

МИЛОРАД В. ТОДОРОВИЋ¹

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ С ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ
У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
КАТЕДРА ЗА ПСИХОЛОГИЈУ

ШТА ПРОМЕНА ЕПОХЕ УНОСИ У ТЕМЕЉНЕ ШКОЛСКЕ ПРИНЦИПЕ: АУТОРИТЕТ, ПОТЧИЊАВАЊЕ, ИНДИВИДУАЦИЈУ?²

САЖЕТАК: Свака историјска епоха – временски интервал омеђен превратима 'епохалног значаја' – има карактеристичне обрасце, законитости унутрашњег развоја и организације. Док се стара епоха, по природи ствари – накнадно, „накнадном памећу”, увек опажа мање-више као форма, нова епоха никада нема тако јасне обресе и изразе и стога ју је тешко описати, разумети или предвидети. Лако је претпоставити да стара форма почиње да пуца због унутрашње навале садржаја који су јој на неки начин постали непримерени, али, када би наше способности разумевања биле веће, не би било тешко уочити правилности у еволутивном ланцу те знати како ће ти надлазећи садржаји уобличити у нову форму предстојеће, започињуће епохе. Ако се анализе нових форми усредсреде баш на патолошке форме, чини се да није тешко претпоставити да ће ублажавањем и укидањем забрана у области сексуалности – хистерија свакако уступити место другим патолошким облицима, и то првенствено оним везаним за тешкоће с идентитетом. Слично томе, може се претпоставити и да ће у новим патолошким облицима средишње место заузимати осећање личне празнине, заједно с агресивношћу која иде до бруталности. У сваком случају, нове епохе никада не почињу рађањем форме. Свакој форми треба времена да би се уобличила, усталила и као таква дуже постојала. Јер, процес води (промена-

¹ misotodorovic@yahoo.com

² Рад је примљен 12. септембра 2015, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 25. децембра 2015.

ма) форми и форма настаје „дефинитивно” тек пошто се процес заврши. Док чека постављање довољно општих практичних правила и принципа, целокупан васпитни а посебно школски систем може постасти место стварања а не решавања проблема деце управо због давања апсолутног легитимитета принципу реалитета. Будући да не може бити важнијег циља васпитања и образовања од избегавања да инструкторије, подуче, утицаји и забране који падају на један релативно слабог – делују као траума и покрену механизам масивног потискивања којим се ствара склоност каснијим обољењима, стратегија васпитања мора бити више него икада раније заснована на теорији дубинске психологије. Имајући у виду да је данас позиција ауторитета потпуно нејасна, непосредно извршавање главног задатка васпитања да кочи, забрањује и сузбија нагоне – задатка који је постојао у свим временима – суочава се с немалим проблемима. Дете пре свега треба да овлада својим нагонима, и то на социјално прихватљив начин. Због тога овде настојимо да укажемо да се пут између Сциле допуштења и Харидбе забране не може пронаћи ако се на васпитање не примени психоанализа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: психоанализа у васпитању, васпитање као учење владања нагонима и као социјално прилагођавање, ауторитет, индивидуација.

Шта преостаје „стручњацима” различитих области – па и стручњацима за ментално здравље, васпитачима или наставницима – да раде у међувремену док се форме још нису усталиле, те их самим тим још не(довољно) разумеју? Ако чекају да се форма „дефинитивно” уобличи, онда ће се у своме послу кретати међу разним симулакрумима и симулираће сопствену улогу. То је проблем и психологије и педагогије и наставничких струка. Знамо ли шта радимо? Знамо ли чиме и с ким радимо?

Најсигурнији пут да се колико-толико смањи симулирање професионалног знања и владања професионалним активностима јесте да се прецизно одреди принцип реалитета. А шта одређује принцип реалитета? На првом месту породица и друштвени односи у које је она смештена. Социјализацијом производње коју је увео фабрички систем у XIX веку дошло је и до социјализације репродукције друштва тако што су заменски родитељи почели да подижу децу без суштинске одговорности према породици, што ће рећи према природним родитељима, већ с формално-правном одговорношћу према њима, заснованом на законској и другој правној регулативи државе и на својим властитим критеријумима професионалне етике. Управо у том смислу треба посматрати процес у коме је школа, могло би се рећи наивно, преузела многе видове обучавања које је некада спроводила породица, укључујући и обучавање мануелним вештинама и во-

ђењу домаћинства, давање поуке о понашању, те морално и сексуално васпитање. Преузимајући родитељске функције, школа је преузела и задатке и одговорност које је немогуће ваљано извршити. У томе се крију многе опасности које се манифестују на различите начине, а којих нису свесне ни породица ни школа.

Можда човечанство и није угрожено у свом тоталитету онако како нам се чини. А можда је током еволуције увек било угрожено и можда све промене које се збивају упућују на ону Канетијеву тачку после које може бити нешто друго. Тешко било ко може рећи да породица није, да се послужим речима Јелисавете Рудинеско (Élisabeth Roudinesco), у расулу, да се не стварају нови родови и да се не легализују брзином коју нико није могао предвидети, да нови (и другачији) бракови само што нису проглашени управо оним правим и пожељним, да универзитет не постаје радионица слична некадашњим радионицама ученика у привреди, радионица у којој се у корист практичних вештина избегава изучавање теоријских поставки, а студенти само што нису остали без студирања као активности која им је и дала име, све као учећи и бивајући подучавани у тим универзитетским радионицама, у којима комплекс мушкости женā постаје идеална форма женског принципа, повлачећи за собом мушку завист, која пак код мушкараца линијом најлакшег задовољења покреће комплекс женскости, чиме су односи међу половима упали у вртоглави зачарани круг. Имамо ли право да због свих таквих промена пропустимо да констатујемо да су идентитет човека и три главна задатка сваке цивилизације, о којима говори Фројд (ред, лепота и чистоћа – Freud, 1970а, str. 298), у опасности? Можда је превише цинично рећи да је премало ратова да на то скрену пажњу. Чудно је да најјаче одјекује агресија која се јавља у школском дворишту. А можда и није чудно, јер су деца препуштена институцијама које брину о њиховом друштвеном профилисању.

Шта преостаје психологији, педагогији, антропологији и социологији да нам кажу? Јер, оне су позване да нас упуте у то шта се дешава с човеком, а од њих не чујемо чак ни да је настало *ново друштво, нови принцип реализације, нови субјект, нова школа, нове болести*. А можда су очекивања од психологије нереална, јер би најпре она сама требало да постане *нова психологија*. Сетимо се како су тзв. реални комунистички системи гледали на психоанализу, као на субверзивну науку, која је опасна, јер представља пошаст. Стога би можда било добро да психологија остане и даље у зидинама психотехника и психофизика за које ниједан од ових про-

блема заправо и не постоји. Ипак, чини се да је то немогуће, као што је немогуће и враћање старих вредности, старог морала. Исувише је касно тражити оживљавање традиционалних вредности и патријархалне породице која би вратила стари принцип реалитета, стари ауторитет, старо дете, стару 'добру' жену. Но, с друге стране, и напади на прошлост и традицију сувише су некритички. Промена која остаје након редукције старих облика ауторитета, кроз истискивање његових атрибута из симболичког поретка, може се јасно видети једино у новим клиничким сликама, али и у изградњи нових форми егзистенције. Сви смо били сведоци да је у читавом свету психијатрије и психологије било веома модерно говорити о погубном утицају ауторитета и традиције. Цена која се за то мора платити није мала. Косовски завет је изгубио битку против *coca-cola*, претприступних фондова и шенгенске визе. Њихови протагонисти се подржавају, уважавају и промовишу као носиоци новог демократског погледа и као људи без танатоса – насупрот конзервативним носталгичарима с њиховим старим вредностима. Непрепознавање ваљаних и корисних аспеката традиционализма и немогућност његова разликовања од застарелих, штетних и исувише ограничавајућих мера довели су код савремених родитеља до деморализујуће збрке и тако изазвали и озбиљне последице код деце.

Распад родитељског ауторитета покреће ланац свих осталих промена, а на првом месту распад обуздавања две гигантске силе које одређују човеков живот: нагон живота и нагон смрти. Најдиректнија последица тог распада јесте промена у природи Забране-Закона, тј. промена у структури суперега (одговорног за контролу управо тих нагона) у корист ида (тј. самоугађања). Нестајањем родитељског ауторитета хедонистичка култура уграђује у младу особу хедонистичке карактерне црте. Недостатак детету тако потребног, јаког родитеља, који га штити и који је, како је то Лакан (Lacan, 1983, str. 61) показао, носилац симболичке кастрације, оставиће дете и без слике дисциплинованог самосавлађивања коју прати осећај задовољства и без позитивне катексе селфа. Колико год на први поглед изгледало парадоксално, унутрашња реплика слабих родитеља никада не може у детету остварити функцију подржавајућег родитеља, већ, напротив, ствара строги, кажњавајући *superego*, који чине архаичне слике родитеља фузионисане с грандиозним сликама селфа. У тој конфузији слабих објеката и грандиозног селфа све је постављено наглавачке, почев од најпримарнијег осећаја идентитета. *Super-*

ego – настао од родитељских интројекција, уместо поистовећивањем с родитељима – не може да оствари функцију инхибирајуће, надзируће и водитељске инстанце. Попустљиво васпитање без граница, слаб ауторитет родитеља и неублажена грандиозност селфа остављају дете без контролне функције *superego*, која је требало да настане идентификацијом са снажним ликовима родитеља, и која једина има моћ да заштити дете од свесног и несвесног осећања кривице. Такав *superego* дететовом *ego* намеће увек претерано високе стандарде, који се тешко могу испунити, па онда детету и следи и следује осуђивање и девалвација самопоштовања. То су услови у којима је ослабљеним *superegom*, коме је промењен садржај, отворен пут агресији и иживљавају нагона њиховом слободном реализацијом, било у кажњавању других, било у кажњавању селфа, а што се региструје у немиру, незадовољству, депресивним стањима или жудњи за заменским задовољствима (новцем, дрогом, храном, сексом). Имајући у виду све ово као скоро програмирано ослобађање агресије, крајње је чудна, уз помоћ медија раширена, хистерична забринутост психолога над неким облицима агресије, пре свега оним који се јављају у простору школе. Смањивање родитељског ауторитета и забрана, мада на многе начине слаби *superego*, парадоксално, појачава (Lasch, 1986, str. 203) агресивне елементе *superego*. Тај нови *superego* у коме преовлађују архаични елементи не може да обавља ниједну од старих функција које је Фројд утврдио. Толико жељене друштвене промене слабљења ауторитета морају рачунати, због интернализације слабог родитељског ауторитета, с јачањем везе *superego* и танатоса, како каже Кристофер Лаш (Lasch, 1986, str. 203).

Није нимало чудно што је у таквом контексту, у коме је породица оптужена за подстицање себичности и скучености, које спречавају развијање дружељубивости и сарадње, уведен спољни посредник који је требало да развија „праве” а не парохијалне вредности. Тај спољни посредник који је требало да замени породицу виђен је, пре свега, у институцији школе. Дошло је до тога да је суштинско васпитање измештено изван породице. Школа је задужена да пронађе начин да се изгради друштвени карактер, навике сарадње, дух корисности, свест о братству. Некада је примаран задатак школе био да пружи знања и покрене епистемофилни нагон, а данас јој је поред тога додељен и негда првенствени задатак породице: духовно и друштвено васпитање.

Али, школи је додељено и потпуно ново дете, коме је нарцистичка мајка – лишена спонтаног изражавања мајчинских осећања – испуњавала све жеље. Такво ново дете, у чијем су васпитању биле потпуно заступљене „технике научног управљања” зарад стварања осећања највеће сигурности и заштићености од свих фрустрација, могло је само у несвесном имати оног јаког родитеља из најранијег детињства. Стога то ново дете није своје самопоштовање могло градити на стари начин: разрешењем једне од две нарцистичке конфигурације (идеализоване родитељске слике), везујући своје самопоштовање за снажну личност којој се диви. Чак кад му је мајчина љубав нуђена као безгранична и безусловна, у релацији која не познаје фрустрације, мајка је због своје недоследности и грешака (остављања детета код баке већ с пар месеци да би ишла на стручно усавршавање или на заслужени одмор од детета) лако доводила дете до конфузне слике „добре” мајке. Када се томе додају њене, изван свих могућих фаза задржане симбиотске тежње према детету, које су се јавиле у настојању да буде идеалан родитељ, а које су створиле крајње конфузан идентитет, може се имати слика новог детета које наставници треба друштвено да обликују.

Дете које породица доводи у школу није обично дете, већ посебна вредност чијем се рођењу дуго аплаudirало, које се симболичко-симбиотички држало што дуже у оквиру заједничке опне и чије су жеље биле једина реалност око којих се сва породица окретала. Од школе се тражи такво исто, попустљиво васпитање, и третирање детета као у породици, а од наставника се очекује да буду пријатељски помагачи. И од самог почетка рађа се апорија: од наставника се тражи да наметну друштвене вредности и дисциплину (коју родитељи неће да намећу) уз истовремени захтев да се то одвија у пријатељској, опуштеној клими, која мора бити 'по мери детета', у којој дисциплине, као фрустрације, не треба да буде!

О дететову потребу за индивидуалношћу, која се наметала као доказ родитељске демократичности и љубави, у форми: „Буди свој, не мари за притисак околине и постигни самоостварење потпуном афирмацијом свог јединственог стваралачког потенцијала!” – наставници се у школи морају пре или касније спотаћи због парадокса да детету од индивидуалности не остаје ништа ако се потпуно изолује из своје околине. Инхерентна супротност оном: „Буди своје право Ја!” – јесте налог да се култивише, тј. перманентно преобликује, што је у складу с постулатом бесконачне

пластичности субјекта. Укратко, *крајња индивидуализација* преобразиће се у своју супротност и водити *кризи идентитетској*: субјект је радикално несигуран, јер себе доживљава без „правог лица”, јер замењује једну наметнуту маску другом, јер је иза маске на крају крајева – ништа, ужасавајућа празнина која се махнито настоји испунити присилним активностима, или мењањем све бројнијих хобија, или начина одевања, све у жељи да тиме истакне свој индивидуални идентитет. Овде можемо видети како *крајња индивидуализација* (настојање да се буде веран правом себи изван наметнутих друштвено-симболичких правила) тежи да се поклопи са својом супротношћу, с тескобним осећањем губитка идентитета. Није ли то коначна потврда Лакановог увида у то како се може достићи *минимум идентитетској* и „бити свој” једино прихватањем темељног отуђења у симболичкој мрежи?

Ако овакве тежње не одредимо као неслободу, него покушамо да их видимо као начине усвајања сопствене воље, потребно је да схватимо и спознамо та инсистирања на апсолутној или релативној индивидуалности. То, у најкраћем, значи да сваки облик понашања треба да буде сагледан и анализиран имајући на уму његову *функционалну њојност*. Будући да је растућа спознаја – растућа слобода, то ће *самосознаја бити мера слободне воље*. Да би се у пуном обиму имала свест о сопственим жељама и да би се избегло искуство туђости воље, потребно је више од регистровања сопствених жеља. Потребна је способност да се та воља види као своја, да се припише себи, да се с њом може идентификовати. За то је неопходна унутрашња дистанца према својој вољи у смислу да је вреднујемо (Bieri, 2012, str. 210). Овакав приступ подразумева разборито оцењивање како исход остваривања сопствених жеља, тако и начин на који се излази на крај са сопственим жељама. Жеља да се, рецимо, буде потпуно свој и да се буде само са собом требало би да се вреднује као неповољна због тешкоће коју ће у свету имати таква самотњачка позиција. Тежња пак да се увек буде најбољи сигурно је погодна за успешан пут у спољни свет, али је у крајњем исходу, неминовно, такође веома блиска неуспеху, (само)осуди и празнини.

Субјект који је крајње *нарцисичан* – који све, па и сваки додир с другим људским бићем доживљава као потенцијалну претњу својој несигурној имагинарној равнотежи – тим нарцисичким самоограђивањем претвара сваку заповест свога над-ја у дозволу, одобрење, овлашћеност. Такво *над-ја* је не само слаба кочница нагонских подстицаја него се истовремено и та слаба кочница

доживљава као препрека остварењу грандиозних циљева које укључује оно „буди свој”. Недостатак праве симболичке забране, симболичке кастрације, све се више надомешта *имаинарним идеалима* (друштвеног успеха, телесне спремности...).

Као строги индивидуализам, наглашена нарцистичка позиција не познаје заповест „поштуј ауторитет”, па отвара проблем темеља на коме се заснива изградња *вредности* (моралних, естетских, друштвених) које у себи подразумевају контролу нагона. Без те контроле нема ни изградње цивилизације ни било чега другог. Како без забрана, које подразумевају постојање ауторитета, контролисати моћне нагоне? Уколико се школи одузме улога ауторитета, што је општа тенденција, она неће моћи да изврши ни функцију преношења знања, образовну функцију, а камоли наметнуту јој родитељску функцију. Школа је имала корективну функцију и у најранијем периоду у погледу стварања стабилног теста реалитета. У кући се могло избегавати да се својој девојчици говори да је дебела, али у школи ће је деца с тим немилосрдно суочити. Школска ситуација не дозвољава да се остане у примарном процесу (систему жеља), јер фрустрација спутава примарни нарцизам и намеће потребу прилагођавања спољашњем реалитету. Тенденције да школа не сме да буде место фрустрације, већ место игре и изградње слободне, крајње индивидуалне личности, потпуно је у супротности с оним што треба да буде оквир школе. Зато је крајње нереално тражити од школе да да довољно знања, да научи како се мисли и да изгради друштвени карактер. Таква ситуација ствара конфузију у којој се нико не сналази – ни деца, ни родитељи, ни наставници.

Родитељи траже да наставник буде њиховом детету њихова пријатељска реплика и да подржава њихову заповест „буди само свој”. Било каква непослушност ученика у школи мора бити уведена скоро у „терапијску ситуацију”, ситуацију апсолутног разумевања. „Ширење терапијских начина размишљања дискредитује ауторитет” (Lasch, 1986, str. 210). Не да му није дозвољена било каква казна, већ му се сугерише, преко психолошко-психијатријских саветника, да је најбоље решење прећутати повреду правила, да се о ученику не створи глас изазивача нереда. Наставник тако улази у позицију онога ко никако не треба да изазива неприлике, и све се препушта безличном видео-надзору који ће омогућити да подаци о надзирању буду доступни и неким другим институцијама. Ланац делегирања оних који треба да социјализују тако се поново продужава. У суштини, на тај начин до-

лази до онога што Даглас МекГрегор (Douglas McGregor) и Талкот Парсонс (Talcott Parsons) зову абдикацијом ауторитета (Lasch, 1986, str. 210).

Нарцистичка промоција деце наставља се или чак још више подстиче, наставници се осећају немоћним, или покушавају да сачувају ауторитет нечим што би се пре могло одредити као „лажни ауторитет” или свесно одбијање ауторитета. И једна и друга позиција могу створити немале проблеме какве је искусио један 12-годишњи ученик када је питао наставницу која је говорила о Индијанцима да ли су они црвенокошци. Да би избегла непримерену квалификацију, она је понудила теорију да су Индијанци дошли из Кине. Будући да је претходно на каналу *Национална географија* чуо потпуно супротну информацију, ученик је ту теорију пропратио смехом. Реакција наставнице била је јавно понижење истицањем да је невоспитан. Упућен је директору по казну. То је, наравно, створило цео ланац нових проблема: дечје одбијање да иде у школу, мајчину агресију и према наставници и према детету. Лажни ауторитет наставнице није могао издржати тест реалитета. Да се наставница којим случајем придржавала Лакановог става да терапеут не сме бити *субјект ирреј-йосџављеној знања*, не би имала потребу да агресивно штити сопствену позицију и нарцизам; њена реакција је могла бити примерена тој специфичној ситуацији и ићи у корист детета. Нарцистичка повреда је говорила уместо ње и била је толико јака да је захтевала пропорционалну повреду детета, коју оно због фазе развоја и покренуте нагонске динамике никако није могло да савлада. Ту се поставља круцијално питање: знају ли они који се налазе у улози наставника које нагонске прохтеве треба дозволити а које забранити, и које најпре допустити, а можда затим чак и неочекивано забранити. И како их забранити, пре свега. Без примене психоанализе на педагогију, на васпитање следећих генерација, тешко је замислити да се вишемиленијумски задатак васпитања – овладавање нагонима као силама које могу угрозити и појединца и његову културну промоцију – може извршити на начин примерен овој епохи.

Поменути дечак је дошао на психотерапију неколико месеци након што је траума произведена. Уопштено се може рећи да, следећи податке који се доследно добијају у психотерапији, барем оној психоаналитичкој, када се у лечењу неког одраслог неуротичара трага за утврђивањем његових симптома, то по правилу доводи до његовог раног детињства. Каснији узрочници

увек су само секундарног карактера. У детињству, у времену када дете треба да усвоји тековине развоја културе: владање нагонима и социјално прилагођавање, стиче се склоност обољењима и поремећајима функција, до којих ће касније доћи. Сопственим развојем дете може, како каже Фројд, да постигне само један део промена, а много тога мора да му се *наметне васпитањем* (Freud, 1970, стр. 252 - истакао М.Т). И поред тога, те васпитне задатке дете непотпуно савладава. Због тога што многа деца пролазе кроз извесна стања која се могу изједначити с неурозама, деци је нужна помоћ и кад је траже, и кад је не траже. При томе, треба свакако имати на уму да деца која (не) траже помоћ то некада чине на тако нејасне начине да изгледа као да је одбијају (у свом отпору, агресиви, или симптомима), или се пак понашају се на начин који родитељи од њих очекују, формирајући се као „добра” деца, а у суштини као „as if личности,” због чега се стиче утисак да им помоћ и није потребна па се и не очекује да је траже.

И данас, као и раније, васпитање мора и треба да проналази свој пут између Сциле допуштења и Харидбе забране, али водећи рачуна о великом нарцистичком ореолу који има данашње, како рекосмо, ново дете. Када би васпитање строго следило индивидуалистичку путању, питање би било како би се дете (а и други) одбранило од природних нагонских сила. Без друштва, били бисмо, како каже Камила Паља, плен олује на варварском мору природе (Paglia, 2002, стр. 1). Не само што дете никако не може да се ослободи владајућих друштвених захтева већ оно и не треба да их се ослободи чак кад би могло. Од тога сигурно не полази нити такво што заговара било какав пројект психоанализе у подручју васпитања. Многе пак данашње друштвене тенденције управо то траже. Оптимум васпитања који ће донети највише користи и најмање штете треба да реши питање *колико се забрањује, у које време и којим средствима*. Али, и тада ће успех васпитача зависити и од специфичних конституционалних склоности деце, које чине да исти поступак није подједнако добар за сву децу.

Друштво се као систем наслеђених форми много мења, било постепено било нагло, али никаква промена у друштву не може да измени људску природу. Једини процес којим се људска природа може контролисати, између осталог, и потчињавањем, вањањем или припитомљавањем јесте васпитање. Наравно, под условом да се оно ипак не схвати прешироко као

„све оно што људи свесно, намерно, систематски и организовано предузимају на плану *формирања личности*, како оно што органи-

зује *грушиво* у односу на васпитанике, тако и оно што предузима сама *личности* која се развија и формира у околностима једног конкретног друштва” (Trnavac & Đorđević, 2002, стр. 8 - истакли аутори),

јер се из тако широког одређења тешко могу схватити непосредни задаци васпитања. А њих је битно прецизно одредити да се прошлост не понавља убудуће па да се опет установи „да је васпитање до сада свој задатак лоше испуњавало и да је нанело деци велику штету” (Freud, 1971, стр. 255). Само учењем овладавања нагонима добија се пропусница за друштво и остварује културна промоција. Стога не треба посебно објашњавати, осим онима који имају проблем с агесијом зато што је нису довољно неутрализовали, зашто детету не треба дати слободу без ограничења свих његових импулса, како је говорио Фројд (Freud, 1970, стр. 254). Васпитна стратегија, која има за циљ владање нагонима и социјално прилагођавање, оствариће свој циљ само ако реши питање колико да забрањује, у које време и којим средствима. Да би се могао остварити овај тешки задатак који се ставља пред васпитача, он мора да:

- упозна конституционе особености детета;
- познаје како се одвија развој на свим развојним линијама;
- зна да тумачи и најмање знаке дешавања у дететовом душевном животу;
- пружа праву меру љубави, а ипак одржи довољно ауторитета.

Да би се ово могло постићи, као један од неопходних елемената целисходне припреме за позив васпитача морало би постојати темељно психоаналитичко образовање, као што је то још Фројд предлагао у XXXIV предавању *Нових предавања за увођење у психоанализу* (Freud, 1970b, стр. 255). Но, ту се и налазе велики проблеми. Пре свега што би школа, због адаптације свог програма друштвеним променама, уместо стицања основне културе требало да преузме васпитне функције од родитеља. А сви наставници знају како је то, поготово у условима претераног индивидуализма, одбацивања породичних и институционализованих веза, тешко. Има ли школа могућност да се, што је нужно, супротстави новом патернализму у коме стари очински ауторитет треба заменити наставницима да би им се делегирала одговорност за родитељско нечињење? Онда где се више ни отац не доживљава као

его идеал, као носилац симболичког ауторитета, то још мање може бити наставник. Али они ће сигурно морати, ни криви ни дужни, прихватити одговорност за то што њихови ученици неће никада одрасти.

-
- ЛИТЕРАТУРА Bieri, P. (2013). *Zanat slobode – o otkriću vlastite volje*. Sarajevo: Šahinpašić.
- Freud, S. (1970a). *Iz kulture i umetnosti*. Novi Sad: Matica srpska.
- Freud, S. (1970b). *Autobiografija. Nova predavanja za uvođenje u psihoanalizu*. Novi Sad: Matica srpska.
- Lacan, J. (1983). *Spisi*. Beograd: Prosveta.
- Lasch, Ch. (1986). *Narcistička kultura*. Zagreb: Naprijed.
- Paglia, C. (2002). *Seksualne persone*. Beograd: Zepter Book World.
- Roudinesco, É. (2012). *Porodica u rasulu*. Novi Sad: Akademska knjiga.
- Trnavac, N. i Đorđević, J. (2002). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga nova.

MILORAD V. TODORVIĆ

UNIVERSITY OF PRIŠTINA WITH TEMPORARY HEAD-OFFICE
IN KOSOVSKA MITROVICA, FACULTY OF PHILOSOPHY

SUMMARY

WHAT CHANGE OF EPOCH BRINGS INTO THE BASIC PRINCIPLES OF SCHOOL:
AUTHORITY, OPPRESSION, INDIVIDUATION?

Every historical epoch - the time interval bounded by upheavals with „epochal significance” - has the characteristic patterns, the principles of internal development and organization. While the old epoch, by the nature of things - subsequently, with „hindsight”, always perceived, more or less the same, as a form, a new epoch is never with so clear-cut contours and expressions and therefore it is difficult to describe, understand or predict. It is easy to assume that old form begins to collapse because of the internal rush of content that somehow become inappropriate, but, if our ability of understanding were higher, it would not be hard to spot patterns in the evolutionary chain and know how these upcoming content will take shape into the new form of the forthcoming, starting epoch. If the analysis of the new forms focus just on the pathological form, it seems that it is not difficult to assume that the reduction and lifting the ban in the area of sexuality - hysteria will certainly make way to other pathological forms, primarily those related to difficulties with identity. Similarly, it can be assumed that in the new pathological forms a central place occupy the feeling of personal emptiness, together with the aggressiveness that goes to the brutality. In any case, a new era never begin with form creation. Each form takes time to be shaped, stabilized and as such to be longer-lasting. Because the process leads (changes) to form and a form occurs „definitely” only after the process is complete. While waiting for setting sufficiently general practical rules and principles, the entire educational system and in particular the school system can become a place of creation children problem and not solving it, precisely because of his absolute legitimacy of the principle of reality. Since it could not be more important aim of education of avoiding that instruction, tuition, influences and restrictions that fall on a relatively weak ego - act as trauma and launch a massive repression mechanism that creates a tendency to later disease, the strategy of education must be more than ever previously based on the theory of depth psychology. Bearing in mind that current position of authority is not clear, immediate execution of the main task of education is hindering, prohibits and

suppresses impulses – a task that has existed at all times – is faced with no small problems. The child should first of all master his instincts, and do it in a socially acceptable manner. Therefore, we ought to point out that the path between the Scylla permission and Haridbe prohibition can not be found if psychoanalysis is not applied on the education.

KEY WORDS: psychoanalysis in education, education as learning how to conduct instincts and as social adjustment, authority, individuation