρία που εμφανίζεται στα πλαίσια των φυσιολογικών και των παθολογικών καταστάσεων του ανθρώπινου ψυχισμού. Είναι όμως τόσο πιο έντονο, όσο πιο πολύ δυσκολευόμαστε να εγγράψουμε στον ψυχισμό μας όλους αυτούς τους τραυματικούς αποχωρισμούς. Με άλλα λόγια, **το άγχος είναι μετριασμένο όταν έχουμε επεξεργαστεί ψυχικά τους αποχωρισμούς, τους έχουμε πενήσει, έχουμε αποδεχθεί κάπως την προσωπική μας ιστορία, που τους περιλαμβάνει, και έχουμε συμφιλιωθεί αρκετά με αυτήν.**

Το άγχος ως το βίωμα του ανοίκειου και ως η έλλειψη της έλλειψης

Ένας κάπως διαφορετικός τρόπος να αντιληφθούμε το άγχος είναι να το θεωρήσουμε ως **προειδοποίηση ή σήμα για το ανοίκειο**. Ανοίκειο είναι ένα βίωμα που προκαλεί φόβο στον άνθρωπο, καθώς το θεωρεί **ξένο** προς αυτόν. Για παράδειγμα, ανοίκειο είναι το να δει κανείς ξαφνικά το είδωλό του στον καθρέφτη, μέσα σε ένα σκοτεινό δωμάτιο του σπιτιού του, και να φοβηθεί επειδή θα έχει νομίσει ότι είναι κάποιος άλλος. Είναι όμως ξένο αυτό το βίωμα; Έχει θεωρηθεί ότι στο βίωμα του ανοίκειου έρχεται στο φως κάτι που, ενώ το αντιλαμβανόμαστε ως ξένο, **είναι εντελώς «οικείο»**, γιατί προέρχεται από τον εσωτερικό μας κόσμο, είναι δικό μας. Στο παράδειγμα, είναι το είδωλο του ανθρώπου στον καθρέφτη, **το «διπλό» του**. Κι έτσι, «αν-οίκειο» σημαίνει ότι κάτι που θα έπρεπε να παραμένει κρυμμένο και μυστικό, έχει φανερωθεί· δεν είναι πλέον οικείο, «εντός του οίκου μας», αλλά **έχει αρθεί («αν-») ο οικείος, μόνο σε εμάς, χαρακτήρας του**. Στο παράδειγμα, το «διπλό» μας (το είδωλο), το οποίο θα έπρεπε να υπάρχει για να ενισχύει την παντοδυναμία μας –ακόμα και την αθανασία μας–, μετατρέπεται αιφνιδίως σε μια στοιχειωμένη μορφή, προάγγελο του θανάτου. Σε μεγάλες κρίσεις άγχους ή πανικού, φαίνεται ότι ο άνθρωπος έχει αυτό το βίωμα του ανοίκειου: **κάτι που έχει απωθηθεί (= «λησμονηθεί») στο ασυνείδητο επιστρέφει**, όπως τραύματα, απαγορευμένες σεξουαλικές και επιθετικές επιθυμίες κ.λπ.

Σε αυτή την ανοίκεια παρουσία, κάτι που υπήρχε μόνο στη φαντασία μας, αναδύεται ως **Πραγματικό**. Κάτι που είναι απλά το σύμβολο ενός πράγματος, εμφανίζεται σαν να είναι **το πράγμα καθ' εαυτό, δηλαδή το ίδιο το πράγμα**. «Πραγματικό» όμως εδώ δεν θα πει κάτι που υπάρχει στην πραγματικότητα. Θα πει κάτι που υπάρχει **έξω από τη γλώσσα**, που δεν μπορεί δηλαδή να συμβολοποιηθεί, είναι αδύνατο και ακατάληπτο. Μπορούμε να συλλάβουμε μια κατάσταση στην οποία **είμαστε σε επαφή με το πράγμα καθ' εαυτό χωρίς να μπορούμε να το ονομάσουμε, χωρίς να διαμεσολαβεί τίποτα**; Περί αυτού πρόκειται. Το βίωμα του ανοίκειου μάς φέρνει σε επαφή με το Πραγματικό. Γι' αυτό, μοιάζει σαν να χάνουμε τα πρόσωπα και τα πράγματα με τα οποία έχουμε ταυτιστεί και αποτελούν μέρος του εγώ μας. Δεν μπορούμε να αναπαραστήσουμε στον νου μας αυτό που συμβαίνει ώστε να το εκφράσουμε με λόγια. Σε κάποιες περιπτώσεις, το βίωμα αυτό αγγίζει τη φρίκη.

Στο άγχος ως σήμα του ανοίκειου, **η έλλειψη... λείπει**. Πρόκειται για την έλλειψη μέσα από την οποία, όπως είδαμε, γεννιέται και διατηρείται η επιθυμία. Καθώς οι νεαροί άνθρωποι είναι ιδιαίτερα ευάλωτοι, χρειάζονται τη φροντίδα των σημαντικών άλλων προσώπων. Ορισμένες φορές όμως, η διαρκής, έντονη, φορτική παρουσία της επιθυμίας του Άλλου (αρχικά, των γονέων) δεν αφήνει χώρο για την έλλειψη. Υπάρχει συμφόρηση, «μπούκωμα», ή ακόμα μια αίσθηση διεΐσδυσης ή εισβολής. Τότε έρχεται στο προσκήνιο αυτός ο κίνδυνος που συνιστά

μεγάλο άγχος. Αν και δεν είναι εύκολο να περιγραφεί αυτή η ιδέα με απλά λόγια, ας το επιχειρήσουμε: η επιθυμία του Άλλου (εδώ με την έννοια αυτού που θέλει ο Άλλος από εμάς και για εμάς) απειλεί να διαλύσει τη δική μας επιθυμία, να συντρίψει τη θεμελιακή φαντασίωσή μας – εν τέλει, ζητά την απώλειά μας. **Εμφανίζεται κάτι εκεί που δεν θα έπρεπε να υπάρχει.** Κάτι πάει να καταλάβει τη θέση της έλλειψης. Αυτό το «κάτι» απειλεί να πάρει τη θέση του υπόλοιπου και αυτό είναι σχεδόν εφιαλτικό να συμβαίνει. Γιατί το υπόλοιπο είναι το φευγαλέο, είναι ό,τι δεν έχει ποτέ ικανοποιηθεί, δεν πρόκειται ποτέ να ικανοποιηθεί απόλυτα και δεν μπορεί να εκφραστεί με τη συμβολική λειτουργία. Ακριβώς για αυτό όμως, το υπόλοιπο είναι το αίτιο της επιθυμίας μας. **Το υπόλοιπο πρέπει να παραμείνει υπόλοιπο, να μη γεμίσει με την επιθυμία του Άλλου. Γιατί μόνο το υπόλοιπο διασφαλίζει την έλλειψη, που είναι απαραίτητο να υπάρχει για να επιθυμούμε.**

Ακόμα και μετά τα 18 χρόνια μας, μπροστά στη διαρκή παρουσία στη ζωή μας των σημαντικών άλλων προσώπων συνεχίζουμε να αναρωτιόμαστε, όπως και όταν ήμασταν παιδιά: **Τι θέλει ο Άλλος από εμένα; Τι θέλει ο Άλλος για εμένα; Τι θέλει να είμαι ή να γίνω;** Γιατί νοηματοδοτεί έτσι τις ανάγκες μου; Τι αξία έχω για αυτόν; Αυτά τα περίεργα **αινίγματα για την επιθυμία** μπορεί να είναι στη ρίζα μεγάλου άγχους. Τέτοια αινίγματα τα συναντούμε συνεχώς, σε διάφορες περιστάσεις, όπως κατά τον επαναπροσδιορισμό των σχέσεων με την οικογένειά μας, σε μια νέα φιλική ή ερωτική σχέση, στις επιλογές μας για τη σταδιοδρομία μας, στις εξετάσεις και την αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο, στην είσοδο στην αγορά εργασίας, καθώς και σε πολλά άλλα.

Το στρες

Ενώ η ελληνική λέξη «άγχος» είναι αρχαία (προέρχεται από το ρήμα «άγχω», που σημαίνει σφίγγω, πιέζω, πνίγω, εξ ου και «αγχόνη»), η λέξη **στρες (stress)** για να εκφράσει ανθρώπινο βίωμα προέκυψε τον 20ό αιώνα. Πολλές φορές, χρησιμοποιούμε εναλλακτικά τις λέξεις «άγχος» και «στρες» για να περιγράψουμε το ίδιο βίωμα. Ετυμολογικά, η λέξη «στρες» παραπέμπει στην «πίεση» και το «σφίξιμο». Στην ιατρική, ως **σύστημα του στρες** ορίζεται το **σύνολο των αντιδράσεων προσαρμογής του ανθρώπινου οργανισμού όταν βρεθεί σε μια ψυχοπνευστική κατάσταση**, η οποία διαταράσσει ή απειλεί να διαταράξει την ισορροπία του οργανισμού, δηλαδή την **ομοιόστασή** του. Επομένως, σε μια ψυχοπνευστική συνθήκη **ενεργοποιείται** το σύστημα του στρες για να επαναφέρει τον οργανισμό στην ομοιόσταση. Κατά την ενεργοποίηση αυτή, συμβαίνει ένα πλήθος βιολογικών μεταβολών, όπως η παραγωγή ορμονικών μεσολαβητών του στρες, που είναι η κορτιζόλη και οι κατεχολαμίνες (επινεφρίνη ή αδρεναλίνη, νορεπινεφρίνη, ντοπαμίνη), καθώς και η παραγωγή της ιντερλευκίνης-6 ως δείκτη

φλεγμονής. Αυτοί οι μεσολαβητές επηρεάζουν τη λειτουργία όλου του οργανισμού, θέτοντάς τον σε εγρήγορση για να αντιμετωπίσει την απειλή ή τον κίνδυνο.

Έχουν περιγραφεί τουλάχιστον τέσσερις **αντιδράσεις του ανθρώπου στο στρες**: πάλη ή φυγή ή πάγωμα ή καλόπιασμα (fight or flight or freeze or fawn – τα **4 f**), οι οποίες περιγράφονται αμέσως παρακάτω.

- **Πάλη**: Μπαίνουμε στην κατάσταση και την αντιμετωπίζουμε με τρόπο **άμεσο και ενεργητικό**. Συνδέεται με τη διεκδικητικότητα, αλλά και με τον θυμό και την επιθετικότητα.
- **Φυγή**: Κάνουμε είτε **αποφυγή**, δηλαδή δεν μπαίνουμε καθόλου στην κατάσταση, είτε **διαφυγή**, δηλαδή ξεφεύγουμε από την κατάσταση στην οποία είχαμε βρεθεί. Αποσυρόμαστε, συνήθως με φόβο και άγχος.
- **Πάγωμα**: Δεν κάνουμε τίποτα για να αντιμετωπίσουμε την κατάσταση, μένουμε **αδρανείς, σε παραλυσία** (μερικές φορές, αυτό προηγείται της αντίδρασης πάλη ή φυγή).
- **Καλόπιασμα**: Προσπαθούμε, δουλικά, **να ευχαριστήσουμε τους άλλους**, δεν θέτουμε όρια και δεν λέμε όχι, συμμορφωνόμαστε, **καταστέλλουμε** τις δικές μας επιθυμίες.

Αν και η πάλη (ή μάχη) με την αγχογόνο κατάσταση θεωρείται γενικά η πιο λειτουργική αντίδραση στο στρες, ωστόσο μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις στον εαυτό και στους άλλους (π.χ. επιθετικότητα). Επιπλέον, ανάλογα με την περίπτωση, μπορεί να είναι λειτουργικές στρατηγικές η φυγή ή το πάγωμα ή το καλόπιασμα. Για παράδειγμα, η φυγή ίσως είναι το μόνο που μπορεί να κάνει κάποιος όταν βρίσκεται σε μια κατάσταση που αδυνατεί να ελέγξει ή να επηρεάσει· το πάγωμα μπορεί να προσφέρει προστασία αν πρέπει κανείς να δείξει παθητικότητα και ακινησία ώστε να θεωρηθεί ακίνδυνος και να μην προκαλέσει τους άλλους· και το καλόπιασμα να είναι η μόνη αμυντική στρατηγική αν βρίσκεται σε μια κακοποιητική σχέση από την οποία δεν μπορεί να διαφύγει.

Οι αντιδράσεις του οργανισμού στο στρες έχουν διαμορφωθεί κατά την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους στο βάθος των αιώνων και ανέκαθεν είχαν στόχο την **επιβίωση** και την **προσαρμογή** στο περιβάλλον. Ας φανταστούμε σε πόσο μεγάλη ψυχοσωματική εγρήγορση θα έπρεπε να είναι ο πρωτόγονος άνθρωπος όταν βρισκόταν απέναντί του ένα άγριο ζώο, ή όταν έπρεπε να προφυλαχθεί από ακραίες καιρικές συνθήκες, ή όταν έπρεπε να προστατεύσει τους συντρόφους και τους απογόνους του από τέτοιους κινδύνους! Με άλλα λόγια, το στρες, μέχρι έναν βαθμό, χρειάζεται γιατί αποτελεί για τον άνθρωπο **κινητήρια δύναμη** για την επιβίωση, την προσαρμογή, την απόκτηση γνώσης, την κυριαρχία πάνω στο

περιβάλλον και τη δημιουργία. Αυτό σημαίνει ότι ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να βιώσει το **ευ-στρες**, δηλαδή το δημιουργικό ή ωφέλιμο στρες.

Στις σύγχρονες κοινωνίες, οι ψυχοπιεστικές συνθήκες είναι συνήθως ένας πολύπλοκος συνδυασμός ψυχικών, οικονομικών και κοινωνικών παραγόντων και προκαλούν **επαναλαμβανόμενο, παρατεταμένο και χρόνιο στρες**, ή ακόμα και **στρες μικρής διάρκειας αλλά ιδιαίτερα οξύ**. Αυτό σημαίνει ότι, σε πλήθος ανθρώπων, η διαταραχή της ομοιόστασης είναι συνεχής, το σύστημα του στρες είναι μονίμως ενεργοποιημένο και δεν υπάρχει επιστροφή στην ομοιόσταση, δηλαδή πλήττεται η **ανθεκτικότητα**. Οι αρνητικές επιπτώσεις αυτής της κατάστασης στην ψυχοσωματική υγεία και την ποιότητα ζωής αποτυπώνονται στη μεγάλη συχνότητα των **χρόνιων μη μεταδιδόμενων νοσημάτων**: αγχώδεις και καταθλιπτικές διαταραχές, χρόνια φλεγμονή, σύνδρομο χρόνιας κόπωσης και πόνου, μεταβολικό σύνδρομο, υπερβαρότητα, παχυσαρκία, υπέρταση, διαβήτη τύπου II, προβλήματα του θυρεοειδούς, εξασθένηση του ανοσοποιητικού συστήματος (π.χ. ευπάθεια στις λοιμώξεις, αυτοάνοσα νοσήματα), καρδιαγγειακά νοσήματα, ευαλωτότητα στον καρκίνο, οστεοπενία, οστεοπόρωση, πρόωρη γήρανση, άνοια και αυξημένη θνησιμότητα. Όλα αυτά έχουν συνδεθεί στις έρευνες της ιατρικής με υψηλά επίπεδα παρατεταμένου ή ιδιαίτερα οξέος στρες.

Τα τέσσερα Σ

Μολονότι τα σημάδια ή συμπτώματα του άγχους διαφέρουν από άτομο σε άτομο και έχουν διαφορετική ένταση, γενικά μπορούμε να πούμε ότι αφορούν το Σώμα, το Συναίσθημα, τη Σκέψη και τη Συμπεριφορά. Είναι τα **4 Σίγμα (4 Σ)**, όπως συνήθως τα ονομάζουμε, και το καθένα περιλαμβάνει πολλές ψυχοσωματικές εμπειρίες, οι οποίες εμφανίζονται και στα πλαίσια του άγχους στο Πανεπιστήμιο. Ακολουθεί ένας κατάλογος αυτών των εμπειριών, πολλές από τις οποίες περιγράφηκαν από τις φοιτήτριες και τους φοιτητές που συμμετείχαν στην ερευνητική επισκόπηση για το «άγχος των εξετάσεων», η οποία διενεργήθηκε από το Εργαστήριο Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

- **Σώμα**: ταχύπνοια ή δύσπνοια, αίσθημα παλμών, ταχυκαρδία, αρρυθμία, τρόμος (= τρέμουλο), μυϊκή ένταση, σύσπαση ή αδυναμία, μουδιάσματα ή μυρμηγκιάσματα, κινητική ανησυχία (π.χ. στα χέρια, τα πόδια, στριφογύρισμα στη θέση), κεφαλαλγία, ημικρανία, αλλαγές στη θερμοκρασία του σώματος (π.χ. ρίγη, εξάψεις, κρύος ιδρώτας, κρύες ή ιδρωμένες παλάμες), εφίδρωση, ερυθρό ή χλωμό πρόσωπο, ξηροστομία, παροξυσμικός βήχας, ασθματική κρίση, ζάλη, ίλιγγος, αστάθεια, λιποθυμία, εμβοές των αυτιών, πόνος/δυσφορία στο στήθος, κοιλιακό άλγος, συχνουρία, διαταραχές της εντερικής λειτουργίας (διάρροια, δυσκοιλιότητα, σπασμοί στομάχου ή

εντέρου), ναυτία, εμετός, αϋπνία ή υπνηλία, αλλαγές στην όρεξη, δερματικές αντιδράσεις, υπερτασική κρίση κ.ά.

- **Συναίσθημα:** νευρικότητα, υπερένταση, ανησυχία, υπερβολικός φόβος, αγωνία, απογοήτευση, ματαίωση, θυμός, ντροπή, ενοχή, καταθλιπτική διάθεση, ανεξέλεγκτο κλάμα ή νευρικό γέλιο, αίσθημα ότι είμαστε ανήμποροι και αβοήθητοι (π.χ. «είναι πέρα από τις δυνάμεις μου»), απελπισία, αίσθημα έντασης και αδυναμία χαλάρωσης, απώλεια ενδιαφερόντων, συναισθηματική εξουθένωση (burn out), πανικός, αποπραγματοποίηση (= αίσθημα ότι ο γύρω κόσμος είναι περιέργος ή μη πραγματικός), αποπροσωποποίηση (= αίσθημα ότι έχει κανείς αποκοπεί από τον εαυτό του που του είναι ξένος και τον παρακολουθεί απ' έξω) κ.ά.
- **Σκέψη:** κενό/σταμάτημα σκέψης, μη καθαρός/διαυγής νους ή σκέψη, δυσκολία συγκέντρωσης, ιδεοληψίες (= έμμονες ιδέες), δυσκολία ανάκλησης πληροφοριών, αρνητική αυτο-ομιλία (π.χ. «δεν θα τα βγάλω πέρα», «ποτέ δεν τα κατάφερα»), καταστροφοποίηση (= μεγέθυνση του προβλήματος), τρομακτικές σκέψεις, αίσθημα ανεπάρκειας ή αμφιβολίας για τον εαυτό, χαμηλή αυτοεκτίμηση, διαρκής σύγκριση του εαυτού με τους άλλους κ.ά.
- **Συμπεριφορά:** το άτομο έχει μεγάλη κινητική ανησυχία (π.χ. κάνει νευρικές κινήσεις, στριφογυρίζει, πηγαίνει πέρα-δώθε), αποφεύγει τις αγχογόνες καταστάσεις (π.χ. δεν διαβάζει ή δεν προσέρχεται στην εξέταση), διαφεύγει από τις αγχογόνες καταστάσεις (π.χ. παραδίδει λευκή κόλλα, δεν εργάζεται πάνω στο διδακτορικό του), επιδίδεται υπερβολικά σε ψυχαναγκαστικές συμπεριφορές, όπως να γράφει ή να πληκτρολογεί το περιεχόμενο των συγγραμμάτων, των σημειώσεων κ.λπ. με αρνητικές επιπτώσεις για την υγεία του (π.χ. κόπωση, τενοντίτιδα), δείχνει αναβλητικότητα, γκρινιάζει ή «μηρυκάζει» καταστάσεις, εκδηλώνει ευερεθιστότητα, επιτίθεται στους άλλους και συγκρούεται, γίνεται απαθής, παραιτείται, κάνει κατάχρηση ουσιών ή εκδηλώνει εθισμό (π.χ. κάπνισμα, καφές, ενεργειακά ποτά, αλκοόλ, φαρμακευτικά σκευάσματα, τζόγος, διαδίκτυο), αυτοτραυματίζεται (π.χ. «κόβεται») κ.ά.

Η κρίση πανικού

«Μ' έπιασε πόνος στο στήθος, δεν μπορούσα να αναπνεύσω, ένιωθα ότι θα λιποθυμήσω». «Με έλουσε κρύος ιδρώτας, είχα τάση για εμετό». «Μ' έπιασε διάρροια, πήγαινα συνεχώς στην τουαλέτα, φοβόμουν μη γίνω ρεζίλι μέσα στην αίθουσα». «Έτρεμαν τα χέρια μου, μούδιασαν, δεν μπορούσα να γράψω, ήθελα ν' ανοίξει η γη να με καταπιεί». «Σκοτείνιασαν όλα, ένιωθα να χάνεται η αίθουσα γύρω μου και οι τοίχοι να έρχονται κατά πάνω μου». Αυτές είναι μερικές από τις

φράσεις φοιτητών και φοιτητριών που βίωσαν κρίση πανικού την ώρα της εξέτασης, όπως διαπιστώθηκε στην ερευνητική επισκόπηση του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

Η **κρίση πανικού** είναι μια σύντομης διάρκειας **κρίση πολύ έντονου άγχους**, που μπορεί να εμφανίζεται είτε όταν το άτομο βρίσκεται αντιμέτωπο με μια στρεσογόνα κατάσταση, όπως οι εξετάσεις, είτε χωρίς να υπάρχει εμφανής αιτία, «εν αιθρία». Αυτές οι κρίσεις είναι αρκετά συχνές στον σύγχρονο άνθρωπο και έχουν την τάση να επαναλαμβάνονται. Κατά την κρίση πανικού, νιώθουμε πολλά από τα συμπτώματα που αφορούν το σώμα και αναφέρθηκαν παραπάνω. Μπορεί να νιώθουμε ότι θα χάσουμε τις αισθήσεις μας και θα λιποθυμήσουμε, ή ότι θα τρελαθούμε, ή ότι θα πεθάνουμε (π.χ. θα πάθουμε έμφραγμα). Η **αδυναμία ή απώλεια ελέγχου του εαυτού**, ή ακόμα και η **απώλεια της ταυτότητας**, χαρακτηρίζουν αυτή την κατάσταση.

Η κρίση πανικού λοιπόν μας υπενθυμίζει πως είναι **ναρκισσιστική αυταπάτη** ότι μπορούμε να κυβερνήσουμε τον εαυτό μας, να κυριαρχήσουμε απόλυτα σε αυτόν, αλλά και ότι ο εαυτός μας είναι συνεκτικός και ότι εμείς γνωρίζουμε καλά ποιοι είμαστε (π.χ. «Εγώ ξέρω πολύ καλά ποιος/ποια είμαι», «Δεν πρόκειται ποτέ να αφήσω να μου συμβεί αυτό»). Όταν προκύπτει η κρίση πανικού, οι αμυντικοί μηχανισμοί που διαθέτουμε για να αντιμετωπίζουμε συνήθως το άγχος δεν λειτουργούν επαρκώς ή έχουν καταρρεύσει. Είναι μια ανεξέλεγκτη κατάσταση, που οι άνθρωποι περιγράφουν ως διάλυση ή κατακερματισμό, έλλειψη αέρα, σύγχυση, ίλιγγο, ατέρμονη πτώση, βύθιση στην άβυσσο, μαύρο. Ίσως να είναι αυτό το **βίωμα του ανοίκειου** και η **επαφή με το Πραγματικό**, που περιγράψαμε παραπάνω. Άλλος τρόπος είναι να το δει κανείς ως **πρωτόγονες αγωνίες**, όπως αυτές που βιώνουμε στην αρχή της ζωής, ως βρέφη, αν δεν μας κρατούν κυριολεκτικά όσοι μας φροντίζουν και απειλείται η επιβίωσή μας. Σε αυτή την κατάσταση όμως, βρίσκει χώρο να εισβάλει, από έναν τόπο που είναι **αλλού**, η **ασυνείδητη επιθυμία** μας. Η επιθυμία μάς θέτει το αίτημα να την προσεγγίσουμε και να ζήσουμε περισσότερο σύμφωνα με αυτήν. Ίσως μόνο μέσα από το πιο βαθύ σκοτάδι μπορεί κανείς να ανυψωθεί στο φως.

Επομένως, στις κρίσεις πανικού, η ψυχοθεραπεία, η οποία συνδυάζεται με τη φαρμακοθεραπεία σε κάποιες περιπτώσεις, φαίνεται **αναγκαία**. Δεν βελτιώνει μόνο την ποιότητα της ζωής μας και δεν μας διευκολύνει μόνο να σταματήσουμε να επαναλαμβάνουμε το ίδιο, για παράδειγμα, να **αποφεύγουμε** καταστάσεις, όπως η προσέλευση στις εξετάσεις ή η συγγραφή της διπλωματικής εργασίας. Επιπλέον, αξιοποιεί και τη σπουδαία **ευκαιρία** που μας προσφέρει ο πανικός, αυτή η **θορυβώδης εκδήλωση της ζωής –ναι, της ζωής!–** για να τη **νοηματοδοτήσουμε**. Το νόημα θα προκύψει (και οι κρίσεις πανικού θα μειωθούν) **αν δεν υποχωρήσουμε μπροστά στην επιθυμία μας, αλλά ενεργήσουμε έτσι ώστε να την αναλάβουμε**. Δηλαδή, να τη βιώσουμε ως υποκειμενική, ως

ξεχωριστά «δική μας», ως αυτό που καθιστά τον καθένα και την καθμία μας **μοναδικό ον**.

ΟΙ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ, Η ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΚΑΙ ΤΟ ΑΓΧΟΣ

Οι εξετάσεις και η αξιολόγηση ως κίνδυνος

Οι εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο είναι η **αξιολόγηση** της επίδοσης των φοιτητών και των φοιτητριών και απαιτούν την παραγωγή έργου. Μπορεί να πάρουν διάφορες μορφές, όπως γραπτές ή προφορικές εξετάσεις, εργασίες, εργαστήρια, πρακτικές ή κλινικές, δημόσιες παρουσιάσεις κ.ά. Απαιτούν επίσης διαφόρων ειδών μάθηση, όπως αποστήθιση/απομνημόνευση, ανάλυση, σύνθεση και κριτική οργάνωση, επίλυση προβλημάτων, επινόηση, σχεδιασμό δράσης, διεξαγωγή ερευνητικής δραστηριότητας, συγγραφή εργασίας, χειρισμούς στην πράξη, χρήση υλικών και μηχανών, διαχείριση καταστάσεων με ή χωρίς ανθρώπους κ.ά.

Οι εξετάσεις είναι μια **εξωτερική ψυχοπιεστική συνθήκη**, δηλαδή αποτελούν στρες, για τις φοιτήτριες και τους φοιτητές, καθώς σε αυτές είναι πιθανή η αποτυχία, η οποία εκτιμάται ότι θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στις σπουδές ή και στη ζωή γενικότερα. Οι εξετάσεις είναι ένας **πραγματικός κίνδυνος**, γνωστός, συγκεκριμένος και χειροπιαστός, που ως τέτοιος φυσιολογικά προκαλεί **φόβο**. Γνωρίζουμε όμως ότι, εκτός από φόβο, οι εξετάσεις προκαλούν και άγχος. Μήπως το άγχος αυτό είναι πολλές φορές ένας τρόπος να προστατευθούμε από τον φόβο που μας προκαλεί μια κατάσταση στην οποία διακυβεύονται πολλά; Πώς συμβαίνει αυτό;

Ο άνθρωπος έχει μακρά παιδική ηλικία και δεν είναι δυνατόν να επιβιώσει χωρίς τη φροντίδα των ενηλίκων, από τους οποίους είναι εξαρτημένος. Έτσι, οι πρώτες εμπειρίες άγχους στη ζωή μας, από την ίδια τη γέννηση ως γεγονός και σε όλη την παιδική και εφηβική μας ηλικία, προέρχονται από **βιώματα αποχωρισμού και απώλειας** και από τη δική μας **ανημπόρια ή αβοηθησία** απέναντι σε αυτά. Αυτά τα βιώματα, που είναι συνήθη και κοινά στους ανθρώπους, τα έχουμε **απωθήσει** (= «λησμονήσει»), γιατί ήταν αγχογόνα ή επώδυνα. Τότε όμως μας είχαν προκαλέσει πολύ μεγάλη διέγερση, την οποία βιώσαμε ως δυσαρέσκεια. Στη μετέπειτα ζωή, **οι εξωτερικοί κίνδυνοι είναι τέτοιες διεγέρσεις που μάς υπενθυμίζουν την αρχική ανημπόρια ή αβοηθησία μπροστά στο τραύμα του αποχωρισμού και της απώλειας**.

Το ίδιο συμβαίνει και με κάθε είδους αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο, όπως οι εξετάσεις ή η δημόσια υποστήριξη μιας διπλωματικής εργασίας ή διδακτορικής διατριβής. Η βρεφική ανημπόρια έρχεται πάλι στο προσκήνιο, ακόμα περισσότερο γιατί είμαστε **εξαρτημένοι** από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, είμαστε κάπως... στο έλεός τους: εξεταστέα ύλη, θέματα, βαθμοί, έγκριση – όλα αποφασίζονται και ρυθμίζονται από αυτούς και αυτές χωρίς να ζητήσουν τη γνώμη μας. Πολλές φορές προκύπτουν απρόβλεπτες και απροσδόκητες

καταστάσεις. Ο ψυχισμός, και ιδιαίτερα αυτό που ονομάζουμε «εγώ», που κάποτε είχε υποστεί παθητικά την ανημπόρια, τώρα **περνά σε μια ενεργητική αντίδραση και αναπαράγει, επαναλαμβάνει το άγχος μόλις εμφανιστεί ο κίνδυνος**. Αυτό το άγχος όμως είναι πλέον **σήμα**, ένας **εσωτερικός συναγερμός**, που κινητοποιεί μέσα μας μια ποσότητα ψυχικής ενέργειας ώστε να μπορέσουμε να αμυνθούμε και να έχουμε τον έλεγχο απέναντι στον κίνδυνο. Μπροστά στην αξιολόγηση λοιπόν, **αναμένουμε και πάλι το τραύμα της ανημπόριας κι έτσι το προβλέπουμε, το προλαμβάνουμε και συμπεριφερόμαστε σαν να είναι ήδη εδώ, ώστε να το αποτρέψουμε**.

Το άγχος των εξετάσεων και κάθε αξιολόγησης, βέβαια, δεν είναι συνήθως τόσο έντονο όσο το άγχος που προέρχεται από την αρχική ανημπόρια. Είναι **μετριασμένο**. Και θα είναι τόσο πιο μετριασμένο όσο πιο πολύ εκτιμούμε ότι έχουμε τις δυνατότητες να αντιμετωπίσουμε το μέγεθος του κινδύνου που συνεπάγονται οι εξετάσεις και όσο πιο ισχυρό είναι το εγώ μας. Αν όμως αυτά δεν ισχύουν, τότε μπορεί να βρεθεί μια **συμβιβαστική λύση** για την αντιμετώπιση του άγχους, η οποία το μειώνει μεν προσωρινά, αλλά δεν είναι λειτουργική μακροπρόθεσμα, γιατί είναι μάλλον **«σύμπτωμα»**. Για παράδειγμα, αρκετοί φοιτητές και αρκετές φοιτήτριες μπορεί να **αποφεύγουν** τις εξετάσεις (να μην προσέρχονται σε αυτές), ή να προσέρχονται σε αυτές συνεχώς **χωρίς προετοιμασία** και να αποτυγχάνουν, ή να **παραιτούνται** από την παρακολούθηση και τη μελέτη των μαθημάτων, ή να **περιορίζουν**, να **αναστέλλουν** πολύ όλες τις ακαδημαϊκές δραστηριότητές τους.

Άραγε οι εξετάσεις είναι μόνο ένας **εξωτερικός κίνδυνος**; Γιατί αρκετές φοιτήτριες και αρκετοί φοιτητές, ενώ αντιλαμβάνονται ότι οι εξετάσεις (και η μελέτη) δεν είναι τόσο μεγάλος κίνδυνος ή απειλή, αντιδρούν με **δυσανάλογα** μεγάλο άγχος; Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτή την κατάσταση, που φαίνεται παράλογη, πρέπει να σκεφτούμε ότι υπάρχουν στον ψυχισμό μας **κίνδυνοι εσωτερικοί και άγνωστοι** σε εμάς, δηλαδή **ασυνείδητοι**. Αυτοί αφορούν τις απαγορευμένες επιθυμίες μας, που σχετίζονται με τη σεξουαλικότητα και με την καταστροφικότητα, προς τους άλλους και προς τον εαυτό. Και αν έναν εξωτερικό κίνδυνο είναι πιθανό να τον αναγνωρίσουμε και να τον αντιμετωπίσουμε, είναι μάλλον δύσκολο να κάνουμε το ίδιο και με έναν εσωτερικό κίνδυνο, που και αποτελεί μέρος της ψυχικής μας ζωής και δεν έχουμε επίγνωσή του. Φαίνεται λοιπόν ότι οι εσωτερικοί κίνδυνοι **αναμιγνύονται** με τους εξωτερικούς και έτσι προκύπτει το άγχος.

Για παράδειγμα, αν οι εξετάσεις συνδεθούν με την εκπλήρωση μιας απαγορευμένης επιθυμίας, θα σημαίνουν για τον άνθρωπο ότι βρίσκεται και ενώπιον μιας άλλης εξωτερικής απειλής και όχι μόνο της απειλής των εξετάσεων: μπορεί να κινδυνεύει **να τιμωρηθεί** (να υποστεί έναν συμβολικό ευνουχισμό), ή **να χάσει την αγάπη** των σημαντικών ανθρώπων της ζωής του εξαιτίας των

απαγορευμένων επιθυμιών του. Οι συχνές φράσεις «κόπηκα», «ο καθηγητής με έκοψε», «καθηγητές που πετσοκόβουν» «κόφτες», ή ακόμα «μου είχαν κοπεί τα πόδια» και άλλες παρόμοιες, παραπέμπουν ευθέως σε αυτόν τον συμβολικό ευνουχισμό. Μόνο που ο κίνδυνος αυτός δεν παραμένει μόνο εξωτερικός, αλλά εσωτερικεύεται από τον άνθρωπο, γιατί συνδέεται με την κατάσταση ανημπόριας ή αβοηθησίας. Εδώ ακριβώς ο ψυχισμός μας, το εγώ, ενεργοποιεί το άγχος ως σήμα κινδύνου, δηλαδή δημιουργεί μια κατάσταση δυσαρέσκειας· η **δυσαρέσκεια**, με τη σειρά της, θα προκαλέσει την **απώθηση** (= «λήθη») της απαγορευμένης επιθυμίας και δεν θα εμφανιστεί το υπερβολικό άγχος, αυτό που κατακλύζει.

Στις επόμενες ενότητες, μπορείς να δεις αναλυτικά μερικά παραδείγματα για το πώς είναι δυνατόν να αναμιχθούν οι ενδοψυχικοί κίνδυνοι με τον εξωτερικό κίνδυνο των εξετάσεων και πώς γίνεται κάθε αξιολόγηση να συνδεθεί με την εκπλήρωση απαγορευμένων επιθυμιών. Με άλλα λόγια, η αξιολόγηση στο Πανεπιστήμιο έχει, για τον καθένα μας, ένα **βαθύτερο, ασυνείδητο νόημα**. Ο βασικός τρόπος για να αποκτήσει κανείς μεγαλύτερη επίγνωση αυτού του κρυμμένου νοήματος, αν νιώθει ότι το άγχος του είναι υπερβολικό, είναι να κάνει ψυχική εργασία με τον εαυτό του για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα έχοντας τη βοήθεια ενός ειδικού ψυχικής υγείας. Αυτός ο ειδικός όμως πρέπει να είναι εκπαιδευμένος στην εργασία με το ασυνείδητο, δηλαδή να έχει ψυχαναλυτικό προσανατολισμό.

Απέναντι στους κινδύνους υπάρχει όμως και μια άλλη εκδήλωση άγχους. Ας σκεφτούμε: αν η ψυχική μας ενέργεια **δεσμεύεται στην αντιμετώπιση μόνο ενός εξωτερικού, συγκεκριμένου και χειροπιαστού κινδύνου**, όπως οι εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, τότε **δεν κατακλυζόμαστε από διάχυτο και ακαθόριστο άγχος**, το οποίο θα μπορούσε να αποδιοργανώσει όλη τη ζωή μας. Πράγματι, όσο και αν φαίνεται παράξενο, μπορεί να μας συμβεί να εστιαζόμαστε στις εξετάσεις και μόνο, ώστε το «άγχος των εξετάσεων» ή το «άγχος για το διδακτορικό» να μας προφυλάσσει από το πολύ πιο έντονο, αφόρητο άγχος.

Αυτό όμως δεν είναι πάντα εφικτό. Το εγώ του ανθρώπου μπορεί να μην είναι τόσο ισχυρό ώστε να αμυνθεί απέναντι στον κίνδυνο, εσωτερικό και εξωτερικό, αναπαράγοντας το άγχος ως άγχος-σήμα, όπως είδαμε πριν. Ή μπορεί, παράλληλα, να συμβαίνουν στη ζωή του ανθρώπου ή γύρω του γεγονότα που του προκαλούν πολύ μεγάλη διέγερση, εισβάλλουν στον ψυχικό του κόσμο και ξεπερνούν τη δυνατότητά του να επεξεργαστεί ό,τι θα μπορούσε να του θυμίζει κίνδυνο ή απειλή. Έτσι δεν είναι τόσο σπάνιο να εμφανίζεται, με τρόπο **αυτόματο** και **ακούσιο**, το λεγόμενο **κατακλυσμικό άγχος**. Προέρχεται από το ασυνείδητό μας, ξεχειλίζει και κατακλύζει το εγώ, το οποίο είναι ανίσχυρο και αβοήθητο. Είναι σαν να επανεμφανίζεται, ατόφια, η ανημπόρια που νιώθει το βρέφος κατά τη γέννηση και λίγο μετά, ή το πολύ μικρό παιδί αν τυχόν δεν το φροντίσουν, αλλά

το τραυματίσουν προτού να είναι καν σε θέση να αναπαραστήσει στον νου του αυτό που του συμβαίνει. Τότε ο άνθρωπος νιώθει σαν να χάνει τον ίδιο τον εαυτό του, αλλά και τα πρόσωπα και τα πράγματα στα οποία στηρίζεται ή από τα οποία είναι εξαρτημένος. Σαν να εκμηδενίζεται ή να καταρρέει. Παγώνουν η σκέψη και το συναίσθημα ή εκδηλώνεται **κρίση πανικού**, όπως την περιγράψαμε παραπάνω. Και δεν είναι οι εξετάσεις ή κάτι άλλο που προξενεί το άγχος. **Το ίδιο το άγχος είναι ο κίνδυνος**. Είναι η επαφή με το πράγμα καθ' εαυτό. Οι λέξεις ωχριούν και σωμαίνουν.

Το όνειρο των εξετάσεων

Πολλοί από εμάς έχουμε ονειρευθεί στον ύπνο μας ότι εξεταζόμαστε, ακόμα και αν έχουμε προ πολλού τελειώσει το σχολείο ή και το Πανεπιστήμιο. Είναι ένα **κοινό**, οικουμενικό και διαχρονικό όνειρο των ανθρώπων, το οποίο **συνδέεται με άγχος**. Μπορεί να ονειρευθούμε ότι μας αναγκάζουν να περάσουμε ξανά από εξετάσεις (π.χ. τις Πανελλήνιες), ή ότι αποτυγχάνουμε σε μια εξέταση. Συχνά, αυτά τα όνειρα εμφανίζονται όταν ο άνθρωπος έχει να φέρει εις πέρας την επόμενη ημέρα ή το επόμενο διάστημα ένα έργο που απαιτεί υπευθυνότητα. Ακόμα, είναι σύνηθες να ονειρεύεται κανείς ότι εξετάζεται ή αποτυγχάνει σε κάτι στο οποίο είναι επιτυχημένος στην πραγματικότητα!

Καθώς τα όνειρά μας έχουν τις ρίζες τους στο ασυνείδητο, το όνειρο των εξετάσεων φαίνεται να αποκαλύπτει την **αναβίωση των παιδικών μας φόβων ότι θα τιμωρηθούμε για τις απαγορευμένες (σεξουαλικές και επιθετικές) επιθυμίες μας**. Γι' αυτό, νιώθουμε **ανακούφιση** όταν ξυπνάμε και συνειδητοποιούμε ότι έχουμε περάσει ήδη με επιτυχία τις εξετάσεις αυτές. Ταυτόχρονα όμως, το λανθάνον (= όχι φανερό) περιεχόμενο του ονείρου των εξετάσεων είναι και η **αυτοκριτική**: παρόλο που έχουμε τελειώσει το σχολείο ή και το Πανεπιστήμιο, **εξακολουθούμε** να κάνουμε τα ίδια «βλακώδη» και «ανόητα» πράγματα που κάναμε ως παιδιά, με την έννοια ότι έχουμε ακόμη τις ίδιες παιδικές, απαγορευμένες επιθυμίες.

Πότε αναζητάς βοήθεια από ειδικό σχετικά με το άγχος

Μπορείς να αναζητήσεις βοήθεια από ειδικό ψυχικής υγείας ακόμα και για μικρές δυσκολίες, για απλή υποστήριξη ή συμβουλευτική. Είναι ανάγκη όμως, εκτός από το να διαβάσεις τον Οδηγό, **να απευθυνθείς σε πολύ καλά καταρτισμένο επαγγελματία (ψυχολόγο ή ψυχίατρο)** αν βιώνεις το κατακλυσμικό άγχος, ή έχεις κρίσεις πανικού, ή νιώθεις ακαθόριστο και διάχυτο άγχος για το Πανεπιστήμιο ή και για όλη τη ζωή σου. Επίσης, αν το άγχος εμφανίζεται συχνά και για πολύ διάστημα, και νιώθεις ότι δεν μπορείς να το ελέγξεις και ότι σε ακινητοποιεί, ότι δεν λειτουργείς. Αν προσπαθείς να αντιμετωπίσεις το άγχος με τρόπους που σε

βλάπτουν, όπως η υπερβολική κατανάλωση φαγητού, η κατάχρηση αλκοόλ, φαρμακευτικών σκευασμάτων, ή άλλων εθιστικών ουσιών, ή οι αυτοτραυματικές συμπεριφορές (π.χ. «κόβεσαι», κάνεις πληγές στο δέρμα σου από την τριβή κ.ά.). Αν καταλαβαίνεις ότι έχεις προβλήματα στην οικογένειά σου ή/και στις άλλες σχέσεις σου, φιλικές και ερωτικές. Και αν έχεις γενικότερα θέματα που σε απασχολούν έντονα και μειώνουν την ποιότητα της ζωής σου.

**Πότε άλλοτε αναζητάς βοήθεια από ειδικό:
Χρηστική σκέψη, μηχανιστική ζωή και σιωπηλή κατάθλιψη**

Σε όλα τα επίπεδα στο Πανεπιστήμιο (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό, μεταδιδακτορικό), ένας νέος άνθρωπος μπορεί να βρεθεί σε μια ψυχική κατάσταση στην οποία συμβαίνουν κάποια ή πολλά από όσα περιγράφονται αμέσως παρακάτω. Αυτή η ψυχική κατάσταση **έχει αυξηθεί σε συχνότητα στη σύγχρονη εποχή.**

Οι σπουδές αυτού του νέου ανθρώπου είναι για αυτόν απλώς κάτι που **διεκπεραιώνει, διαχειρίζεται και χειρίζεται εργαλειακά, στην πράξη,** προκειμένου να πάρει το «χαρτί» (όπως όχι σπάνια αποκαλείται το πτυχίο ή το δίπλωμα). Αλλά και όταν δεν ασχολείται με το Πανεπιστήμιο ή είναι σε διακοπές, ζει απλά μια **ζωή συμπεριφορών,** χωρίς ιδιαίτερη επαφή με τον ψυχικό του κόσμο και **με δυσκολία να καταλάβει, να ονομάσει και να ρυθμίσει τα συναισθήματά του.** Μπορεί να στρέφεται διαρκώς σε συγκεκριμένες και χειροπιαστές δραστηριότητες, που **δεν τις συνδέει με τα συναισθήματά του και δεν στοχάζεται πάνω σε αυτές.** Αντίθετα, αγκιστρώνεται σε αυτές, αναζητώντας τη **διέγερση,** την έξαψη που φαίνεται να έχει ανάγκη, ενώ ταυτόχρονα βρίσκει σε αυτές την ανακούφιση και την **ηρεμία** – όχι όμως ακριβώς την ικανοποίηση και την ευχαρίστηση. Η κορυφαία τέτοια δραστηριότητα σήμερα είναι η **καταβύθιση στον ψηφιακό και εικονικό κόσμο:** στα διάφορα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (π.χ. Instagram, TikTok κ.ά.), στο YouTube και, γενικά, σε όλο το διαδίκτυο. Σε τέτοιον βαθμό, ώστε σχεδόν να είναι αδιανόητη άλλη ζωή έξω από τον κόσμο αυτόν. Στόχος του νέου ανθρώπου είναι, μέσα από τη δραστηριότητα αυτή, απλά να ξεδώσει, χωρίς να πολυσκέφτεται, **χωρίς να μπορεί να κάνει συνειρμούς** (= αλληλουχίες στοιχείων), αλλά μόνο με μια σκέψη του τύπου «θα κάνω αυτό και μετά θα γίνει αυτό και μετά το άλλο, το άλλο...». Η ζωή του αποτελείται μόνο από όσα αντιλαμβάνεται με τις αισθήσεις του και όσα κάνει στην πράξη με τις κινήσεις του.

Άλλοτε, αυτός ο νέος άνθρωπος ενδέχεται να δυσκολεύεται να κάνει τις αναγκαίες **εναλλαγές** ανάμεσα στα διαστήματα που δουλεύει για το Πανεπιστήμιο ή κουράζεται στον επαγγελματικό του χώρο (αν εργάζεται) και στα διαστήματα της ξεκούρασης, της χαλάρωσης και της διασκέδασης (μικρά, π.χ.

εντός της ημέρας, ή μεγάλα, π.χ. διακοπές). Έχοντας **υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις από τον εαυτό του** (και από τους άλλους), **δεν του επιτρέπει ανά διαστήματα να μένει παθητικός, να αφήνεται και να αναπαύεται**. Συνεχώς με κάτι ασχολείται και κάτι διευθετεί, προσπαθώντας να αποφύγει την **ντροπή** που θα ένιωθε αν δεν ανταποκρινόταν στα κοινωνικά ιδεώδη. Αυτή η διαρκής κόπωση, η συνεχής διατάραξη της ομοιόστασης του οργανισμού, όπως είδαμε, κινδυνεύει να τον οδηγήσει στην **ψυχοσωματική εξουθένωση και εξάντληση**, ακόμα και στην κατάρρευση.

Αυτά που περιγράψαμε χαρακτηρίζουν έναν άνθρωπο και, ειδικότερα, έναν νέο άνθρωπο που έχει **χρηστική σκέψη** και ζει μια **μηχανιστική ζωή**. Αυτό σημαίνει ότι ζει σαν να μην έχει ψυχικό κόσμο και δυσκολεύεται να κάνει ενδοσκόπηση και στοχασμό, να ερμηνεύσει και να **νοηματοδοτήσει**. Αν και νέος, έχει **χαμηλή ζωτικότητα και σφρίγος**, περιορισμένο όραμα, περιορισμένη φαντασία και περιορισμένη ονειρική ζωή. Ζει κυρίως στο παρόν και στο επίκαιρο. Είναι κονφορμιστής, συμμορφώνεται. Έχοντας καταστείλει το συναίσθημα και την έκφρασή του, έχει **επιφανειακές σχέσεις** με τους άλλους, χωρίς ενσυναίσθηση. Οι σκέψεις και τα συναισθήματά του δεν έχουν βάθος, μοιάζουν ασύνδετα με την προσωπική του ιστορία και τις διάφορες περιόδους της ζωής του, δεν κυκλοφορούν ελεύθερα εντός του και δεν έχουν σταθερότητα και διάρκεια.

Αυτός ο νέος άνθρωπος **δεν ζει με όλο του το είναι, αξιοποιώντας το δυναμικό του**. Βρίσκεται σε μια **σιωπηλή κατάθλιψη** (έχει ονομαστεί **θεμελιώδης κατάθλιψη**), η οποία, ακριβώς επειδή είναι σιωπηλή και καλυμμένη, **δεν γίνεται αντιληπτή από τον ίδιο και τους γύρω του**. Έχει τις ρίζες της σε τραυματικές εμπειρίες, συνήθως της παιδικής ηλικίας. Αν είναι κάπως ευνοϊκές οι τρέχουσες συνθήκες του περιβάλλοντός του, μπορεί να τα καταφέρνει στις σπουδές του και σε άλλες δραστηριότητες, αφού τις διαχειρίζεται αποτελεσματικά, και έτσι να μη ζητά βοήθεια.

Έχει άγχος ένας άνθρωπος που χαρακτηρίζεται από μια τέτοια ψυχική κατάσταση; Όταν αυτή η σιωπηλή κατάθλιψη βρίσκεται στην **αρχή** της εμφάνισής της –και αυτό είναι πιο πιθανό στους νέους σε ηλικία ανθρώπους–, συχνά υπάρχει **πολύ διάχυτο άγχος, ακόμα και κρίσεις πανικού**. Γι' αυτό είναι σημαντικό να απευθυνθεί έγκαιρα σε κατάλληλο ειδικό. Αργότερα όμως και αν δεν αλλάξει η κατάσταση, το άγχος συνήθως **υποχωρεί** και ο άνθρωπος βυθίζεται σε αυτή την ψυχική συνθήκη, χωρίς να κινητοποιείται ώστε να αλλάξει κάτι.

Τότε η ψυχοθεραπεία είναι απαραίτητη για έναν ακόμα λόγο: αυτή η ψυχική συνθήκη έχει μια τάση να οδηγεί σε **σωματικές παθήσεις**, που άλλες εμφανίζονται **σε κρίσεις**, με εξάρσεις και υφέσεις, όταν η σιωπηλή κατάθλιψη είναι στην αρχή της εμφάνισής της, όπως η κεφαλαλγία, η ημικρανία, η ραχιαλγία, το άσθμα, το έλκος του στομάχου, οι δερματικές παθήσεις, ή οι αλλεργίες, και άλλες είναι **σοβαρές ασθένειες που αποδιοργανώνουν το σώμα** και τείνουν να

εμφανίζονται αργότερα, όπως τα αυτοάνοσα νοσήματα, τα καρδιαγγειακά νοσήματα, ή ο καρκίνος. Επομένως, αν υποθέτεις ότι κάποια από τα χαρακτηριστικά αυτής της ψυχικής κατάστασης, η οποία, όπως είδαμε, εμφανίζεται σήμερα συχνά, υπάρχουν και σε εσένα, είναι πολύ σημαντικό να αναζητήσεις, όσο ακόμα είναι νωρίς και μπορεί να γίνει πρόληψη, βοήθεια από πολύ καλά καταρτισμένο ειδικό, κυρίως ψυχαναλυτικού προσανατολισμού και με ειδίκευση στην ψυχοσωματική. Αυτό είναι σημαντικό να γίνει **ακόμα και αν φαίνεται να μη βιώνεις ιδιαίτερο άγχος και διαχειρίζεσαι σχετικά καλά τις σπουδές σου.**

Συνήθειες καταστάσεις που συνδέονται με το άγχος στο Πανεπιστήμιο

Υπάρχει ένας μεγάλος κατάλογος με **συνήθειες «εξηγήσεις»** για το γιατί βιώνουμε άγχος για τις εξετάσεις και για κάθε αξιολόγηση. Είναι οι «αιτίες» στις οποίες οι φοιτήτριες και οι φοιτητές (οι οικογένειες, καθώς και οι καθηγητές και οι καθηγήτριες) αποδίδουν συνήθως το σχετικό με το Πανεπιστήμιο άγχος. Και πολλοί ειδικοί ψυχικής υγείας επίσης εστιάζονται σε αυτές όταν ένας φοιτητής ή μια φοιτήτρια αναζητήσει βοήθεια από αυτούς. Όλες οι εξηγήσεις έχουν **μια δόση αλήθειας**. Είναι όμως μόνο μια «δόση», καθώς, όπως είδαμε, το άγχος στο Πανεπιστήμιο, ιδίως όταν είναι υπερβολικό, έχει ένα κρυμμένο, ασυνείδητο νόημα. Παρόλα αυτά, είναι καλό να ονοματίσουμε και εδώ μερικές από αυτές τις καταστάσεις, που **είναι πραγματικές, συχνές και συνδέονται με το άγχος στο Πανεπιστήμιο – και όχι μόνο**. Τις περισσότερες από τις ακόλουθες καταστάσεις τις περιέγραψαν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στην ερευνητική επισκόπηση του Εργαστηρίου Ψυχολογίας του ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ:

- πρώτο εξάμηνο σπουδών, όταν οι πανεπιστημιακές εξετάσεις είναι ακόμη μια άγνωστη εμπειρία –και ιδίως η εξέταση στο πρώτο μάθημα (το «βάπτισμα του πυρός»)-, ή τελευταίο εξάμηνο σπουδών ώστε να μην υπάρξει αργοπορία στη λήψη του πτυχίου, ή επανεξέταση σε ένα μάθημα μετά από προηγούμενη αποτυχία (συνήθως τον Σεπτέμβριο)
- μεγάλη διαφορά από τις πολύ χαμηλότερες απαιτήσεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως αν το σχολείο είχε μια στάση πολύ παραχωρητική και επιεική (π.χ. υψηλές βαθμολογίες) – σύνηθες φαινόμενο
- αυξημένες ακαδημαϊκές απαιτήσεις, μεγάλος φόρτος μαθημάτων, «αχανής» εξεταστέα ύλη, ασφυκτικές προθεσμίες, γνώση που παρουσιάζεται στα μαθήματα με τρόπο κατακλυσμικό, δυσανάλογα μικρή διάρκεια εξέτασης

- ιδιαιτερότητα των μαθημάτων, όπως προαπαιτούμενα μαθήματα, μαθήματα αλυσίδας, εργαστηριακά ή κλινικά μαθήματα υψηλών απαιτήσεων, μαθήματα στα οποία ο βαθμός είναι καθοριστικός για την πρακτική άσκηση, για τις μεταπτυχιακές σπουδές, για τη λήψη υποτροφίας, επιδόματος κ.λπ.
- προφορική εξέταση, ιδίως όταν υπάρχει μεγάλη αναμονή των φοιτητών και των φοιτητριών για να εξεταστούν, αυστηρότητα εκ μέρους των καθηγητών και των καθηγητριών, περιορισμένος χρόνος απάντησης κ.λπ.
- καθηγητές και καθηγήτριες που δεν εμπνέουν, δεν έχουν μεταδοτικότητα, δεν καθοδηγούν, απλά παροχετεύουν πληροφορίες, χωρίς να αφυπνίζουν την επιθυμία για γνώση
- εξωπραγματικές ή υπερβολικές απαιτήσεις των καθηγητών και των καθηγητριών, με χαμηλή ανοχή στο λάθος και στο σφάλμα
- μη ρεαλιστική αξιολόγηση της επίδοσης των φοιτητών και των φοιτητριών από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, όπως οι πολύ χαμηλές βαθμολογίες ή τα υψηλά ποσοστά απόρριψης στις εξετάσεις
- καθηγητές και καθηγήτριες που έχουν αυταρχική στάση απέναντι στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, αυθαιρετούν, είναι ασυνεπείς, ασκούν υπερβολικό έλεγχο και κυριαρχία
- καθηγητές και καθηγήτριες ή/και επιτηρητές και επιτηρήτριες με μη ενδεδειγμένη συμπεριφορά κατά την ώρα της εξέτασης, όπως υπερβολική αυστηρότητα, ειρωνεία, αποδοκιμασία, συνεχή υπενθύμιση του χρόνου που απομένει για το τέλος της εξέτασης κ.ά.
- απρόσωπο κλίμα του Πανεπιστημίου (σε σύγκριση με τις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες), ανεπαρκής παιδαγωγική σχέση καθηγητών-φοιτητών
- προβλήματα οργάνωσης των σπουδών, για παράδειγμα καθυστέρηση στην ανακοίνωση του προγράμματος των εξετάσεων, πολύ μικρή ή πολύ μεγάλη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου, μαθήματα που εξετάζονται την ίδια ημέρα ή σε συνεχόμενες ημέρες, διάφοροι αστάθμητοι παράγοντες
- αργοπορία στην ανακοίνωση της βαθμολογίας από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες
- άσχημη εμπειρία ή αποτυχία σε παλαιότερη εξέταση
- μη παρακολούθηση ή ελλιπής παρακολούθηση των μαθημάτων
- δυσκολία διαχείρισης του χρόνου καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου και διάβασμα τελευταίας στιγμής
- έλλειψη επαρκούς χρόνου προετοιμασίας ή ελλιπής προετοιμασία
- ανισορροπία ανάμεσα στην ξεκούραση/διασκέδαση και στη μελέτη

- ανθυγιεινός τρόπος ζωής, όπως έλλειψη σωματικής άσκησης, κατάχρηση διεγερτικών ουσιών για τη μελέτη (π.χ. καφές, ενεργειακά ποτά), ακατάλληλη διατροφή και ελλιπής, μη ποιοτικός ύπνος
- μαθησιακά ελλείμματα
- αναποτελεσματικές στρατηγικές μελέτης
- ανταγωνισμός με τους άλλους, αντί για εστίαση στην προσωπική μελέτη και επίδοση
- εξωπραγματικές ή υπερβολικές απαιτήσεις των γονέων για επίδοση
- οικογενειακά προβλήματα, για παράδειγμα σωματικής και ψυχικής υγείας, διαπροσωπικά, οικονομικά
- εργασία πλήρους ή μερικής απασχόλησης, παράλληλα με τις πανεπιστημιακές σπουδές, συνθήκη που αποτελεί ιδιαίτερο φορτίο και εγείρει μεγάλες αξιώσεις, ιδίως κατά τις εξεταστικές περιόδους σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, όπως και κατά τη διεξαγωγή της διδακτορικής ή μεταδιδακτορικής έρευνας.

Η αποτυχία και το βαθύτερο νόημά της

Λέγεται συνήθως ότι το άγχος στο Πανεπιστήμιο συνδέεται όχι μόνο με τον **φόβο της αποτυχίας**, αλλά και με τον **φόβο της επιτυχίας**. Οι δύο αυτοί φόβοι είναι μόνο αυτό που φαίνεται στην επιφάνεια. Στο βάθος, η αποτυχία και η επιτυχία συνδέονται με λιγότερο ή περισσότερο ασυνείδητες όψεις της ψυχικής μας ζωής, που είναι διαφορετικές σε κάθε άνθρωπο. Ας δούμε μερικές τέτοιες όψεις, που θα διευκολύνουν τη βαθύτερη κατανόηση και αυτογνωσία.

Το άγχος απώλειας της αγάπης των γονέων μας

«Θα απογοητεύσω την οικογένειά μου, που πίστεψε σε μένα». «Δεν αξίζω την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν». «Επένδυσαν χρήματα στα φροντιστήρια, στις ξένες γλώσσες, στις σπουδές μου και πρέπει να τους κάνω υπερήφανους». «Άριστη μαθήτρια και καλό παιδί: είναι βαριές οι προσδοκίες των άλλων από εμένα».

Καμιά φορά η αποτυχία ή η πιθανότητα αποτυχίας μπορεί να σημαίνουν για μας ότι θα **απογοητεύσουμε** τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής μας, κυρίως τους γονείς μας, και μπορεί να χάσουμε την **αγάπη** τους. Αυτό συμβαίνει ακόμα περισσότερο όταν αυτά τα πρόσωπα προσδίδουν μεγάλη αξία –καμιά φορά υπερβολική– στην ακαδημαϊκή επίδοση και την «επιτυχία» στη ζωή. Ας θυμηθούμε, όπως είδαμε παραπάνω, πως κάθε αίτημα που θέτουμε στον Άλλο είναι, στην ουσία, αίτημα για χωρίς όρια και όρους αγάπη: «Μ' αγαπάς; Θέλω να μ' αγαπάς χωρίς να χρειάζεται να σου το ζητώ ή να κάνω κάτι».

Το άγχος για τα ελλείμματά μας

«Αυτή η Σχολή δεν είναι για μένα». «Δεν είμαι αρκετά ικανή για αυτή τη Σχολή». «Δεν αξίζει η προσπάθειά μου». «Δυσκολεύομαι σε απλά πράγματα». «Θα αποτύχω στο μόνο πράγμα που θεωρώ ότι είμαι καλή». «Αποδέχτηκα πως δεν θα περάσω ποτέ αυτό το μάθημα». «Θα αποτύχω παταγωδώς». «Σκέφτομαι να παρατήσω τη Σχολή για αυτό το ένα μάθημα που δεν μπορώ να περάσω». «Αν αποτύχω τώρα, στις εξετάσεις, φαντάσου πώς θα αποτύχω αργότερα στη ζωή μου». «Νιώθω τη ζωή να περνά μέσα από τα χέρια μου κι εγώ να μην μπορώ να κάνω τίποτα – και όλα αυτά για λίγα μαθήματα που δεν μπορώ να δώσω και να περάσω».

Η αποτυχία συχνά βιώνεται ως ένα γεγονός που αποκαλύπτει σε εμάς ή/και στους άλλους ότι έχουμε ένα **έλλειμμα**, μια ανεπάρκεια, μια ανικανότητα. Σε μια ναρκισσιστική εποχή, που προτάσσει το φαίνεσθαι, είναι πιθανό να νιώθουμε ντροπή «για την εικόνα μας προς τα έξω». Ανησυχούμε μήπως δεν καταφέραμε να κρατήσουμε ό,τι μας πρόσφεραν, μήπως το χάσαμε. Ανησυχούμε μήπως δεν είμαστε ικανοί ή δεν αξίζουμε να έχουμε κάτι (επίδοση και πρόοδο), το οποίο όμως κατέχουν κάποιοι άλλοι. Μπορεί να πενθούμε συχνά για κάτι που δεν έχουμε ή που χάσαμε ή που δεν πρόκειται να έχουμε ποτέ. Τότε βιώνουμε **καταθλιπτικό άγχος**.

Αν η αγωνία μας μήπως είμαστε ανεπαρκείς είναι πολύ μεγάλη, τότε είναι πιθανό να προσπαθούμε απεγνωσμένα να **αρνηθούμε** την ανεπάρκεια ή να την **αναπληρώσουμε** με τρόπους γρήγορους και ακαριαίους, **χωρίς προσπάθεια και εργασία**. Τέτοιες αμυντικές προσπάθειες μάς απορροφούν πολλή ψυχική ενέργεια, με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να δούμε καθαρά την πραγματικότητα των σπουδών ή των εξετάσεων και να προετοιμαστούμε κατάλληλα – για την επιτυχία, αλλά και για την αποτυχία (π.χ. έναν χαμηλό βαθμό σε ένα μάθημα).

Οι δυσκολίες με την εξάρτηση

Για να μάθουμε, πρέπει να **αποδεχθούμε ότι δεν γνωρίζουμε** και ότι είμαστε εξαρτημένοι, για την κατανόηση και την επίδοσή μας, από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες. Αυτή η **εξάρτηση** είναι μια αναπαραγωγή της εξάρτησης που έχει το βρέφος από τη μητέρα και τα άλλα πρόσωπα που το τρέφουν και το φροντίζουν, για να μπορέσει να επιβιώσει. Μόνο που τώρα πρόκειται για **πνευματική τροφή**. Και πάλι όμως, αναβιώνει το αίσθημα της **βρεφικής ανημπόριας** – το ξαναζούμε.

Δεν είναι εύκολη υπόθεση να μετακινηθεί ένας νέος άνθρωπος από την αυτάρκη θέση ενός ανθρώπου που (νομίζει ότι) γνωρίζει –έτσι έρχεται συνήθως από το λύκειο μετά τις Πανελλήνιες εξετάσεις ή από το πτυχίο στις μεταπτυχιακές σπουδές– προς την **παθητική θέση** ενός ανθρώπου που ανα-γνωρίζει την άγνοιά

του και υπο-δέχεται την επίδραση ενός ειδήμονα. Όταν μάλιστα ο ειδήμονας βιώνεται ως παντογνώστης και παντοδύναμος (γιατί πιθανώς και ο ίδιος παρουσιάζει έτσι τον εαυτό του στους φοιτητές), η εξάρτηση, όπως και η ανημπόρια, ενισχύονται και γίνονται πηγές άγχους.

Η αναζήτηση της «τελειότητας»

Ανησυχούμε ότι όποια και αν είναι η προσπάθεια και η επίδοσή μας, δεν πληρούνται οι **υψηλές, ίσως και άκαμπτες, προδιαγραφές** που ίσως έχουν θέσει για εμάς οι γονείς μας, αφού μόνο το «τέλειο» τους ικανοποιεί. Υπερβολικά υψηλές απαιτήσεις μπορεί να έχουμε και εμείς από τον εαυτό μας. Ένα μέρος του εαυτού μας, το **υπερεγώ**, φαίνεται να παίζει τον ρόλο ενός **εσωτερικού κριτή και λογοκριτή**, που ποτέ δεν είναι ευχαριστημένος από εμάς και μας ταλαιπωρεί – θα μπορούσαμε να πούμε ότι μας σαδίζει: «Θα έπρεπε να τα πήγαινες καλύτερα». «Θα έπρεπε να μη νιώθεις καθόλου άγχος». Βεβαίως, ασύλληπτη μπορεί να είναι και η γνώση όπως την παρουσιάζουν οι ίδιοι οι καθηγητές και οι ίδιες οι καθηγήτριες. Άλλωστε, καμιά φορά προβάλλουν τον εαυτό τους στους μαθητευόμενους ως ένα αξεπέραστο πρότυπο.

Επιπλέον, μπορεί ένας νέος άνθρωπος να πορεύεται στη ζωή του έχοντας ένα **δυσθεώρητο ιδεώδες**, τουλάχιστον σε σχέση με τις πανεπιστημιακές σπουδές, το οποίο του υπαγορεύει ότι πρέπει να είναι πάντα ο πρώτος, ο καλύτερος, η κορυφή (top). Και ότι, αν δεν επιτύχει αυτό, δεν αξίζει να είναι τίποτα άλλο. Είναι επόμενο ότι αυτή η απαίτηση γεννά άγχος. Αυτού του τύπου το ιδεώδες είναι **πρακτικά ακατόρθωτο**.

Η αναζήτηση της «πληρότητας»

Το καταναλωτικό πνεύμα της εποχής επιτάσσει ότι πρέπει να επιδιώκουμε την απόκτηση «αγαθών» και **να έχουμε όσο γίνεται περισσότερα στην κατοχή μας**. Το ίδιο ισχύει και για τα λεγόμενα **«προσόντα»**. Με το κυνήγι των πτυχίων, τη συλλογή μεγάλου αριθμού μεταπτυχιακών διπλωμάτων, τη συσσώρευση επιμορφώσεων, μετεκπαιδεύσεων και πιστοποιήσεων, καθώς και με άλλα παρόμοια, νομίζουμε ότι θα μπορέσουμε να αποφύγουμε την έλλειψη.

Παρόλο που η υψηλού επιπέδου κατάρτιση υπόσχεται την επιτυχία –και το κέρδος– σε μια εξόχως ανταγωνιστική αγορά εργασίας, **είναι ναρκισσιστική αυταπάτη να πιστεύει κανείς ότι μπορεί να αγγίξει την «πληρότητα»**. Αυτός ο αγώνας ταχύτητας, καθώς και ο κορεσμός που συνεπάγεται για τον άνθρωπο, προκαλεί άγχος. Αν δεν υπάρχει λίγος κενός χώρος στη ζωή μας, ένας χώρος στον οποίο να μπορούμε **απλά να αναπνέουμε και να νιώθουμε πως υπάρχουμε**,

χωρίς να χρειάζεται διαρκώς να αντιδρούμε σε κάτι και να συμμορφωνόμαστε στις έξωθεν απαιτήσεις, γινόμαστε αιχμάλωτοι του άγχους.

Ο ψευδής εαυτός

Οι συνεχείς, πολλαπλές και υψηλές απαιτήσεις για εκπαίδευση, εξειδίκευση και κατάρτιση, τις οποίες θέτει στους νέους ανθρώπους το σύγχρονο οικονομικο-κοινωνικό πλαίσιο, τους οδηγεί συχνά να καταχωνιάζουν τον μοναδικό και ξεχωριστό για τον καθένα **αληθή εαυτό** τους. Να μην τον αφήνουν να εκδιπλωθεί αυθόρμητα, ώστε να εμπλουτίζει το περιβάλλον τους και να εμπλουτίζεται από αυτό. Αν το περιβάλλον, με την υπερπληθώρα των πληροφοριών και των απαιτήσεών του, τείνει να καταπατά το **προσωπικό ιδίωμα** του νέου ανθρώπου και να το σφετερίζεται, τότε αυτός κινδυνεύει, ως **άμυνα** για να προστατεύσει τον απειλούμενο αληθή εαυτό, να διαμορφώσει ένα προσωπίο, που έχει ονομαστεί **ψευδής ή συμμορφούμενος εαυτός**.

Αν μάλιστα, όπως είναι πιθανό να συμβαίνει στον φοιτητικό πληθυσμό, ο νέος άνθρωπος διαθέτει **ανεπτυγμένες διανοητικές ικανότητες**, θα καταφύγει, πάλι αμυντικά, στη συσσώρευση πληροφοριών και στη συλλογή πτυχίων. Πίσω από το «χαρτί» του πτυχίου ή του διπλώματος κρύβεται αρκετές φορές ο αγώνας του νέου ανθρώπου να αποφύγει την **ψυχοσωματική αποδιοργάνωση**. Το επιτυγχάνει αυτό, αλλά όχι πάντοτε, διότι η κατάρρευση караδοκεί. Ένα αίσθημα ματαιότητας ή κενού, μια ανομολόγητη απόγνωση και μια έλλειψη ψυχικής ζωντάνιας αποκαλύπτει ο ψευδής εαυτός του ανθρώπου. Για τον αναπτυσσόμενο άνθρωπο ιδίως (παιδί, έφηβο, νεαρό ενήλικο), **ανηθικότητα** σημαίνει ακριβώς να μεγαλώνεις με έναν ψευδή εαυτό. Δεν είναι τυχαίο ότι σήμερα ακούμε νέους ανθρώπους να παραπονούνται ότι βιώνουν το **«σύνδρομο του απατεώνα»** (the impostor syndrome), έναν όρο που αποδίδει την αίσθηση του ατόμου ότι οι ικανότητες και τα επιτεύγματά του είναι αποτέλεσμα απάτης και ότι κινδυνεύει διαρκώς να εκτεθεί, άρα αμφιβάλλει διαρκώς για τον εαυτό του. Οι σχέσεις όμως με τα έμψυχα και τα άψυχα αντικείμενα, καθώς και η δημιουργία, εγκαθίστανται μόνο **αν το περιβάλλον διευκολύνει τους νέους ανθρώπους να ξετυλίξουν τις μοναδικές προδιαθέσεις, κλίσεις και ικανότητές τους**.

Οι δυσκολίες με τις συγκρίσεις

Φοβόμαστε τις **συγκρίσεις** με τους άλλους. Δυσκολευόμαστε να χειριστούμε τον **συναγωνισμό** ή τον **ανταγωνισμό**. Ακόμα και κατά τη διάρκεια μιας γραπτής εξέτασης, το άγχος μπορεί να αυξηθεί γιατί συγκρίνουμε τον εαυτό μας με τους άλλους που γράφουν και γεμίζουν την κόλλα τους, ενώ το δικό μας μυαλό φαίνεται να έχει σταματήσει. Αν έχουμε αδέρφια, μπορεί οι γονείς μας να μας συγκρίνουν συνεχώς με αυτά.

Άλλοτε πάλι, **αποφεύγουμε** να μπαίνουμε σε καταστάσεις σύγκρισης με τους άλλους, ίσως γιατί, αν το κάναμε, πιστεύουμε πως δεν θα εκτιμούνταν οι επιδόσεις μας. Ή γιατί η σύγκριση θα αποκάλυπτε ότι υπάρχουν άλλοι με περισσότερες ικανότητες και υψηλότερες επιδόσεις από τις δικές μας. Πράγματι, **πάντα θα υπάρχει κάποιος καλύτερος σε ό,τι κάνουμε**. Όταν αυτό δεν μπορούμε να το αποδεχθούμε και να εκθέσουμε τον εαυτό μας στις συγκρίσεις, ή όταν βρισκόμαστε σε συγκρίσεις χωρίς να το έχουμε αποδεχθεί, εμφανίζεται άγχος.

Οι δυσκολίες με την επιθετικότητα και τις διακρίσεις

Η μάθηση και η επίδοση απαιτούν **έναν βαθμό επιθετικότητας, έναν δυναμισμό** που κατευθύνεται σε εξωτερικά αντικείμενα: «καταβροχθίζουμε» τα κείμενα, κυριαρχούμε πάνω στην εξεταστέα ύλη, στα υλικά και στις μηχανές, διεισδύουμε στα νοήματα. Διαιρούμε σε μέρη, διασπούμε, αποδομούμε, διαλύουμε, διαγράφουμε, καταργούμε, εγκαταλείπουμε. Στις ιατρικές επιστήμες, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μαθαίνουν να εκφράζουν, και κυριολεκτικά, την αναγκαία επιθετικότητα πάνω στο ανθρώπινο σώμα (ανατομία, χειρουργικές επεμβάσεις, χορήγηση ουσιών κ.ά.). Ιδιαίτερα η **αριστεία** προϋποθέτει ότι είμαστε τόσο βίαιοι με τη γνώση όσο χρειάζεται, αλλά και ότι, μετά την αποσύνθεση και τη διάλυση, μπορούμε να επιτύχουμε μια νέα σύνθεση. Πάντοτε μπορεί να επιτύχει κανείς τη νέα σύνθεση, άρα και την αριστεία και τη συμβολή; Πόσες φορές δεν χρειάζεται ο μαθητευόμενος να ανεχθεί την καταστροφικότητα και **εντός του ψυχισμού του**; Δηλαδή να παραμείνει τελικά με αυτό που έχει αποδομήσει, χαλάσει ή καταστρέψει χωρίς να μπορεί να το ανασυστήσει; **Χωρίς να μπορεί να επανορθώσει;**

Επιπλέον, δεν είναι εύκολο να **διακρίνεται** κανείς, δηλαδή να ξεπερνά τους άλλους σε κάτι, ιδίως όταν αυτοί οι άλλοι είναι οι γονείς, με τα όποια δικά τους επιτεύγματα. Το να επιτύχει κανείς περισσότερα σε σχέση με τους γονείς του (π.χ. στις σπουδές) σημαίνει ότι **επιτρέπει στον εαυτό του να τους ξεπεράσει**. Όταν ο νέος άνθρωπος ξεπερνά σε επιτεύγματα τους γονείς του, κατά κάποιον τρόπο τους επιτίθεται, τους εκτοπίζει συμβολικά και παίρνει τη θέση τους. Το ζητούμενο τότε είναι να μην κατακλύζεται από μεγάλη **ενοχή** για αυτό. Βέβαια, θα πρέπει και οι γονείς να αφήνουν πραγματικά το παιδί τους να επιτύχει, ακόμα και αν αυτό σημαίνει ότι θα «τους βγάλει από τη μέση» καταφέροντας περισσότερα από αυτούς.

Η ενοχή για την επιτυχία και η ανάγκη για τιμωρία

Αναρωτιόμαστε αν αξίζουμε την επιτυχία και τελικά μπορεί να μην την επιτρέπουμε στον εαυτό μας, **υπονομεύοντάς τον ασυνείδητα**. Από τη μια πλευρά, τα ιδεώδη και οι φιλοδοξίες μας ζητούν την επιτυχία και, από την άλλη,

μπορεί να μας την απαγορεύει μια υπερβολικά αυστηρή ηθική συνείδηση, η οποία ίσως χαρακτηρίζεται από **ασυνείδητη ενοχή**. Επομένως, βιώνουμε μια εσωτερική σύγκρουση, για την οποία ίσως δεν έχουμε επίγνωση.

Αυτή η ενοχή έχει συνήθως τις ρίζες της στα πρώτα παιδικά μας χρόνια και στις σχέσεις με τους γονείς μας και πηγάζει από απαγορευμένες σεξουαλικές και επιθετικές επιθυμίες που είχαμε τότε προς αυτούς, ή και από την πολύ αυστηρή ανατροφή μας (η οποία π.χ. είχε ρίξει πολλές ευθύνες στους μικρούς μας ώμους). Εκφράζεται στο σήμερα ως **ανάγκη να τιμωρηθούμε μέσω της αποτυχίας**.

Η φρίκη της γνώσης

Η εμπάθυνση, η διείσδυση, η έρευνα μάς οδηγούν, ήδη από το σχολείο, να ανακαλύπτουμε τα **μυστικά του ενήλικου κόσμου**. Αυτά τα μυστικά αφορούν τη σεξουαλικότητα με την ευρεία της έννοια και ιδίως το μεγάλο μυστήριο του τι συμβαίνει στο γονεϊκό ζεύγος από το οποίο προήλθαμε και το οποίο μας απέκλεισε από τη γνώση της προέλευσής μας. Επομένως, πολλά θέματα που αφορούν τη σεξουαλικότητα στα πρώτα παιδικά μας χρόνια έχουν απωθηθεί, δηλαδή δεν θέλουμε να τα ξέρουμε πια, και μπορεί να **συμπαρασύρουν** κάποιες φορές και την επιθυμία μας να ξέρουμε άλλα πράγματα, όπως την επιστημονική γνώση.

Εκτός αυτού όμως, η ενεργητική αναζήτηση της γνώσης μάς επιτρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι **η ανθρώπινη ύπαρξη είναι εφήμερη και πεπερασμένη**. Με αυτή τη γνώση έχουμε ήδη έλθει αντιμέτωποι ήδη στην πρώτη παιδική ηλικία μας όταν θέταμε στους ενήλικους συνεχώς ερωτήματα του τύπου «τι», «πώς» και «γιατί». Το να γευθεί λοιπόν κανείς τον **«καρπό της γνώσης»**, όπως στη βιβλική ιστορία, μπορεί να προκαλέσει μέγιστο άγχος, γιατί σημαίνει ότι **χάνει την παραδείσια αυταπάτη της παντοδυναμίας**. Η γνώση που πρέπει να αναπαράγουμε και να αποδώσουμε στον άλλο στις εξετάσεις, ή που πρέπει να εκδιπλώσουμε στο αρχείο της πτυχιακής ή μεταπτυχιακής εργασίας ή διδακτορικής διατριβής, θα μπορούσε να λάβει μια τέτοια διάσταση. Αυτό ίσως να ισχύει πιο πολύ σε επιστήμες που αφορούν άμεσα τη γνώση της ανθρώπινης κατάστασης, όπως οι ιατρικές και οι κοινωνικές επιστήμες. Αν η διανοητική περιέργεια οδηγεί σε μια φρικιαστική γνώση για την **τραγικότητα της ανθρώπινης ύπαρξης**, δεν θέλουμε να μάθουμε ούτε να δείξουμε, γραπτά ή προφορικά, ότι ξέρουμε. Καλύτερα «ανίδεοι και ευτυχείς».

Ένα ασυνείδητο μυστικό

Όχι μόνο η συμμετοχή στις εξετάσεις, αλλά και η ίδια η μελέτη και η μάθηση μπορεί να αναστέλλονται αν μέσα στην οικογένειά μας υπάρχει μια **υπόγεια και**

άρρητη απαγόρευση να μην προσπαθήσουμε να ανακαλύψουμε ένα «μυστικό». Είναι αρκετά συχνό σε μια οικογένεια να έχει συμβεί κάτι στην προηγούμενη ή στις προηγούμενες γενεές, αλλά επειδή ήταν πολύ τραυματικό (ασθένειες, θάνατοι, παραβιάσεις ηθικών κανόνων και αρχών, κακοποίηση), έχει αποσιωπηθεί. Ή έχει ειπωθεί ενώπιόν μας όταν ήμασταν πολύ μικρά παιδιά, τότε που νόμιζαν πως δεν καταλαβαίνουμε. Ωστόσο, εμείς είχαμε αντιληφθεί ότι κάτι δεν πήγαινε καλά, κάτι δεν έπρεπε να αποκαλυφθεί και να «μιληθεί», και όλο αυτό αποτελεί για εμάς μια ασυνείδητη γνώση. Κάποιες φορές, αυτά τα τραύματα είναι συνυφασμένα με την Ιστορία, ιδίως με συλλογικές καταστροφές του παρελθόντος (π.χ. πόλεμοι), που είχαν τον αντίκτυπό τους στις οικογένειες, ο οποίος μεταδιδόταν επί σειρά ετών, **διαγενεαλογικά.**

Αυτή η αποσιώπηση ή απαγόρευση είναι πιθανό να **επεκταθεί** και στη σχέση μας με τη γνώση, ώστε κάθε προσπάθειά μας για μελέτη, έρευνα και επίδοση, δηλαδή για ανακάλυψη του μυστικού της γνώσης των ενηλίκων, να **παρεμποδίζεται**, να «βραχυκυκλώνεται». Η διανοητική περιέργεια σβήνει. Δεν είναι εύκολο εμείς οι ίδιοι να συνειδητοποιήσουμε ότι συμβαίνει κάτι τέτοιο και εδώ χρειαζόμαστε **διευκόλυνση από ειδικούς ψυχικής υγείας που εργάζονται με το ασυνείδητο, καθώς και με την προσωπική και οικογενειακή ιστορία του ατόμου, δηλαδή έχουν ψυχαναλυτικό προσανατολισμό.**

Οι εσωτερικές συγκρούσεις ανάμεσα σε αντίθετες δυνάμεις

Δεν είναι σπάνιο να νιώθουμε σε σύγχυση, να έχουμε αστάθεια και μεταπτώσεις επειδή συγκρούονται μέσα μας οι δυνάμεις που ενώνουν με τις δυνάμεις που αποσυνδέουν. **Είναι η αιώνια πάλη ανάμεσα στον έρωτα και στον θάνατο.** Ο έρωτας μάς συνενώνει εσωτερικά και μας συνδέει, σε ολόένα και μεγαλύτερες ενότητες, με τον κόσμο, άρα και με τους δασκάλους, τη γνώση και την επιστήμη. Ο θάνατος μάς αποσυνδέει εσωτερικά (αυτοκαταστροφικότητα) ή στρέφεται προς τα έξω, εναντίον των ανθρώπων και των πραγμάτων. Προς τα πού κλίνουμε; Μπορούμε άραγε να ζούμε με μια **ανάμειξη** αυτών των δυνάμεων, έτσι ώστε οι βίαιες, εχθρικές, καταστροφικές τάσεις να χαλιναγωγούνται από τη σύνδεση, τη σκέψη, τελικά την ίδια τη ζωή; Αλλά και η ερωτική σύνδεσή μας με τους δασκάλους και τη γνώση να μην είναι κολλώδης, αποπνικτική και αχαλίνωτη ώστε να μας οδηγεί στην παθητικότητα και την αδράνεια (να τα περιμένουμε όλα έτοιμα), αλλά να μετριάζεται από τις αναγκαίες φάσεις της αποσύνδεσης;

Για παράδειγμα, δείχνουμε **φιλοπονία**, δηλαδή, μας αρέσει να κοπιάζουμε μέχρι να καταφέρουμε να κυριαρχήσουμε πάνω στο υλικό που πρέπει να κατανοήσουμε και να μάθουμε. Έχουμε **υπομονή**, θυσιάζουμε προσωρινά τη διασκέδαση και **αναβάλλουμε την άμεση ευχαρίστηση** μέχρι να πετύχουμε τον μαθησιακό στόχο μας ή για να πετύχουμε έναν στόχο πολύ μακρινό, όπως είναι η

είσοδος στην αγορά εργασίας, ακόμα και αν αυτή αργήσει πολύ ή φαίνεται αβέβαιη. Αντέχουμε μικρές ή μεγάλες αποτυχίες, χωρίς να χάνουμε την πίστη μας, αλλά μετατρέποντάς τις σε **ευκαιρίες**, δηλαδή «τα παθήματα γίνονται μαθήματα». **Χαλιναγωγούμε** και **τιθασεύουμε** τον θυμό και την απογοήτευσή μας για τις δυσλειτουργίες του εκπαιδευτικού συστήματος και για τις ατέλειες και τις αστοχίες των καθηγητών και καθηγητριών μας, έτσι ώστε αυτή η εχθρότητα να μη στρέφεται εναντίον μας κατά τη μελέτη και τις εξετάσεις.

Παίρνουμε την αναγκαία απόσταση από το πανεπιστημιακό πλαίσιο, διαφοροποιούμαστε από αυτό τόσο όσο χρειάζεται για να το κρίνουμε σαν ένα αντι-κείμενο. Αυτό θα μας επιτρέψει να περάσουμε σε άλλου είδους δράση, **δράση αλλαγής και αγωνιστικότητα στον κατάλληλο χρόνο και χώρο.**

Ο ψυχαναγκασμός της επανάληψης

Πολλές φορές αναγνωρίζουμε ότι το άγχος που νιώθουμε για τις εξετάσεις και την αξιολόγηση είναι υπερβολικό, αλλά το νιώθουμε **αναγκαστικά**. Ή αναγνωρίζουμε ότι με τη μελέτη και την καλή προετοιμασία θα μειώναμε το άγχος, παρόλα αυτά **δεν μπορούμε να μην** αναβάλλουμε συνεχώς το διάβασμα. Ή διαβάζουμε για άλλη μια φορά την τελευταία στιγμή, ενώ είχαμε αποφασίσει να μην μας ξανασυμβεί. Ή μια βαθιά ασυνείδητη ενοχή μάς οδηγεί να μη διαβάσουμε, για να «κοπούμε» και έτσι να τιμωρηθούμε, καθώς **έχουμε ανάγκη την τιμωρία για να απαλλαγούμε, προσωρινά, από την ενοχή αυτή.**

Αυτός ο **ψυχαναγκασμός της επανάληψης**, ένας σχεδόν δαιμονικός αυτοματισμός, είναι ένα αναπόδραστο γνώρισμα του ανθρώπινου ψυχισμού. Ενώ γνωρίζουμε ότι κάτι είναι αυτοκαταστροφικό, εκθέτουμε τον εαυτό μας ξανά και ξανά σε αυτό. Βαδίζουμε στον ίδιο δρόμο, για να το συναντήσουμε για άλλη μια φορά. Κάτι **σημαίνουν** για εμάς όλα αυτά τα παράλογα που νιώθουμε ή κάνουμε – και αυτό που σημαίνουν **επιμένει**. Επαναλαμβάνουμε, χωρίς να το συνειδητοποιούμε, κάτι τραυματικό που μας είχε συμβεί στο παρελθόν (ιδίως στα παιδικά μας χρόνια), επιχειρώντας με την επανάληψη να το διαχειριστούμε και να το ελέγξουμε. Αυτός είναι **ο τρόπος που έχουμε για να θυμόμαστε**, για να νιώθουμε ότι δεν είμαστε αποκομμένοι από την προσωπική μας ιστορία ζωής. **Δεν είναι όμως πραγματική ανάμνηση.**

Ίσως ακούγεται παράξενο, αλλά **η επανάληψη προσφέρει μια επώδυνη απόλαυση**. Είναι μια θυσία των δυνατοτήτων και των προσδοκιών μας, ακούσια βέβαια, αλλά που, ως **θυσία**, σημαίνει ότι προσφέρουμε κάτι, για να κερδίσουμε ως αντίδωρο κάτι άλλο. Για παράδειγμα, αν αντί να μελετήσουμε, βγαίνουμε, τουλάχιστον έτσι νιώθουμε ότι κάνουμε κάτι, ότι **έχουμε ζωντανία αφού πράττουμε διαρκώς κάτι στο χείλος του κενού χωρίς να μας καταπίνει το βάραθρο**. Αν όμως αυτή η τάση βλάπτει τις σπουδές ενός ατόμου και νιώθει ότι

έχει εγκλωβιστεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και δεν μπορεί να ξεφύγει, είναι δύσκολο να αλλάξει κάτι μόνο του. Για να βγει από το αδιέξοδο, χρειάζεται **βοήθεια**, είτε από τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής του, είτε και από ειδικό ψυχικής υγείας που έχει εμπειρία από τη λειτουργία αυτού του αυτόματου μηχανισμού επανάληψης.

Η πραγματικότητα και ο φόβος για το μέλλον

Ένας βάσιμος φόβος είναι ότι η αποτυχία στις εξετάσεις και γενικά στις σπουδές μπορεί να σημαίνει ότι θα υπάρξει **πρόβλημα στην επαγγελματική αποκατάσταση** και, γενικά, στην επιτυχία στη ζωή και στην ποιότητα της ζωής στο μέλλον. Ανησυχούμε μήπως με την αποτυχία οι άλλοι δεν θα μας υπολογίζουν, δεν θα μας σέβονται, ούτε τώρα ούτε αργότερα. Μήπως τελικά θα βρεθούμε στο περιθώριο, **αποκλεισμένοι** από χαρές και αγαθά, που όμως απολαμβάνουν άλλοι οι οποίοι τα κατάφεραν. Είναι το καταθλιπτικό άγχος, που αναφέραμε παραπάνω.

Η ανησυχία αυτή έχει **έρεισμα στην πραγματικότητα**. Εντείνεται σε μια εποχή και κοινωνία, όπως η σημερινή στην Ελλάδα, που έχει περιορισμένες ευκαιρίες επαγγελματικής αποκατάστασης, ανεργία, υποαπασχόληση και εργασιακή επισφάλεια των νέων ανθρώπων. Εντείνεται επίσης και λόγω της παγκόσμιας αστάθειας και των παγκόσμιων κρίσεων, όπως η κλιματική/οικολογική, υγειονομική, οικονομική και πολιτική κρίση, οι εμπόλεμες συρράξεις, η τρομοκρατία, οι φυσικές καταστροφές, οι μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, τα προσφυγικά ρεύματα, η έξαρση της βίας, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κ.ά.

Η μοναξιά

Ενηλικίωση σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι μειώνεται η εξάρτηση από τις προηγούμενες γενεές. Ενήλικος είναι αυτός που αναλαμβάνει σταδιακά την ευθύνη για τη γνώση του εαυτού του και που δεν αναμασά τη γνώση του Άλλου. Δηλαδή, πλέον, **μιλά εξ ονόματός του**. Αυτό σημαίνει ότι δεν εκλαμβάνει πια τους παλαιότερους, γονείς και καθηγητές, ως παντοδύναμα όντα που θα τον προστατεύουν από κάθε έλλειψη και κάθε λάθος (ούτε και τον εαυτό του εκλαμβάνει ως παντοδύναμο). Άλλωστε, αυτά τα όντα δεν μπορούν να είναι αιωνίως διαθέσιμα.

Αυτή η διαδικασία όμως έχει ένα **τίμημα**: την αίσθηση των νέων ανθρώπων ότι είναι **μόνοι** τους, ότι πρέπει να βασιστούν μόνο στις δικές τους δυνάμεις. Όταν εξετάζεσαι και αξιολογείσαι, κανείς δεν είναι εκεί να σου κρατά το χέρι ή να απαντά για εσένα. Σε μια υποστήριξη διπλωματικής εργασίας ή διδακτορικής διατριβής, μπορεί να είναι παρόντες συγγενείς και φίλοι, αλλά δεν μπορούν να

μιλήσουν για λογαριασμό σου. Τότε πολλοί νέοι άνθρωποι νιώθουν χαμένοι. Και ίσως κάποιοι να καταφύγουν στην **ακαδημαϊκή εξαπάτηση**, δηλαδή να επιδιώξουν να αναλάβει άλλος τις δικές τους απαντήσεις και εργασίες. Επιπλέον, για να μπορέσει κανείς να συγκεντρωθεί, να μελετήσει και να παράγει έργο, ιδιαίτερα όταν πρέπει να είναι και πρωτότυπο, χρειάζεται να έχει την **ικανότητα να αντέχει τη μοναξιά, με την έννοια της κυριολεκτικής μόνωσης, και να την αξιοποιεί δημιουργικά**. Όλες αυτές οι απαιτήσεις συχνά γεννούν μεγάλο άγχος.

Η αλλοτρίωση της επιθυμίας

Καθαρά προσωπική επιθυμία φαίνεται πως δεν υπάρχει, αφού η επιθυμία μας διαμορφώνεται στη συνάντηση με τον Άλλο, ούτε μπορεί κανείς να γνωρίσει απόλυτα τι θέλει ο ίδιος και τι θέλει ο Άλλος από αυτόν – άλλωστε υπάρχει και το ασυνείδητο. Επομένως, ένας βαθμός **αλλοτρίωσης** υπάρχει ούτως ή άλλως στον καθένα μας. Ωστόσο, άλλοι άνθρωποι ζουν πιο κοντά στις επιθυμίες τους και άλλοι όχι. Ίσως ο φόβος της αποτυχίας και το σχετικό με αυτή άγχος της αξιολόγησης να είναι ένα **σύμπτωμα της αλλοτριωμένης επιθυμίας μας**. Ποια είναι η προσωπική επιθυμία του καθενός μας; Τι θέλει ο Άλλος (ιδίως οι γονείς) από εμάς και για εμάς; Είναι η επιτυχία στις σπουδές αυτό που θέλουμε και δίνει νόημα στη ζωή μας; Είναι οι συγκεκριμένες σπουδές αυτό που λαχταράμε εμείς αληθινά για τον εαυτό μας;

Κατά τη διάρκεια των πανεπιστημιακών σπουδών, κάποιοι νέοι άνθρωποι νιώθουν, για πρώτη φορά μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο, ότι ο συγκεκριμένος μορφωτικός δρόμος στον οποίο τους οδήγησε η επιθυμία των γονέων και της οικογένειάς τους δεν είναι σύμφωνος με τη δική τους επιθυμία. Τότε το άγχος για τις εξετάσεις και τις σπουδές μπορεί να είναι ένα σύμπτωμα της **δυσφορίας** τους για την κατάσταση αυτή και είναι ανάγκη να βγουν από αυτό το αδιέξοδο, κάνοντας τις δικές τους επιλογές. Το ζητούμενο είναι **να χαλαρώσει η άμυνα του ψευδούς ή συμμορφούμενου εαυτού**, την οποία είδαμε παραπάνω, ώστε να αρχίσουν να εκδιπλώνουν τον αληθνή εαυτό τους, καθώς θα μοιράζονται τα βιώματά τους στη συνάντησή τους με τον κόσμο.

Η απουσία αιτήματος από τον Άλλο και αναγνώρισης από τον Άλλο

Με εξαίρεση τα μικρά πανεπιστημιακά τμήματα με σχετικά λίγους φοιτητές, καθώς και τα μαθήματα στα οποία είναι δυνατόν να υλοποιηθεί η προσωπική συνεργασία με τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ή η εργασία σε μικρές ομάδες, το πανεπιστημιακό πλαίσιο είναι αρκετά συχνά **απρόσωπο** και **ανώνυμο**: η μαθησιακή διαδικασία συμβαίνει σε μεγάλους χώρους με πληθώρα φοιτητών και φοιτητριών και η προσωπική σχέση τους με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες είναι περιορισμένη έως ανύπαρκτη. Σε μεγάλες αίθουσες με πλήθος κόσμου

διεξάγονται συνήθως και οι εξετάσεις. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές μπορεί να νιώθουν χαμένοι μέσα στο πλήθος. Ο **συνωστισμός** με άγνωστα άτομα αποτελεί απειλή, γιατί προκαλεί καχυποψία. Είναι μια μορφή βίας, που επιφέρει απώλεια της ταυτότητάς μας. Κάποιες φορές, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες επιλέγουν να παραμείνουν απόμακροι και γενικά δεν επενδύουν στη διδασκαλία, απορροφημένοι από άλλες ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Αλλά και οι φοιτητές και οι φοιτήτριες μπορεί να απομακρύνουν τον εαυτό τους, με το να μην παρακολουθούν, για διάφορους λόγους ο καθένας, τα μαθήματα.

Αν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες δεν γνωρίζουν το όνομά μας, ή ακόμα και τη φυσιογνωμία μας, τότε **δεν μας απευθύνουν κανένα αίτημα για γνώση και μάθηση**, ένα αίτημα που θα έδειχνε ότι επιθυμούν κάτι από εμάς, και έτσι θα αφυπνιζόταν και η δική μας επιθυμία. **Οι μέντορες πρέπει να μας αποκαλέσουν με το όνομά μας, να εισακούσουν τον λόγο μας και να του δώσουν αξία, αναγνωρίζοντάς μας ως επιθυμούντα υποκείμενα.** Πάντα επιθυμούμε να αγαπηθούμε από τους μέντορες. Μάλιστα, στα αρχικά στάδια της μάθησης και της σχέσης μας με αυτούς, επιθυμούμε να είμαστε εκείνα τα όντα που μακριά τους οι μέντορες δεν μπορούν να ζήσουν. Να νιώθουμε ότι αν δεν μας είχαν στη ζωή τους, θα τους λείπαμε. Τα μικρά παιδιά φαντασιώνονται συχνά ότι οι δάσκαλοί τους διαμένουν στο σχολείο (και τα Σαββατοκύριακα) και ότι δεν έχουν άλλη ζωή έξω από αυτό. Πρόκειται για μια παιδική φαντασίωση που δεν μας εγκαταλείπει ποτέ. Το «δέσιμο» με τους μέντορες είναι αυτό που μας επιτρέπει να βιώσουμε αυτή τη φαντασίωση, ότι είμαστε αυτό που λείπει στον Άλλο. Αλλά καθώς ο Άλλος μάς εντάσσει στον συμβολικό κόσμο, με την αναγνώριση και το όνομά μας, βάζοντας όρια στην άγρια και αχαλίνωτη επιθυμία μας, καταφέρνουμε, σταδιακά, να χτίσουμε περισσότερη αυτενέργεια σε σχέση με τη γνώση.

Κι όμως, υπάρχουν φοιτήτριες και φοιτητές που περνούν και φεύγουν από το Πανεπιστήμιο **δίχως ποτέ να κάνουν τον εαυτό τους ορατό (να βλέπεται) και ακουστό (να ακούγεται).** Στο Πανεπιστήμιο, όπως και στη ζωή γενικά, πρώτα βλέπεις, μετά βλέπεις τον εαυτό σου εντός του Πανεπιστημίου και εντός του προς μάθηση υλικού και μετά βλέπεσαι από τον Άλλο ή, ορθότερα, κάνεις τον εαυτό σου να βλέπεται από τον Άλλο. Και ύστερα κάνεις τον εαυτό σου να ακούγεται από τον Άλλο. Αυτό το «κάνεις τον εαυτό σου» σημαίνει, κατ' ουσίαν, ότι **ο Άλλος σου απευθύνεται.** Και εδώ προκύπτουν διάφορα ερωτήματα. Τι νόημα έχει η μελέτη για έναν φοιτητή, σε ποιον και σε τι να απαντήσει κατά την αξιολόγηση, ποια έρευνα να διεξαγάγει, σε ποια διπλωματική και σε ποιο διδακτορικό να αφοσιωθεί και να το ολοκληρώσει, όταν οι καθηγητές που «επιβλέπουν», στην ουσία δεν βλέπουν, δεν του απευθύνουν το βλέμμα τους, δηλαδή είναι παρόντες-απόντες; Θα αντηχήσει τελικά η **φωνή** των ίδιων των φοιτητών μέσα στις πανεπιστημιακές αίθουσες και στα αμφιθέατρα, δηλαδή εντός του χώρου που

τους περιέχει σωματικά και που θα έπρεπε να τους περιέχει και ψυχικά; **Πώς να αναλάβουν οι μαθητευόμενοι την ευθύνη της επιθυμίας τους όταν η επιθυμία αυτή δεν έχει αναγνωριστεί από τους δασκάλους τους;**

Η παρανοειδής καχυποψία

Καθηγητές και ακαδημαϊκά πλαίσια που χαρακτηρίζονται από **παρανοειδή καχυποψία** για τις ικανότητες, τα κίνητρα και τις προθέσεις των φοιτητών, καθώς και από υπερβολική αυστηρότητα, **αυταρχισμό**, ακόμα και εχθρότητα, προς τους φοιτητές, μπορεί να αυξάνουν το άγχος σε αυτούς και αυτές. Όταν ένα εχθρικό ακαδημαϊκό πλαίσιο μάς ζητά να ταυτιστούμε μαζί του μαθαίνοντας, είναι σαν να μας ζητά **να ενσωματώσουμε και να φέρουμε μέσα μας το κακό**. Αυτό το κακό δεν αντέχεται. Το βιώνουμε ως κάτι που μας καταδιώκει, μας προκαλεί υπερβολική ενοχή, νιώθουμε σύγχυση και δυσφορία και παλεύουμε να απαλλαγούμε από αυτό, ή ακόμα του κάνουμε επίθεση. Πρόκειται για το **παρανοειδές ή διωκτικό άγχος**, το οποίο μπορεί να βιώνεται και από τους φοιτητές και από τους καθηγητές.

Το παρανοειδές ή διωκτικό άγχος είναι ένα **πρωτόγονο** άγχος, με την έννοια ότι εμφανίζεται στην αρχή της ζωής και, αν παραμείνει έντονο, χαρακτηρίζει τους πιο ανώριμους ψυχισμούς. Οδηγεί τα μέλη μιας ακαδημαϊκής κοινότητας να διαστρεβλώνουν την πραγματικότητα, χωρίς να έχουν επίγνωση ότι το κάνουν. **Κυρίως όμως βλάπτει την παιδαγωγική σχέση καθηγητών-φοιτητών**. Πώς να σχετιστείς ουσιαστικά με ένα άλλο άτομο, όταν αυτό είναι ένα **συνονθύλευμα των δικών σου προβολών**, δηλαδή του αποδίδεις, ασυνείδητα, την εχθρότητα που έχεις μέσα σου και από την οποία θέλεις να απαλλαγείς γιατί δεν την αντέχεις;

Το παρανοειδές ή διωκτικό άγχος γεννά τις «θεωρίες συνομωσίας» και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή. Γιατί αποκαλύπτει ότι **ο άνθρωπος δεν μπορεί να αναλάβει την ευθύνη της καταστροφικότητάς του, που σημαίνει ότι είναι πιθανό να γίνει ο ίδιος καταστροφικός για τους άλλους, να στραφεί εναντίον τους**. Το κλίμα παρανοειδούς καχυποψίας, το οποίο φαίνεται να παρουσιάζει έξαρση στις σύγχρονες κοινωνίες, ιδίως μετά την πανδημία COVID-19, είναι αντίθετο με το ακαδημαϊκό πνεύμα της ανοιχτής και ελεύθερης κυκλοφορίας και ανταλλαγής των ιδεών, της φιλέρευνης διάθεσης, καθώς και της αμοιβαίας εμπιστοσύνης κατά την ερευνητική διαδικασία.

Η έλλειψη της... έλλειψης

Αν ένα πανεπιστημιακό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από **ακαμψία** ως προς τη δομή, το πρόγραμμα, την αξιολόγηση, αν όλα παρέχονται με **έναν και μόνο**, συγκεκριμένο τρόπο και είναι απολύτως προκαθορισμένα, **δεν υπάρχει**

περιθώριο για την έλλειψη. Μπορεί η οργάνωση και η προβλεψιμότητα των σπουδών να μειώνουν το άγχος των φοιτητών και των φοιτητριών, ωστόσο αν κάτι δεν λείπει, η επιθυμία δεν αναδύεται και δεν διατηρείται, όπως είδαμε. Το ένα και μοναδικό σύγγραμμα, η απολύτως καθορισμένη εξεταστέα ύλη, από την οποία καμία απόκλιση δεν επιτρέπεται, οι από πριν έτοιμες ερωτήσεις και απαντήσεις, οι προαποφασισμένες από τον καθηγητή και την καθηγήτρια εργασίες, η στείρα παροχέτευση πληθώρας πληροφοριών, η μία και μόνη σωστή απάντηση, αυτή που είναι στον νου του καθηγητή και της καθηγήτριας, είναι μερικές από τις πλευρές της πανεπιστημιακής ζωής που μπορεί να προκαλούν στους φοιτητές και στις φοιτήτριες ένα «μπούκωμα» ή «μπούχτισμα», μια **δυσφορική πλησμονή**, η οποία είναι μια άλλη έκφανση του άγχους.

Πώς να μάθει κανείς αν δεν λείπει τίποτα; Αν αυτό που κατέχει ο καθηγητής ή η καθηγήτρια είναι η μόνη «αλήθεια» και αυτό ζητείται από τον φοιτητή και τη φοιτήτρια να ασπαστεί ως το απόλυτο ιδανικό και απλά να το αναπαράγει; Τι να ερευνήσεις αφού όλα είναι άμεσα παρόντα; Τι να αναζητήσεις αφού δεν φαίνεται να έχει νόημα η αναζήτηση; Γιατί να επιτύχεις και να αριστεύσεις αν η αριστεία ορίζεται, φανερά ή καλυμμένα, ως «πλήρης» απόκτηση όλων των αναγκαίων πληροφοριών και προσόντων; Καθόλου σπάνια φαινόμενα, όπως ο **φόβος της επιτυχίας**, η **αποφυγή της επιτυχίας**, η **θλίψη** και η **ψυχοσωματική κατάρρευση μετά την επιτυχία**, κρύβουν και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν αυτό ακριβώς που συνιστά το πιο μεγάλο άγχος του ανθρώπου: ότι αυτό που θα έπρεπε να λείπει, δεν λείπει.

Διότι, αντίθετα, αυτό που λείπει γίνεται η πρώτη ύλη για να δημιουργήσουμε **νοητικές αναπαραστάσεις** (αφού δεν είναι παρόν μπροστά μας). Για να λειτουργήσει η **ανάμνηση** (να το θυμόμαστε). Για να υπάρξει **ανάκληση** (να αποδώσουμε στις εξετάσεις). Εν ολίγοις, για να ανθήσει η **σκέψη**.

Αν το Πανεπιστήμιο εργάζεται με αυτή την **αυταπάτη της παντοδύναμης πληρότητας** –πράγμα πολύ συχνό– μπορεί να οδηγήσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες ακόμα και να αποστασιοποιηθούν από τις σπουδές τους, για να αποφύγουν αυτή την εισβολή. Το αποτέλεσμα είναι να εγκαθίσταται ο φαύλος κύκλος άγχους – αποτυχίας. Κατά κάποιον τρόπο, οι μαθητευόμενοι πρέπει να διευκολυνθούν να υπερβούν το άγχος ως δυσφορική πλησμονή, γιατί πάνω σε αυτή την υπέρβαση, δηλαδή στη **λειτουργία της έλλειψης**, θα συγκροτηθεί η επιθυμία τους για γνώση.

Μπροστά στη λευκή κόλλα...

Μπροστά στους εξεταστές...

Μπροστά στην οθόνη και στο άδειο αρχείο...

Το άγχος κορυφώνεται συνήθως όταν μοιράζονται οι κόλλες και λίγο πριν δοθούν τα θέματα στις γραπτές εξετάσεις, λίγο πριν τεθούν οι ερωτήσεις στις προφορικές εξετάσεις, ή ξεκινήσει η όποια άλλη αξιολόγηση, ή λίγο πριν αρχίσει κανείς να γράφει σε ένα άδειο ηλεκτρονικό αρχείο. Και όταν αρχίσει; «Απλά κοιτούσα το γραπτό μου, χωρίς να κάνω τίποτα». «Κόλλησα». «Θόλωσα». «Έπαθα black out».

Είναι φυσικό να νιώθεις άγχος μπροστά στη λευκή κόλλα, προτού αρχίσεις να γράφεις. Ή προτού απαντήσεις στις ερωτήσεις σε μια προφορική εξέταση. Ή μπροστά στο κενό ή μισογραμμένο αρχείο του ηλεκτρονικού υπολογιστή προτού ξεκινήσεις μια γραπτή εργασία, ή ενώπιον ενός ακροατηρίου προτού αρχίσεις μια παρουσίαση ή την υποστήριξη μιας εργασίας. Τι ακριβώς διακινείται στον εσωτερικό κόσμο μας σε μια τέτοια διαδικασία εξέτασης ή αξιολόγησης, στην οποία πρέπει να γίνει **παραγωγή έργου**; Τι μπορεί να μας **παρεμποδίσει**; Εκτός από όλα όσα είδαμε μέχρι τώρα, θα μπορούσε να είναι και ένα ή περισσότερα από όσα ακολουθούν.

Όλα ξένα;

«Πήρα τα θέματα και μου φάνηκαν όλα ξένα». «Όταν πρωταντικρίζω τα θέματα κι έχουν ασυνήθιστη διατύπωση, νιώθω ότι δεν τα ξέρω». «Κοιτάω τα θέματα σαν να κοιτάω το άπειρο». «Έχω άγχος όταν πέφτουν μη αναμενόμενα θέματα, διαφορετικά από όσα διάβασα, όχι τα SOS». «Όταν έχουν μεγάλη απόκλιση από τα διδαγμένα».

Η πρώτη επαφή με τα θέματα μπορεί να προκαλέσει ακόμα και πανικό, ακριβώς γιατί εμφανίζεται αυτή η **εμπειρία του ανοίκειου**. Κάτι ανάλογο μπορεί να νιώσουμε και κατά την τελευταία επανάληψη πριν την εξέταση: ότι δεν θυμόμαστε τίποτα.

Είναι πολύπλοκη αυτή τη **διαλεκτική του οικείου-ανοίκειου** όταν βρισκόμαστε ενώπιον των θεμάτων. Έχουμε διαβάσει κάτι και έχουμε εξοικειωθεί με αυτό, δηλαδή το έχουμε κάνει δικό μας (λίγο έως πολύ), άρα **έχει αποκτήσει προσωπικές σημασίες και ένα μοναδικό για εμάς ασυνείδητο νόημα**. Κατά την εξέταση όμως, αίρεται ο οικείος χαρακτήρας αυτού που έχουμε διαβάσει, καθώς δίνεται από τον Άλλο προς εμάς, ως «θέμα εξετάσεων», σαν να είναι ξένο. (Και μάλιστα, για να γίνει η κατάσταση ακόμα πιο πολύπλοκη, αυτό που διαβάσαμε δίνεται **μερικώς και αινιγματικά**, ως ερώτηση). Για να απαντήσουμε, πρέπει να επαναφέρουμε το ξένο στην κατάσταση του οικείου και να δείξουμε ότι το «ξέρουμε». Ταυτόχρονα όμως, πρέπει και να διατηρήσουμε μίαν απόσταση από

αυτό. Δηλαδή **πρέπει το θέμα των εξετάσεων να αντιμετωπιστεί και ως έτερο και ξένο**, ώστε να μειωθεί το άγχος του ανοίκειου, το οποίο, όπως είδαμε, προκύπτει από κάτι οικείο που φανερώνεται ενώ θα έπρεπε να είναι κρυμμένο. Ίσως αυτό δείχνουν οι ακόλουθες φράσεις των φοιτητών και των φοιτητριών: «Περιμένω να μου έρθει η επιφοίτηση». «Κάνω reset στο μυαλό μου, σαν να βλέπω τα θέματα πρώτη φορά, για να φύγει ο πανικός». «Προσπαθώ να αδειάσω το μυαλό μου και να αρχίσω να γράφω».

Ποιος είναι ο δικός μας λόγος;

«Χάνω τα λόγια μου». «Δεν μπορώ να αρθρώσω λέξη, τραυλίζω, ξεχνάω αυτά που ξέρω». Δυσκολευόμαστε να διατυπώσουμε τον προσωπικό μας λόγο, γραπτό ή προφορικό. Ο ειδήμων καθηγητής ή καθηγήτρια, ως αυθεντία, ρίχνει τη βαριά σκιά του πάνω στο γραπτό ή την εργασία μας. Πώς να πάρουμε την αναγκαία **απόσταση** από αυτόν ή αυτήν και να μιλήσουμε **για λογαριασμό μας**; Πώς εκτίθεται κανείς ενώπιον αυτού του προσώπου, του καθηγητή ή της καθηγήτριας, που του έχει παρουσιαστεί ως ο εκφραστής της βεβαιότητας και της πληρότητας της γνώσης; Αναπαράγουμε στο γραπτό την προσωπική μας κατανόηση της ύλης ή την κατανόηση του καθηγητή και της καθηγήτριάς μας; Στην εργασία γράφουμε μόνο όσα έχουν γράψει οι άλλοι πριν από εμάς ή μπορεί να διακρίνει ο αναγνώστης και τη δική μας συμβολή;

Τελικά, οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι μάς διευκολύνουν να αναπτυχθούμε ως **σχετικά αυτόνομα όντα**, χωριστά από εκείνους, ή μας γυρίζουν πίσω σε εποχές που ήμασταν εξαρτημένοι και σχεδόν ένα με τον άλλον, συγχωνευμένοι, όπως το βρέφος με τη μητέρα του;

Είμαστε άδεια;

Νιώθουμε, καμιά φορά με τρόμο, άδεια ή κενοί, όπως η λευκή κόλλα μπροστά μας. Μήπως αν «αδειάσουμε» πάνω στο χαρτί ό,τι γνωρίζουμε, μπορεί να «αδειάσουμε» και οι ίδιοι από όσα έχουμε μέσα μας, να **στερέψουμε**;

Είναι σαν να μας ζητούν να **αποχωριστούμε** ένα κομμάτι του εαυτού μας και να το εκχωρήσουμε στους άλλους και δεν είμαστε βέβαιοι εάν θέλουμε να το κάνουμε και σε ποια έκταση. Τότε μια λύση που προσωρινά μειώνει το άγχος είναι να παραδώσουμε λευκή κόλλα.

Αν δουν βαθιά μέσα μας;

«Ένωθα να σκοτεινιάζουν όλα γύρω μου». «Κοιτώ τον τοίχο, το παράθυρο, το κενό, το υπερπέραν, σαν να θέλω να γίνω αόρατος για τους άλλους». «Δυο μάτια

που σε κοιτούν αδιάκοπα». «Χάνεται η γη κάτω από τα πόδια μου». «Νιώθω ότι θέλω να ανοίξει η γη και να με καταπιεί».

Την ώρα της εξέτασης ή της αξιολόγησης, νιώθουμε το βλέμμα του εξεταστή ή του ακροατηρίου: μπορεί να δουν βαθιά μέσα μας –στο γραπτό, στην εργασία, ή στο ίδιο μας το σώμα αν είναι προφορική εξέταση–, σαν να μας κάνουν **ακτινογραφία**. Να καταλάβουν την **ανεπάρκειά** μας ή και άλλα χαρακτηριστικά μας, για τα οποία νιώθουμε **ντροπή** ή **ενοχή**, και να μας καταδικάσουν. «Να μας φάνε με τα μάτια». Ίσως κάνουν διάτρητο το προϊόν της εργασίας μας. Γι' αυτό, μπορεί να μην εκδιπλώνουμε τις δυνατότητές μας στην επίδοσή μας, να μην εκθέτουμε στο βλέμμα του Άλλου όλα όσα γνωρίζουμε, όλα όσα είμαστε.

Αν χάσουμε τον έλεγχο;

Νιώθουμε ότι μπορεί να χάσουμε τον έλεγχο του εαυτού μας, να φανούμε αδύναμοι ή και να **καταρρεύσουμε** μπροστά στους άλλους σε μια κατάσταση πανικού. Αν και μπορεί να μην το συνειδητοποιούμε, μπροστά σε μια λευκή κόλλα ή σε ένα κενό ή σχεδόν κενό αρχείο ηλεκτρονικού υπολογιστή, ίσως έρχονται ξανά στην επιφάνεια **μνημονικά ίχνη** από παλαιότερα δυσάρεστα βιώματά μας, στα οποία δεν είχαμε τον έλεγχο ή ήμασταν αβοήθητοι, ακόμα και από τα πρώτα χρόνια της ζωής μας ή από τα χρόνια μας στο σχολείο.

Αν καταστρέψουμε κάτι ή κάποιον;

Όπως είδαμε, χρειάζεται να διαθέτουμε **έναν βαθμό επιθετικότητας** για να παλέψουμε με τη γνώση: να χειριστούμε τις πληροφορίες και να τις κυριεύσουμε, να διεισδύσουμε στη γνώση, να εμβαθύνουμε σε ένα θέμα, να τεμαχίσουμε την ύλη σε κομμάτια, να τη «φάμε», να τη χωνέψουμε και να την αφομοιώσουμε, άρα να παράγουμε ένα προϊόν. Εν τέλει, να χαράξουμε τη λευκή κόλλα.

Αν όλα αυτά έχουν λάβει στο ασυνείδητό μας τη σημασία ότι αυτή η επιθετικότητα κατευθύνεται όχι προς το σώμα της γνώσης, αλλά **προς το σώμα των γονέων μας ή προς τις εικόνες των γονέων μας** όπως τις διατηρούμε μέσα μας, θα νιώθουμε μεγάλο άγχος. Για παράδειγμα, δεν είναι σπάνιο, όπως έχουν δείξει οι παρατηρήσεις των ειδικών ψυχικής υγείας, ένας μαθητευόμενος να υιοθετεί μια αυτοκαταστροφική στάση απέναντι στη μάθηση και την απόδοση προκειμένου να επιτεθεί στους γονείς του· ή γιατί βιώνει ασυνείδητη ενοχή για την καταστροφικότητά του προς εκείνους και έτσι επιδιώκει, ασυνείδητα, να τιμωρηθεί.

Πού είναι η κριτική σκέψη;

Μπροστά στην απαίτηση που μας θέτουν για τη μία και μόνη σωστή απάντηση, αυτή που περιέχει το σύγγραμμα, η εξεταστέα ύλη και ο νους του καθηγητή ή της καθηγήτριας, ίσως νιώσουμε μια πρωτόγνωρη **σύγχυση**: πώς είναι δυνατόν να ζητείται αυτό ενώ ο στόχος που διακηρύσσει το Πανεπιστήμιο και η Σχολή μας είναι η κριτική σκέψη, η πρωτοτυπία και η καινοτομία;

Πόσες **αντιφάσεις**, που καμιά φορά δεν συνειδητοποιούμε, όλα τα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας, όμως τις νιώθουμε σαν ένα αίνιγμα που δεν έχει λύση!
Επιτέλους, τι θέλουν από εμάς;

Τι κάναμε αυτό που μας δόθηκε;

Μπορεί να νιώθουμε ότι χαλάσαμε ή **καταστρέψαμε** τη γνώση που μας δόθηκε, ίσως και ότι δεν είμαστε άξιοι για να την κατέχουμε. Ενώ προσπαθήσαμε να αποκτήσουμε και να κατέχουμε τη γνώση, τελικά τη **χάσαμε** ή την **ξεχάσαμε**, χωρίς να το καταλάβουμε. Ή μπορεί να νιώθουμε σαν να απωλέσαμε τις πληροφορίες, καθώς αυτές είναι ανακατεμένες και ασύνδετες μέσα μας, ένα **χάος** που τώρα καλούμαστε να βάλουμε σε τάξη και σειρά, να δομήσουμε. Πρόκειται όμως για δύσκολο έργο, γιατί η επιστημονική γνώση, όπως είδαμε, ενέχει την ασάφεια και είναι ιδιαίτερα πολύπλοκη.

Πώς έγινε και αστοχήσαμε;

«Κατά λάθος, δεν διάβασα ένα κεφάλαιο από την ύλη». «Ξέχασα τα πάντα, με συνέπεια να μην αποδώσω όσο είχα διαβάσει, στο 100%». «Δεν είδα καλά τη διατύπωση του θέματος, κατάλαβα κάτι άλλο από αυτό που ζητούσε». «Από το άγχος μου έκανα απροσεξίες στο γραπτό μου». «Δεν ξέρω τι μ' έπιασε». «Είπα το αντίθετο από αυτό που ήθελα να πω».

Αν η ανεπαρκής μελέτη ή η λογική δεν μπορούν να εξηγήσουν καταστάσεις όπως οι παραπάνω, τότε πρόκειται για **παραπραξίες**. Με αυτόν τον όρο αποδίδονται οι **μνημονικές αστοχίες** –όπως τα «κενά μνήμης», η «αφηρημάδα», οι παραλείψεις, η λήθη σημαντικών υποχρεώσεων–, οι **γλωσσικές παραδρομές** ή τα **γλωσσικά ολισθήματα** στο γραπτό, στο ηλεκτρονικό αρχείο ή στην προφορική εξέταση, καθώς και κάθε είδους «απροσεξίες». Αποτελούν **έναν συμβιβαστικό σχηματισμό ανάμεσα στη συνειδητή πρόθεση και σε μια ασυνείδητη, απωθημένη επιθυμία**. Δηλαδή, η ασυνείδητη επιθυμία μας ικανοποιείται, αλλά εμμέσως. Για παράδειγμα, μια φοιτήτρια κάνει «αδικαιολόγητες απροσεξίες» στο γραπτό της ώστε να μην περάσει το τελευταίο μάθημα για το πτυχίο. Ένας φοιτητής «ξεχνά» να διαβάσει το SOS κεφάλαιο της ύλης σε ένα μάθημα για το οποίο χρειάζεται υψηλό βαθμό για τις μεταπτυχιακές σπουδές του. Ένας άλλος

φοιτητής εκφέρει μια λέξη του αργκώ λεξιλογίου στην προφορική εξέτασή του από την καθηγήτρια. Μια μεταπτυχιακή φοιτήτρια γράφει στη διπλωματική εργασία της τη φράση «Υψηλό ποσοστό εμφανίζω ψυχική διαταραχή», αντί «εμφανίζουν». Σε μια δημόσια παρουσίαση, ένας υποψήφιος διδάκτορας «ξεχνά» να ευχαριστήσει τους επιβλέποντες καθηγητές.

Πολλές τέτοιες παραπραξίες –και άλλες που ίσως είναι ακόμα πιο αδιόρατες σε εμάς και στους άλλους– **μεταμφιέζουν και ταυτόχρονα αποκαλύπτουν** ενδόμυχες επιθυμίες και ενδοψυχικές συγκρούσεις των ανθρώπων, οι οποίες αφορούν την αυτοκαταστροφικότητα, την επιθετικότητα προς τους άλλους και τη σεξουαλικότητα. Οι παραπραξίες είναι **συνυφασμένες** με την ανθρώπινη ζωή. Συνιστούν μια **πράξη προσαρμογής**. Τι σημαίνει αυτό; Οι απωθημένες επιθυμίες μας εκφράζονται γιατί έχουν χαλαρώσει οι αμυντικοί μηχανισμοί μας. Αυτοί όμως παραμένουν λειτουργικοί, ώστε η έκφραση των επιθυμιών να γίνεται με τρόπους **καλυμμένους**, που θα μπορούσαν να αποδοθούν στην «τύχη» και άρα να μην επιφέρουν, για παράδειγμα, μια μεγάλη τιμωρία (πολλές φορές, αρκεί μια απλή «συγγνώμη»). Δεν μπορούμε να ελέγξουμε και να αποφύγουμε τις παραπραξίες και μας προξενούν άγχος, ωστόσο αυτές αποτελούν μια πηγή πολύτιμων πληροφοριών για τον εσωτερικό μας κόσμο.

Πώς αποκτήσαμε αυτό που κατέχουμε;

Αν η μάθηση είναι επιφανειακή και η γνώση «αμάσητη» ή «αχώνευτη» –κάτι μάλλον σύνθητες αν, όπως είδαμε, το πανεπιστημιακό πλαίσιο τρέφει την αυταπάτη της παντογνωσίας και την εξάρτηση από τους δασκάλους–, στο βάθος νιώθουμε ότι **αρπάξαμε** ή **κλέψαμε** τη γνώση από κάποιον άλλον. Ότι τη σφετεριστήκαμε καταπατώντας τους άλλους, ότι την οικειοποιηθήκαμε με αθέμιτα μέσα και γι' αυτό **δεν μπορούμε να την παρουσιάσουμε ως δική μας**, άρα δεν γράφουμε καλά, δεν αποδίδουμε σε μια αξιολόγηση. Και αν τύχει να επιτύχουμε, τότε πιθανώς να νιώσουμε ότι δεν μας αξίζει ή ακόμα ότι εξαπατήσαμε τους άλλους. Αυτή η κατάσταση συνδέεται με τον ψευδή ή συμμορφούμενο εαυτό, τον οποίο είδαμε παραπάνω.

Αν εξαπατήσαμε;

Δεν αποκλείεται, μία ή περισσότερες φορές, να έχουμε προβεί σε **ακαδημαϊκή εξαπάτηση**, όπως είναι η αντιγραφή στις εξετάσεις, η λογοκλοπή στις εργασίες, ή η ανάθεση σε άλλους, συνήθως έναντι αμοιβής, της εκπόνησης των εργασιών – φαινόμενα αρκετά συχνά στον ακαδημαϊκό χώρο διεθνώς.

Για παράδειγμα, στη λογοκλοπή υφαρπάζουμε κάτι από τον άλλο, τον οποίο μάλλον φθονούμε, δεν αναγνωρίζουμε την πηγή. Είμαστε πολύ μακριά από το να

νιώσουμε το ευεργετικό συναίσθημα της **ευγνωμοσύνης** για όσα έργα έχουν προσφέρει οι επιστήμονες πριν από εμάς, για το καλό που κάποιοι είχαν μέσα τους, που κάποιοι δημιούργησαν και μοιράστηκαν απλόχερα με τους άλλους. Μοιάζουμε σαν να μην οφείλουμε τίποτα σε κανέναν. Συμπεριφερόμαστε ως **αυτοφυείς**. Τότε είναι πιθανό η **ενοχή**, πολλές φορές ασυνείδητη, για την εξαπάτηση να **υπονομεύει, σιωπηλά κι αθόρυβα**, τις υπόλοιπες, έντιμες, προσπάθειές μας και να αποτυγχάνουμε.

Μας πρόσφεραν όσα έπρεπε;

Όταν βρισκόμαστε ενώπιον δυσκολιών στην κατάκτηση της γνώσης, είναι συχνό να νιώθουμε ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες και όλο το Πανεπιστήμιο δεν μας έδωσαν αυτά που μας είχαν υποσχεθεί, αλλά μας **στέρησαν** τη γνώση και την **κατακράτησαν** για τον εαυτό τους. Ή μας έδωσαν «τόσο – όσο» και μας **απέκλεισαν** από κάποια πεδία γνώσης, όπως μας απέκλεισαν οι γονείς από τα μυστικά τους. Ή δεν ήθελαν να κατέχουμε και εμείς όλη τη γνώση που κατέχουν εκείνοι και να τους ξεπεράσουμε. Δεν αφήνουν χώρο και θέση για εμάς.

Συχνά οι μαθητευόμενοι έχουν τέτοια βιώματα, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά αυτά είναι πιο έντονα στο Πανεπιστήμιο και θα γίνουν πιο έντονα αν τα ενισχύουν οι καθηγητές και οι καθηγήτριες με τη στάση τους. Πώς να προσφέρεις λοιπόν στους δασκάλους ένα έργο σου (π.χ. γραπτό, εργασία) όταν νιώθεις ότι εκείνοι δεν σου πρόσφεραν όσα έπρεπε; Γιατί πρέπει να δεχθούμε αυτό το λίγο ή το συγκεκριμένο που μας δίνουν; Γιατί πρέπει να δεχθούμε ότι αυτό είναι κάτι καλό, ότι έχει αξία; Αφού δεν απολαύσαμε την απόκτησή του. Γιατί πρέπει να ευχαριστήσουμε τους δασκάλους δίνοντάς τους ως «δώρο» ένα καλό γραπτό, μια συγκροτημένη εργασία, ένα άρθρο επιστημονικό άρθρο; Αν τους έχουμε βιώσει ως αποστερητικούς, **πώς να αναγνωρίσουμε την προσφορά τους και να τους εκφράσουμε ευγνωμοσύνη για αυτήν;**

Γιατί οι καθηγητές κατέχουν τόσα πολλά κι εμείς τόσα λίγα;

Δεν είναι σπάνιο να νιώθουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές ότι οι καθηγητές και οι καθηγήτριες απέκτησαν τη γνώση και την πανεπιστημιακή θέση τους χωρίς μόχθο: ίσως είχαν απλά καλή τύχη, ισχυρό κοινωνικο-οικονομικό background, ή χρησιμοποίησαν αθέμιτα μέσα. Είναι άδικο λοιπόν, ίσως και μάταιο, να παλέψουν οι μαθητευόμενοι για να επιτύχουν το ίδιο. Αν και μπορεί να υπάρχει μια δόση αλήθειας σε αυτές τις σκέψεις, ωστόσο ενδέχεται αρκετές φορές να υποκινούνται από **φθόνο**. Είναι πολύ δύσκολο να αναγνωρίσουμε και να παραδεχθούμε ότι ίσως νιώθουμε φθόνο. Δηλαδή, ότι φθονούμε τις γνώσεις, την επιστημονική συγκρότηση και την ακαδημαϊκή επιτυχία των καθηγητών και των καθηγητριών μας, συχνά και των συμφοιτητών και των συμφοιτητριών μας. Ο φθόνος σημαίνει

όχι απλά ότι ζηλεύουμε, αλλά και ότι **θέλουμε να καταστρέψουμε αυτό που ζηλεύουμε**: αν δεν έχουμε εμείς κάτι καλό, να μην το έχει και ο άλλος. Γι' αυτό ονομάζεται και ζηλοφθονία. Είναι πολύ συχνό ανθρώπινο συναίσθημα ο φθόνος, στη ζωή, στην εκπαίδευση και ιδίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ούτως ή άλλως υπάρχει σε κάθε τέτοια ασύμμετρη σχέση, όπως είναι η σχέση δασκάλου – μαθητή. Χωρίς να έχουν ιδιαίτερη επίγνωση, και οι ίδιοι οι καθηγητές είναι πιθανό να υποδαυλίζουν τον φθόνο προς το πρόσωπό τους, γιατί αυτό τους προσφέρει ναρκισσιστική ευχαρίστηση.

Πώς εκδηλώνεται ο φθόνος; Κάποιοι μόνο από τους πολλούς τρόπους είναι να αρνούμαστε, αυτοκαταστροφικά, να μάθουμε· να κάνουμε επίθεση στους καθηγητές και τις καθηγήτριες, είτε άμεσα είτε έμμεσα, με το αρνούμαστε να μάθουμε ή να μην προσερχόμαστε στο μάθημά τους· να κάνουμε επίθεση και στους συμφοιτητές, τις συμφοιτήτριες και τους συνεργάτες, ιδίως αν αυτοί και αυτές έχουν καλή επίδοση ή τους δίνονται ευκαιρίες να προχωρήσουν· να κάνουμε επίθεση στο ακαδημαϊκό πλαίσιο εν γένει, για να το γκρεμίσουμε χωρίς να χτίσουμε κάτι άλλο στη θέση του· να θέλουμε να αρπάξουμε, με λαίμαργία και αδηφαγία, τη γνώση που κατέχουν οι ειδικοί· να αντιγράψουμε ή να διαπράττουμε λογοκλοπή ώστε να οικειοποιηθούμε χωρίς μόχθο κάτι που δεν μας ανήκει, αλλά θεωρούμε ότι πρέπει να είναι δικό μας.

Οι εκδηλώσεις του φθόνου είναι πολλές και συχνά **αδιόρατες**. Αν στην ακαδημαϊκή ζωή, όλα τα μέλη της πανεπιστημιακής κοινότητας, βρισκόμαστε ενώπιον συμπεριφορών, δικών μας ή των άλλων, που δεν μπορούμε να εξηγήσουμε με τη λογική, μας φαίνονται παράλογες και μας κάνουν να δυσλειτουργούμε χωρίς να μπορούμε να κατανοήσουμε γιατί, ας έχουμε κατά νου ότι μπορεί να υποκινούνται από τον φθόνο. Με άλλα λόγια, να είναι **επιθέσεις εναντίον των συνδέσεων**, δηλαδή εναντίον των δεσμών που ενώνουν τους ανθρώπους μεταξύ τους και τους ανθρώπους με τη γνώση.

Είμαστε μόνοι; Μας εγκατέλειψαν;

Σε κάθε εξεταστική διαδικασία, είναι πιθανό να νιώσουμε ότι είμαστε **αβοήθητοι, ολομόναχοι**, ότι ο καθένας νοιάζεται μόνο για το άτομό του, «για την πάρτη του». Νιώθουμε σαν να χάνουμε την καθοδηγητική, προστατευτική παρουσία των καθηγητών και καθηγητριών ή/και των συμφοιτητών και συμφοιτητριών μας. Κι αν **δεν καταλάβουν** τις απαντήσεις μας; Αν δεν γίνουμε κατανοητοί όσο και αν προσπαθήσουμε; Στην εξέταση, ο καθηγητής ή η καθηγήτρια που στέκεται ενώπιόν μας έχει πλέον μετατραπεί σε εξεταστή ή αξιολογητή. Δεν ανταποκρίνεται πια στα ερωτήματά μας με πληροφορίες, ανατροφοδότηση και καθοδήγηση, όπως γινόταν στην καλύτερη περίπτωση κατά τα μαθήματα, αλλά μας αφήνει μόνους να παλέψουμε με αυτά. **Μας εγκατέλειψε λοιπόν;**

Κι αν αποτύχουμε άλλη μια φορά;

Είναι φορές που νιώθουμε ότι θα αποτύχουμε αναγκαστικά. Μοιάζει **σαν να μην μπορούμε να αποφύγουμε την αποτυχία**, αφού μας συμβαίνει ξανά και ξανά. Είναι σαν να είμαστε πάνω σε ένα καρουσέλ που ολοένα γυρίζει στο ίδιο μέρος.

Δεν υπάρχει μάθηση χωρίς άγχος

Η μαθησιακή διαδικασία δεν είναι ένας ποταμός που κυλά πάντα ήρεμα. Το άγχος είναι συστατικό στοιχείο κάθε μαθησιακής και εξεταστικής διαδικασίας. Είναι αναπόφευκτο. Η μάθηση έχει συνήθως τα χαρακτηριστικά μιας **κρίσης**. Αυτό σημαίνει ότι είναι **και δοκιμασία και σκέψη**. Γιατί απαιτεί από τον άνθρωπο να δεχθεί πληροφορίες που εισέρχονται στον οργανισμό του, ή ακόμα και **εισβάλλουν** με βίαιο τρόπο, αλλάζοντάς τον, να τις **επεξεργαστεί**, να τις **σκεφτεί**, να **στοχαστεί** πάνω σε αυτές, να κάνει **συνδέσεις** μεταξύ τους, αλλά και **αποσυνδέσεις**. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στο Πανεπιστήμιο. Κάθε φοιτήτρια και κάθε φοιτητής έχει ένα αρκετά δύσκολο έργο όταν μαθαίνει και πρέπει να αποδείξει ότι γνωρίζει. Ας δούμε εκ του σύνεγγυς μερικά από τα πεδία στα οποία η διαδικασία της μάθησης και της αξιολόγησής της θέτει απαιτήσεις στον ψυχισμό μας.

Άγνοια, ασάφεια, αμφιβολία

Για να μάθουμε, πρέπει **να αποδεχθούμε ότι δεν γνωρίζουμε**, να υποταχθούμε στους άλλους, να πάρουμε μια **θέση παθητική**, αυτού που **υφίσταται** τη μετάδοση της γνώσης. Έτσι θα μπορέσουμε να λάβουμε από τους άλλους αυτό που δεν έχουμε. Αναμετρίομαστε με το άγνωστο, την άγνοια, το **«δεν ξέρω»**, δηλαδή με το πλήθος όσων δεν γνωρίζουμε και πρέπει να μάθουμε, χωρίς πανικό και τρόμο. **Ανεχόμαστε** για κάποιο διάστημα να βρισκόμαστε σε άγνοια και **αντέχουμε** αυτή τη **ρευσιτότητα**, την **ασάφεια** και την **αβεβαιότητα**, ακόμα και τις παρανοήσεις. Μόνο έτσι καταφέρνουμε να εξερευνούμε, να επεξεργαζόμαστε τις πληροφορίες που προκύπτουν από τη μελέτη και σιγά-σιγά να τις συνδέουμε μεταξύ τους και να φθάνουμε σε μια κατανόηση. Λόγω του υψηλού βαθμού πολυπλοκότητας της επιστημονικής γνώσης, **το διάστημα της αβεβαιότητας είναι συνήθως μεγάλο** – όλο το εξάμηνο!

Είναι καλό λοιπόν να αντέξει κανείς να είναι **μετέωρος**, να μην έχει ή να μην ξέρει από πού να κρατηθεί για ένα διάστημα. Να βρίσκεται ανάμεσα στο «ξέρω» και στο «δεν ξέρω», στο «κατέχω» και στο «δεν κατέχω» τη γνώση, στο «χάνω» και στο «βρίσκω» τη γνώση. Πρόκειται για κατάσταση που συμβαίνει διαρκώς, σε όλα τα χρόνια των σπουδών, και ιδίως στο Πανεπιστήμιο, όπου οι απαιτήσεις για μεγάλο εύρος πληροφοριών και πρωτότυπη κριτική σκέψη είναι υψηλές.

Αντέχουμε την **αμφιβολία**, που και αυτή είναι σύμφυτη με τη μάθηση και δεν παύει ποτέ να υπάρχει. Αμφιβάλλουμε για το τι ακριβώς μάθαμε, αν μάθαμε αρκετά, αν τα θυμόμαστε, αν μπορούμε να τα εφαρμόσουμε και να τα αξιοποιήσουμε, αν θα μας φανούν χρήσιμα στην πραγματική ζωή. Εν τέλει, **αμφιβάλλουμε για την ίδια την επιστημονική γνώση** – η οποία άλλωστε δεν θα εξελισσόταν αν δεν υπήρχε η αμφιβολία!

Αμφιθυμία και ματαίωση

Δεν υπάρχει τελικό νόημα, όπως δεν υπάρχει τέλος στη γνώση. **Αν υπήρχε, θα σήμαινε τον θάνατο της επιθυμίας μας**. Συνήθως αυτό που κατακτούμε είναι μόνο μια **προσωρινή κατανόηση** – αυτό ισχύει και για τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, που βρίσκονται σε συνεχή πάλη για τη γνώση, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο. Διαρκώς, νέα ερευνητικά δεδομένα έρχονται να αναιρέσουν τις προηγούμενες «βεβαιότητες». Σε ορισμένα γνωστικά αντικείμενα όμως, όπως τα μαθηματικά ή τις φυσικές επιστήμες, **είναι προ-καθορισμένο το τι αποτελεί σωστό και τι λάθος**. Το σωστό και το λάθος έχουν μεγάλη απόσταση και διάσταση μεταξύ τους, βρίσκονται σε σχάση. Τότε αυτό που μετρά περισσότερο είναι η ορθή απάντηση και λιγότερο η διαδικασία που οδηγεί σε αυτήν. Βαθμολογείται το προϊόν και όχι η προσπάθεια.

Ορισμένα γνωστικά αντικείμενα λοιπόν, αν όχι όλα, επιβάλλουν στον νου μας **να διαχωρίζει αυστηρά την επιτυχία (= σωστό) από την αποτυχία (= λάθος)**. Άρα, όλες οι ενδιάμεσες καταστάσεις –ανάμεσα στο «ξέρω» και στο «δεν ξέρω»– είναι προκλήσεις για όλους –μαθητευόμενους και δασκάλους–, γιατί απαιτούν να έχουμε μεγάλη **ανοχή της ματαίωσης**. Με άλλα λόγια, ο δρόμος προς τη γνώση είναι ένας δρόμος **ανοχής της αμφιθυμίας**. Δοκιμάζεται η ικανότητά μας να ανεχόμαστε δύο αντίθετες ψυχικές καταστάσεις ταυτόχρονα, δίχως να κατακλυζόμαστε από σύγχυση και άγχος.

Ατέλεια και πολυπλοκότητα

Όταν μαθαίνουμε, αλλά και όταν εξεταζόμαστε, καλούμαστε να στοχαστούμε πάνω σε όσα λείπουν. Με όσες δυνάμεις διαθέτουμε, αποδεχόμαστε ότι κάνουμε λάθη και προσπαθούμε να επωφεληθούμε από αυτά, κατά το αρχαίο ρητό **«Μάθε λαθών»**. Κάποιοι φοιτητές και κάποιες φοιτήτριες επιλέγουν να απέχουν από τις εξετάσεις, τις εργασίες κ.λπ., ή να τις αναβάλλουν διαρκώς, ή να επενδύουν πολύ λίγο σε αυτές, βρίσκοντας διάφορες λογικοφανείς δικαιολογίες. Στην ουσία, μπορεί να το κάνουν για να μη διαπράξουν λάθος και έτσι **να διατηρήσουν άτρωτη και αλώβητη μια εξιδανικευμένη και παντοδύναμη εικόνα που θέλουν να έχουν για τον εαυτό τους**: απέτυχαν γιατί απλά δεν προσπάθησαν, ενώ αν

αποφασίσουν να προσπαθήσουν, τα αποτελέσματα θα είναι τέλεια! Ίσως εδώ να λανθάνει η **ελπίδα**, με την έννοια της αναμονής ενός καλού που οπωσδήποτε θα έλθει κάποια στιγμή στο μέλλον. Αλλά η ελπίδα που έχει αυτή την ποιότητα δεν είναι λειτουργική ψυχική στρατηγική, γιατί ο φοιτητής και η φοιτήτρια ίσως **αναβάλλει εις το διηνεκές** να επιθυμήσει πραγματικά τη γνώση και να μελετήσει, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να οδηγηθεί σε αδράνεια και λήθη.

Πρέπει να πάρουμε το ρίσκο του σφάλματος. Γιατί μόνο αν ενδιαφερόμαστε να αναγνωρίσουμε τα λάθη μας, μπορούμε **να αφομοιώσουμε νέες εμπειρίες**. Κανείς δεν είναι παντογνώστης. Ο κόσμος είναι πολύπλοκος, απρόβλεπτος και ενίοτε χαοτικός, επομένως και η γνώση του. Κατανοούμε ότι δεν υπάρχει τέλεια μάθηση, ότι **η γνώση έχει ρωγμές, ρήγματα και χάσματα**. Πάντα κάτι θα μένει ανολοκλήρωτο και θα (μας) διαφεύγει. Και αυτό θα γίνεται το αίτιο για να επιθυμούμε περισσότερο να μαθαίνουμε και για να οδεύουμε από το ένα γνωστικό πεδίο προς το άλλο.

Ανοιχτότητα της γνώσης

Η **ανοιχτότητα** της γνώσης την κάνει πεδίο σφαλμάτων και συνεχών αναθεωρήσεων: αυτό που ίσχυε χθες, είναι σήμερα υπό αίρεση και αύριο θα έχει αντικατασταθεί από κάτι διαφορετικό. Στο Πανεπιστήμιο μαθαίνουμε την κατεστημένη γνώση. Καλούμαστε να επαναλάβουμε, να αποστηθίσουμε και να αναπαράγουμε την υπάρχουσα γνώση. Αλλά δεν είναι δυνατόν να μείνουμε εκεί. Αυτή η μνήμη (= η απαραίτητη αποστήθιση) είναι προϋπόθεση για να προχωρήσουμε, πέραν της περικλειστης στον εαυτό της γνώσης, προς ένα **ξέφωτο**, μια ανοιχτή έκταση, που **απαιτεί μια δόση λήθης**. Για να γράψει κανείς μια πτυχιακή, μεταπτυχιακή ή διδακτορική εργασία, για να θέσει πρωτότυπα ερωτήματα προς έρευνα, είναι ανάγκη, αφού έχει εμβαπτιστεί στη σχετική προϋπάρχουσα γνώση (στάδιο απολύτως απαραίτητο), να τη «λησμονήσει», να την αποχωριστεί και να αξιοποιήσει τις αστοχίες, τις εξαιρέσεις, τις αποκλίσεις, τα ολισθήματα –τα δικά του και των άλλων–, προκειμένου να μιλήσει πλέον εξ ονόματός του και να επινοήσει κάτι. Άλλωστε, όλη η ανθρώπινη ανάπτυξη και η ζωή εντός των κοινωνιών φαίνεται να βασίζεται περισσότερο σε όσα απωθούμε παρά σε όσα συγκρατούμε συνειδητά στη μνήμη μας.

Για να γίνει η γνώση αίτιο της επιθυμίας μας, πρέπει να την αντιληφθούμε ως έναν **τόπο δομικής έλλειψης**. Όταν οι καθηγητές **διανοίγουν και διαφυλάσσουν το κενό που ενυπάρχει στη γνώση**, όταν μας διευκολύνουν να αναμετριάσουμε με τα όρια της γνώσης μέσω της γνώσης –καθώς κάνουν και εκείνοι το ίδιο–, όταν η έμφαση που δίνουν είναι στο πώς και στο γιατί προκύπτει ένα πρόβλημα και όχι μόνο στο ποια είναι η λύση του, τότε είναι πιθανό να θέλουμε να μαθαίνουμε και το άγχος να είναι μετριασμένο.

Αδυνατότητα της γνώσης

Δεν μπορούμε να κατέχουμε τη γνώση ως όλον, όπως άλλωστε δεν μπορούμε να κατέχουμε και τον Άλλο, τον φορέα της γνώσης. Στην ουσία της, η γνώση είναι **αδύνατη**. Δεν είμαστε άδεια δοχεία, που οι καθηγητές έρχονται να πληρώσουν (= να γεμίσουν) με πληροφορίες. Γνώση δεν είναι οι πληροφορίες που βρίσκουμε στο διαδίκτυο με ένα κλικ, δεν είναι αρχεία ηλεκτρονικού υπολογιστή, τα οποία καλούμαστε να «ανοίξουμε» και να «σώσουμε» στον νου μας. Είναι πολύ συχνό σήμερα να διατίθενται προς πώληση και κατανάλωση προκατασκευασμένες «γνώσεις και δεξιότητες» και η έμφαση να δίνεται στη «διαχείριση» των σπουδών, των πτυχίων, των πιστοποιήσεων, των επιμορφώσεων και των επιστημονικών δημοσιεύσεων, με στόχο τη μετρήσιμη αποτελεσματικότητα, την αποδοτικότητα και την παραγωγικότητα, πίσω από τα οποία βρίσκεται συνήθως το κέρδος, ή έστω ο διογκωμένος ναρκισσισμός που, ως τέτοιος, ζητά την απόλυτη ικανοποίηση, είναι αδηφάγος. Αυτό ισχύει όχι μόνο για τους μαθητευόμενους, αλλά και για τους πανεπιστημιακούς δασκάλους. Η επιστημονική γνώση και συμβολή αξιολογείται με ποσοτικούς δείκτες (αριθμούς), οι οποίοι αποθεώνονται, ενώ είναι μόνον ενδείξεις. Δεν αποτελούν την ουσία. Χρειάζεται εγρήγορση, ακόμα και αντίσταση, απέναντι σε όσους –και είναι πολλοί διεθνώς– διατυμπανίζουν την παντογνωσία. Απέναντι σε όσους διαφημίζουν την ολοκληρωτική γνώση που διατίθεται άμεσα (insta-) και με τρόπο υπνωτιστικό, παραπλανητικό και αποπλανητικό, εντός και εκτός του Πανεπιστημίου.

Αυτή η υπεργνωστικιστική, ωφελμιστική, επιχειρησιακή και γραφειοκρατική αντίληψη της μαθησιακής διαδικασίας και των πανεπιστημιακών σπουδών είναι **ο θάνατος της επιθυμίας και η οπισθοδρόμηση του ανθρώπινου πολιτισμού**. Γιατί **συγκροτούμαστε ως επιθυμούντα υποκείμενα**, διαμορφωνόμαστε και μετασηματιζόμαστε ως ανθρώπινες υπάρξεις, **μόνο αφού αναγνωρίσουμε και υποταχθούμε στην έλλειψη**, όταν καταφέρουμε κάπως να πενήσουμε την απώλεια της παντοδυναμίας μας, όταν καταλάβουμε ότι η παντογνωσία είναι ψευδαίσθηση. Μέσω του λόγου του Άλλου –ενός Άλλου που αναγνωρίζει τις ελλείψεις του και υπόκειται σε αυτές–, **στρεφόμαστε προς το βάθος και την εμβρίθεια, τα οποία μπορούμε να πλησιάσουμε μόνο αν καταβάλλουμε μόχθο και έργο**, κόντρα στις Σειρήνες του φαίνεσθαι, της επιφάνειας, της ρηχότητας και της ψευδορητορικής. Επινεύουμε από την αρχή, εκ νέου, με τον προσωπικό μας τρόπο και με μια **ελευθερία που χαλιναγωγείται από την υπευθυνότητα**, αυτό που παραλάβαμε από τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, ώστε να προσεγγίσουμε την αλήθεια της επιθυμίας μας και να συμβάλουμε στην πολιτισμική πρόοδο.

Αποχωρισμός, απώλεια, πένθος

Δεν είναι καθόλου εύκολο να συνειδητοποιήσει και να αποδεχθεί κανείς ότι, όταν μαθαίνει και όταν εξετάζεται, συνεχώς κάτι **χάνει** και από κάτι **αποχωρίζεται**, άρα πρέπει να το **πενθήσει**. Όπως άλλωστε και σε όλη τη ζωή. Αυτή η διεργασία του πένθους διευκολύνει την ωριμότητα του ανθρώπου και την καλή επαφή του με την πραγματικότητα, άρα και την ψυχική ευημερία και την ψυχική υγεία. Υπάρχουν **όρια** στην ικανότητά μας να κατανοούμε τους άλλους και τα πράγματα και υπάρχουν όρια στην κατανόησή μας από τους άλλους. Δεν είμαστε αυτάρκεις, αλλά και δεν μπορούμε να περιμένουμε τα πάντα από τους άλλους. Αποδεχόμαστε λοιπόν τους **περιορισμούς** της μνήμης, που οδηγούν σε απώλεια πληροφοριών, καθώς και τις μνημονικές αστοχίες και παραπραξίες (τις είδαμε παραπάνω). Είναι αδύνατον να τα θυμόμαστε όλα και να μη μας ξεφεύγει τίποτα. Κανείς δεν είναι παντοδύναμος και παντογνώστης, ούτε και η ίδια η επιστήμη.

Αποδεχόμαστε ότι η καινούργια γνώση μπορεί να σημαίνει ότι πρέπει να αποχωριστούμε, **να ξε-μάθουμε** κάτι που ήδη γνωρίζαμε, ή απλά να παραδεχθούμε ότι δεν το γνωρίζαμε. Στο πρώτο έτος των προπτυχιακών σπουδών, στην αρχή ενός μαθήματος, στην έναρξη μιας πτυχιακής εργασίας, στην αρχή των μεταπτυχιακών ή διδακτορικών σπουδών, καλείται κανείς να βάλει ένα **τέλος στον προηγούμενο, συμβατικό, τρόπο του σκέπτεσθαι, του γράφειν και του πράττειν** και να ανοιχθεί σε ένα σχετικά άγνωστο, και άρα επικίνδυνο, πεδίο. Η ταραχή, ο πόνος και η θλίψη που προξενεί αυτή η κατάσταση είναι μέρος της ζωής.

Όταν κάνουμε λάθος, **δεν τείνουμε να πιστεύουμε παρανοειδώς ότι φταίνε κυρίως οι άλλοι**, ή μόνο οι άλλοι που δεν μας συμπαθούν, μας «έχουν πάρει από κακό μάτι», ή μας καταδιώκουν. Ανεχόμαστε να κάνουμε λάθος και να δεχόμαστε κριτική ή να παίρνουμε χαμηλό βαθμό, **αναλαμβάνοντας την ευθύνη** για το λάθος ή την αποτυχία και νιώθοντας θλίψη, ένα μικρό πένθος για ό,τι δεν καταφέραμε. Όταν το μικρό παιδί ξεκινά το σχολείο, έχει ήδη μια ιδιαίτερη γνώση και μια ιδιαίτερη γλώσσα, όπως τα απέκτησε στις στενές σχέσεις με τους γονείς του, ιδίως με τη μητέρα του. Έτσι νομίζει ότι τα ξέρει όλα και φαντασιώνεται τον εαυτό του ενιαίο, χωρίς κανένα ρήγμα, παντοδύναμο. Το σχολείο το καλεί να μη μείνει σε αυτή τη φαντασιακή κατάσταση, γιατί δεν θα μπορέσει να διαμορφώσει γνώση, αλλά θα μείνει σε μια παραγνώριση. Πολύ περισσότερο στο Πανεπιστήμιο, καλούμαστε **να εργαστούμε, από κοινού με τους καθηγητές και τις καθηγήτριες, πάνω στην επιστημονική και ακαδημαϊκή γνώση, αυτή που υπακούει στους νόμους της κοινωνίας, θέτει όρια στην αίσθηση της παντοδυναμίας μας και μας φέρνει πιο κοντά στην αλήθεια της ύπαρξης**.

Σε αυτή την ψυχική εργασία, θα αναγνωρίσουμε, πάλι με μια ήπια μελαγχολία, που ουσιαστικά είναι συνώνυμη με ό,τι ονομάζεται **«σοφία της ζωής»**, ότι ένα

μέρος του εαυτού μας και του κόσμου θα μείνει τελικά **ξένο**, άγνωστο, μη προσιτό και απροσπέλαστο. Αυτή η ήπια μελαγχολία δεν ταιριάζει με την αισιοδοξία που χαρακτηρίζει συνήθως τη νεολαία. Ωστόσο, οι νέοι εκείνοι που **καταφέρνουν να επεξεργάζονται τα αναπόφευκτα για όλους μικρά ή μεγάλα πένθη που αφορούν κάθε είδους αποχωρισμό και απώλεια στις σπουδές και γενικά στη ζωή τους**, βρίσκονται σε πολύ καλό δρόμο προς την ωριμότητα, καθώς σιγά-σιγά συλλέγουν αυτή τη σοφία της ζωής.

Εξάρτηση και παθητικότητα

Η μάθηση απαιτεί να αποδεχθούμε ότι είμαστε **εξαρτημένοι** από τους άλλους. Αφού δεν τα γνωρίζουμε όλα, πρέπει για ένα διάστημα να βρεθούμε σε **παθητική θέση**. Αυτό δεν είναι εύκολο, γιατί πρέπει να δεχθούμε και ότι έχουμε περιορισμούς και ότι οι άλλοι γνωρίζουν περισσότερα από εμάς. Παραδοσιακά, θεωρούνταν ότι οι γυναίκες αποδέχονται πιο εύκολα να βρίσκονται σε παθητική θέση, ενώ οι άνδρες όχι. Παρά τις πολύ μεγάλες αλλαγές στις αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων, οι δάσκαλοι, σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, παρατηρούν ακόμη ότι τα κορίτσια είναι γενικά πιο «επιμελή» από τα αγόρια, τα οποία φαίνεται ότι δεν νιώθουν τόσο άνετα να υφίστανται παθητικά τη διδασκαλία. Ωστόσο, **η θηλυκή και η αρσενική θέση ενυπάρχουν σε κάθε άνθρωπο**, ανεξάρτητα από τα ανατομικά χαρακτηριστικά φύλου ή το φύλο που του έχει αποδοθεί στη γέννηση.

Έτσι, έχουμε όλοι τη δυνατότητα να νιώθουμε άνετα με τις **εναλλαγές ανάμεσα στην παθητική και την ενεργητική θέση**. Η απόδοση στις εξετάσεις, η σύνταξη μιας εργασίας, η ερευνητική δραστηριότητα, η συγγραφή της πτυχιακής, μεταπτυχιακής ή διδακτορικής εργασίας απαιτούν τη μετακίνηση από την παθητική υποδοχή των πληροφοριών στην αυτενέργεια, τη δουλειά με τις δικές μας δυνάμεις – απαιτούν όμως και το αντίστροφο, να οδεύουμε από την αυτενέργεια προς την εξάρτηση. Καθώς εργαζόμαστε, και όταν χρειάζεται, **διατυπώνουμε κατάλληλο αίτημα για βοήθεια** προς τους καθηγητές και τις καθηγήτριες ή και τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριες ή τους συνεργάτες, αναζητούμε ενεργά διάφορες πηγές πληροφοριών και **υποδεχόμαστε παθητικά** τη βοήθεια αυτή.

Υπομονή και ελπίδα

Για να φθάσει κανείς στη μάθηση, πρέπει να ακολουθήσει τη **μακρά οδό**. Αντίθετα από ό,τι συνήθως προωθείται στη σύγχρονη κοινωνία, έχει μεγαλύτερη σημασία η διαδικασία παρά το προϊόν, το ταξίδι παρά η άφιξη στον προορισμό. Αν βλέπουμε τη μάθηση μόνο μέσα από το αποτέλεσμα της –κάτι που συνήθως

γίνεται και από τους πανεπιστημιακούς δασκάλους, τα πανεπιστημιακά πλαίσια και την αγορά εργασίας-, τότε θεωρούμε τις δυσκολίες και το άγχος ως **εμπόδια** για την επίτευξη του στόχου και όχι ως **στοιχεία σύμφυτα με τη διαδικασία απόκτησης της γνώσης**. Αν σκεφτόμαστε με τέτοιους αντιθετικούς όρους, όπως «είτε επιτυχία είτε αποτυχία», τότε θα αυξηθεί το άγχος και η αίσθηση ανεπάρκειας και ευαλωτότητάς μας και είναι πιθανό να παραιτηθούμε από την προσπάθεια ή να συνεχίσουμε αλλά με μεγάλη δαπάνη ψυχικής ενέργειας. Δεν βιαζόμαστε λοιπόν, δεν τα θέλουμε όλα εδώ και τώρα, αλλά μπορούμε να περιμένουμε, **δείχνοντας υπομονή, αντέχοντας την αναμονή**, τη ρευστή κατάσταση, μέχρι να ξεκαθαριστεί η γνώση και να υπάρξει μάθηση. Δεν αναζητούμε μαγικές λύσεις στις δυσκολίες μάθησης, δεν θέλουμε να τα βρούμε όλα έτοιμα, χωρίς προσπάθεια ή με ελάχιστη προσπάθεια.

Η ωραία ελληνική λέξη **φιλοπονία** σημαίνει ότι έχουμε φέρει κοντά, έχουμε **διαπλέξει**, την ερωτική επιθυμία μας για τη γνώση και τον κόσμο με τον πόνο και τον μόχθο, με τέτοιο τρόπο ώστε ο πόνος να **μετριάζεται** και να γίνεται ανεκτός, αλλά και η ερωτική μας επιθυμία για ό,τι υπάρχει γύρω μας να μην αφήνεται μαζική και ανεξέλεγκτη. Απέναντι στον πειρασμό να παραιτηθούμε από τον αγώνα της γνώσης, αφού η γνώση αντιστέκεται στην κατανόηση, θέλει χρόνο και δεν κατακτιέται μονομιάς, η φιλοπονία μάς επιτρέπει να **διατηρήσουμε** τη σχέση μας με τη γνώση. Αυτή η **μαζοχιστική θέση**, με την έννοια της υπομονής και της φιλοπονίας, είναι στην υπηρεσία της ζωής και της ερωτικής σχέσης μας με τους δασκάλους και την επιστήμη. Είναι όμως ενάντια στο πνεύμα της σύγχρονης εποχής, που χαρακτηρίζεται από την άμεση κατανάλωση, τον υπερηδονισμό και την ακαριαία, χωρίς όρια απόλαυση, τα οποία τελικά έχουν φέρει ακριβώς τα αντίθετα αποτελέσματα στους νέους ανθρώπους: την αδράνεια, την έλλειψη νοήματος, την αίσθηση του κενού και μια πρωτόγνωρη δυσφορία.

Η υπομονή όμως δεν σημαίνει ότι ελπίζουμε αναμένοντας παθητικά, εις το διηνεκές, ένα καλό που κάποτε θα έλθει. Με μια τέτοια στάση, μάλλον θα αναβάλουμε την πραγματοποίηση της επιθυμίας μας, θα αναθεωρούμε διαρκώς, θα παραμένουμε ακίνητοι και τελικά σε αναστολή – φαινόμενα αρκετά συχνά ανάμεσα στους φοιτητές και τις φοιτήτριες, τα οποία οδηγούν στην επιμήκυνση των σπουδών. **«Αιώνιοι φοιτητές», με μια ελπίδα δίχως τέλος**. Αρκεί κανείς να νιώθει ότι «αύριο όλα θα πάνε καλύτερα», ότι «θα έρθει μια μέρα που θα είμαι... θα έρθει η στιγμή που θα έχω...», ώστε δεν χρειάζεται να επιθυμήσει τίποτα άλλο. Οι φράσεις αυτές μαρτυρούν τον **ψυχαναγκασμό της επανάληψης** που είδαμε παραπάνω και αποκαλύπτουν τη βασική δυσκολία που κρύβει μια τέτοιου είδους ελπίδα: τη δυσκολία του ανθρώπου να πάρει αποφάσεις, να επιλέξει, να αποδεχθεί και να πενθήσει ότι δεν είναι τέλειος, ότι ακόμα και αν γίνει ο καλύτερος, πάντα θα υπάρχει κάποιος άλλος καλύτερος, ότι ο χρόνος περνά, ότι είναι αναπόδραστες συνθήκες ο αποχωρισμός, η απώλεια, η φθορά – ο θάνατος.

Είναι λοιπόν επώδυνο το να περιμένει κανείς ένα ευτυχές μέλλον που ποτέ δεν έρχεται, είναι όμως και ένας τρόπος, με την αυτοτιμωρία της αναστολής και της αναποφασιστικότητας, να μειώσει την ασυνείδητη ενοχή που νιώθει. Εμφανίζεται παράλληλα και μια **περίεργη ευχαρίστηση**. Αν κανείς τιμωρείται τώρα με το να μην επιτυγχάνει στις εξετάσεις και να μην τελειώνει το Πανεπιστήμιο, μπορεί να νιώθει ότι, για όλα όσα υποφέρει στο παρόν, του αξίζει στο μέλλον μια ευτυχία, η οποία κάποια στιγμή θα του συμβεί.

Δεν υπάρχουν **όρια** σε μια τέτοια ελπίδα, στην οποία το άτομο εξιδανικεύει τον εαυτό του και αυτό που αναμένει να έλθει. Δεν υπάρχουν όρια ανάμεσα στο μέσα (τον ψυχισμό μας) και στο έξω (το περιβάλλον). Άρα, δεν αναγνωρίζουμε την ετερότητα, που σημαίνει ότι τίποτα και κανείς δεν μπορεί να σταθεί εναντίον μας και να μας απειλήσει. Όταν δεν επιλέγουμε (= κάτι να κρατήσουμε και κάτι να αφήσουμε), **αποφεύγουμε την οδύνη του πένθους, αλλά η δράση μας τίθεται σε εκκρεμότητα, αναστέλλεται – ίσως επ' αόριστον**.

Το ζητούμενο είναι να ζει κανείς με μια ελπίδα που έχει ποιότητα διαφορετική και μπορεί να γίνει λειτουργική ψυχική στρατηγική. Με αυτήν, **προσμένουμε**, καθώς μπορούμε να **φανταστούμε** πώς θα είναι όταν θα έχουμε εκπληρώσει έναν στόχο, και να **ευχαριστηθούμε** από αυτό που φανταζόμαστε. Παράλληλα, **επενδύουμε στον μόχθο, παρατηρούμε, σχεδιάζουμε μακροπρόθεσμα, προβλέπουμε και προσδοκούμε το αποτέλεσμα της δουλειάς μας**, ακόμα και αν αυτό αργήσει να φανεί, ακόμα και αν αυτό είναι αβέβαιο λόγω των μεγάλων εμποδίων που θέτει η σύγχρονη εποχή στους νέους ανθρώπους. Όσο περιμένουμε, μαθαίνουμε από τις εμπειρίες που έχουμε στο μεταξύ. Πρόκειται όμως μόνο για ευχάριστες εμπειρίες; Κάθε άλλο. Καθώς αναμένουμε, είναι δυνατόν να βιώσουμε πλήξη και ανία, μοναξιά, πανικό. Ή ακόμα και θυμό, αγανάκτηση και τάση για εξέγερση. Όλες αυτές οι εμπειρίες θα μπορούσαν να θεωρηθούν **μεταμορφώσεις της ελπίδας**, γιατί υποδηλώνουν την επιθυμία ως **ευχή** (= wish στα αγγλικά, Wunsch στα γερμανικά). Μια ευχή για οξυγόνο, ανοιχτούς χώρους, νέους ορίζοντες, αλλαγή.

Η ελπίδα, και η δίδυμη αδελφή της, η **πίστη**, γίνονται η καύσιμη ύλη της επιθυμίας και η κινητήρια δύναμη της αναζήτησης, όλα απαραίτητα αν θέλουμε να κατασταλάξουμε σε μια προσωπική ταυτότητα. Αυτή η ελπίδα δεν είναι εξωπραγματική και «παντοτινή», γιατί **έχει μετριαστεί από το πένθος που απορρέει από τη συνειδητοποίηση ότι δεν ορίζουμε μαγικά το πεπρωμένο μας**, ότι έχουμε δυνάμεις αλλά δεν είμαστε παντοδύναμοι, ότι μπορούμε να ελέγχουμε πολλά πράγματα αλλά όχι όλα, ότι μπορούμε να κατέχουμε πολλά αλλά όχι τα πάντα. Ότι δεν μπορούμε να είμαστε όλα. Και επειδή δεν είναι εξωπραγματική, άρα ανέχεται τις ελλείψεις και τις αποτυχίες, αυτή η ελπίδα είναι συνυφασμένη με λιγότερο επώδυνη αναμονή του μέλλοντος και με τη δράση.

Πορεία προς την ενηλικίωση και διαμόρφωση της ταυτότητας

Όλη την τρίτη δεκαετία της ζωής, οδεύουμε προς την κατάκτηση της ενήλικης κατάστασης. Η λήψη του πτυχίου, του μεταπτυχιακού ή του διδακτορικού τίτλου σπουδών είναι ένα ορόσημο, ακόμα και μια **διαβατήρια τελετή** προς την ενηλικίωση, συνυφαίνεται όμως με άγχος. Θέλουμε πραγματικά να αναλάβουμε τις ευθύνες των ενηλίκων ή προτιμούμε να παραμένουμε σε αυτή τη **μετέωρη, ενδιάμεση κατάσταση** ανάμεσα στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή, που είναι η φοιτητική ηλικία; Στο βόλεμα της παρατεταμένης ή «αιώνιας» φοίτησης; Στην εκκρεμότητα της συγγραφής της μεταπτυχιακής εργασίας ή της διδακτορικής διατριβής;

Πολλοί νέοι άνθρωποι νιώθουν **αμφιθυμία** στο κατώφλι της ενηλικίωσης: επιθυμούν και δεν επιθυμούν να προχωρήσουν. Και ορισμένοι μπορεί να μην το επιθυμούν καθόλου. Ή μπορεί να νιώθουν ανεπαρκείς για να αναλάβουν ενήλικους ρόλους. Ή μπορεί να θέλουν να παραμένουν μαθητευόμενοι, γιατί έτσι διαβεβαιώνουν τον εαυτό τους ότι άλλοι, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες, και όχι εκείνοι, έχουν αναλάβει την κύρια **ευθύνη** της μόρφωσής τους, άρα, κατά ένα μέρος, και των λαθών και αποτυχιών τους. Αλλά και ότι συνεχίζουν να **ανήκουν** κάπου, στο Πανεπιστήμιο, και ότι οι δάσκαλοι εξακολουθούν να υπάρχουν στη ζωή τους, άρα είναι πιθανό να λάβουν **βοήθεια** από αυτούς αν τη χρειαστούν. Τότε το άγχος για τα ακαδημαϊκά ζητήματα και η αυτο-υπονόμηση αυτών των νέων ανθρώπων είναι τα «συμπτώματα» αυτής της βαθύτερης δυσκολίας, την οποία πρέπει να αναγνωρίσουν για να προχωρήσουν προς το μέλλον.

Είναι μια ψυχική εργασία που καλούνται οι νέοι άνθρωποι να φέρουν εις πέρας, είτε μόνοι τους είτε με τη βοήθεια ειδικών ψυχικής υγείας που είναι εκπαιδευμένοι να αναζητούν το ασυνείδητο νόημα αυτών των συμπτωμάτων. Και είναι μια δύσκολη ψυχική εργασία, γιατί οι νέοι άνθρωποι καλούνται να επιδοθούν σε αυτήν ενώ η **πραγματικότητα**, δηλαδή το συγκεκριμένο ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο, θέτει ποικίλα **εμπόδια** στη διαδικασία της ενηλικίωσης, όπως η ανεργία, η υπο-απασχόληση και η επισφαλής εργασία των νέων ανθρώπων.

ΣΤΟΧΑΣΜΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Ως μελλοντικός επιστήμονας, είναι έργο σου να **στοχάζεσαι** πάνω στον εαυτό σου και στον κόσμο, αλλά και να **ερευνάς**. «Εδιζησάμην έμεωυτόν» (= ζήτησα τον εαυτό μου) είναι η ρήση του φιλόσοφου Ηράκλειτου· «γένοι' οἷος έσσί μαθών» η ρήση του ποιητή Πίνδαρου· «γνώθι σαυτόν» το δελφικό παράγγελμα που αποδίδεται και στον Σωκράτη· και «ένδον σκάπτε, ένδον ή πηγή τοῦ άγαθοῦ και άει άναβλύειν δυναμένη, έάν άει σκάπτης» η ρήση του φιλόσοφου Μάρκου Αυρήλιου. «Λοιπόν, αυτός που γύρευα, είμαι», διατείνεται και ο ποιητής Οδυσσέας Ελύτης.

Ο στοχασμός πάνω στις εξετάσεις και σε κάθε διαδικασία αξιολόγησης και η διερεύνηση της σχετικής εμπειρίας μας είναι μέρος αυτού του έργου. Θα ενισχύσει τη συγκρότηση και την επίδοσή σου και θα μειώσει το άγχος σου. Μετά την εξέταση ή μετά το τέλος της εξεταστικής περιόδου ή κάθε αξιολόγησης, μπορείς να σκέφτεσαι για όσα συνέβησαν στο εξάμηνο ή στην ακαδημαϊκή χρονιά που μόλις τελείωσε. Τώρα που δεν είναι πια εδώ η διαδικασία αξιολόγησης, στην απουσία της, μπορεί κανείς **να δημιουργήσει μια αναπαράστασή της και να τη συνδέσει με τα συναισθήματά του**. Ο στοχασμός είναι η απόδειξη της **ψυχικής επιβίωσης** και της **ψυχικής ζωντάνιας** μετά τις δοκιμασίες της ακαδημαϊκής ζωής. **Είναι η ώρα του απολογισμού, της περισυλλογής και της ανάληψης της ευθύνης. Είναι ο καιρός να μάθει κανείς κάτι από τον ίδιο τον εαυτό του**. Να ενισχύσει την **αίσθηση της αυτονομίας και του ελέγχου**. Αυτό είναι το αντίδοτο της χρηστικής σκέψης, της μηχανιστικής ζωής και της σιωπηλής κατάθλιψης που περιγράψαμε παραπάνω.

Άλλωστε η εμπύθιση στην επιστημονική γνώση δεν αναμένεται να οδηγεί τον άνθρωπο σε μια **μεταμόρφωση**;

Ονειροπόληση, αποσύνδεση, ανοιχτωσιά – στον χωροχρόνο

Σε πολλές Σχολές είναι καθιερωμένη μία κενή εβδομάδα ανάμεσα στο τέλος της εξεταστικής περιόδου και στην έναρξη του επόμενου εξαμήνου, εκτός βέβαια από τις καλοκαιρινές διακοπές. Αυτό το διάστημα μπορεί να γίνει ένας **ενδιάμεσος, άμορφος αρχικά, και τελικά γόνιμος χωροχρόνος**. Γι' αυτό, θα ήταν καλύτερο να μη γεμίσει αμέσως με πλήθος δραστηριοτήτων, με τις οποίες απλώς θα εκτονώσουμε, δηλαδή θα αδειάσουμε, την ένταση που νιώθουμε, ώστε... να μη νιώθουμε τίποτα. Αντίθετα, θα είναι πραγματικά μια μικρή **παύση**. Όπως για να δώσει καρπούς η γη, είναι αναγκαία η αγρανάπαυση, δηλαδή η προσωρινή διακοπή της καλλιέργειας. Για να τεθεί σε λειτουργία η σκέψη, για να τροφοδοτηθεί, πρέπει να υπάρξει ένα **πρόβλημα προς επίλυση**. Αυτό το πρόβλημα προκύπτει από μια **απουσία**. Κάτι δεν είναι εκεί: έχουν τελειώσει οι

εξετάσεις ή όποια άλλη αξιολόγηση, έχουμε πάρει έναν όχι ικανοποιητικό βαθμό, νιώθουμε ότι δεν τα έχουμε καταφέρει τόσο καλά, ή απλά δεν είναι εκεί οι καθηγητές και οι καθηγήτριες, οι συμφοιτητές και οι συμφοιτήτριες, το μάθημα, το εργαστήριο, ο χώρος του Πανεπιστημίου κ.ά.

Ο χρόνος αυτός γίνεται δημιουργικός αν καταφέρουμε **να μετατρέψουμε την απουσία σε αρνητική παρουσία**. Με άλλα λόγια, να αφήσουμε τον εαυτό μας να βιώσει την **παρουσία του «δεν», του «όχι», του «τίποτα»**. Δεν ξέρουμε ακόμη τι ακριβώς συνέβη, δεν έχουμε προλάβει να αφομοιώσουμε τις προηγούμενες εμπειρίες μας, νιώθουμε κάτι αλλά δεν ξέρουμε τι είναι. Ανεχόμαστε το «δεν ξέρω», καθώς είμαστε στη διαδικασία όπου όλα είναι ανοιχτά για το τι είναι αυτό που μας αγχώνει και πώς μπορούμε να το αντιμετωπίσουμε στο μέλλον. Στην αρχή λοιπόν, βιώνουμε μια μορφή στοχασμού που θα την ονομάζαμε **ονειροπόληση ή ρέμβη**. Ξαν να ονειρευόμαστε με τα μάτια ανοιχτά. Η προσοχή μας μετακινείται από το ένα θέμα στο άλλο, από τη μια εξήγηση στην άλλη, από τη μια λύση στην άλλη. Εικόνες, συναισθήματα, σκόρπιες σκέψεις, συνειρμοί κυκλοφορούν ελεύθερα εντός μας και τα επεξεργαζόμαστε χαλαρά, χωρίς να υπάρχει η απαίτηση να καταλήξουμε κάπου ή να καταστείλουμε κάτι, δηλαδή να το καταπιέσουμε ώστε να μην εκδηλωθεί. Ζούμε μια κατάσταση σχεδόν **μη σύνδεσης ή προσωρινής απο-σύνδεσης**. Είναι η κατάσταση που βρίσκεται στην αρχή κάθε νέας δημιουργίας: **το χάος ή έστω η προσωρινή ακινητοποίηση**.

Δεν είναι αυτονόητο και δεδομένο να ζει κανείς εντός του χρόνου. Δεν πρόκειται για τον χρόνο που μετρούν τα ρολόγια και τα ημερολόγια, αλλά για τον **υποκειμενικό, βιωμένο χρόνο**. Αυτόν τον χρόνο που αφορά την προσωπική μας ιστορία, η οποία ξεκινά από τη στιγμή της σύλληψής μας, καθώς και την ένταξή μας μέσα στην ιστορικότητα (τη γενιά μας, την κοινωνία και την Ιστορία εν γένει). Πιθανώς η εποχή μας χαρακτηρίζεται από μια **ανθρωπολογική αλλαγή**, η οποία οφείλεται στην ψηφιακή τεχνολογία. Ιδίως το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα έξυπνα κινητά τηλέφωνα και η τεχνητή νοημοσύνη έχουν εθίσει κυρίως τους νέους ανθρώπους, που μεγάλωσαν με όλα αυτά, στην **άμεση και συνεχή σύνδεση**. Δεν ξέρουμε πώς εναλλάσσεται η σύνδεση με τη μη σύνδεση. Δεχόμαστε –και εκπέμπουμε– διαρκώς μια **υπερπληθώρα πληροφοριών**, που δεν ξέρουμε ποιες να κρατήσουμε και ποιες να αφήσουμε, οι οποίες μεταδίδονται με **ταχύτητα** μεγαλύτερη από όση μπορεί να αντέξει ο ανθρώπινος ψυχισμός. Όλα είναι **επίκαιρα**, ένας αέναος ενεστώτας χρόνος.

Επειδή η ψηφιακή τεχνολογία προκαλεί συνεχείς **διεγέρσεις, λίγο έως πολύ τραυματικές**, προσπαθούμε να βρούμε τρόπους να ηρεμήσουμε τον εαυτό μας. Όμως οι **αυτο-ηρεμιστικές δραστηριότητες** δεν είναι άλλο από τη συνεχή σύνδεση: σκρολάρουμε ατελείωτα, βλέπουμε βιντεάκια επί ώρες, κάνουμε με τρόπο φρενήρη αναρτήσεις και texting – μέχρι να επέλθει η εξάντληση και να βυθιστούμε στον ύπνο αργά τη νύχτα. Είμαστε μπροστά σε μια έκφραση του

ψυχαναγκασμού της επανάληψης που είδαμε παραπάνω. Άρα, η εποχή μας καλλιεργεί έναν χρόνο που αποτελείται από posts/στιγμιότυπα. Έναν χρόνο κατακερματισμένο, που ακινητοποιεί τη φαντασία και την επιθυμία, οδηγεί σε αυτοματισμούς, δεν ευνοεί τη σκέψη και δεν μας διευκολύνει να εντάξουμε στην προσωπική μας ιστορία τα γεγονότα που μας συμβαίνουν.

Τα παραπάνω δεν σημαίνουν απαραίτητα πως η ψηφιακή τεχνολογία προκαλεί προβλήματα σε όλους τους νέους ανθρώπους. Συνιστά όμως έναν δυνητικό κίνδυνο για την ανάπτυξη του στοχασμού και για τη σχέση των νέων ανθρώπων με τη γνώση. Γιατί **από το κενό διάστημα μεταξύ των συνδέσεων, αυτόν τον ιδιαίτερο χωροχρόνο, όχι από τη συνεχή παρουσία και πλησμονή, γεννάται η σκέψη.**

Ας σκεφτούμε πώς θα ήταν αν μιλούσαμε χωρίς να κάνουμε παύσεις, αν δεν υπήρχαν κενά ανάμεσα στις λέξεις, αν δεν βάζαμε τελεία στο τέλος κάθε πρότασης! Αυτές είναι μερικές θεμελιώδεις όψεις της μη σύνδεσης – και σχετίζονται βέβαια με τον λόγο και τη σκέψη. Σχετίζονται όμως και με τον χωροχρόνο. Ψυχική ζωντάνια σημαίνει ότι **η επιθυμία διατρέχει ελεύθερα τα περασμένα, τα τωρινά και τα μελλοντικά**: κάτι που ζούμε στο παρόν και είναι επίκαιρο, μας ξυπνά την ανάμνηση ενός παλαιού βιώματος στο οποίο ικανοποιήθηκε η επιθυμία μας και φαντασιωνόμαστε την εκπλήρωση της επιθυμίας μας στο μέλλον. **Ροή, κίνηση, διαδοχή, εναλλαγή, συγχρονία και διαχρονία** – όλα αυτά τα βιώματα σημαίνουν ότι ζει κανείς εντός του χρόνου.

Στο διάστημα μετά το τέλος της εξεταστικής περιόδου ή της ακαδημαϊκής χρονιάς, το οποίο είναι αδόμητο και διαρκεί, βρισκόμαστε, χωρίς να δυσφορούμε, ενώπιον ενός **μυστηρίου** για το τι ακριβώς μας συνέβη. **Παραμένουμε στην αβεβαιότητα και την αμφιβολία** για το άγχος που είχαμε στην εξεταστική, για την επίδοσή μας, για το τι θα κάνουμε στο επόμενο εξάμηνο, για το πώς ακριβώς θα προχωρήσουμε την πτυχιακή ή μεταπτυχιακή εργασία ή τη διδακτορική διατριβή μας. Δεν κυνηγούμε αγωνιωδώς, λαχανιασμένοι, μια λύση «εδώ και τώρα», με εκλογικεύσεις, δηλαδή λογικοφανείς εξηγήσεις που πιθανώς διαστρεβλώνουν την εσωτερική/ψυχική και την εξωτερική πραγματικότητα. Δεν επιχειρούμε να κλείσουμε άρον-άρον το θέμα που μας αγχώνει κάνοντας εκτονώσεις, δίνοντας βολικές εξηγήσεις και εξαντλητικές απαντήσεις. **«Η απάντηση είναι το δυστύχημα της ερώτησης»**, έχει πει ο φιλόσοφος Maurice Blanchot.

Με μια τέτοια στάση, που συνδυάζει το θετικό με το αρνητικό και τον έρωτα με την καταστροφικότητα, συνδέονται και η ικανότητα να αναβάλουμε την άμεση ευχαρίστηση, η αρετή της υπομονής, η φιλοπονία και η λειτουργική ελπίδα, που περιγράψαμε νωρίτερα. Κρατάμε στον νου μας ταυτόχρονα τους δύο αντίθετους πόλους μιας κατάστασης, χωρίς να βιώνουμε σύγχυση. Το ψυχικό πεδίο του καθενός μας διευρύνεται, επεκτεινόμαστε, κινούμαστε και δεν βαλτώνουμε μόνο όταν παραμένουμε σε αυτή την **κατάσταση προσωρινής αποσύνδεσης και άρα**

δεκτικότητας και ανοιχτωσιάς, που διευκολύνει τη δημιουργία. Γιατί από το άδειο διάστημα, στον χωροχρόνο, όχι από τον κορεσμό και την πλησμονή, προκύπτει το νέο.

Ο στοχασμός ως ικανότητα για συνδέσεις

Η ονειροπόληση και η αποσύνδεση που περιγράψαμε εναλλάσσονται με τον **στοχασμό**. Η καλή ψυχική υγεία του ανθρώπου χαρακτηρίζεται τόσο από συνδέσεις όσο και από αποσυνδέσεις. Δηλαδή, όχι μόνο συνδέσεις, που θυμίζουν τη συνεχή διαδικτύωση που μας έχει επιβληθεί μέσω του internet και των social media. Αλλά και όχι μόνο αποσυνδέσεις, γιατί τότε θα στραφούμε εναντίον του εαυτού μας ή/και των άλλων. **Χρειάζονται και οι συνδέσεις και οι αποσυνδέσεις** για να οικοδομήσουμε τον εσωτερικό μας κόσμο, να έχουμε καλύτερη επικοινωνία με αυτόν και τους άλλους, να αποκτήσουμε προσαρμοστικότητα και καλή επαφή με την πραγματικότητα. Πάνω από όλα, να νιώθουμε ψυχικά ζωντανοί και ότι πορευόμαστε στη ζωή αξιοποιώντας το δυναμικό μας.

Αν στη διάρκεια της εξεταστικής περιόδου ή του εξαμήνου ένιωσες ότι υπέστης παθητικά διάφορα πράγματα, τώρα αναλαμβάνεις πιο **ενεργητικό ρόλο**. Αυτό όμως δεν είναι εύκολο, γιατί στον ψυχισμό του ανθρώπου **αντιπαλεύουν πάντα η ροπή προς την κίνηση με τη ροπή προς την ακινησία**. Αν επικρατεί η ακινησία, αυτό σημαίνει ότι μας ελκύει μια κατάσταση όπου όλα παραμένουν ασάλευτα και απaráλλαχτα, όπου υπάρχει απόλυτη ηρεμία ή «νιρβάνα», που δεν απέχει και πολύ από τον ψυχικό θάνατο. Με την ακινησία, όλα είναι υπό έλεγχο και δεν κινδυνεύουμε να χάσουμε κάτι, οπότε διατηρούμε την παντοδυναμία μας. Η παντοδυναμία όμως, όπως έχουμε δει, δεν είναι καλός σύμβουλος για τις σπουδές, για τη μάθηση, για τη ζωή. Για να μάθει κανείς και να μπορέσει να συμβάλει με τη σειρά του, πρέπει να αποδεχθεί ότι υπάρχει έλλειψη, άγνοια, λάθος και αστοχία.

Η **αστοχία** μπορεί να γίνει αντικείμενο του στοχασμού μας. Και οι δύο λέξεις – αστοχία, στοχασμός – πιθανώς προέρχονται ως προς την ετυμολογία τους από την ινδοευρωπαϊκή γλωσσική ρίζα *steyg^h-, η οποία δηλώνει κίνηση («περπατώ ή βαδίζω εύτακτα, σε σειρά» και «προχωρώ προς τα άνω»), δηλαδή μαρτυρούν και οι δύο **ψυχική κινητικότητα και εξέλιξη!** Και η λέξη «στοχασμός» είναι **πλούσια σε σημασίες** από την ελληνική αρχαιότητα έως σήμερα, μερικές από τις οποίες είναι: συλλογίζομαι και διανοούμαι, εξετάζω και ερευνώ, φαντάζομαι πώς είναι κάποιος ή κάτι, μαντεύω και εικάζω, προσπαθώ να εξιχνιάσω, υπολογίζω και εκτιμώ, στοχεύω, αποσκοπώ και επιδιώκω.

Άρα, **ο στοχασμός, ως η κύρια έκφραση της ψυχικής ζωντάνιας, δεν είναι απλά λογικός συλλογισμός, αλλά μια ψυχική εργασία εμποτισμένη με ζωτική δύναμη, συναίσθημα και φαντασία.** Η ψυχική μας ενέργεια κυκλοφορεί ελεύθερα εντός

μας, διατρέχει όλες τις πλευρές του εαυτού μας, ακόμα και αυτές που είναι μεταξύ τους αντίθετες, για παράδειγμα, τις ορμές και τα «πρέπει» μας. Το να αντιλαμβανόμαστε τη σκέψη και το συναίσθημα ως διαφορετικά –ακόμα και να θεωρούμε ότι το ένα βρίσκεται στον αντίποδα του άλλου– δεν μας βοηθά να νιώθουμε τον εαυτό μας περισσότερο συνεκτικό, πιο κοντά σε μια ολότητα. Βέβαια, για να μελετήσει κανείς και να αποδώσει την ώρα της εξέτασης ή της αξιολόγησης, πρέπει κάπως να «μονώσει» το άγχος του και να μην του επιτρέψει να «μολύνει» τη σκέψη του. Αλλά, μετά, θα πρέπει να επανέλθει σε μια κατάσταση στην οποία θα έχει μια πιο συνειδητή επαφή με τις πηγές του άγχους του. Αυτό μπορεί να γίνει **«με λογισμό και μ' όνειρο»**, όπως έγραφε ο ποιητής Διονύσιος Σολωμός.

Το βασικό γνώρισμα λοιπόν αυτού του στοχασμού είναι ότι μας επιτρέπει να κάνουμε **συνδέσεις**, για να μη μένουν οι εμπειρίες μας αποκομμένες η μία από την άλλη και ο εαυτός μας αποκομμένος από τα έμψυχα και τα άψυχα αντικείμενα. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές είναι λίγο έως πολύ εξοικειωμένοι με τις συνδέσεις γιατί αυτές απαιτούνται στο Πανεπιστήμιο: παρατήρηση, λογικοί συλλογισμοί, κριτική ανάλυση και σύνθεση, πειραματισμός, ανάλυση δεδομένων, εντοπισμός αντιφάσεων, εξαγωγή συμπερασμάτων, αμφισβήτηση, διαφοροποίηση, επινόηση, αναδιοργάνωση, σχεδιασμός, αξιολόγηση κ.ά. Με τον στοχασμό, εντάσσουμε την αποτυχία (και την επιτυχία) **μέσα στο σύνολο της εμπειρίας μας**, δεν τη βγάζουμε από τον νου μας, δεν τη διαψεύδουμε, δεν την καταστέλλουμε, δεν την απωθούμε. Έτσι, νιώθουμε μεγαλύτερη εσωτερική συνοχή, λίγο πιο κοντά σε μια ακέραιη κατάσταση, και σε συνάρθρωση με ό,τι είναι έξω από εμάς.

Με άλλα λόγια, είναι **σαν να διαμορφώνουμε τα όρια του εαυτού μας**: τι είναι εντός και τι εκτός από εμάς, τι είναι ίδιο με εμάς και τι διαφορετικό, τι κρατάμε και τι αφήνουμε. Αυτό το έργο δεν είναι καθόλου εύκολο και δεν τελειώνει ποτέ: σε όλη τη ζωή μας βρισκόμαστε σε μια συνεχή **διαλεκτική** του εντός-εκτός και του οικείου-ξένου. Για να καταφέρει κανείς να οριοθετηθεί κάπως, πρέπει να κάνει **διαφοροποιήσεις και επιλογές**, άρα να μπορεί να **αποχωρίζεται**. Ουσιαστικά, αυτό σημαίνει «κάνω συνδέσεις». Ας έχουμε στον νου ότι η εποχή μας, εποχή που χαρακτηρίζεται από έλλειψη ορίων και σύγχυση ορίων, δεν ενθαρρύνει τις συνδέσεις. Αρκετές φορές, **επιτίθεται με φθόνο σε αυτές**.

Αυτό που έχει σημασία είναι να μην τρέξουμε μετά το τέλος της εξεταστικής περιόδου ή όποιας άλλης αξιολόγησης πάνω σε κάθε είδους εκτονώσεις, με τις οποίες απλά θα εκφορτίσουμε την ένταση. Η διασκέδαση οπωσδήποτε χρειάζεται. Είναι όμως καλό να μη διαγράψουμε όσα μόλις ζήσαμε, αλλά **να διατηρήσουμε την επένδυσή μας** στα βιώματα του εξαμήνου ή της χρονιάς που μόλις τελείωσε. Αυτό σημαίνει και **να διατηρήσουμε την ικανότητά μας να σκεφτόμαστε**, την ικανότητα του νου μας, έστω με μια ήπια μελαγχολία, να κρατά

την αγχογόνο εμπειρία που πέρασε και τις σκέψεις για αυτήν – κι ας νιώσαμε μεγάλο άγχος, κι ας νιώσαμε ότι «καήκαμε», ότι οι εξετάσεις ή η συγγραφή απορρόφησαν όλη την ενέργειά μας και την ικανότητά μας για σκέψη. Ο στόχος είναι **να μπορούμε να «φέρουμε» το άγχος εντός μας**, να μη μείνει αφόρητο. Με άλλα λόγια, το ψυχικό μας πεδίο να μπορεί να έχει **εύρος και περιεχόμενο**. Αν μάλιστα σκεφτούμε ότι συνήθως η ανακοίνωση των αποτελεσμάτων των εξετάσεων γίνεται μετά το τέλος του εξαμήνου, όταν δεν υπάρχει πλέον ευκαιρία (εκτός από κάποιες εξαιρέσεις) να συζητηθούν τα αποτελέσματα μέσα στο υποστηρικτικό πλαίσιο και στα δομημένα μαθήματα, τότε θα πρέπει **να δημιουργήσουμε εμείς αυτή τη δομή μέσα μας και να οριοθετήσουμε εμείς τον εαυτό μας**.

Στοχαστικές αναρωτήσεις

Ας δούμε, μόνο ενδεικτικά, μερικές από τις αναρωτήσεις που μπορεί να κάνει μια φοιτήτρια ή ένας φοιτητής καθώς στοχάζεται. Πρόκειται μόνο για μερικές προτάσεις ή παραδείγματα, από τα οποία μπορεί **να εμπνευστεί κανείς και να θέσει τις δικές του, προσίδεις, στοχαστικές αναρωτήσεις**.

Τι έμαθα που θεωρώ ότι αξίζει το προηγούμενο εξάμηνο ή το προηγούμενο έτος; Έμεινα στην επιφάνεια ή «χώνεψα» και αφομοίωσα αυτά με τα οποία ήλθα σε επαφή;

Έκανα σε βάθος συνδέσεις ανάμεσα στις πληροφορίες ενός μαθήματος ή και ανάμεσα στα μαθήματα, ή απλά συσώρευσα αποσπασματικές πληροφορίες, δηλαδή σκόρπιες σκέψεις που δεν συνιστούν «σκέπτεσθαι»; Απλά αναπαρήγαγα στις εξετάσεις όσα συγκράτησα;

Συμμορφώθηκα απόλυτα με όσα θέλουν οι άλλοι να γνωρίζω και δεν ερεύνησα, δεν αναζήτησα κάτι «έξω από το κάδρο»;

Δεν βρήκα ή δεν με βοήθησαν να βρω καμία σχέση ανάμεσα στην ύλη του μαθήματος και στις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και την πραγματική ζωή (μου);

Με ενδιέφεραν μόνο τα βασικά σημεία, τα SOS, και αγνόησα το εύρος και την πολυπλοκότητα του γνωστικού αντικειμένου;

Αναζήτησα, στα πλαίσια της ελεύθερης επιλογής, μαθήματα και καθηγητές που υπόσχονταν ότι θα παρέχουν γρήγορη και εύκολη «γνώση», με πολλή «ασφάλεια» και ελάχιστες μταιιώσεις;

Τι διαφορετικό θα μπορούσα να κάνω στην πράξη και τι έμαθα από όλους τους ανθρώπους με τους οποίους ήλθα σε επαφή στα εργαστήρια, στις κλινικές, στην πρακτική, στην έρευνά μου;

Μήπως θέλησα να νιώσω ότι ταυτίζομαι με έναν «παντογνώστη» καθηγητή, που υποσχόταν διευκολύνσεις και βαθμούς, ή «έτοιμα πακέτα γνώσεων και δεξιοτήτων», για να ασπαστώ αυτή την «τελειότητα» και να αποφύγω την αστοχία, το λάθος, την άγνοια και τον μόχθο;

Ερευνώντας και γράφοντας την πτυχιακή ή μεταπτυχιακή εργασία μου ή τη διδακτορική διατριβή μου, μήπως διάλεξα τον γρήγορο και εύκολο δρόμο;

Μήπως αρκέστηκα σε μια επιφανειακή συρραφή των πηγών και στο αναμάσημα των πληροφοριών που προϋπάρχουν;

Μήπως «έκλεψα» ιδέες άλλων και τις παρουσίασα ως δικές μου;

Μήπως, πάλι, συνέλεξα όσο περισσότερη εγκυκλοπαιδική γνώση μπορούσα και οχυρώθηκα πίσω από μια «πολυμάθεια» για να αποφύγω να δω την ουσία και το βάθος των πραγμάτων, από φόβο για το τι θα βρω εκεί, το οποίο μπορεί να αφορά την ύπαρξή μου και την επιθυμία μου;

Καθώς μελετούσα, παρέμεινα στο κατοπτρικό, δηλαδή σε ό,τι είναι ίδιο με εμένα, ή φαντασιώνομαι ότι είναι ίδιο με εμένα;

Ή έμαθα κάτι που είναι διαφορετικό από όσα γνώριζα ήδη και από εμένα τον ίδιο ή την ίδια, κάτι από τη μεγάλη πολιτισμική δεξαμενή της ετερότητας, του διαφορετικού;

Άρχισα να χαράζω τον δικό μου, προσωπικό δρόμο προς τη γνώση και να διαμορφώνω μια ταυτότητα στην οποία περιέχεται και η προσωπική μου σχέση με τη γνώση;

Μπόρεσα να εντάξω στην προσωπική μου ιστορία της γνώσης όσα μου συμβαίνουν και βιώνω στο Πανεπιστήμιο;

Σε αυτόν τον προσωπικό δρόμο προς τη γνώση, ποιους συνάντησα, ποιοι μου άνοιξαν δρόμους, με ποιους συνεργάστηκα και σε ποιους οφείλω;

Το ενήλικο μέρος του εαυτού ως σύμμαχος

Ίσως θα κατάλαβες ήδη ότι, ακόμα και μετά την ενηλικίωση, τα άγχη που νιώθουμε δεν διαφέρουν, στην ουσία τους, και πολύ από τα άγχη που νιώσαμε τότε που τέθηκαν τα θεμέλια της ύπαρξής μας: στη βρεφονηπιακή ηλικία. Αλλά και το άγχος που αφορά το Πανεπιστήμιο είναι μια φυσική συνέχεια του άγχους που είχαμε από την πρώτη φορά που, ως μικρά παιδιά, φοιτήσαμε στο σχολείο. Οι φοιτήτριες και οι φοιτητές όμως διαθέτουν και το **ενήλικο μέρος του εαυτού** που μπορεί να διαχειριστεί τα άγχη, ή να καταλάβει ότι χρειάζεται βοήθεια για να τα διαχειριστεί και να την αναζητήσει. Με τη δύναμη των συνδέσεων, ο στοχασμός μάς επιτρέπει να προσφέρουμε στον εαυτό μας **ανατροφοδότηση**. Αναλογιζόμαστε πώς τα πήγαμε, ποια είναι τα δυνατά σημεία και οι περιορισμοί

μας, τι μας διευκόλυνε και τι όχι να μελετήσουμε και να αποδώσουμε στο Πανεπιστήμιο, τι πρέπει να αλλάξουμε και τι όχι, με ποιους τρόπους να εργαστούμε και να συνεργαστούμε για να επιφέρουμε την αλλαγή, τι να διεκδικήσουμε από τους άλλους –καθηγητές, καθηγήτριες, συμφοιτητές, συμφοιτήτριες, συνεργάτες, πανεπιστημιακό πλαίσιο– και τόσα άλλα.

Σκεφτόμαστε τι **καλό** ενστερνιστήκαμε στο εξάμηνο ή στο έτος που πέρασε και πώς μπορούμε να οικοδομήσουμε πάνω σε αυτό και να συνεχίσουμε να το αναζητούμε ώστε να εμπλουτιζόμαστε από αυτό. **Όταν αρθρώνουμε με τον λόγο και αναπαριστούμε στον νου τον κίνδυνο ή την απειλή, δηλαδή τα εισάγουμε στο συμβολικό πεδίο, εξαλείφεται η πιθανότητα να συμβούν κυριολεκτικά, να είναι δηλαδή ένας πραγματικός ευνουχισμός.** Είναι μια διεργασία μέσω της οποίας δημιουργούμε **νόημα**. Καθώς σκεφτόμαστε πάνω στο άγχος μας, το αντιπαραθέτουμε στην πραγματικότητα, δηλαδή το υποβάλουμε και αυτό το ίδιο (ναι, γίνεται!) σε εξετάσεις, σε ένα **τεστ σε σχέση με την πραγματικότητα**: πόσο δυσανάλογο ήταν, τι ακριβώς κάναμε υπό την επήρεια του, ποιο αποτέλεσμα, ποια επίπτωση είχαν η στάση και οι πράξεις μας. Είναι σαν **η πιο ώριμη, ενήλικη πλευρά του εαυτού μας να παρατηρεί το άγχος, να το επιτηρεί και να το κρίνει. Με περίσκεψη.** Τότε είναι πιθανό να κατανοήσουμε αν το άγχος μας είναι δυσλειτουργικό για τη ζωή μας ή όχι και να προσεγγίσουμε περισσότερο την αλήθεια της επιθυμίας μας σχετικά με τις σπουδές και με όλα όσα είμαστε και πράττουμε. Έτσι πιθανώς θα καταφέρουμε να αντιληφθούμε και αν χρειαζόμαστε βοήθεια από ειδικό ψυχικής υγείας ή όχι.

Λήξεις, πένθη, αποχαιρετισμοί

Λόγω του σχετικά απρόσωπου χαρακτήρα του Πανεπιστημίου, καθώς και λόγω απρόβλεπτων και έκτακτων γεγονότων, αρκετές φορές δεν δίνεται η δυνατότητα για μια καλή **λήξη του μαθήματος ή της συνεργασίας και επίβλεψης.** Για ένα κλείσιμο, που θα περιλαμβάνει την ανακεφαλαίωση των καλών στοιχείων που αποκόμισε ο καθένας και η καθεμία από το μάθημα ή τη συνεργασία και επίβλεψη, κάτι που θα διευκολύνει τη διαδικασία της **ανάμνησης**, δηλαδή της ένταξης της εμπειρίας του μαθήματος στην προσωπική ιστορία μας. Γνωρίζουμε όλοι τη μειωμένη προσέλευση των φοιτητών και των φοιτητριών προς το τέλος του εξαμήνου, σε όσα μαθήματα δεν έχουν υποχρεωτικές παρουσίες. Τα «ακροατήρια», όπως λέμε, σιγά-σιγά «αραιώνουν» και «διαλύονται» πρόωρα... Βεβαίως, είναι γνωστό ότι αυτό μπορεί να συμβαίνει στις περιπτώσεις που οι δάσκαλοι **δεν εμπνέουν** τους μαθητές τους και **έχουν διαψεύσει τις προσδοκίες** που οι τελευταίοι είχαν από αυτούς στην αρχή του μαθήματος.

Μπορεί να συμβαίνει όμως και κάτι άλλο. Η γνώση του επερχόμενου τέλους των μαθημάτων και των επικείμενων εξετάσεων διακινεί θλίψη και άγχος στους

φοιτητές και τις φοιτήτριες, αλλά και στους καθηγητές και τις καθηγήτριες, ακόμα και αν οι τελευταίοι/ες δεν μπόρεσαν ή δεν φρόντισαν να αναπτύξουν ιδιαίτερους δεσμούς με τους μαθητευόμενους. Οι συνήθειες εκλογικεύσεις, όπως «δεν ερχόμαστε γιατί διαβάζουμε πια για τις εξετάσεις», μπορεί να κρύβουν την αδυναμία κάποιων νέων ανθρώπων να κοιτάξουν κατά πρόσωπο το τέλος μιας κατάστασης, το οποίο επιπλέον συνεπάγεται την έλευση της εξεταστικής απειλής. **Η «γεωγραφική» λύση είναι η άμυνά τους:** απομακρύνουν τον εαυτό τους από τα τελευταία μαθήματα.

Όταν το άγχος συνδέεται με τη χαμηλή επίδοση ή την αποτυχία στις εξετάσεις στο Πανεπιστήμιο, **προκύπτει μια απώλεια, ένας «μικρός θάνατος», που πρέπει να πενθήσουμε.** Μια αιτία που αποκόπτουμε και εξοβελίζουμε την αποτυχία είναι και η αποφυγή αυτού του πένθους, που είναι επώδυνο. Αυτό το πένθος όμως είναι φυσιολογικό. Δεν είναι κατάθλιψη. Είναι θλίψη, που **μας διευκολύνει να αποεπενδύσουμε, να αποχαιρετίσουμε αυτό που χάσαμε,** για παράδειγμα, τον άριστο βαθμό σε ένα μάθημα, την ξεκούραση το καλοκαίρι γιατί οφείλουμε μαθήματα που θα δώσουμε τον Σεπτέμβριο – ή ακόμα την αίσθηση παντοδυναμίας μας, η οποία, αν επιμένει, δεν μας βοηθά. Με το πένθος, **αναλαμβάνουμε όση ευθύνη μάς αναλογεί για την απώλεια αυτή** –ούτε λιγότερη, αλλά ούτε και περισσότερη– και κινητοποιούμε να **επανορθώσουμε:** με την οργάνωση, τη συγκέντρωση, τη μελέτη. Με την επιμονή, παρά τα εμπόδια.

Ούτως ή άλλως, **απαραίτητη συνθήκη για να μάθουμε είναι η διεργασία του πένθους για την απώλεια της βρεφονηπιακής παντοδυναμίας μας:** να δεχθούμε ότι δεν γνωρίζουμε τα πάντα, ότι συνεχώς κάτι θα μας διαφεύγει, ότι ποτέ δεν θα τα γνωρίσουμε όλα παρά το ότι συνεχίζουμε να θέλουμε να τα γνωρίσουμε, ή ακόμα και να δεχθούμε ότι μπορεί και να μη θέλουμε να μάθουμε. Και να αναγνωρίσουμε ότι δεν είμαστε τα πάντα για τους άλλους και ότι δεν μπορούμε να περιμένουμε τα πάντα από τους άλλους. Η **ανάπτυξη του ανθρώπου,** στο σύνολό της, και όχι μόνο η μάθηση, είναι μια σειρά αποχωρισμών και απωλειών, ήδη από τη στιγμή της γέννησης. **Δεν μπορεί κανείς να έχει ψυχική υγεία αν αρνείται ή διαψεύδει την απώλεια.** Ας έχουμε κατά νου ότι η σημερινή εποχή, ως εποχή του ναρκισσισμού, έχει χαρακτηριστεί και **«νηπενθής»**, δηλαδή, μια εποχή που αδυνατεί να πενήσει...

Το να μεγαλώνει κανείς σε ηλικία και να προχωρά από εξάμηνο σε εξάμηνο οδεύοντας προς το πτυχίο και, από εκεί, πιθανώς στην αναζήτηση εργασίας ή και σε μεταπτυχιακές σπουδές, ή να τελειώνει το μεταπτυχιακό ή το διδακτορικό του, δεν σημαίνει **συνεχείς απώλειες;** Οι καθηγητές, οι καθηγήτριες και τα γνωστικά αντικείμενα αλλάζουν. Τα πλαίσια και οι συνεργασίες αλλάζουν. Οι σχέσεις και οι παρέες διαλύονται ή αναδιοργανώνονται. Το «τέλος εποχής» έρχεται και

επανέρχεται. Διαρκώς λοιπόν καλούμαστε να αφήνουμε πίσω μας κάτι παλαιό και να οδεύουμε προς κάτι νέο και άγνωστο. Κάτι τελειώνει ξανά και ξανά, και εμείς, παρά τον ψυχικό πόνο, **πρέπει να το κρατήσουμε ως ανάμνηση και να επενδύσουμε στο καινούργιο με ψυχική ζωντάνια.**

Το άγχος για τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο είναι η **βοή της ζωής εντός του ψυχισμού μας.** Μαρτυρά ότι έχουμε ζωντάνια και εξακολουθούμε να παλεύουμε. Το άγχος αντιμάχεται τις άλλες δυνάμεις που, και αυτές εντός του ψυχισμού μας, απεργάζονται σιωπηλά και ανεπαισθήτως τη στασιμότητα, την οπισθοδρόμηση, ή ακόμα και την καταστροφή μας. Για να μπορέσουμε να μετριάσουμε αυτό το άγχος και να γίνει τόσο όσο χρειάζεται για να μας κινητοποιεί, δηλαδή δημιουργικό, χρειάζεται **να αποδεχθούμε τους περιορισμούς μας,** με άλλα λόγια να αναγνωρίσουμε ότι υποκείμεθα στον συμβολικό ευνουχισμό, ώστε να μπορέσουμε να επιθυμήσουμε τη γνώση. Τότε με κάθε πτυχή των ερωτικών ορμών μας και της επιθυμίας μας θα συνδεόμαστε με τη γνώση. Που σημαίνει ότι θα είμαστε σε θέση να απορροφήσουμε και να αφομοιώσουμε τη γνώση ως **πνευματική τροφή.** Να την ενσωματώσουμε μέσω του **βλέμματος.** Να μας αναγνωρίσει ο Άλλος μέσω του βλέμματος. Να ακούσουμε με προσοχή τη **φωνή** των δασκάλων, στην οποία ακούγεται η «φωνή της συνείδησης», αλλά και η επιθυμία τους. Να **συλλέξουμε** τη γνώση, να τη **συγκρατήσουμε** και να **κυριαρχήσουμε** επ' αυτής, ώστε τελικά να την **κατέχουμε και αργότερα να τη μεταδώσουμε με τη σειρά μας.** Να αξιοποιήσουμε το παλαιό και μετά να το **ξεπεράσουμε** για να οικοδομήσουμε το **καινούργιο,** αναγνωρίζοντας παράλληλα τα **όρια** και τα **ελλείμματα,** τα δικά μας και των άλλων.

Ευγνωμοσύνη

Στόχος είναι να μην ξεχάσουμε όσα είχαν και έχουν αξία στο Πανεπιστήμιο. Να μπορέσουμε να νιώσουμε και να εκφράσουμε ευγνωμοσύνη, δηλαδή την αναγνώριση για ό,τι μας προσφέρθηκε. **Ευγνωμοσύνη** δεν σημαίνει μόνο να πει κανείς «ευχαριστώ» στους καθηγητές και τις καθηγήτριες που λειτούργησαν ως μέντορες (= πνευματικοί καθοδηγητές), στους συνοδοιπόρους συμφοιτητές και συμφοιτήτριες, καθώς και στους συνεργάτες. Δεν σημαίνει μόνο ότι αναγνωρίζει όσα του προσφέρθηκαν από τα έργα των επιστημόνων, από τις **πηγές,** και εκτιμά τις ανακαλύψεις και τον μόχθο των προηγούμενων γενεών (άρα δεν διαπράττει λογοκλοπή). Σημαίνει κυρίως κάτι που αγγίζει την ουσία του Πανεπιστημίου: **ότι αναγνωρίζουμε το χρέος μας και επιθυμούμε να ανταποδώσουμε, ως επιστημονική δημιουργία και ως κοινωνική προσφορά, όσα μας χαρίστηκαν.**

Υπάρχει και κάτι ακόμα, που δεν είναι τόσο γνωστό. Η ανωριμότητα, η άγνοια, η δυσκολία κατανόησης, η αδιαφορία και το «δεν θέλω να μάθω», τα οποία χαρακτηρίζουν, λίγο έως πολύ, όλους τους μαθητευόμενους, βιώνονται από τους

ίδιους, ασυνείδητα, ως **επίθεση** προς τους διδάσκοντες και αυτό συνεπάγεται **ασυνείδητη ενοχή**, που μπορεί να γίνεται αισθητή ως δυσφορία. Ο κύριος τρόπος να ξεπεράσει κανείς την ενοχή για την καταστροφικότητά του προς το πανεπιστημιακό πλαίσιο είναι η **επανόρθωση**: να μελετήσει και να δουλέψει, για να παράγει ένα καλό γραπτό ή μια καλή εργασία που θα προσφέρει στους καθηγητές και τις καθηγήτριες. Είναι όπως το παιδί στο δημοτικό σχολείο που αποφασίζει επιτέλους να φέρει μια μέρα λυμένες τις ασκήσεις του και να προσφέρει το τετράδιό του ως δώρο προς τη δασκάλα του, την οποία νιώθει πως ταλαιπώρησε τον προηγούμενο καιρό. Ένας φοιτητής μπορεί να επανορθώσει δημιουργώντας και προσφέροντας, ακόμα και αν ο καθηγητής δεν έκανε πολύ σωστά τη δουλειά του, ακόμα και αν η καθηγήτρια δεν αναγνωρίζει η ίδια και δεν εκτιμά έμπρακτα την προσπάθεια του φοιτητή (ή και όλων των φοιτητών της) να επανορθώσουν. Τότε **ο φοιτητής θα φθάσει τόσο μακριά όσο να επανορθώσει για λογαριασμό του καθηγητή, θα πράξει τώρα ή αργότερα όσα δεν έπραξε αυτός**. Δεν θα μισήσει το γνωστικό αντικείμενο της συγκεκριμένης καθηγήτριας επειδή **έτυχε** να το διδάσκει αυτή. Αντίθετα, είναι δυνατόν ακόμα και να το επιλέξει, να το υπηρετήσει και να ανθίσει σε αυτό.

Μια καινούργια αρχή – ξανά

Τίθεται το ερώτημα: Ένας νέος άνθρωπος που αντιμετωπίζει δυσκολίες στις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο βρίσκεται μήπως σε μια θέση να κάνει καταναγκαστικά τα ίδια λάθη, ξανά και ξανά; Να αποτυγχάνει στις εξετάσεις και στις αξιολογήσεις, να αποδίδει χαμηλότερα από τις ικανότητές του ή την προσπάθειά του, να αναβάλλει, να αργοπορεί χωρίς λόγο, να μην αναπτύσσει το δυναμικό του, να μην απολαμβάνει τη βαθιά και ουσιαστική μάθηση; Τελικά, όλα επαναλαμβάνονται κι εμείς είμαστε έρμια των δύσκολων παιδικών βιωμάτων μας, των περιορισμών που θέτει η πραγματικότητα και τελικά της μοίρας μας; Η απάντηση θα μπορούσε να είναι ναι, εάν σκεφτούμε πόσο ισχυρή είναι στον άνθρωπο αυτή η τάση για καταναγκαστική επανάληψη. Ωστόσο, **δεν είναι όλα προδιαγεγραμμένα**.

Κατ' αρχάς, γνωρίζουμε ότι «επανάληψις μήτηρ πάσης μαθήσεως», άρα οπωσδήποτε επαναλαμβάνουμε όσα μάθαμε (ευχάριστα ή και δυσάρεστα), κάτι που οργανώνει τον ψυχισμό μας και μας βοηθά να νιώσουμε ότι έχουμε τον έλεγχο. Κατόπιν, παραδόξως, ακόμα και αν επαναλαμβάνουμε μόνο τις δυσκολίες μας, αυτό μαρτυρά ότι είμαστε ψυχικά ζωντανοί και ότι παλεύουμε. **Εξακολουθούμε να είμαστε μέσα στο ρεύμα της ζωής, έστω και με άγχος**. Και αν δεχθούμε ότι υπάρχει ασυνείδητο, τότε δεχόμαστε και ότι υπάρχουν όψεις του ψυχισμού μας που μπορούν να γίνουν συνειδητές και να οδηγήσουν σε μια **επινόηση**. «Άστραψε φως και γνώρισε ο νιος τον εαυτό του», είναι πάλι μια ωραία φράση του Διονύσιου Σολωμού για το βίωμα ενός νέου ανθρώπου την ώρα που

βρέθηκε στο μεταίχμιο ζωής και θανάτου. **Η αστραπή συνιστά μια τομή, μια ρήξη, μια καινούργια αρχή πάνω στη γραμμή του πεπρωμένου μας.**

Τότε θέτουμε **αναστοχαστικά ερωτήματα** όπως τα ακόλουθα:

Τι είναι αυτό που συμβαίνει;

Πώς αυτό που μου συμβαίνει **εντάσσεται στην προσωπική μου ιστορία** ως μαθητή ή μαθήτριας, και τώρα ως φοιτητή ή φοιτήτριας, αλλά και στην προσωπική ιστορία της ζωής μου;

Αυτό που μου συμβαίνει τώρα, πώς **συνδέεται** με το παρελθόν μου, με αυτό που δεν θυμάμαι πια, ενώ εμφανίζεται συνεχώς στο παρόν;

Πώς μπορώ να βάλω σε λόγια, να αναπαραστήσω, τα παιδικά μου βιώματα, τα οποία καθορίζουν αυτό που κάνω τώρα, ώστε **να μετατρέψω αυτή τη μνήμη σε ανάμνηση** για το από πού έρχομαι και πώς διαμορφώθηκα;

Πώς μπορώ να **ερμηνεύσω** αυτό που μου συμβαίνει τώρα, στις πανεπιστημιακές σπουδές μου, με βάση αυτό που ήμουν κάποτε, ώστε μέσα από τις αναμνήσεις αυτές να διαμορφώσω **νόημα**;

Μπορώ να περιορίσω την τάση μου να περνώ αυτόματα στην πράξη κάνοντας πράγματα που δεν βοηθούν την ακαδημαϊκή και επιστημονική μου πορεία και, αντί για αυτό, πρώτα **να θυμάμαι, να συνδέω, να στοχάζομαι, και μετά να δρω**;

Τέτοια ερωτήματα, όπως και άλλα που μπορεί να θέσει κανείς, μας διευκολύνουν ώστε να συνθέσουμε τη μοναδική μας **αυτοβιογραφική αφήγηση**. Ο άνθρωπος χρειάζεται να διαθέτει κουράγιο για να τα θέσει, γιατί μπορεί να αναδυθεί άγχος. Χρειάζεται επίσης θάρρος να εργαστεί πάνω σε αυτά **με τη βοήθεια ενός ειδικού ψυχικής υγείας που έχει ψυχαναλυτικό προσανατολισμό**. Αυτό είναι περισσότερο αναγκαίο όταν το άγχος είναι **κατακλυσμικό** (π.χ. κρίσεις πανικού). Γιατί τότε ο πόθος του ανθρώπου για την απόλυτη ηρεμία, για το μηδέν, ώστε τίποτα να μην ταράζει την πληγωμένη παντοδυναμία του, φέρνει μαζί και τον τρόπο της ακινησίας και του παγώματος, που δεν είναι άλλο από την αγωνία ή το άγχος του θανάτου. Είναι ακόμα αναγκαίο **αν ο άνθρωπος δείχνει να μην έχει άγχος, ούτε καν το δημιουργικό άγχος, αλλά φαίνεται ότι ζει μια ζωή μηχανιστική, με χρηστική σκέψη**, απλά διεκπεραιώνοντας ρόλους και δραστηριότητες, με περιορισμένη φαντασία και ψυχική ζωντάνια – μια **σιωπηλή κατάθλιψη**, όπως είδαμε παραπάνω. Ακόμα περισσότερο, εάν υποφέρει από **ψυχοσωματικά συμπτώματα ή ψυχοσωματικές ασθένειες**, που μαρτυρούν ότι πιθανώς υπάρχουν ελλείμματα στη σύνδεση σώματος-ψυχισμού και ότι δεν μπορεί να αναπαραστήσει ψυχικά και να εκφράσει αυτό που του συμβαίνει, με αποτέλεσμα οι ωμές διεγέρσεις και τα ακατέργαστα βιώματά του να ξεχύνονται στο σώμα του.

Επαγρύπνηση

Η εργασία με τον εαυτό, είτε κατά μόνας (πιο δύσκολο) είτε με τη βοήθεια ενός ειδικού, πιθανώς θα βοηθήσει το άτομο να βγει από την ψυχική παραλυσία και την ψυχική σιγή. Ίσως και πάλι να επαναλαμβάνει ό,τι έκανε πάντα, αλλά αυτή τη φορά υπό το φως του στοχασμού και της ψυχικής εργασίας. Το άγχος και η **επαγρύπνηση** που αυτή η ψυχική εργασία συνεπάγεται προφυλάσσουν από την παραίτηση και την από-γνωση, δηλαδή την **απομάκρυνση από τη γνώση**.

Στα πρώτα χρόνια της ζωής μας, η μητέρα (ή τα υποκατάστατά της) είναι εκείνη που όχι μόνο μας φροντίζει και αφυπνίζει μέσα μας την αγάπη για τη ζωή, αλλά και επαγρυπνεί ως φύλακας της ασφάλειας και της επιβίωσής μας. Σταδιακά, εμείς **εσωτερικεύουμε αυτή τη λειτουργία της επαγρυπνούσας μητέρας**. «Πάντ' ανοιχτά πάντ' άγρυπνα τα μάτια της ψυχής μου» (για να επικαλεστούμε ξανά τον ίδιο ποιητή) είναι το μότο που μπορεί να υιοθετήσει κανείς στην πορεία προς την ψυχική ωριμότητα.

Ψυχική ωριμότητα σημαίνει, μεταξύ άλλων, ότι μπορούμε να παρακολουθούμε τις δικές μας κινήσεις, αυτές που συμβαίνουν εντός μας και στη σχέση μας με τους άλλους, και να τις αναγνωρίζουμε. Να περιορίζουμε τις αυτοκαταστροφικές τάσεις. Να μειώνουμε το άγχος του θανάτου, που προκύπτει καθώς οι δυνάμεις της ζωής αντιμάχονται τις δυνάμεις καταστροφής, ώστε αυτό το άγχος να υποχωρεί και να δίνει τη θέση του στο **άγχος του ευνουχισμού**. Δηλαδή σε αυτό το άγχος που απορρέει από την επίγνωση ότι έχουμε ελλείψεις, αλλά και από την αποδοχή ότι δεν είναι δυνατόν να σκεφθούμε, να ελέγξουμε και να γνωρίσουμε τα πάντα. **Και είναι αυτό το μετριασμένο και δημιουργικό άγχος του ευνουχισμού που θα οδηγήσει στην επαγρύπνηση, η οποία, με τη σειρά της, θα υποστηρίξει τον μετασχηματισμό του νέου ανθρώπου στην πορεία του προς την ενήλικη κατάσταση**. Άλλωστε στην πορεία αυτή υπάρχει πάντα και το **άγνωστο**, απέναντι στο οποίο πρέπει να είμαστε σε εγρήγορση, κι ας μην το γνωρίσουμε ποτέ. Αυτό που μέχρι τώρα είναι ανείκαστο, άπιαστο, ανίδωτο, ανήκουστο και άφατο, άρα εμπεριέχει και την **έκπληξη**, ίσως δεν είναι άλλο από την έλλειψη, που τροφοδοτεί την επιθυμία.

Ροή, αλλαγή, ιστορία

Τίποτα δεν είναι στατικό και παντοτινό. Πρόκειται για μια γνώση από τους αρχαίους χρόνους. «Τὰ πάντα ρεῖ, μηδέποτε κατά τ' αὐτὸ μένειν» είναι η περίφημη ρήση που αποδίδεται στον Ηράκλειτο, όπως και οι ακόλουθες: «ποταμοῖς τοῖς αὐτοῖς ἐμβαίνομέν τε καὶ οὐκ ἐμβαίνομεν, εἶμέν τε καὶ οὐκ εἶμεν» και «ποταμῶ γὰρ οὐκ ἔστιν ἐμβῆναι δις τῷ αὐτῷ». Τα πάντα ρέουν συνεχώς, όχι μόνο γύρω μας αλλά και για εμάς τους ίδιους, αφού δεν μπορούμε να μπούμε δυο φορές στον ίδιο ποταμό, στους ποταμούς μπαίνουμε και δεν μπαίνουμε,

είμαστε και δεν είμαστε. Η αλλαγή είναι ακατάπαυστη, όλα μέλλει να συμβούν, τα πάντα είναι παροδικά και εφήμερα, μαζί και εμείς, και υπάρχει και η **τυχειότητα** – όλα αυτά αναμένεται να είναι πηγή άγχους για τον άνθρωπο. Είναι έτσι όμως, ή βρισκόμαστε εδώ μπροστά σε μια πηγή σοφίας; Αν αποδεχθούμε την αιώνια ροή των πάντων, δεν θα αντιτασσόμαστε σε αυτήν και θα αποφύγουμε τη δυσφορία που νιώθει κανείς όταν επιθυμεί να κάνει μόνιμο αυτό που είναι παροδικό. Αντιλαμβανόμαστε ότι τα πράγματα εναλλάσσονται, διαδέχονται το ένα το άλλο, χάνονται.

Τα παραπάνω ισχύουν και για τις πανεπιστημιακές σπουδές, τη σχέση μας με τη γνώση και την επιστήμη, την επιτυχία και την αποτυχία, την προετοιμασία για το επάγγελμα. Δεν υπάρχει το τέλειο, το ολοκληρωμένο, το αψεγάδιαστο, το απόλυτα συμμετρικό. Η απολιθωμένη γνώση δεν είναι γνώση. Η ατέλεια έχει ομορφιά και είναι αυτή που μπορεί να οδηγήσει στην αριστεία και στην ουσιαστική συμβολή και προσφορά. Γι' αυτό έχει ίσως μεγαλύτερη σημασία η **διαδικασία**, που θα πάρει χρόνο και που απαιτεί μόχθο, παρά οι στόχοι αυτοί καθαυτοί. Στη διαδικασία θα συναντήσει κανείς την τυχειότητα, τα εμπόδια, τις ανατροπές. Θα είναι η **αριστοτέλεια περιπέτεια**. Αυτό σημαίνει ότι το επιστημονικό έργο ενέχει την **αναγνώριση**, που σημαίνει τη **μεταβολή από την άγνοια στη γνώση**, όπως υποστήριζε ο Αριστοτέλης μιλώντας για την τραγωδία ως είδος της ποίησης. Και η ωραιότερη μορφή αναγνώρισης, κατά τον ίδιο, είναι αυτή που γίνεται συγχρόνως με την περιπέτεια, η οποία είναι η **ξαφνική αντιστροφή των περιστάσεων**. Αναγνώριση και περιπέτεια χαρακτηρίζουν όχι μόνο την τραγική ποίηση, αλλά και την τραγική ανθρώπινη συνθήκη εν γένει, στην οποία περιλαμβάνεται και η σχέση με τη γνώση.

Η επιθυμία για γνώση δεν εμφανίζεται μόνο σε ενεστώτα χρόνο, ανάλογα με το αν μας αρέσει ή όχι το εκάστοτε μάθημα ή η εκάστοτε εργασία ή ο εκάστοτε καθηγητής. Η επιθυμία για γνώση (όπως και η επιθυμία γενικά) έχει **ιστορία**, ιδιαίτερη για τον καθένα μας, την οποία μάς βοηθούν να συνθέσουμε τα αναστοχαστικά ερωτήματα, όπως αυτά που αναφέρθηκαν παραπάνω. Για να θέσουμε τα ερωτήματα αυτά, μας διευκολύνουν οι γονείς, οι παιδαγωγοί, όλα τα σημαντικά πρόσωπα της ζωής μας, καθώς και οι ειδικοί ψυχικής υγείας. **Η επιθυμία για γνώση αιωρείται ανάμεσα στις τρεις χρονικές διαστάσεις της ζωής μας –παρελθόν, παρόν και μέλλον– και τις διατρέχει**. Μπροστά σε μια μαθησιακή πρόκληση στο εδώ-και-τώρα, αναμένεται να αναδύεται η ανάμνηση ενός παιδικού βιώματος στο οποίο νιώσαμε ευχαρίστηση από την ικανοποίηση της επιθυμίας μας και να δημιουργείται κάτι που δείχνει προς μια μελλοντική ευχαρίστηση. Με πρότυπο το παρελθόν και αφορμή το παρόν (το προς μάθηση υλικό), σχεδιάζουμε και πλάθουμε μια εικόνα του μέλλοντος. Η επιθυμία γίνεται τότε μια **πνοή ζωής** που κυκλοφορεί ελεύθερα στον χωροχρόνο, αλλά και στον ψυχισμό μας.

Το Πανεπιστήμιο διαθέτει Εργαστήρια, στα οποία ασκούνται οι προπτυχιακοί και μεταπτυχιακοί φοιτητές και φοιτήτριες, οι διδακτορικοί και μεταδιδακτορικοί ερευνητές και ερευνήτριες. (Ο παρόν Οδηγός προέρχεται από ένα τέτοιο Εργαστήριο.) Η ίδια η νεανική περίοδος όμως είναι, αυτή καθ' εαυτή, ένα **εργαστήριο συγγραφής της προσωπικής ιστορίας**. Το Πανεπιστήμιο είναι το ίδιο ένας **οίκος**, με την έννοια του κλειστού χώρου και του οικείου, όπου ο κάθε νέος άνθρωπος, στη συνάντησή του με τις καθηγήτριες και τους καθηγητές, τις συμφοιτήτριες και τους συμφοιτητές, καθώς και τους συνεργάτες, διευκολύνεται να εντάξει και να εγγράψει στη δική του ιστορία, όχι μόνο τις ευστοχίες και τις κατακτήσεις, αλλά και τα κενά, τις ελλείψεις, τις υπερβολές και τις αντιφάσεις, ακόμα και να επωμισθεί όσα δεν είναι δυνατόν να ειπωθούν, όσα θα παραμείνουν άμορφα, εκτός της διανοίας.

ΤΟ ΕΡΓΟ ΚΑΙ Η ΕΥΘΥΝΗ ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΟΥ ΠΛΑΙΣΙΟΥ

Δεν είναι αδύνατον, είναι όμως αρκετά δύσκολο, να οδεύσουν οι φοιτήτριες και οι φοιτητές προς τον στοχασμό, ως ψυχική εργασία εμποτισμένη με ζωτική δύναμη, φαντασία και συναίσθημα, χωρίς τη βοήθεια των καθηγητών, των καθηγητριών και του πανεπιστημιακού πλαισίου. Βασικές αρετές των πανεπιστημιακών δασκάλων οι οποίες προάγουν τη σύνδεση με τους φοιτητές και μέσω αυτής την επιστήμη, είναι το «κράτημα» και η «εμπερίεξη» – δύο έννοιες από το πεδίο της ψυχαναλυτικής σκέψης, που έχουν εφαρμογές και στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Όσον αφορά το **κράτημα**, οι γονείς κράτησαν, **κυριολεκτικά**, δηλαδή στα χέρια και στην αγκαλιά τους, και **μεταφορικά**, δηλαδή ψυχικά, τους αναπτυσσόμενους ανθρώπους. Αργότερα, τους κράτησαν οι δάσκαλοί τους. **Ανάπτυξη δεν συμβαίνει χωρίς το κράτημα**. Όλες οι όψεις του πανεπιστημιακού πλαισίου αναμένεται να κρατούν δυναμικά τον φοιτητικό πληθυσμό: χώροι, υλικοτεχνικός εξοπλισμός, δομή και περιεχόμενο των προγραμμάτων σπουδών, ηγεσία, διοικητική και γραμματειακή οργάνωση, υποστηρικτικές υπηρεσίες για τους φοιτητές, ενίσχυση της έρευνας, σύνδεση με την κοινωνία και την αγορά εργασίας, προσωπικότητα και κατάρτιση των πανεπιστημιακών δασκάλων και πλαισίωσή τους στο έργο τους. Οι τελευταίοι επιτελούν το κράτημα με ποικίλους τρόπους. Είναι διαθέσιμοι και αξιόπιστοι. Διερευνούν τις ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού – και αυτή η έρευνα πρέπει να γίνεται και συστηματικά, από το Πανεπιστήμιο ως θεσμό. Προσαρμόζουν το έργο τους σε αυτές τις μεταβαλλόμενες ανάγκες. Δεν ζητούν κυρίως συμμόρφωση από τους φοιτητές, αλλά σέβονται τη ζώσα εμπειρία τους. **Τους επιτρέπουν να εκδιπλώνουν στοιχεία του αληθούς εαυτού τους στον ενδιάμεσο χώρο δασκάλου-μαθητών, όπου συντελείται η δημιουργία και όπου όλα είναι πιθανά**. Έτσι διευκολύνονται οι φοιτητές να απαρτιώσουν τις εμπειρίες τους και να αποκτήσουν μια αίσθηση ψυχοσωματικής ολότητας, που θα τους επιτρέψει να αναλάβουν το ρίσκο της γνώσης. **Μόνο αν κρατηθούν πρώτα, θα μπορέσουν ύστερα να αναλάβουν το ρίσκο της διερεύνησης του κόσμου, καθώς θα διαφοροποιούνται από τους πρεσβύτερους**.

Σχετικά με την **εμπερίεξη**, οι πανεπιστημιακοί δάσκαλοι, όπως το έκαναν και οι γονείς κάποτε, **υπο-δέχονται** κάθε είδους ωμά και ακατέργαστα βιώματα των φοιτητών, όπως το άγχος, η επιθετικότητα, ο φθόνος, ο πόνος, και γίνονται οι **περιέκτες** (= «δοχεία») αυτών των βιωμάτων. Είναι σαν να τα επεξεργάζονται «μες στα ίδια τους τα σπλάχνα» ώστε να τα επιστρέφουν στους φοιτητές **μεταβολισμένα και μετριασμένα**. Δίνουν **μορφή** σε αυτά τα βιώματα, και μάλιστα τέτοια που μπορούν να γίνουν **ανεκτά** από τους φοιτητές, ακόμα και να

λειτουργούν ως **κίνητρα**. Διεργασία απαιτητική, που αναπόφευκτα ενέχει αστοχίες, παρα-γνωρίσεις, ενίοτε πανικό και τρόμο – και από τις δύο πλευρές. Όταν όμως συντελείται με επίγνωση από τον δάσκαλο, έχει ευχαρίστηση και όφελος – και για τις δύο πλευρές. Ο δάσκαλος παρέχει στους φοιτητές ένα **υπόδειγμα υπο-δοχής, αφομοίωσης, στοχασμού και μάθησης μέσω της εμπειρίας**. Αυτό το υπόδειγμα καλείται ο φοιτητής να το ενσωματώσει, να **ταυτιστεί** με αυτό. Η καλή οργάνωση των μαθημάτων, η σαφήνεια των κριτηρίων και προδιαγραφών, η ορθή διαχείριση του χρόνου, η θέσπιση ορίων και η ευελιξία τους, η ανατροφοδότηση κατά τη διάρκεια του μαθήματος και μετά τις αξιολογήσεις, είναι μόνο μερικές εκφάνσεις του κρατήματος και κυρίως της εμπειρίας.

Η Ιστορία καταδεικνύει την **εγγενή καταστροφικότητα** του ανθρώπινου όντος, την οποία διαχρονικά κατευθύνει προς τους άλλους και τον εαυτό του. Η σημερινή εποχή δεν αποτελεί εξαίρεση – το αντίθετο μάλιστα, χαρακτηρίζεται συχνά από έναν **κακοήθη, δηλαδή καταστροφικό, ναρκισσισμό**. Η **επανόρθωση** είναι ο βασικός τρόπος για να περιορίζει ο άνθρωπος τις επιπτώσεις της εγγενούς καταστροφικότητάς του και την ενοχή του. Το βρέφος βάζει στο στόμα της μητέρας του ένα ψίχουλο για να επανορθώσει για την ασυνείδητη ενοχή που νιώθει ότι την «άδειασε», αναγνωρίζοντας την προσφορά της τροφής από την ίδια. Ένας μαθητής πληρώνει με το χαρτζιλίκι του το τζάμι που έσπασε στο σχολείο και έτσι αποκαθιστά τη ζημιά. Ένα κράτος καταβάλλει πολεμικές αποζημιώσεις σε ένα άλλο κράτος. Είναι εμφανές ότι η επανόρθωση δεν είναι αυτονόητη και δεδομένη, αλλά αποτελεί πρόκληση για την ψυχική μας συγκρότηση, σε ατομικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Στο Πανεπιστήμιο, όλο το πλαίσιο, με τους δασκάλους του, **οφείλει να αντέχει τις επιθέσεις που οι μαθητευόμενοι απευθύνουν προς τους δασκάλους τους και προς το σώμα της γνώσης, να τις πλαισιώνει και να διευκολύνει την επανόρθωση, έστω και μερικώς**.

Η σκέψη των φοιτητριών και των φοιτητών διαμορφώνεται στη συνάντησή της με τον νου των καθηγητών και των καθηγητριών. Πρόκειται για **σύ-σκεψη**, στην οποία παίζεται συνεχώς το παιχνίδι, αλλιώς η **διαλεκτική, της ομοιότητας και της ετερότητας, του οικείου και του ξένου**: τι όμοιο με αυτό που γνωρίζουν ήδη, ή δεν γνωρίζουν, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες θα οικειοποιηθούν οι φοιτητές και οι φοιτήτριες και θα ταυτιστούν μαζί του, αλλά και από τι θα διαφοροποιηθούν, μέχρι το σημείο να συγκρουστούν με αυτό και να το γκρεμίσουν. Για να παραχθεί η πρωτοτυπία και η καινοτομία, χρειάζεται πρώτα να έχουμε αποδεχθεί, γιατί θα μας έχουν διευκολύνει σε αυτό οι προηγούμενες γενεές, ότι εντασσόμαστε σε μια **γενεαλογία**, σε μια **αλυσίδα σημασιών και νοημάτων που μεταδίδονται από γενιά σε γενιά**, ότι παραλάβαμε κάτι από τους προγενέστερους, το οικειοποιηθήκαμε, εργαστήκαμε πάνω σε αυτό και

προχωρήσαμε πέραν αυτού. **Για να προχωρήσεις πέραν, θα πρέπει πρώτα να έχεις πορευθεί μαζί.**

Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές είναι ανάγκη να έχουν μια ερωτική σχέση με τη γνώση, ώστε αυτό να επιθυμούν και για τους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους. Με άλλα λόγια, οι καθηγητές και οι καθηγήτριες **ερωτικοποιούν τη γνώση**, όχι τον εαυτό τους. Παρουσιάζουν το ξένο και παράδοξο **αίνιγμα της γνώσης** με τρόπο ώστε να μη χάνει την επαφή του με το οικείο. Εισάγουν στην παιδαγωγική διαδικασία την αναγνώριση, τον σεβασμό και την αγάπη προς την **ετερότητα**, τη διαφορά, τον διαχωρισμό και **όχι τη θανατηφόρα απόλαυση της κατοπτρικής εικόνας του όμοιου**. Έτσι η γνώση θα ασκεί τη γοητεία της χωρίς να κατακλύζει τον ψυχισμό των φοιτητών και των φοιτητριών και να προκαλεί υπερβολικό άγχος. Θα προσκαλεί και θα προκαλεί τους μαθητευόμενους να διερευνήσουν κάτι που ποτέ άλλοτε δεν έχουν δει, ακούσει και ζήσει. Τότε οι μαθητευόμενοι αναμένεται να σαγηνευθούν από την ίδια την ψυχική λειτουργία τους: τη σκέψη, την κρίση, τη φαντασία, το όραμα, το όνειρό τους.

Οι καθηγήτριες και οι καθηγητές, με μετριασμένη την αίσθηση της παντοδυναμίας και έχοντας αποδεχθεί τη θεμελιώδη **αδυνατότητα της γνώσης** (= ότι η πλήρης γνώση είναι αδύνατη), είναι πρώτοι αυτοί και αυτές που αναμετριούνται, ενώπιον των φοιτητών και των φοιτητριών, με τα όρια της γνώσης και δείχνουν στους φοιτητές και τις φοιτήτριές τους, όχι πώς λύνονται, αλλά πώς τίθενται τα προβλήματα, **όχι πώς πληρούται το κενό, αλλά πώς διανοίγεται το κενό, αυτό που τρέφει την επιθυμία**. Γιατί μόνο αν υπάρξει κενό, θα μπορέσει ο φοιτητής και η φοιτήτρια να χαράξει και να ακολουθήσει την ψυχική και πνευματική διαδρομή του. Γιατί **η επιθυμία για γνώση είναι πάντα επιθυμία για κάτι άλλο**, αφού από τη στιγμή που κατακτιέται ένα μέρος της γνώσης, παύει να είναι επιθυμητό και η επιθυμία στρέφεται αενάως προς νέα, άγνωστα αντικείμενα.

Παρά την πολύπλοκη, χαώδη και τελικά αδύνατη φύση της, η γνώση πρέπει να προσφέρει και **ευχαρίστηση**. Για χάρη της μάθησης και της απόδοσης, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες καλούνται να **παραιτηθούν** –και το έχουν κάνει ήδη πολλές φορές, ιδίως στις Πανελλήνιες εξετάσεις– από άλλες ηδονές. Ο ψυχισμός του ανθρώπου όμως δεν μπορεί να παραιτηθεί από μια ηδονή που κάποτε δοκίμασε. Γι' αυτό, θα πρέπει να την **υποκαταστήσει** ή να την **αντικαταστήσει** με μια άλλη ή με πολλές άλλες ηδονές, ή να τη **μετουσιώσει, δηλαδή να τη μετασηματίσει σε κοινωνικά καταξιωμένες, «υψηλές» δραστηριότητες**. Μία από αυτές τις ηδονές –θεμελιώδης– είναι το παιχνίδι της γνώσης. Ορθότερα, η **περιπέτεια της γνώσης**. Ως περιπέτεια, έχει **άγχος, κινδύνους και ρίσκο, υπόκειται στην τύχη, είναι στο έλεος του αινιγματικού και απρόβλεπτου Άλλου, αλλά προσφέρει απόλαυση**.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bion, W. R. (1970). *Attention and interpretation*. Tavistock Publications.
- Cifali, M., & Imbert, F. (2005). *Ο Freud και η Παιδαγωγική*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1998)
- Filloux, J.-C. (2011). *Παιδαγωγική και Ψυχανάλυση*. Gutenberg. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2000)
- Freud, S. (1955). The uncanny. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 17, pp. 218-256). The Hogarth Press. (Original work published 1919)
- Freud, S. (1959). Inhibitions, symptoms and anxiety. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 20, pp. 75-172). The Hogarth Press. (Original work published 1926)
- Freud, S. (1960). Anxiety and instinctual life. In J. Strachey (Ed. and Trans.), *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (Vol. 22, pp. 81-111). The Hogarth Press. (Original work published 1933[1932])
- Green, A. (1993). *Le travail du négatif*. Les Éditions de Minuit.
- Καραγιαννοπούλου, Ε. (2007). *Για τη μάθηση: Η σημασία του σχεσιακού παράγοντα*. Gutenberg.
- Klein, M. (1975). Notes on some schizoid mechanisms. In M. Klein, *Envy and gratitude and other works 1946-1963*. Hogarth Press and the Institute of Psycho-Analysis (Original article published 1946)
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (2024). *Το άγχος. Το Σεμινάριο: 10ο Βιβλίο (1962-1963)*. Εκκρεμές. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1963)
- Marty, P. (1990). *La psychosomatique de l'adulte*. Presses Universitaires de France.
- Mauco, G. (1997). *Ψυχανάλυση και εκπαίδευση*. Καστανιώτης. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1967)
- Menès, M. (2020). *Το παιδί και η γνώση: Από πού προέρχεται η επιθυμία για μάθηση*. Πατάκης. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2012)
- Ποταμιάνου, Ά. (2008). *Το τραυματικό: Επανάληψη και διεργασία*. Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Ποταμιάνου, Ά. (1993). *Ψυχική οικονομία και δυναμική στις οριακές καταστάσεις*. Χατζηνικολή.
- Recalcati, M. (2020). *Η ώρα του μαθήματος: Για την ερωτική διάσταση της διδασκαλίας*. Κέλευθος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014)
- Recalcati, M. (2018). *Πορτρέτα της επιθυμίας*. Κέλευθος. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2012)
- Salzberger-Wittenberg, I., Henry, G., & Osborne, E. (1996). *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας*. Καστανιώτης. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1983)
- Winnicott, D. W. (2023). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον: Μελέτες για τη θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*. Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1965)
- Winnicott, D. W. (2005). *Φόβος κατάρρευσης*. Άγρα. (Έτος δημοσίευσης πρωτότυπου δοκιμίου 1974)
- Χρούσος, Γ. Π. (2024). *Το στρες στη ζωή μας*. Παπαδόπουλος.

Το Εργαστήριο Ψυχολογίας είναι ανοιχτό
σε σχόλια και ανατροφοδότηση από εσένα
πάνω στο περιεχόμενο του Οδηγού.

Θα χαρούμε να επικοινωνήσεις μαζί μας:
psychlab@primedu.uoa.gr

ΑΛΛΟΙ ΟΔΗΓΟΙ ΤΟΥ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

Δεξιότητες μελέτης – Επιτυχία στις εξετάσεις: Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες

Αντιμετωπίζω τη μοναξιά: Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες

Φοιτητική ζωή και πανδημία: Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες

Επιστροφή στον χώρο του Πανεπιστημίου – Ψυχοκοινωνική υποστήριξη υπό
συνθήκες πανδημίας: Οδηγός για φοιτητές και φοιτήτριες