

Borislav Mikulić

Odsjek za filozofiju
Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
bmikulic@ffzg.hr

Normativni logos i 'majčinska' ugoda akademije: o psihoanalizi i empatiji na
sveučilištu
/Hommage Nadeždi Čačinović/¹

Sažetak:

Tekst donosi skraćenu verziju priloga za simpozij, održanog u Odsjeku za filozofiju 29. i 30. rujna 2017. u čast Nadeždi Čačinović, profesorici Odsjeka za filozofiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu, povodom njezina 70. rođendana, uz sudjelovanje članova Fakulteta, drugih fakulteta Sveučilišta u Zagrebu te gostiju iz inozemstva. Polazeći od novijih raspravâ u području psihoanalize, socijalnih studija i filozofije (npr. Brown and Price 1999, Wittenberg 2001, Yates 2001) o potrebi za psihoanalizom u kontekstu suvremenog sveučilišta usmjerenog ka korisnosti, tržišnoj kompeticiji i komercijalnoj vrijednosti studija, autor preispituje argument da poučavanje psihoanalize u izvankliničkom kontekstu humanističkih i društvenih znanosti ospozobljava studente za samorefleksivnost **s onu stranu** normativnog diskursa akademije. Na primjeru osobnog djelovanja Nadežde Čačinović kao sveučilišne nastavnice, u radu se iznova tematizira sukob oko empatije i neutralnosti psihoanalize između Freuda i Ferenczia te pledira za "analitičku samoosvještenost" studija **unutar** humanističkog diskursa akademije.

Ključne riječi: poučavanje psihoanalize, sveučilište, komercijalnost studija, odnos nastavnik-student, empatija, neutralnost, prijenos.

Psihoanaliza na sveučilištu

Položaj psihoanalize na sveučilištu paradoksalan je u višestrukom smislu. Dok s jedne strane bujanje psihoanalitičkih kolegija posvjedočuje da su sveučilišta širom otvorila vrata psihoanalizi, s druge strane disciplinarni kontekst, način i svrha studija psihoanalize na sveučilištu povlače za sobom pitanje poučivosti psihoanalize u kontekstu koji ne dopušta kliničko iskustvo, temeljno za njezino poučavanje.² U gotovo svim dostupnim opisima kolegijâ iz psihoanalize na sveučilištima širom svijeta, taj se manjak prakse posebno ističe na očekivanjima studenata. Oni u pravilu, pored nedostatka psihoanalize u akademском studiju psihologije kao tipičnog i univerzalnog stanja stvari, uz vrlo rijetke iznimke,³ ističu očekivanje kako će kroz "bavljenje Freudom" u kolegiju s prosječno dva sata tjedno saznati kako nešto o doktrini psihoanalize tako i o psihoanalitičkoj praksi, a u konačnici i "o samima sebi".

¹ Pročitano na: Hrvatski radio, 3. program, emisija: Svjetovi i nazori, ur. L. Kovačević, nedjelja, 10. 12. 2017., 10.35 h.

² Usp. J. Brown and H. Price (1999), "Teaching Psychoanalysis: an impossible art?".

³ O mjestu psihoanalize spram psihologije v. Brown and Price (1999); Rivka Eifermann (1993), "Teaching and learning in an analytic mode—a model for studying psychoanalysis at university". Za instruktivan pregled širenja psihoanalize u humanističke discipline, književnost, umjetnost i kulturu općenito, v. Brooks (2000), pp. 1-12.

Time se u javnim refleksijama o akademskoj nastavi psihoanalize pojavljuje nešto iz reda nevidljivog ili parafenomenalnog sâme akademije o čijem prisustvu svjedoče mnoga istraživanja i izvještaji, i to ponekad vrlo dramatično. Naime, iako institucije akademskog obrazovanja već po definiciji tematiziraju i reflektiraju svoje prisustvo u društvu — a u novije vrijeme upravo inzistiraju na tzv. "vidljivosti" kroz pojačanu propagandu i autoidealizaciju u društvu koje se sâmo idealizira kao društvo znanja — taj isti kontekst proizvodi nelagodu u kognitaristički shvaćenoj kulturi i izvor je nepodnošljivih i destruktivnih frustracija za svoje sudionike. Istraživanja o tome u području psihosocijalnih studija već su vrlo brojna, a njihove rezultate možemo ovdje navesti samo sumarno⁴:

- najprije, današnja sveučilišta i dalje deklarativno slijede visoke humanističke ciljeve obrazovanja i odgoja mladih za sretan život, dok s druge strane, pod egidom izvrsnosti i kompetitivnosti, provode masovnost, efikasnost i tržišnu komercijalnost obrazovanja;
- tu temeljnu podvojenost, koja se u društvu zabašuruje pojačanom idealizacijom akademskog obrazovanja, možemo aktualno prepoznati u pervertiranim oblicima kroz žargon izvrsnosti i festivalizaciju znanosti na svim razinama javnog govora o obrazovanju, od državnih organa do samih pripadnika akademije;
- tradicionalni ideal "znanja radi samog znanja" opet je, i to drastično, u sukobu s "načelom stvarnosti" sazdanom od prestiža i karijere;
- u takvoj okolini studenti se suočavaju i identificiraju s visoko idealiziranim, navodno svemuogućom i sveznajućom vrstom ljudi čiji je zaštitni znak osjećaj društvene superiornosti i ujedno stav prezira prema "gubitnicima";
- nametanje kompetitivnosti odvija se na uštrb načela suradnje, a očituje se u režimu studija i izvedbenoj organizaciji nastave kao kratkoča i brzina obrazovnog ciklusa, podijeljenog na semestre i turnuse, što onemogućava refleksivni studij;
- psihološki gledano, riječ je o oduzimanju vremena mladim ljudima za mirno refleksivno mišljenje kroz identifikaciju, usvajanje i oblikovanje znanja u objekt oko kojega se organizira intelektualni, emocionalni i socijalni svijet osoba a koji tek s vremenom može postati dijelom njihova identiteta;
- nastavno osoblje uglavnom je potpuno neobaviješteno o toj strani stvarnosti smatrajući jedinim ciljem mladih osoba oslobađanje od opresivnih autoriteta, a njihove osobne probleme individualnim iznimkama kojima se trebaju baviti sveučilišna savjetovališta.

Rehumanizacija humanistike

Iz navedenih momenata ukazuje se akutna potreba za ponovnom refleksijom o odnosu između ideala i prakse humanizma, za podsjećanje sveučilišta na njihovo pozvanje i zadaću da dokažu humanizam koji navodno utjelovljuju. Upravo s time izrastaju i nove rasprave o potrebi za psihoanalizom. Razlozi su višestruki. S jedne strane, znanje kao reflektirani unutrašnji objekt oko kojeg se organizira identitet osobe, njezin intelektualni, emocionalni i socijalni svijet, po svojim je

⁴ Jedno od najčešće citiranih istraživanja predstavlja u svome radu Isca Wittenberg (2001), "Being at University: A Time of Growth or Unbearable Stress", na koje ću se ovdje iscrpnije referirati.

psihičkim svojstvima isti objekt o kojem raspravlja Freud u spisu o "Žalovanju i melankoliji" iz 1917. Konstitutivni moment za psihički život subjekta je vrijeme, upravo ono što akutno nedostaje suvremenoj koncepciji sveučilišnog studija.⁵ S druge pak strane, posebni razlog za pozvanje psihanalize u akademskom kontekstu očituje se u važnosti procesa refleksije. Iako refleksija nije privilegij psihanalize, svojstvena joj je u posebnom smislu jer podrazumijeva dinamičko učenje iz refleksivnog samoiskustva.⁶ Polazeći od emocionalnih stanja relevantnih za terapijski kontekst psihanalitičke ordinacije, psihodinamički koncept refleksivnog učenja-iz-iskustva projicira disciplinarno iskustvo analitičarevog kabineta na teren sveučilišta i time ga univerzalizira.

Širi oslonac za takvu univerzalizaciju predstavljaju spoznaje psihosocijalnih istraživanja o temeljima ljudske sposobnosti učenja uopće⁷: učenje je utemeljeno kao interpersonalni i intrapsihički fenomen koji izrasta iz dubinskog i nesvjesnog emocionalnog života posve "primitivne vrste". U terminima Melanie Klein, ono nastaje iz "pamćenja u emocijama", odnosno u našim tjelesnim i emocionalnim stanjima i fantazijama.⁸ Drugim riječima, od djetinjstva do stupnja odraslosti učenje se odvija u međuovisnosti s drugim ljudskim bićem i emotivnim odnosima.

Na tim pretpostavkama odvijaju se novije rasprave o odnosu normativne racionalnosti sveučilišta prema oblicima osjećajnosti i empatije u samom procesu studija. U svome radu pod naslovom "Poučavanje psihanalize — ka novoj kulturi učenja u visokom obrazovanju", britanska socijalna teoretičarka Candida Yates⁹ ističe kako je *ethos* terapijskog odnosa stekao širi utjecaj na sferu javnog života tako da su i društvene institucije poput sveučilišta postale manje autoritarnima. Jedna od blagotvornih posljedica toga upravo je uvođenje psihanalize u akademski kontekst koji joj je izvorno bio jednako neprijateljski kao što se i sâma odnosila isključivo prema akademiji.¹⁰ U kontekstu racionalnosti sveučilišta psihanalitički studiji imaju ulogu izazivača normativnih modela refleksije i subjektivnosti koji ograničavaju ljudsko iskustvo. Psihanalitički studiji u izvankliničkom kontekstu sveučilišta doprinose izgradnji okoline "majčinske ugode" koja utjelovljuje skrivenije i reflektirane značajke pojedinaca, povezane više sa sposobnošću "uvida" nego s rezoniranjem i normativnim oblicima logosa. Ukratko, studiji psihanalize u kontekstu

⁵ Usp. Wittenberg (2001).

⁶ Eifermann (1993).

⁷ Usp. zbornik Isca Wittenberg et al., ed. (1983), *The Emotional Experience of Learning and Teaching*, p. ix. Time se otvara niz tema koje karakteriziraju novije trendove u teorijama odgoja, osobito one informirane psihosocijalnim studijima i feminističkom kritikom znanosti, na koje se ovdje referiram. No taj smjer diskusije o temama kao što su emocionalno pamćenje, emotivna inteligencija i slično, ovdje nužno moram ostaviti izvan okvira prikaza.

⁸ Za pregled i kritiku pojma emocionalne inteligencije, navodno posebnog ženskog svojstva, kao ideologema i "maskulinističke podvale", v. Željka Matijašević, 'Političnost' konstrukta ženske emocionalne inteligencije (prilog na ovom skupu).

⁹ Candida Yates (2001), "Teaching Psychoanalytic Studies. Towards a New Culture of Learning in Higher Education".

¹⁰ Za noviji doprinos diskusiji o isključivosti psihanalize i o inherentnom manjku dijaloga s humanistikom v. Liran Razinsky (2016), "On the need for openness to the humanities in psychoanalysis"; također Razinsky (2017), "Psychoanalysis and Postmodernism", osob. odjeljak "Psychoanalysis and the Humanities", str. 359-362.

sveučilišta ospozobljavaju mlade ljudi za mišljenje **s onu stranu** vladajućih modelâ subjektivnosti i sopstva svedenih na kvantifikabilne, naoko neutralne, univerzalno važeće i komercijalistički motivirane znanstvene svrhe koje dominiraju globalno.

Iako je kod Yates riječ o tipičnim rezultatima rodno-teorijske kritike o pretpostavljenom maskulinom karakteru racionalnosti, cilj njezine kritike jasno je univerzalan. Radi se o razvoju samoosviještene, autoreferencijalne lingvističke kompetencije, o sposobnosti za govor o samima sebi u posebnom socijalnom kontekstu akademije gdje se tradicionalno očekuju oblici refleksivnosti usmjereni na stjecanje predmetnih, objektnih znanja. Suprotno tome, stalo je do novih kompetencija za suočavanje sa situacijama na sveučilištu duboko prožetom novim duhom konzumerizma i formama komercijalizacije koje proizlaze iz omasovljenja visokog obrazovanja i stalnog pritiska obrazovnih politika koje kroz sustav školarina i samo sveučilište pretvaraju u tržište.

Pretpovijest konflikta: Freud i poučavanje psihoanalize

Na toj pozadini, središnje pitanje suvremenih rasprava o novoj potrebi za psihoanalizom u kontekstu akademije koncipiranom na modelu tržišta, povlači za sobom staro i neriješeno pitanje, u kojoj mjeri je poučavanje psihoanalize izvan kliničke prakse moguća zadaća i kako se može, ako uopće, kompenzirati nedostatak iskustvenog znanja. Naime, kao što je poznato, sâma tematika poučavanja psihoanalize na sveučilištu predmet je refleksije i nedoumica od samih početaka.

O tome svjedoči Freudov najčešće citirani tekst, zapravo kratki "memorandum" iz 1919., pod naslovom "Treba li psihoanalizu poučavati na sveučilištu?", koji je izvorno objavljen na mađarskom jeziku povodom uvođenja psihoanalize na sveučilištu u Budimpešti 20-ih godina prošlog stoljeća¹¹. No, tom se temom i otprije bavi čitav niz Freudovih uvijek novih "prikaza psihoanalize" kao i serije njegovih predavanja na sveučilištu Clark u Americi 1910. te njegova bečka predavanja iz 1915-1916., objavljena pod naslovom "Predavanja za uvod u psihoanalizu".¹²

¹¹ Osim u mađarskoj i engleskoj verziji pod izmijenjenim naslovom "On the teaching of psychoanalysis at universities" (1937), Standard Edition Vol. 17, Freudov "memorandum" bio je dugo vremena zagubljen i dostupan samo u povratnom prijevodu s mađarskog ili engleskog (prev. Anna Freud). Za historijat otkrivanja izvornog teksta i noviju raspravu v. M. Schröter (2009), "Freuds Memorandum 'Soll die Psychoanalyse an der Universität gelehrt werden?'"; v. također u Fritz Lackinger, Hemma Rössler-Schülein, Hg.(2017).

¹² Na pozadini recepcije Freuda 20-ih i 30-ih godina 20. stoljeća, za pojavu psihoanalize u intelektualnom i širem kulturnom kontekstu Zagreba v. Ljiljana Filipović, "Počeci psihoanalize u Zagrebu", u: Fin de Siècle Zagreb-Beč, Zagreb: Školska knjiga, 1997, 109-125. U akademskom i izvanakademskom kontekstu kraljevine Jugoslavije karakteristični su radovi Freudova učenika Nikole Mikloša Šugara, člana Bečkog psihoanalitičkog udruženja od 1925. i jednog od glavnih pokretača Društva jugoslavenskih psihijatara 1932. te Psihoanalitičkog društva Srbije 1938.; sa Stjepanom Bettelheimom osnovao je psihoanalitički kružok na Filozofskom fakultetu u Beogradu koji je ukinut 1941. kao "jevrejska nauka", da bi 1944. bio deportiran iz Subotice. (Umro je 1945. u logoru Terezino ili, prema nekim izvorima, na povratku iz deportacije nakon oslobođenja.) Usp. npr. Milan Popović, "Psihoanaliza u Srbiji," Ideje, 1989, 19, 1-2, str. 180-7).

Freudov stav je tipično ambivalentan. Iako je izrečen u odnosu na studente medicine, jednostavan je, intuitivno prihvatljiv i dovoljno poopćiv: psihoanaliza se na sveučilištu može poučavati samo na "dogmatski i kritički način", tj. u obliku predavanja; studenti medicine nikada zapravo neće naučiti psihoanalizu budući da je kriterij pravog učenja "sadašnja praksa psihoanalize"; no ipak, za svrhe koje imamo u vidu, bit će dovoljno ako na sveučilištu "naučimo nešto o psihoanalizi i od nje". No, takva doktrinarna kritička poduka, makoliko manjkava s obzirom na izrečeni kriterij "aktualne prakse", imat će, smatra Freud, znatnu korektivnu ulogu kako na studij medicine, koji kod studenata ostavlja "flagrantnu prazninu", tako i "plodotvorne učinke" daleko izvan studija medicine, na druge humanističke discipline, budući da "približava studentima probleme života općenito".¹³

Freudov argument "aktualne prakse psihoanalize", izrečen ovdje kao razlog ne-poučivosti psihoanalize na sveučilištu, u drugom je kontekstu izrečen u pozitivnom smislu kao posebna odlika i "samo jedna prednost" psihoanalize koja jamči kontinuitet između psihoanalize i drugih disciplina humanistike. O tome rječito i dovoljno govori Freudovo pozivanje na razliku psihoanalize prema filozofiji iz jednog od njegovih mnogobrojnih prikaza: "Psihoanaliza ima samo tu jednu prednost što svoja dva glavna iskaza — o psihičkom značenju seksualnosti i o nesvjesnosti duševnog života — ne tvrdi apstraktno nego ih dokazuje na građi koja se tiče osobno svakog pojedinca i sili ga da zauzme stav prema tim problemima. Ali upravo zato ona privlači na sebe odbojnost i otpore."¹⁴

Dakle, ono što je Freud vidoio kao razlog odbojnosti i otpora građanske javnosti prema psihoanalizi, upravo je ono isto što je čini privlačnom u akademiji. Ne radi se o njezinu statusu empirijske znanosti, na kojem Freud doduše uvijek iznova inzistira. To je sada drugi dio argumenta, naime stav da se stvarna građa psihoanalize tiče osobno i najizravnije pojedinaca i sili ih da zauzmu stav prema tim pitanjima. On sadrži treću, iako tek implicitnu tvrdnju o potencijalu psihoanalize za razvoj analitičke autorefleksivnosti unutar sveučilišta.

Upravo taj Freudov implicitni stav susrećemo u suvremenim raspravama o odnosu između subjekata i predmeta učenja na sveučilištu. Pod imenom "analitičke osviještenosti" osobito naglašeno i detaljno afirmirala ga je izraelska psihoanalitičarka Rivka Eifermann:¹⁵ cilj je osloboditi kod studenata autorefleksivni odnos i samoiskustvo kroz spoznaju da je sâmo ljudsko učenje integralno povezano s predmetom učenja; oblici poučavanja psihoanalitičke doktrine, ma kako bili različito koncipirani ili izvođeni, trebaju reflektirati potrebe, očekivanja, nesigurnosti i konflikte studenata u vezi s učenjem općenito, a posebno s učenjem psihoanalize.

¹³ Usp. S. Freud (1937), 171-173.

¹⁴ Usp. S. Freud (1917), "Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse", u: Darstellungen der Psychoanalyse, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, S. 137 (prijevod moj).

¹⁵ Cf. R. Eifermann (1993); v. također refleksije kod Lynne Layton u "What to teach? Social psychoanalysis in the clinic and the classroom", Psychoanalysis, Culture & Society, 2016, Volume 21, Number 4 (p. 422); Louise Braddock, Michael Lacewing, ed. (2007), The Academic Face of Psychoanalysis: Papers in Philosophy, the Humanities and the British Clinical Tradition, London-New York: Routledge, 2007.

Time se problem oko glavnog nedostatka u akademskom poučavanju psihoanalize locira oko najizraženijeg problema akademije — odnosa nastavnik-student. Riječ je ujedno o središnjem doktrinarnom i praktičkom problemu sâme psihoanalize koji na najprikladniji način povezuje dvije naoko nespojive sfere psihoanalize i sveučilišta.

Poput samog poučavanja psihoanalize, i transfer je predmetom rasprava od samih njezinih početaka. Dok je Freud zagovarao i (uglavnom) prakticirao model neutralnog odnosa analitičara prema analizantu, koristeći figuru "kirurga" i inzistirajući na strogoj kontroli transfera, dotle je Sandor Ferenczi — Freudov analizant, sljedbenik i oponent — propagirao "psihoanalizu nježnosti", suosjećanja, i u praksi provodio model empatijskog odnosa analitičara pod imenom "samorazotkrivanje".¹⁶

U prenošenju rasprave iz psihoanalitičkog kontekstu na kontekst sveučilišnih prilika, odnos analitičar-analizant prikazuje se u pravilu analogno odnosu između nastavnikâ i studenatâ. Ne ulazeći ovdje u održivost analogije i uz nužna pojednostavljenja, Freudov model emotivno distanciranog kirurga i Ferenczijev model suosjećajnog terapeuta odgovaraju figurama strogog i permisivnog, zlog i dobrog profesora. Iako su ove ekstremne kvalifikacije samo idealno-tipske i već zbog toga problematične, one su vrlo česte u upotrebi, uz srednje kvalifikacije u rasponu od "strog, ali dobar" do "strog i zao". Srednja inačica "strog, a zapravo dobar" odgovara, čini se, i u slučaju samog Freuda. Naime, kako to posvjedočuju neki slučajevi poput "Dore", u stvarnosti je Freud funkcionirao empatijski iako je teorijski zastupao model emotivno neuplenenog, distanciranog "kirurga duše". U tome je, kako inzistiraju neki suvremenii interpreti, odlučujuću ulogu odigrao upravo njegov analitički odnos sa samim Ferenczijem.¹⁷

Dijalektika empatije: "slučaj Nadežda"

Upravo ta Freudova ambivalencija između realno empatičnog terapeutua i idealno distanciranog teoretičara mjesto je gdje se tematika poučavanje psihoanalize na sveučilištu i transfer međusobno povezuju u specifičnoj inverziji. Nadežda Čačinović je među studentima filozofije i drugih studijskih grupa oduvijek poslovicično poznata kao primjer dobre, neproblematične, permisivne profesorice, gotovo majčinski osjetljive na dobrobit i ugodu studenata i studentica. Takva se reputacija dodatno potvrdila s tzv. bolonjskom reformom nakon postroženja formalnih uvjeta studiranja.

¹⁶ Ferenczi 1932; v. Rachman 1997, 1998.

¹⁷ Tako Rachman (1998), 263 konstatira: "Freud, it could be said, never became an orthodox psychoanalyst, at least not in the practice of his clinical functioning. There is an apparent contradiction between the Spartan quality in his theory regarding doctor-patient interaction in psychoanalytic therapy and his personal willingness and capacity to be human, generous, and responsive. Freud's use of parameters in the analysis of the Wolf Man clearly indicated his humanistic and active response to the changing needs of his analysand. Freud, interestingly enough, must be credited with making a contribution to analyst self-disclosure, even though he did not believe in it. Ferenczi's analysis with Freud played a part in his departure from being the neutral analyst." Rachman se referira na Freudov slučaj opisan u "From the history of an infantile neurosis" iz 1918. (v. SE 17: 3).

Dobrota nastavnice očituje se najprije u pasivnom obliku, kroz visok stupanj tolerancije na različite slabosti studenata, od banalnih poput nepohađanja nastave do manje benignih kao što su plagiranje. Pritom je stav određen negativno, kao ne-sudjelovanje u kirurškoj politici institucija prema studentima kroz sankcioniranje onih "neurednih" u rasponu od novčane penalizacije do isključenja iz studija, iako se realizira aktivno kroz pozitivne prakse permisivnosti. Navest će samo neke. Kao nastavnica, Nadežda Čačinović će prepoznati vrijednost i u slabo pripremljenom ispitu, istaknut će kontekstualnu vrijednost nečijeg diplomskog rada tamo gdje je on gotovo nevidljiv; u dobrom radu profesorica Čačionović će istaknuti virtualne potencijale i diskretno sugerirati nešto više. Kao student od profesorice Čačinović možete posuditi osobni primjerak knjige i nikada ga ne vratiti, bez zlopamćenja. Mlađe kolegice i kolege mogu joj nanijeti zločudnu profesionalnu štetu, ali ona će naći razumijevanje za njihov ucijenjeni položaj, lijepu riječ za opravdanje, osigurati ugodu svakodnevne komunikacije i čak održati druge oblike suradnje.

Takov stav permisivnosti nije intrigantan zbog očiglednog proturječja između osobne distance i stvarnosti institucije sazdane od rigidnih normi. On je u proturječju također i s poslovno poznatim zauzimanjem stava Nadežde Čačinović u širim, javnim društvenim pitanjima u polju politike, ideologije, kulture.¹⁸ No, proturječje je samo prividno. Profesionalna upotreba uma u domeni sveučilišta partikularna je i utoliko privatna. Ovdje se takva upotreba uma sastoji u ne-preuzimanju autoritarnog stava institucije prema drugim sudionicima procesa u podređenom položaju. Na pozadini nove rigidne zahtjevnosti sveučilišta, koja se više ne tiče toliko kvalitete studijskog rada koliko kvantitativno mjerljivih parametara studija i obavezâ studenata pod etiketom izvrsnosti, subjektivni stav permisivnosti pokazuje se objektivno kao forma pasivnog otpora novom sustavu rigidnosti na sveučilištu, kao izbjegavanje dodatnog opterećivanja i ograničavanja vremena za mišljenje. Ono u interpersonalnom odnosu djeluje neizravno kao otvaranje prostora za šansu onom individualnom, kao do-puštanje drugom da doneše odluku o vlastitom angažmanu. Onaj naoko neutralni karakter distance, ne-zahtjevnosti, ne-opterećivanja, neutralnosti pozicije u režimu studija, pokazuje se kontekstualno aktivnim djelovanjem i u potpunom je skladu s aktivnim zauzimanjem kritičkog stava u javnoj upotrebi uma.

Za objašnjenje ovoga specifičnog, iako ne jedinog slučaja "dobrog nastavnika", ograničit će se ukratko na načelna uvjerenja Nadežde Čačinović o funkciji nastavnika i naravi sveučilišta koja se sporadično mogu dokumentirati u njezinim radovima. Riječ je u pozadini o shvaćanju paradigmatske uloge nastavnika-istraživača koji svojim najboljim nastavnim i istraživačkim nastojanjima i raspoloživim kompetencijama reprezentira ideal znanstveničke profesije i koji se prema drugim sudionicima procesa učenja ophodi neizravno po načelu 'radim najpromišljenije što mogu nadajući se da će odgovor i potvrdu o vrijednosti svoga rada dobiti kroz kritički promišljen rad drugih'.

¹⁸ Usp. Andrea Zlatar Violić, "Etika i estetika: učinci u realitetu. Analiza estetičkih načela/interesa i javnog djelovanja Nadežde Čačinović"; također Raul Raunić, "Javni intelektualci i demokratska politička kultura" (prilozi na ovom skupu).

Riječ je o modelu karakterističnom za humboldtovsko shvaćanje sveučilišta. Kao instanca reprezentacije akademskog idealja on djeluje na publiku kao točka privlačnosti i fascinacije, kao predmet njihove simboličke identifikacije te, u idealnom postavu, kao referenca kritičke autoevaluacije i samorefleksije. Iako pasivni stav permisivnosti u sustavu normativnog nasilja akademije evocira ideal nenasilja kroz nečinjenje u đainizmu, takav paradigmatski model pasivnog djelovanja jednoznačno pripada zapadnoj modernosti. To se osobito dobro vidi na pozadini suvremenog komercijalistički usmjerjenog sveučilišta koje i dalje nosi humboldtovsku masku humanizma iako djeluje antihumanistički.

Naime, iako se paradigmatski model djelovanja u običnom razumijevanju najčešće uzima kao spontano i nesvjesno preuzimanje idealja za oponašanje — o čemu dovoljno svjedoče idolatrijske sljedbe oko nekih akademskih osoba — stvarni učinak distance i neinvazivnosti prema podređenim sudionicima u interpersonalno ovisnom procesu poučavanja-i-učenja nosi u sebi najriskantniji i najopasniji ulog. On implicitno posreduje poziv ka reflektiranom, a ne tek spontanom preuzimanju odluke i odgovornosti za vlastiti pristanak. Preuzimanje se očituje u donošenju vlastitog suda o ispunjenju ili neispunjenu paradigmatske figure autoriteta. Pitanje empatije na strani nastavnika tako u konačnici postaje pitanjem autorefleksije i samoodređenja studenta, na čemu je pod imenom "analitičke samo-osviještenosti" kroz sâm proces učenja inzistirala psihoanaliza.

Težina osobne odgovornosti za sebe na strani podređenog u odnosu ovisnosti drugo je lice lakoće empatije na strani privilegiranog. Dijalektika empatije za drugog i odgovornosti za sebe surova je poput dijalektike prosvjetiteljstva Adorna i Horkheimera. Dobrota permisivnosti u rigidnom režimu akademije preobrće se u nalog za preuzimanje mjesta namjesnika ili reprezentanta onog autoriteta koji umjesto nas utjelovljuje akademija koristeći pri tome nastavnika u svojstvu zaposlenika. Ne-potraživanje zahtijevâ kakve sâm sustav traži od studenata unosi rascjep u normativni jezik institucije i drži otvorenim sâmo mjesto autoriteta pretvarajući ga u prostor odluke za vlastiti izbor vlastitog autoriteta. Zato odnos nastavnik-student jest po interpersonalnoj formi pounutrenja objekta znanja ethos akademije, kako inzistiraju psihoanalitičke refleksije. Ali ta spoznaja povlači za sobom i potrebu za analizom samih formi znanja i njihovih doktrinarnih sadržaja. Radi se dakako o psiho-analitičkom samoosvještenju humanističkih disciplina poput filozofije, koja već poznaje različite konkretne oblike, ali ništa manje i o analitičkom osvještenju sâme psihoanalize.

Reference:

- Braddock, L., Lacewing, M. ed. (2007), *The Academic Face of Psychoanalysis: Papers in Philosophy, the Humanities and the British Clinical Tradition*, London-New York: Routledge, 2007.
- Brooks, Peter (2000), Introduction, u: Peter Brooks and Woloch ed. (2000), *Whose Freud? The Place of Psychoanalysis in Contemporary Culture*, New Haven and London: Yale University Press, pp. 1-12.
- Brown, Joanne and Price, Heather (1999), "Teaching Psychoanalysis: an impossible art?", *Psychoanalytic Studies*, Vol. 1, No. 1, 1999, pp. 87-101.
- Eifermann, Rifka (1993), "Teaching and learning in an analytic mode — a model for studying psychoanalysis at university", *International Journal of Psychoanalysis* 74, pp. 1005-1015.
- Feuer, Lewis S. (1959), "The Bearing of Psychoanalysis upon Philosophy", *Philosophy and Phenomenological Research*, Vol. 19, No 3 (1959), pp. 343-340.
- Filipović, Ljiljana (1997), "Počeci psihoanalize u Zagrebu", u: *Fin de Siècle Zagreb-Beč*, Zagreb: Školska knjiga, 1997, 109-125.
- Freud, S. (1915), *Observations on transference love*, London: Hogarth Press, The Standard Edition of the Complete Psychological Works (SE) 12: 157.
- Freud, S. (1917), "Eine Schwierigkeit der Psychoanalyse", u: *Darstellungen der Psychoanalyse*, Frankfurt a.M.: Fischer Verlag, 130-137.
- Freud, Sigmund (1912), "Recommendations for physicians on the psycho-analytic method of treatment", London: Hogarth Press, SE 12: 109.
- Freud, Sigmund (1919), "Soll die Psychoanalyse an der Universität gelehrt werden?", u: Fritz Lackinger, Hemma Rössler-Schülein, Hg. (2017), *Psychoanalyse und Universität. Zur Verbindung von akademischer Lehre und analytischer Praxis*, Buchreihe: Bibliothek der Psychoanalyse, Verlag: Psychosozial-Verlag, 2017.
- Frosh, Stephen (2010), *Psychoanalysis Outside the Clinic: Interventions in Psychosocial Studies*, Palgrave Macmillan, 2010.
- Lackinger, Fritz; Rössler-Schülein, Hemma, Hg. (2017), *Psychoanalyse und Universität. Zur Verbindung von akademischer Lehre und analytischer Praxis*, Buchreihe: Bibliothek der Psychoanalyse, Verlag: Psychosozial-Verlag, 2017.
- Layout, Lynne (2016), "What to teach? Social psychoanalysis in the clinic and the classroom", *Psychoanalysis, Culture & Society*, 2016, Vol. 21, Nr. 4.
- Mills, Jon "Challenging Relational Psychoanalysis: A Critique of Postmodernism and Analyst Selfdisclosure", *Psychoanalytic Perspectives* Vol. 14, Iss. 3, pp. 313-335.
- Popović, Milan (1989), "Psihoanaliza u Srbiji," Ideje, 1989, 19, 1-2, str. 180-187.
- Rachman, Arnold W. (1998), "Judicious Self-Disclosure by the Psychoanalyst", *International Forum of Psychoanalysis* 7, 1998, pp. 263-269.
- Razinsky, L. (2016), "On the need for openness to the humanities in psychoanalysis", *Psychoanalytic Psychology*, 33 (Suppl 1), S56-S74
- Razinsky, L. (2017), "Psychoanalysis and Postmodernism: A Response to Dr. Jon Mills's 'Challenging Relational Psychoanalysis: A Critique of Postmodernism and Analyst Selfdisclosure'", *Psychoanalytic Perspectives* Vol. 14, Issue 3, pp. 356-363.

- Schröter, Michael (2007), "Freuds Memorandum 'Soll die Psychoanalyse an der Universität gelehrt werden?'" (Freud's memorandum, "Should psychoanalysis be taught at the university?": On the retrieval of the lost original), *Merkur*, Juli 2009, 63. Jhrg., Heft 722, S. 599-609.
- Shalgi, Boaz, "Relational Psychoanalysis and the Concepts of Truth and Meaning: Response to Jon Mills", *Psychoanalytic Perspectives* Vol. 14 , Issue 3, pp. 346-349.
- Wittenberg, Isca (2001), "Being at University: A Time of Growth or Unbearable Stress", *Psychoanalytic Studies*, Vol. 3, Nos. 3/4, 2001, pp. 307-312.
- Yates, Candida (2001), "Teaching Psychoanalytic Studies: Towards a New Culture of Learning in Higher Education", *Psychoanalytic Studies*, Vol. 3, Nos. 3/4, 2001, pp. 333-247.

Borislav Mikulić, Ph.D.

Faculty of Humanities and Social Sciences Zagreb
Department of Philosophy
bmikulic@ffzg.hr

Normative Logos and 'Motherly' Comfort of Academia: On Psychoanalysis and
Empathy at University
/Homage to Professor Nadežda Čačinović/

The paper contains my contribution to a conference held in the Department of Philosophy on September 29 and 30, 2017, in honor of professor Nadežda Čačinović. It scrutinizes the claim, recently raised by some feminist psychoanalysts, social theorists and philosophers (e.g. Brown and Price 1999, Wittenberg 2001, Yates 2001), that teaching psychoanalysis in the academic context of the humanities and social sciences provides a "maternal" or "holding" environment enabling students to search for ways of thinking *beyond* normative forms of logos and to individually try out other modes of personal identity than the prevailing concepts of Self and subjectivity. Relying on teaching forms that aim to analytic self-reflexivity in learning (Eiferman 1993), the study of psychoanalysis, puts the whole academic environment in sharp contrast to currently dominant principles of usefulness, market competition, and commercial value of higher education (Yates 2001). In order to avoid such a confrontation between the masculine, normative logos and the new more feminine sensitivity in higher education, the paper examines anew the old controversy between Freud and Ferenczi on empathy and neutrality of psychoanalysis and argues—taking the professor Čačinović's pedagogical work as an example—for an analytic self-reflexivity of learning within the humanistic discourse of academia.

Key words: teaching of psychoanalysis, university, commercialism, teacher-student relationship, empathy, neutrality, transference