DOI: 10.5281/zenodo.17689090
Pregledni rad
Primljen: 15. januara 2025. Prihvaćen: 30. aprila 2025.



Srđan Damnjanović

# FILOZOFSKO OBRAZOVANJE I MENTALNO ZDRAVLJE: PARADOKSALNI ZAHTEVI I RADIKALNO MIŠLJENJE

**SAŽETAK**
Tekst predstavlja radikalnu kritiku savremenog obrazovnog sistema kroz teorijski okvir Altiserove teorije ideoloških aparata, Gramšijeve hegemonije i Lakanove psihoanalize. Polazim od teze da školski aparat, kao dominantni državni ideološki aparat u kapitalizmu, oblikuje subjekte prilagođene reprodukciji postojećih klasnih i ideoloških odnosa, pri čemu se i nastava filozofije uključuje u taj proces, umesto da ga razotkriva. Interpelacija funkcioniše kroz paradoksalne zahteve (npr. empatija u takmičarskom kontekstu), što vodi ne samo ideološkoj nego i psihološkoj alijenaciji. Mentalno zdravlje sagledavam kao normativni instrument prilagođavanja, a ne kao rezultat autentičnog „rada na sebi", dok alternativnu liniju mišljenja – psihoanalitičku, antihumanističku i „strukturalističku" – koristim za afirmaciju nesvodive borbe i otpora. Filozofija se ovde postavlja kao potencijalni alat oslobađanja, koji treba da raskine sa ritualizovanom i depolitizovanom praksom, kao i da prepozna učionicu kao političko bojno polje. U tekstu zagovaram transformaciju obrazovanja iz aparata prilagođavanja u prostor kritičke subjektivacije, u kojem učenik postaje akter mišljenja, a nastavnik figura koja treba da omogući simbolički rad. Autentično obrazovanje ne integriše, već subvertira, uspostavljajući mogućnost da subjekt deluje iz pozicije slobode, a ne funkcionalnosti. Izaz iz alijenirane učionice nalazi Ransijer, koji, za razliku od Altisera, ne podvodi obrazovanje samo pod mehanizam interpelacije, nego nastoji da učionicu pretvori u poligon jednakosti i emancipacije.

**KLJUČNE REČI**
nastava filozofije, radikalna psihoanaliza, mentalno zdravlje, obrazovni aparat, ideologija, interpelacija.

Polazeći od teorijskih uvida Luja Altisera (Louis Althusser), Antonija Gramšija (Antonio Gramsci), Žaka Lakana (Jacques Lacan) i drugih relevantnih mislilaca, pokušaću da artikulišem sopstveni doživljaj vaspitno-obrazovnog procesa. Na osnovu višedecenijskog iskustva, uočavam da preporučene reforme, koje za cilj imaju unapređenje nastave filozofije i njeno pozicioniranje na viši pedagoški nivo, često proizvode paradoksalne efekte – umesto afirmacije, dolazi do marginalizacije filozofije, pa čak i njenog nestajanja iz nastavnih programa. Slična tendencija uočava se i u pokušajima

**Srđan Damnjanović,** Univerzitet Privredna akademija u Novom Sadu, Pravni fakultet za privredu i pravosuđe; Karlovačka gimnazija: srdjan.damnjanovic@pravni-fakultet.info

CC BY NC ND

deklarativnog povezivanja filozofije sa brigom o mentalnom zdravlju, pri čemu umesto suštinske integracije dolazi do formalnog i površnog tretmana filozofske misli.[1] Razliku između deklarisanih obrazovnih praksi i njihovog naličja prvi je obelodanio Gramši (Gramsci 1971:24–43), u kritici obrazovne reforme koju su pokušali da sprovedu filozofi sa ministarskih pozicija, Đentile (Giovanni Gentile) i Kroče (Benedetto Croce). Reč je o netematizovanoj vezi ideologije, hegemonije i obrazovanja koja, izgleda redovno, uspostavlja paradoksalne zahteve. Kao deo ideološkog aparata koji aktivno učestvuje u reprodukciji društvenih odnosa, nastava filozofije dovodi u pitanje one vrednosti koje nominalno zastupa.

Kako je do toga došlo? Luj Altiser obrazovno-vaspitne prakse analizira u okviru državnog ideološkog aparata, posredstvom koncepta interpelacije. Jedan od ključnih mehanizama samoprepoznavanja subjekta, odnosno interpelacije, upravo je škola (Altiser 2009). Ideologija se ne prenosi putem eksplicitnih parola i govora, već deluje posredstvom obrazovnih i nastavnih praksi, kao mehanizam subjektivnog prepoznavanja i samoprepoznavanja (interpelacija). Altiser polazi od pretpostavke da subjekti „dobrovoljno" prihvataju da žive unutar klasnih, rodnih i drugih identitetskih kategorija, pri čemu se izbor identiteta odvija kroz delovanje državnih ideoloških aparata (Chandler and Munday 2011). U okviru obrazovnog procesa, zahtev za mentalnim zdravljem pojavljuje se kao izrazito anomičan, a njegova cena jeste upravo mentalno zdravlje, kao i postupno povlačenje filozofije iz obrazovnog sistema.

## Teorijski prospekt: interpelacija, hegemonija i mentalno zdravlje

Državni aparati obraćaju se pojedincu na različite načine – kroz eksplicitne pozive, poput policijskog „Hej, ti tamo", kroz prozivku u okviru privilegovanih obrazovnih institucija, ili drugim mehanizmima. U školskom kontekstu, proces interpelacije subjekta posebno je izražen i odvija se svakodnevno, na primer u formi poziva nastavnika: „Petroviću, reci mi nešto

1 Tekst obuhvata višestruko razvijene i argumentovano potkrepljene teze izložene tokom tribine „Filozofija i mentalno zdravlje", održane u organizaciji gimnazije Svetozar Marković, uz podršku Srpskog filozofskog društva (Novi Sad, 27. 11. 2024). Učesnici tribine bili su dr Damir Smiljanić, dr Izabela Huber i dr Srđan Damnjanović, uz medijaciju mr Aleksandra Krstića. U okviru izlaganja nastojao sam da sažmem različita teorijska stanovišta o savremenoj nastavi filozofije, te da ih povežem sa učenjem Emila Dirkema (Émile Durkheim) o fenomenu anomije. Posebnu zahvalnost dugujem Nađi Veselinović, učenici Karlovačke gimnazije, čija su pitanja otvorila prostor za dublje promišljanje odnosa između alijenacije i školskog aparata, kao i dijaloga između Kafkine književne imaginacije i Marksove teorijske misli.

o Francuskoj revoluciji!" Ukoliko školski aparat zakaže u interpelaciji subjekta, tu funkciju preuzimaju represivni aparati, poput policije i/ili kriminalnih struktura. Teško je zamisliti eksplicitniji primer interpelacije od prozivanja učenika putem školskog dnevnika – prakse koja je danas prešla u digitalnu sferu.

Interpelacija koju sprovodi državni ideološki aparat (škola) poseduje ključnu funkciju u reprodukciji društvenih odnosa. Državni ideološki aparati usmereni su na postizanje zajedničkog cilja: reprodukciju proizvodnih odnosa, odnosno kapitalističkog odnosa eksploatacije. Ovaj aparat sastoji se od različitih komponenti, počevši od obrazovnog, religijskog, porodičnog, političkog, sindikalnog, pa do informativnog i kulturnog aparata (Altiser 2009). U međusobnom odnosu različitih aparata dominira jedan, a to je škola, kojoj je pripisana posebno privilegovana uloga. Dok je u doba feudalizma crkva zauzimala centralnu poziciju kao najvažniji ideološki aparat, savremeno društvo postavlja obrazovni aparat u dominantnu funkciju.

Škola preuzima decu iz svih društvenih slojeva i, koristeći različite metode – nove ili tradicionalne – u periodu kada su ona najosetljivija, usađuje im „veštine" oblikovane vladajućom ideologijom (jezik, aritmetika, poznavanje prirode, nauke, književnost), kao i samu vladajuću ideologiju u čistom obliku (etika, građansko obrazovanje, filozofija). Na taj način, škola oblikuje subjekte prilagođene proizvodnim potrebama: prvo kao radna snaga, zatim kao srednji kadar, dok se manji broj njih pozicionira na vrh društvene strukture ili ostaje u intelektualnoj poluzaposlenosti. Uz određeni stepen sreće, pojedinci postaju akteri eksploatacije (kapitalisti, menadžeri), zatim činioci represije (vojnici, policajci, političari, administratori), ili profesionalni ideolozi i sveštenici (Altiser 2009:44). Na taj način, „tranžirana" masa dece postaje spremna za zauzimanje društvenih pozicija: ulogu eksploatisanih karakterišu nacionalizam, moralizam i apolitičnost („građansko vaspitanje"); ulogu činilaca eksploatacije definišu sposobnosti naređivanja i međuljudske komunikacije („odnosi sa ljudima"); subjekti represije prepoznaju se po veštinama naređivanja, manipulacije i stvaranja poslušnosti („bez rasprave"); dok profesionalni ideolozi poseduju sposobnost ophođenja sa drugima kroz poštovanje ili prezir, koristeći ucenu i demagogiju u skladu sa zahtevima morala, vrline i nacionalne uloge u svetu (Altiser 2009:44).

Odnos između Altisrove teorije interpelacije i Gramšijeve koncepcije hegemonije nije teško uočiti, a sam Altiser navodi Gramšija kao svog prethodnika u okviru „kritike ideologije" (Altiser 2009:26). Gramšijeve preokupacije su i danas u središtu debata o obrazovanju. Shodno Gramšijevim tezama, najvažnije polje proizvodnje hegemonije nalazi se unutar obrazovanja. Hegemoniju definiše kao sposobnost vladajuće klase da nametne svoju sliku sveta kao „zdrav razum" (*common sense*) celom društvu, ne

kroz nasilje, već putem „dobrovoljnog" konsenzusa. Za Gramšija, škola je sredstvo za stvaranje intelektualaca različitih stepena, pri čemu tehnička specijalizacija znanja ide ruku podruku sa proširenošću osnovnog obrazovanja (Gramsci 1959:314). U tom kontekstu, nastavnik ili učitelj postaje uzorna figura organskog intelektualca. Svaka društvena grupa, nastajući u okviru bitne funkcije u svetu ekonomske proizvodnje, stvara sebi organski jedan ili više slojeva intelektualaca koji joj obezbeđuju homogenost i svest o sopstvenoj ulozi, ne samo u ekonomskom, već i u društvenom i političkom polju. Pored toga što „industrijski kapitalista" poseduje izuzetnu upravljačku ili tehničku (ne)sposobnost, stvarajući tehničare, potrebni su mu i organizatori kulture i prava, koji organizuju poverenje kupaca robe i funkcionišu kao „organizatori organizatora" (Gramši 2018). Tako, obrazovni sistem ne proizvodi samo radnike, već i organizatore i intelektualce koji održavaju društveni poredak. Tezom o uvođenju klasne prevlasti koja nije prisilna, Gramši pre Altisera implicitno postavlja obrazovni aparat u prvi plan. Obrazovni aparat obezbeđuje hegemoniju jedne klase na osnovu dobrovoljnog pristanka.

Ipak, pored ovih sličnosti, postoji i jasna razlika između Altiserove i Gramšijeve koncepcije. Altiserova koncepcija je znatno pasivnija: subjekt se posmatra prvenstveno kao proizvod interpelirajućeg državnog ideološkog aparata, dok za Gramšija organski intelektualac poseduje prevratnički potencijal. Unutar Gramšijevog koncepta već postoje ohrabrujuće naznake: organskog intelektualca ne krasi tek elokvencija i sposobnost povezivanja osećanja i strasti. Pored toga što poseduje znatnu moć ubeđivanja, on je više organizator nego prenosilac znanja (Gramši 1959:313). Nastavnik zauzima mesto prijatelja-vodiča, a njegov cilj je da izazove spontan i autentičan napor učenika, koji treba da se ustali, sačuva i razvije (Gramsci 1971). Gramšijeve ideje ne samo da su direktno uticale na Altisera, već su imale snažan uticaj i na formiranje radikalne teorije obrazovanja, od pedagogije potlačenih, u kojoj je zadatak učitelja da kao organski intelektualac razvije kritičku svest i umesto „bankarskog" modela obrazovanja promoviše dijalog i zajedništvo učenika i učitelja (Freire 2005), pa sve do savremenih pristupa kurikulumu kao ideološkom aparatu. Upravo „neutralnost znanja" proizvodi ideološki sadržaj (Apple 1990).

Teza o reprodukciji proizvodnih odnosa putem usvajanja navodno neutralnih veština i znanja Altiseru je mogla biti poznata posredstvom Barta (Roland Barthes). Pretpostavljam da je Altiser poznavao Bartovo učenje o interpelacijskoj, zapovednoj strukturi mita i o njegovoj relaciji prema jeziku. Tehnička znanja, ali i čitanje, pisanje, računanje – tzv. „funkcionalna pismenost", prenosi ideologija vladajuće klase i to pod maskom neutralnog znanja ili univerzalnih vrednosti (npr. građansko vaspitanje, verska nastava).

Primer je dobro poznat: gimnazijalac otvara latinsku gramatiku i u njoj čita rečenicu *quia ego nominur leo.* Rečenica je višesmislena. Pored osnovnog smisla: „jer ja se zovem lav", rečenica govori još nešto. Objašnjavajući pravila slaganja, rečenica upućena učeniku gimnazije suočava subjekta sa semiološkim sistemom širim od jezika. Tu je označeno (gramatički primer) i značenje kao međusobna veza označavajućeg i označenog. Veza interpelira svojim značenjem: ja, svojim mestom u gimnaziji, utemeljujem čitavo društvo, ne radeći ništa drugo nego ono što je moj posao, učeći latinski jezik. Pri tome odbijam sebe da odredim kao buržuja (praksa eksnominacije) ili posredstvom bilo kod drugog identiteta. Ja sam samo onaj ko više ili manje marljivo – uči (Bart 1971:270–290). Individue uhvaćene interpelacijom počinju delovati same od sebe, ispunjavajući „samo svoju dužnost" ili „samo radeći svoj posao". Svaka promena ideologije utiče na drugačije pozicioniranje subjekta, kao i na navodno slobodan izbor različitih praksi koje proizilaze iz tog pozicioniranja. Biti u školi, vrtu, teretani ili kod psihologa, stvar je interpelacije, odnosno delovanja državnog ideološkog aparata. Kako ideologija ne poseduje materijalnu egzistenciju, ona nužno egzistira u aparatu ili u nekoj praksi, interpelirajući, tj. regrutujući subjekte. Interpelacija se vrši protivrečnim, anomičnim zahtevima, a od toga kako su oni razrešeni zavisi njen ishod – da li će interpelirani zauzeti svoje mesto, ili će ispasti iz igre (što je još jedan vid interpelacije).

Lakan nije posvetio znatniju pažnju vaspitno-obrazovnom procesu, ali se iz njegovog učenja može izvesti kritika institucionalnog obrazovanja, kao i trasirati izlaz iz alijenirane nastave, o čemu će više reči biti na kraju teksta. Prvo, Lakan upućuje na nimalo slučajne analogije sa zanatskim veštinama u sokratskim dijalozima. Filozofija započinje tako što u većoj meri zadržava model ropskog znanja, a priznanje da nešto zna, rob zadobija kroz podsmeh (Lacan 2007:22). Lakan na nivo centralne scene podiže „kvarenje" koje obeležava rađanje filozofije iz dijaloga *Menon.* Vođen Sokratovim pitanjima, rob evocira matematičko znanje za koje nije znao da ga poseduje. Ovaj pomak od zanatskog znanja do teorijske episteme koja na kraju preoblikuje i ropske zanate jedan je od delova Lakanove tvrdnje da je filozofija u stanju da „pokvari" i radno znanje robova (Sharpe 2015:59). Lakan insistira na „kvarenju" i dalje: filozofija, artikulišući diskurs gospodara, u svojoj evoluciji pokazuje krađu, otmicu i oduzimanje znanja – operacijom gospodara. Na kraju, struktura diskursa gospodara obavezuje roba da on najbolje zna ono što gospodar hoće, jer da gospodar sâm zna, ne bi bio gospodar (Damnjanović 2021: 287). Lakan iz temelja pretresa zgradu filozofskog mišljenja, vraćajući filozofsko obrazovanje na liniju borbe.

U skladu sa iznesenim argumentima, moguće je jasno uočiti genezu represivnih aspekata savremenog obrazovnog aparata. Tradicionalni

mehanizmi ispitivanja i kažnjavanja, koji su bili karakteristični za dominaciju crkve kao ideološkog aparata, zamenjeni su navodno neutralnim znanjima i veštinama, upakovanim u diskurs pedagoške korektnosti i proceduralne zaštite prava deteta. Međutim, iza ove prividne neutralnosti ostaje prisutan niz kontradiktornih zahteva. Učenici se pozivaju na solidarnost i empatiju, dok se istovremeno od njih očekuje stalno učestvovanje u kompetitivnim procesima – takmičenjima, akumulaciji nagrada i bodova – čime se reprodukuje logika sistema koji favorizuje individualna postignuća u funkciji očuvanja postojećeg obrazovnog poretka.

Hegemonija, koja je izazvana i proizvedena procesom interpelacije, ostvaruje se po cenu anomije mentalnog zdravlja. Na postojanje snažne povezanosti između mentalnog zdravlja i akademskih postignuća (Aleksić Hil et al. 2024), ukazaću kroz analizu sistemskog okvira savremene nastave, unutar kojeg dominiraju anomični i paradoksalni zahtevi. Upravo ti paradoksalni zahtevi funkcionišu kao destabilizujući činilac mentalnog zdravlja. Nastala konfuzija pritom nije proizvoljna ni privremena; naprotiv, ona je konstitutivni element imaginarne, odnosno ideološke dimenzije obrazovnog procesa, u okviru kojeg dolazi do ideološke interpelacije subjekta.

## Ekskrement filozofije i poredak anomije

Luj Altiser problem nastave sagledava u kontekstu kritike humanističke ideologije i funkcionisanja obrazovnog državnog aparata. U skladu sa njegovim teorijskim okvirom, formulišem tezu prema kojoj je nastava filozofije deo državnog ideološkog aparata, koji aktivno učestvuje u reprodukciji postojećih društvenih odnosa, pri čemu – kroz paradoksalne intencije – dovodi u pitanje upravo one vrednosti koje nominalno zastupa. Ista logika može se uočiti i u savremenim diskursima o mentalnom zdravlju. Za označavanje tog konstitutivnog nesklada koristim već etablirani termin – anomija. Anomija se može razumeti kao stanje subjekta koje nastaje usled nepodudarnosti između važećih normi i zahteva društvene realnosti. Uzrok anomije leži u nesrazmeri između društvenih očekivanja (normi na kojima društvo počiva) i dostupnih sredstava za njihovo ostvarenje (Gidens 2003:216). U takvom kontekstu, „dobro funkcionisati“ u disfunkcionalnom društvu postaje nemoguće. Sama cena društvenog funkcionisanja postala je previsoka, dok su individua, porodica i škola pretvorene u eksperimentalne prostore u kojima se sprovode i ispituju ideje neoliberalnog kapitalizma.

Mentalno zdravlje, koje se u različitim filozofskim epohama i kontekstima pojavljuje kroz raznolike filozofske kategorije, predmet je filozofske refleksije još od antičkog perioda. Ipak, savremena, merodavna definicija mentalnog zdravlja ne potiče iz filozofije, već iz dominantnih institucionalnih

diskursa, uprkos činjenici da sâm koncept ima filozofsku genezu. Prema definiciji koju nudi Svetska zdravstvena organizacija, mentalno zdravlje predstavlja stanje mentalnog blagostanja koje omogućava pojedincu da se uspešno nosi sa svakodnevnim stresovima, ostvari svoje sposobnosti, kvalitetno uči i radi, te da konstruktivno doprinosi zajednici (World Health Organisation 2022). Ovakve definicije akcenat stavljaju na prakse koje vode funkcionalnoj ravnoteži ličnosti, uz izostanak psihičkih poremećaja i izraženih socijalnih konflikata. Ipak, ovom selektovanom pristupu nedostaje filozofska dimenzija: problem mentalnog zdravlja u okviru obrazovnih institucija postaje administrativno i proceduralno pitanje, delegirano psiholozima i pedagozima. Na kraju istraživanja, zvaničnom i normativnom konceptu mentalnog zdravlja suprotstavljam stanovište radikalne, odnosno kritičke psihoanalize, koja na mesto funkcionalnosti i adaptabilnosti postavlja borbu i aktivno delovanje.

Svakog trećeg četvrtka u novembru obeležava se Svetski dan filozofije, kroz niz tribina, predavanja i radionica organizovanih širom sveta u cilju afirmacije filozofske misli i njenog mesta u savremenom društvu. Ova inicijativa potekla je iz UNESCO-a 2002. godine, sa ciljem da se istakne „trajna vrednost filozofije i njen doprinos razvoju svake kulture i svakog pojedinca“ (Unesco 2024). Posebnu, gotovo bunjuelovsku dimenziju ovom datumu daje činjenica da se ponekad poklapa sa obeležavanjem Dana toaleta, koji su Ujedinjene nacije ustanovile 19. novembra s namerom da podstaknu globalne napore u rešavanju sanitarne krize (United Nations 2017). U notornoj sceni iz filma *Diskretni šarm buržoazije* (Buñuel 1974), pripadnici srednje klase zamenjuju ritual večere zajedničkim činom defekacije, čime se simbolički uspostavlja logika obrnutog sveta.

U tom kontekstu, čin proslave Dana filozofije ne mora se nužno tumačiti isključivo kao groteskna inverzija hijerarhije vrednosti – u kojoj su „niže” vrednosti uzdignute iznad „viših” – već i kao simptom jedne dublje, suštinski antifilozofske tendencije. Filozofija se, iz perspektive alijeniranog društva, pojavljuje kao eksces: višak koji ne nalazi svoje mesto u sistemu korisnosti, poput neiskorišćenog ostatka koji treba odstraniti. Njena eliminacija postaje samorazumljiva, nalik na rutinski, gotovo ritualni čin telesnog izlučivanja.

Unutar same filozofske tradicije postoje pokušaji koji legitimišu ovu marginalizaciju. Tako, prema Persu (Charles Sanders Peirce), metafizičke tvrdnje predstavljaju „besmisleno brbljanje” koje valja odbaciti kao „apsurdno smeće”, ostavljajući filozofiji tek zadatak da se ograniči na probleme dostupne empirijskom istraživanju u okviru „istinskih” nauka (Peirce 1993:202). Persovu poziciju ovde podvrgavam kritici, sa stanovišta njene utemeljenosti. Smeštanjem u unapred određeni, simbolički „sporedan”

datum, filozofija zaista poprima karakter suviška. Groteska datuma time postaje ogledalo stvarnog položaja filozofije u alijeniranom društvu – mesta gde se ona ne doživljava drugačije do kao brbljiva, neupotrebljiva i odbačena misao. U skladu sa racionalnošću tog sveta, filozofija se percipira kao smeće koje treba napustiti u korist pozitivnih nauka i njihovih verifikacionih metoda. U takvoj konfiguraciji, filozofija ne može da se javi drugačije nego kao otpadak.[2]

Antonio Gramši tematizuje kalendarsku alijenaciju kroz kritiku simboličke fiksiranosti datuma, oslanjajući se na primer Nove godine, čije proslavljanje transformiše ono živo i značajno u formalizovanu i ispraznu rutinu. Ova opservacija, međutim, može se primeniti na svaku institucionalizovanu godišnjicu, uključujući i Dan filozofije, čiji učinak može biti upravo suprotan od deklarativne svrhe. Kada se filozofska delatnost vezuje za određeni datum, ona podleže procesu petrifikacije: gubi vitalnost, a njeno praktikovanje vremenski se ograničava, podvrgavajući se logici „rokova dospeća" i tržišne racionalnosti. U tom smislu, datum ne samo da uspostavlja spoljašnju organizaciju filozofskog rada, već i prekida kontinuitet između života i duha (Gramsci 2015). Filozofija, koja bi trebalo da se ostvaruje kao svakodnevna praksa mišljenja, bivstvuje isključivo kao izuzetak – što je čini marginalizovanom i odbačenom. U tom kontekstu, razmatranje razotuđenja nastave filozofije i njenog potencijalnog doprinosa mentalnom zdravlju ne postavljam unutar okvira simbolički privilegovanog datuma, već u relaciji sa stvarnim uslovima i postojećim društvenim odnosima u kojima filozofija zauzima tugaljiv, potisnut položaj.

Dakle, natrag u učionicu!

Uprkos svojoj prividnoj neutralnosti, učionica mora biti simbolički osvetljena i kritički osvojena, budući da je od samog početka obeležena anomičnošću. Ovu anomičnost pokušaću da osvetlim kroz razliku između filozofske prakse i spontane predstave o njoj, kao i kroz samu prostoriju učenja – učionicu, odnosno „mislionicu", kako je ironično naziva Aristofan (Aristophanes). U percepciji „mislionice", kao i u njoj samoj, deluju

2 Dogodilo se da se Dan filozofije ispred Karlovačke gimnazije obeleži u duhu autentičnijeg filozofskog nastojanja, svejedno što je datum prošao. Odgovor Žaka Ransijera (Jacques Rancière) i Alena Badijua (Alain Badiou) na pitanje o studentskom pokretu u Srbiji pročitao je dr Aleksandar Matković, kao izraz podrške učenicima i nastavnicima ove gimnazije, 12. marta 2025. Ransijer je istakao dve ključne lekcije koje proizilaze iz pokreta: moguće je odbiti ugnjetavanje i u uslovima najciničnije dominacije, ali borba mora ostati unutar okvira pokreta jednakih – demokratija je praksa pokreta. Badiju je poručio da narodno-politički pokret ne sme biti odvojen od sveta radnica i radnika, odnosno da ne sme izostati dimenzija klasne borbe. Stoga, učimo jedni od drugih, suočeni sa zajedničkim ciljem i neprijateljem. Ovaj događaj realizovan je zahvaljujući Alumni klubu gimnazije.

anomične sile. Filozofske koncepcije funkcionišu u dva paralelna registra: s jedne strane kao elementi u okviru formalizovanih filozofskih sistema, a s druge strane kao sastavni deo spontane svesti. Filozofija se, kako pokazuje Luj Altiser, javlja u toj karakterisčnoj dvosmislenosti (Althusser 2014). Spontana slika filozofije neretko oscilira između slaganja sa institucionalno posredovanim idejama i njihove potajne subverzije.

Na toj osnovi, Altiser razvija svoju tezu o „filozofskom prihvatanju nužnosti", u kojoj spontana i formalna koncepcija nužnosti upućuju na širi ideološki aparat. Prema njegovoj analizi, nastanak filozofije uslovljen je pojavom države, nauke i klasnog poretka – strukturnim koordinatama koje omogućavaju filozofsku artikulaciju (Althusser 2014). U tom okviru, pitanje mentalnog zdravlja ne predstavlja neutralan pojam, već postaje instrument interpelacije – mehanizam putem kojeg se pojedinac poziva da prihvati dominantne klasne odnose.

Posebno značajna u ovom kontekstu jeste koncepcija „racionalne nužnosti", koja se javlja kako u spontanoj svesti, tako i u formalnim filozofskim narativima. Ova ideja podstiče pojedinca da upravlja sobom smisleno i ciljno usmereno, prihvatajući određene događaje kao neminovne i „filozofski ih podnoseći". Reč je o diskursu koji objedinjuje različite ideološke pozicije – od rezigniranog konzervativizma, preko revolucionarnog aktivizma, do birokratske racionalnosti institucionalnog aparata. Upravo ta koncepcija oblikuje i savremeno poimanje mentalnog zdravlja, u kojem Gramši prepoznaje simptom pasivnog, povučenog stava. Biti filozof, u ovom smislu, znači povući se u lični prostor („obrađivati svoj vrt"), priznati postojanje poretka izvan vlastite moći i adaptirati se na njega. Analogno tome, biti mentalno zdrav postaje pitanje funkcionalne prilagođenosti – sposobnosti da se u privatnosti pronađe „odstupnica" od društvenih tenzija i sistemskih protivrečnosti.

Drugu, podjednako značajnu spontanu predstavu o samoj filozofiji, Altiser i Gramši pripisuju Platonu, koji filozofa karakteriše kao biće koje „živi u oblacima" (Althusser 2014:11). Iako se kod Platona, kao i u predsokratskoj filozofiji, mogu prepoznati elementi koji se uklapaju u Gramšijev opis, fokusiram se na prikaz Sokratove „učionice" u Aristofanovoj komediji *Oblakinje*. Analiza ove komedije pruža argumente relevantne za razumevanje anomičnosti spontane filozofske predstave o filozofu kao izdvojenoj i „bludnoj" egzistenciji.

Aristofanova komedija *Oblakinje* nudi neobičan, a verovatno i netačan, portret Sokrata. Komediograf prikazuje znamenitog filozofa kroz neuspešnu parodijsku dekonstrukciju: Sokrat je predstavljen kao korumpirani zagovornik apsurdnih ideja, koji podučava umeću argumentacije „za i protiv", razarajući tradicionalne vrednosti. Razočarani učenik, stariji seljak

Strepsijades, u znak protesta pali školu i rasteruje njene đake (Aristophanes 2017). Iako komedija osvetljava sofističke škole, a ne Sokratovu filozofsku praksu, zrno istine sadržano je u prikazu frontisteriona, odnosno mislioničkog prostora. Sokrat je u ovom delu prikazan kako sedi visoko u vazduhu, u nekom košu, i priča posetiocima o kretanju Sunca i novotarijama u fizici. Povezivanje filozofa sa šarlatanskim pojavama i pomodnim naučnim teorijama tog doba svakako je konstruisano, ali može ukazivati i na nešto mnogo značajnije.

Komedija predstavlja dragoceno svedočanstvo o potrebi da se pojava filozofije institucionalizuje kao organizovani oblik prenosa znanja, koji je fizički i društveno lociran, makar i „na nebu". Istovremeno, komedija osvetljava postojanje spontane, netačne predstave o filozofiji, koju su odbacili i atinski gledaoci, što potvrđuje i poslednje mesto koje je komedija *Oblakinje* zauzela prilikom jednog takmičenja. Uprkos parodijskoj dekonstrukciji, Aristofan postavlja ključna pitanja: gde se zapravo nalazi filozofija – na trgu, u vrtu ili u prostoru mislionice? Koje su društvene i ideološke funkcije spontane predstave o filozofiji, i koliko se ona razlikuje od autentičnog filozofskog rada? Konačno, gde je mesto filozofije u diskursu o „duševnom zdravlju"? U izlaganju svog odgovora oslanjaću se na one segmente istorije filozofije koji se u nastavnoj praksi dobronamerno i bez dodatnog obrazlaganja podrazumevaju kao relevantni i primereni.

Epikur u svojoj, naizgled neprekidno aktuelnoj, potrazi za „pravim vrednostima" i „duševnim zdravljem", sopstvenu filozofsku praksu smešta u vrt, gde podučava o postizanju duševnog zdravlja:

> Još kao mlad, neka se čovek bavi filozofijom, a kad ostari, neka mu ona ne dosadi. Jer ni za jednog čoveka nije suviše rano, a ni za koga suviše kasno da počne da se stara o svom duševnom zdravlju. A ako neko izjavi da još nije došao čas za njega da se bavi filozofijom, ili da je to vreme već prošlo, onda on liči na čoveka koji tvrdi da još nije došlo vreme za srećan život, odnosno da je već prošlo. (Laertije 1973:370)

Prema Epikuru, filozofija treba da započne u „pravi čas", a svaki trenutak predstavlja takav čas. Iako se može učiniti da je Epikur otvoren prema svim dimenzijama vremena, on zapravo izbegava razmatranja vezana za budućnost, jer pitanja o budućnosti narušavaju duševno zdravlje. Anksioznost izazvana neizvesnošću budućnosti – naročito strahom od bogova i smrti – smatra se najvećom preprekom za spokojan život. Iz tih razloga, Epikur odbacuje i mantiku, tvrdeći da „ne postoji nikakav način predskazivanja budućnosti, a kad bi postojao, mi ono što se događa moramo smatrati kao da nas se uopšte ne tiče" (Laertije 1973:374). Epikur, koji najverovatnije nikada nije stekao punopravno atinsko građanstvo, povukao se u

meditativni mir svog vrta, odbacujući aktivno učešće u političkom životu. Ipak, uprkos povlačenju u privatnost i odbijanju promišljanja budućnosti, zadržao je ulogu vođe: „On vaspitanje (agogé) naziva vođenjem kroz život (diagogé)" (Laertije 1973:374).

Ovim samo nagoveštavam ključnu tezu: emancipatorski potencijal radikalne psihoanalize vezan je, istovremeno, za nesvesno i za dimenziju budućnosti, koju je Epikur pokušavao da izbegne. Takođe, neophodno je redefinisati pojam vođenja (diagogé) u smislu radikalne transformacije odnosa između analizanda i njegovog „vođe". Epikurejski „lider" svoje vođstvo ostvaruje povlačenjem u sigurnu pozadinu ili u zaštitu koju pruža bolest. Kritička psihoanaliza, međutim, ima potencijal da preokrene tradicionalni odnos vođe i vođenog, raskidajući sa adaptivnim i banalnim formama funkcionalnosti.

Kratak osvrt na humanističku tradiciju u sagledavanju odnosa filozofije i mentalnog zdravlja završavam pozivanjem na delo Eriha Froma (Erich Fromm). From je suštinski preokrenuo odnos između čoveka i društva, postavljajući tezu da društvo treba da se prilagodi čoveku, a ne obrnuto. Od savremene psihološke i filozofske literature često se očekuje da pruži mir i spokojstvo, ili barem podršku u donošenju važnih životnih odluka (Fromm 1984a:11). Psihoanaliza, u nastojanju da se utemelji kao prirodna nauka, konstruisala je koncept „čoveka psihologije", ali je nemoguće potpuno razumeti čoveka bez sagledavanja njegovog odnosa prema vrednostima i moralnim konfliktima – drugim rečima, „čoveka filozofije". U tom smislu, hedonizam pruža određene „opštečovečanske" smernice, ali ne nudi objektivno validne etičke sudove. Fromov izlaz iz ove dileme ogleda se u formulisanju humanističke etike psihoanalize. Humanizam time dostiže svoje granice.

Humanizam, kako tvrdi Altiser, predstavlja ideologiju građanske klase. To se jasno vidi u Fromovom shvatanju *zdravog društva*. Zdravo društvo nije ono koje traži da mu se pojedinac prilagodi, nego ono koje se prilagođava ljudskim potrebama. Formiravši univerzalni kriterijum mentalnog zdravlja, From je samo preokrenuo i „humanizovao" humanizam, ali je problem ostao isti (Fromm 1984b). Upravo Fromove teze koje oličavaju strasnu humanističku tendenciju, ostavljaju čoveka na cedilu, a kao surogat preostaju mu – duševni mir i mentalno zdravlje. Naime, *zdravo društvo* se ne može ostvariti anomičnim i alijeniranim sredstvima. Iz tih razloga su teze humanističkih psihoanalitičara i filozofa tek sredstvo interpelacije, ma kako one izgledale buntovno.

U 19. veku dolazi do prestrojavanja značajnih filozofa pod zastavu antihumanizma. Pre svega mislim na Šopenhauera (Arthur Schopenhauer), koji se nekonsekventno poziva na Aristotela i to u prilog tezi o potrebi odricanja od volje (Šopenhauer 1920:4). Sve što počiva na volji, vodi nezadovoljstvu,

bolu i dosadi, veruje Šopenhauer, a Aristotel volju dovodi u vezi sa postizanjem blaženstva. Kjerkegor (Søren Kierkegaard) zagovara zaokret iz spoljašnjosti u unutrašnju dimenziju – egzistenciju, putem teskobe (anksioznosti) i odbacivanja svih zakona i običaja (Kierkegaard 1979). Prema Altiseru, Marksov zaokret ka nauci kao i zagovaranje klasne borbe (bilo kao prakse, bilo kao optike), obnavlja i promoviše antihumanistički ili ahumanistički potencijal filozofije.

Antihumanstička struja dovodi u pitanje smisao empatije. U kontekstu aktuelnih diskursa o mentalnom zdravlju i favorizovanju empatije, posebno značajnu i zahvalnu perspektivu pruža Ničeova (Friedrich Nietzsche) kritika hrišćanske ljubavi kao oružja podlosti slabih. Naime, Niče, slično Marksu, hrišćanstvo sagledava kao oblik narkoze – „dva velika evropska narkotika, alkohol i hrišćanstvo" (Niče 1982:49). S obzirom na to da Niče hrišćanstvo tumači pre svega kao sistem življenja, a ne kao sistem vere (Niče 1991:167), njegova kritika hrišćanstva predstavlja kritiku društvenih struktura u celini. U skladu sa Ničeovom kritikom hrišćanske ljubavi, empatiju možemo posmatrati kao sredstvo pervertirane volje za moć. Empatija, naime, omogućava da budemo srećni čak i dok gledamo na svoje neprijatelje (Niče 1993:251). Filozofi koji se mogu svrstati pod zastavom antihumanizma, uz izuzetak Šopenhauera, zagovaraju borbu i odbacivanje adaptacije na alijenirano stanje, a njihova učenja imaju subverzivni karakter u odnosu na dominantne paradigme mentalnog zdravlja.

Linija sagledavanja odnosa između „odsustva bolesti" i adekvatnog društvenog funkcionisanja neizbežno radikalizuje kako psihoanalizu, tako i filozofski pogled na subjekt. Zadatak koji radikalni psihoanalitičari postavljaju sebi sastoji se u povezivanju neizbežnih unutrašnjih borbi, opisanih u psihoanalitičkoj teoriji, sa društvenim sukobima, jer umirivanje sopstvenog bića više nije ni dovoljno ni moguće. Moralne izbore i etičke dileme zamenjuje borba. Izlaz se, prema Parkeru i Pavon-Kueljaru (2024:13) nalazi u dubljem sagledavanju korena unutrašnjih konflikata. Radikalizacija povećava naše šanse za prevazilaženje anomije, odnosno, drugačije formulisano, napuštanje pozicije anomičnog zahteva za mentalnim zdravljem postaje verovatnije i čvršće utemeljeno.

Na osnovu analize aparata – individue, porodice i škole – pokušaću da skiciram delovanje anomije, kao i da na kraju formulišem mogući „izlaz iz pećine/učionice" kroz redefinisanje odnosa unutar same učionice. Pre svega, anomija se subjektu pojavljuje kao potraga za nemogućim uživanjem. Od pojedinca se istovremeno zahteva da bude srećan i da uživa, ali i da se samokontroliše i usmerava ka poželjnom cilju. Savremeni subjekt nikada ne uspeva da postigne to uživanje; uvek neko drugi, u njegovo ime, trijumfuje i uživa (interpasivnost). Ne postoji dovoljno dobar godišnji odmor koji

može nadoknaditi cenu našeg alijeniranog rada (Elaković 1991), dok svake godine ponovo zurimo u plakate koji nam nude egzotična, ali (ne)dostižna uživanja. U vremenu koje prestaje da bude linearno i postaje fragmentirano u tačkaste delove, svi postajemo deo prekarijata (Fišer 2022). Fiksirani datumi nužno razočaravaju, jer se više ne mogu dostići niti ispuniti, bilo u domenu rada ili odmora. Potraga za nedostižnim uživanjem odvija se u izgubljenom vremenu, koje ne može spasiti ni „ludorija kalendara".

Anomija naročito deluje na nivou porodice. U trenutku kada porodici biva oduzeta njena ekonomska funkcija, odnosno zajednički rad, roditelji se svode na uslužno sredstvo. Oni prevoze decu na razne aktivnosti i servisiraju njihove želje (Rekalkati 2014). Žena, koja direktno učestvuje u reprodukciji radne snage – od „porodične infrastrukture" do brige o starijima – sistematski je eksploatisana, dok za utehu dobija rodno senzitivan govor. Otac se takođe nalazi u stanju anomije. Od njega se očekuje uspostavljanje vlasti, a kako je sveden na ispunjavanje tuđih želja, on je, kako to formuliše italijanski psihoanalitičar Rekalkati (Massimo Recalcati), „ispario" i postao nevidljiv.

Treći, a prema Altiseru prvi i najznačajniji aparat, jeste škola. Škola sintetizuje različite oblike anomije u jedinstvenu i obuhvatnu celinu. Sa svih strana propagira se empatija, dok je norma koju treba zadovoljiti – biti prvi i pobediti. Empatija i kult takmičenja, uz birokratsko ocenjivanje, ne mogu bez sukoba ići ruku podruku. Savremeno doba ideologemom kompetitivnosti definiše odnose kao konkurenciju, suparništvo, stalno takmičenje i beskonačna poređenja sa drugima. Vrlina postaje biti bolji i uspešniji od drugih:

> Kompetitivnost je nulta tačka kapitalizma, njegovo ultimativno obilježje i važan pogonski mehanizam pri kreiranju novih društvenih vrijednosti kroz tranziciju. U tom je smislu kompetitivnost u dubokoj suprotnosti sa suradništvom i solidarnošću, zapravo je njihov antipod. (Hromadžić 2020)

Savremeno obrazovanje favorizuje upravo ono što bi trebalo da bude prevaziđeno: samodovoljnost i kalkulaciju, karijerni uspon, odnosno tržišne vrednosti oličene u geslu „uspeti po svaku cenu". Radi se, u skladu sa Lakanovim učenjem, o imaginarnom registru koji dominira u učionici. Imaginarni poredak temelji se na formiranju ega u ogledalnoj fazi, kroz poistovećivanje sa dvojnikom (ili zrcalnom slikom). Dualni odnos između ega i dvojnika karakterišu otuđenje i narcizam. Lakan je kritikovao glavne psihoanalitičke škole zbog redukcije psihoanalize na imaginarni poredak, a ova kritika može biti proširena i na savremene obrazovne prakse. Za temu ove analize naročito je značajno jedno Lakanovo stanovište: alijenacija

pripada imaginarnom poretku, ona je konstitutivna za imaginarni poredak – „Alijenacija je imaginarna kao takva" (Lacan 1993:146). Stoga cela armija nastavnika, psihologa i pedagoga, koji se pozivaju na empatiju, često samo gasi požar benzinom.

U ovom poglavlju pokušao sam da prikažem način na koji se nastava filozofije odvija unutar obrazovnog aparata koji integriše različite oblike anomije. Interpelacija je moguća upravo zahvaljujući paradoksalnim zahtevima, kao i različitim nivoima razlika i suprotnosti, dok pitanje duševnog zdravlja postaje sredstvo interpelacije i prihvatanja postojećeg klasnog poretka. Imaginarnost alijenacije predstavlja ključnu tačku ukrštanja između aparata i subjekta. Psihotični subjekt, shvaćen kao alijenirani subjekt, jeste krajnji i logični proizvod vaspitno-obrazovnog procesa, dok se samo pozivanje na mentalno zdravlje i empatiju može tumačiti kao izraz pervertirane volje za moć. Empatija, u tom kontekstu, predstavlja samo lice naličja institucionalne perverzije.

## Kritika interpelacijske mašine

Lakan se nije sistematično bavio pitanjima nastave i obrazovanja, a još manje problemom filozofskog obrazovanja. Ipak, njegovi uvidi omogućavaju kritičko promišljanje obrazovnog sistema i nastave filozofije. On *školu* vidi kao sastavni deo simboličkog poretka, koja kroz jezik konstituiše subjekt u skladu sa dominantnim ideološkim režimom. Znanje koje *škola* prenosi funkcioniše kao fetiš koji prikriva nedostatak i pukotinu, odvraćajući subjekta od suočavanja sa sopstvenim nesvesnim. Lakan upozorava da se u svakom pedagoškom odnosu odvija transfer, slično kao u psihoanalizi. Nastavnik nije neutralni prenosilac znanja, već zauzima poziciju Drugog, autoriteta, onoga ko zna. Učitelj kao figura „onoga koji zna", analogna analitičaru u ranoj fazi transfera, implicira asimetričan odnos koji može zarobiti učenika u pasivnu poziciju. U tom smislu, obrazovanje može imati represivnu funkciju, jer učenik ne uči iz istinskog interesa, već da zadovolji *želju* Drugog – bilo da je to učitelj, roditelj ili institucija.

Lakan, kao i Althiser, kritikuje ideju emancipatorskog, humanističkog obrazovanja koje tvrdi da vodi ka razvoju „slobodnog, celovitog *čoveka*". Za Lakana je subjekt uvek rascepljen, uvek u stanju nedostatka, i nema povratka u neko stanje autentičnosti koje bi obrazovanje moglo povratiti. Obrazovanje koje ne priznaje ovu konstitutivnu rasceljenost subjekta, njegovu označiteljsku strukturu, vezanost za jezik, nesvesno i *želju*, rizikuje da postane ideološki aparat koji proizvodi iluziju celovitosti. Važno je da obrazovanje napusti poziciju iz koje se od učenika zahteva da zadovolji *želju* Drugog.

Lakan razlikuje tri oblika subjektivnosti kao načine funkcionisanja odnosa ja–Drugi: neurozu, psihozu i perverziju. Ono *što* nazivamo „normalnim" jeste funkcionalna neuroza. Da bi *čovek* bio funkcionalan, mora u svom razvoju imati figure majke i oca (Kovačević 2010:35). U skiciranju porodične dinamike, majka može opsesivno *štititi* svoje dete, brinući se o njemu dokle god ga svojom brigom ne „pojede", ili mu „udovoljava" i iz položaja *žrtve* manipuliše situacijom. Funkcija oca sastoji se u tome da otrgne dete iz *čeljusti* majke i uputi ga na zakon, na simbolički sistem, kako bi dete moglo sebe razumeti kao rezultat sistema interpelacija. Ključno za razumevanje funkcije oca u psihoanalitičkom i obrazovnom kontekstu jeste shvatanje da „ime oca" nije identično stvarnom ocu, već predstavlja simboličku funkciju: „U 'imenu oca' moramo prepoznati podršku simboličke funkcije koja je od početka istorije njegovu ličnost poistovetila sa likom zakona" (Lacan 1977:67). Ime oca je fundamentalni označitelj koji omogućava da proces označavanja protiče funkcionalno. Time što obezbeđuje identitet ljudskim subjektima i smešta ih u određenu lozu i simbolički poredak, ime oca označava edipalnu zabranu, odnosno *ne* tabu incesta.

Zato treba ozbiljno shvatiti red fundamentalnih označitelja u istoriji filozofije, počevši od „Otac Parmenid", „Otac Platon", preko „Učitelja", „Magistra", do „Nemačkog Prokla". Ovi označitelji nisu „svete figure", već osnovni simbolički koncepti sposobni da obezbede filozofski kontekst u kojem se određene ideje mogu kritikovati, svrgavati, osporavati i razvijati. Savremeni gurui sa malih ekrana nastoje da ožive mrtve ili nikada postojane patrijarhalne autoritete, postavljajući sebe u funkciju oca ili nudeći druga primamljiva rešenja. U tome se sastoji ključna razlika. Psihotično obrazovanje javlja se kao posledica odsustva funkcije imena oca, dok se blaža zloupotreba ove funkcije realizuje kroz strategiju *ad hominem*, kada se ideja zamenjuje ličnošću. U takvom kontekstu subjekt ostaje neintegrisan, redukovan na instrument želje drugoga. Ispuštanje fundamentalnih označitelja vodi *psihotičnom obrazovanju*.

Dakle, *psihotično obrazovanje* koristim u smislu lociranja oblika proizvodnje poželjne subjektivnosti, a nikako ne u značenju medicinske dijagnoze. Neintegrisan u postojeći svet, psihotični subjekt konstruiše sveobuhvatnu iluziju, što je direktan rezultat alijeniranog obrazovanja koje formira imaginarni identitet. Sa druge strane, perverzno obrazovanje karakteriše proces u kojem subjekt uči da uspostavlja zakon putem Drugog, što je tipično za sado-mazohističku perverziju obrazovanja. Perverznom subjektu može se oduzeti sve osim uloge žrtve, jer žrtva ostaje žrtvom zahvaljujući poziciji iz koje može upravljati scenom. Perverzno i psihotično obrazovanje upućuju na varijaciju poželjnog: subjekt se ili zatvara u utešnu iluziju, ili uživa u podređivanju ili samopodređivanju autoritetu drugog.

Zadatak nastavnika filozofije ogleda se u oslobođenju od tereta fiktivnog očinstva i u demonstriranju neophodne simbolizacije. U tom smislu, uloga pedagoga nije da zauzme poziciju „imena oca", već da omogući subjektu da prihvati, ispita i prevaziđe očinske figure koje se protežu od Heraklita, Platona, Aristotela do Hegela i Marksa. U okviru koncepta „mentalno zdrave nastave", neretko se susrećemo sa povremenim blokadama funkcije imena oca, te nam ponekad izmakne usmeravanje ka filozofskom kontekstu, pa je primamljivo ponuditi ličnost umesto pojma i problema. Uprkos tome, cilj ostaje izlazak iz lavirinta psihoze – oslobađanje od iluzija, prihvatanje nestalnosti sveta i nemogućnosti zadovoljenja imperativa da budemo srećni, ispunjeni i celoviti. Umesto pozicije žrtve, nastojimo da ostvarimo aktivno delovanje.

Šta nam radikalna i kritička psihoanaliza može ponuditi u domenu mentalnog zdravlja? Autori manifesta *Psihoanaliza i revolucija* ukazuju na potrebu oslobođenja psihoanalize od tereta adaptivne veze, uspostavljajući umesto nje vezu sa njenim radikalnim istorijskim jezgrom (Parker i Pavon-Kueljar 2024:15). Adaptivna psihoanaliza, kao i određeni filozofski pravci, svet posmatraju kao nepromenjivu i prirodnu datost, učvršćujući postojeće stanje kroz implicitne i eksplicitne koncepcije mentalnog zdravlja koje nas teraju da realnost percipiramo na antiekološki način (Parker i Pavon-Kueljar 2024:15).

Bitno je razumeti da Drugi nije puka spoljašnjost, već se nalazi unutar subjekta, u našim delima i govorima (Parker i Pavon-Kueljar 2024:16). Radikalna psihoanaliza podstiče prihvatanje inherentne ljudske prirode kao promišljanja o društvenim uslovima i neprestanim pokušajima promene, iako i u skladu sa tom idejom subjekt često ostaje vezan za želju očuvanja *status quo*. Ta unutrašnja protivrečnost karakteriše ljudsku prirodu. Cena uspeha psihologije i psihoanalize ogledala se u njihovom redukovanju na instrumente adaptacije, koji svode nesvesno pod tepih, dok svesni ego postaje sredstvo suprotstavljanja nesvesnom, naročito u kontekstu kulture mentalnog zdravlja i sreće (Parker i Pavon-Kueljar 2024:31). Samo nesvesno nas povezuje sa kolektivnim delanjem i otvara prostor za pravu transformaciju društvenih uslova (Parker i Pavon-Kueljar 2024:16).

Zahtev za uspostavljanjem mentalnog zdravlja traje već gotovo dva milenijuma. Izloženi smo repetitivnoj prirodi jezika, porodice, kulture, religije i ideoloških fraza koje vekovima reprodukuju iste narative, što dovodi do nesvesnog rekonstruisanja starih odnosa i obrazaca (Parker i Pavon-Kueljar 2024:45). U tom smislu, subjekat autodestruktivno i perverzno uživa u sopstvenom porazu, ostajući zaštićen od rizika skoka u neizvesnu budućnost. Lakše je izabrati mučnu saradnju sa postojećim strukturama moći nego se iskreno boriti protiv njih (Parker i Pavon-Kueljar 2024:47). Odatle

proizilazi ključna teza da je veza između filozofije i mentalnog zdravlja moguća jedino kroz nesvesno kao most između personalnih i političkih borbi – jer nesvesno je uvek političko.

Neadaptibilna psihoanaliza i radikalna filozofija ohrabruju nas da odbacimo pasivnu ulogu žrtve i preuzmemo odgovornost za sopstvene postupke, prihvatajući Platonovu opomenu: „Krivica je u biraču, bog nije kriv" (Resp. 617e). Krivica ne leži u reprodukciji ciklusa greh–kazna–nova krivica, niti u sadomazohističkom, flagelantskom mučenju, već u redefinisanju odnosa prema drugome. To podrazumeva teorijsko sagledavanje realnosti, stabilizaciju značenja uz punu svest o njihovoj prolaznosti i promenljivosti.

U tom kontekstu, uloga nastavnika filozofije poprima psihoterapeutsku dimenziju: nastavnik nastoji da otrgne učenika iz začaranog kruga psihoze prirodnog stava, uverenja da smo mi sami bog i batina – mesto u kojem se skupljaju sve vrednosti i gde svet postoji onakav kakvim ga vidimo. Takvu psihozu izražava tipičan stav prosečnog učenika: svet je onakav kakav nam se čini da jeste. Zadatak nastavnika filozofije se, zato, ogleda u demonstriranju Aristotelove antisofističke argumentacije, koja podstiče subjekta na priznavanje postojanja zajedničkog sveta, u kojem važe ista pravila za sve. Filozofski pristup podseća nas da pritiskom na donji deo očne jabučice ne možemo stvoriti novi svet; istina je u onome što je „uvek isto" (Meth. 1062b14–1063a15). Filozofija, naročito kroz istoriju filozofije, uči nas da simbolizujemo razuđenu i temporalnu strukturu unutar koje različita stanovišta koegzistiraju i međusobno se dopunjuju, kao što su jabuke i kruške – različite po izgledu i ukusu, ali i dalje u osnovi voće (Hegel 1983:23).

Analogno tome, nastava filozofije zaista počinje tek kada glas nastavnika utihne – kada se prelazi sa horizontalnog transfera znanja, u kojem nastavnik važi za onoga koji zna, na vertikalni transfer, u kojem drugi jeste onaj koji zna, ali subjekat sam mora da sazna i razume. Fundamentalni pojmovi psihoanalize, poput simptoma, stoga se moraju interpretirati u drugačijem okviru od onog koji pruža adaptivna psihoanaliza. Simptom se ne tretira kao nedostatak koji treba ukloniti radi reintegracije subjekta u društvo; naprotiv, simptom zahteva da bude saslušan, a upravo sagledavanje otpora koji on nosi otvara prostor za promenu. Suprotno „objektivnosti" i „neutralnosti", koja izolovan simptom može učiniti izvorom alijenacije (Parker i Pavon-Kueljar 2024).

Mentalno zdravlje više nikako ne znači – biti dobro prilagođen. Nikada nije ni značilo. Psihoanaliza ne može biti reducirana na funkciju adaptacije. U samom jezgru psihoanalize nalazi se paradoks da subjekt u svojoj bolesti, u uživanju simptoma, nalazi svojevrsnu zaštitu i nepomućenost. Subjekt je „ušuškan" u toj bolesti, ali cena te zaštite postaje previsoka. Dužnost psihoterapeuta, kao i filozofa, nije u ukidanju simptoma, već u podsticanju

subjekta na refleksiju i suočavanje sa sopstvenom izdajom vlastite želje – zašto smo zaista želeli svoj neuspeh dok smo istovremeno maštali o uspehu? Filozofija i psihoanaliza, tako, imaju paralelan zadatak: pomažu u razrešenju konfliktnosti egzistencije, ponekad nudeći samo početne naznake.

U trećoj Marksovoj tezi povlači se važna distinkcija između vulgarnog i vlastitog materijalizma koji zaboravlja da „baš ljudi menjaju okolnosti, i da sâm vaspitač mora da bude vaspitan" (Marks 2009:113). Ko, dakle, vaspitava vaspitača? Odgovor može biti samo jedan: vaspitanik.

Upravo u tome se ogleda zadatak nastave filozofije – osposobiti subjekta da uči i deluje bez nastavnika. Nastavnik tada više nije figura „onoga koji zna", već postaje svesni učenik koji uči zajedno sa vaspitanikom i od njega zavisi. Ovaj stav Ransijer (Jacques Rancière) izražava kroz figuru „učitelja neznalice". Njegov zadatak nije da bude „remnik" u mehanizmu interpelacije, već da nenametljivo aktivira sposobnosti učenika. Učitelj neznalica ne koristi znanje kao sredstvo dominacije, već nastoji da učionicu pretvori u poligon jednakosti i emancipacije. Za razliku od Altisera, Ransijer ne svodi obrazovanje na mehanizam interpelacije, već ga vidi kao mesto stvaranja prostora za slobodno mišljenje. Lakanovski, insistiram na pomaku od figure učitelja sveznalice ka priznanju učenika kao subjekta koji se suočava sa konstitutivnom prazninom, a ne sa iluzijom univerzalnog čoveka.

Dakle, pozicija učitelja interpelatora može i treba da bude izbegnuta. Interpelacija se ne ostvaruje samo kroz eksplicitne narative i parole, već i kroz funkciju „neutralnog" objašnjenja. Nastavnik koji navodno neutralno objašnjava i pruža povratnu informaciju, upravo zbog te svoje „neutralnosti", često postaje najsuptilniji interpelator. Pravi zadatak učitelja nije forsirati objašnjenja, već „prisiliti" učenika da koristi sopstvenu inteligenciju (Rancière 2010:24). Emancipacija, prema Ransijeru, podrazumeva održavanje razlike između inteligencije i volje – kao čin inteligencije koja se pokorava samo sebi, čak i kada se volja podredi nekoj drugoj volji (Rancière 2010:22). Nastavnik, koji se u ovom redefinisanom odnosu povlači u drugi plan, zauzvrat stiče neslućene mogućnosti za sopstveni razvoj i napredak.

## Zaključak

Školski obrazovni aparat, kao dominantni državni ideološki aparat u savremenom kapitalističkom društvu, ima ključnu ulogu u formiranju subjekata spremnih za reprodukciju postojećih proizvodnih i ideoloških odnosa. Altiserova teorija interpelacije pokazuje kako škola, kroz naizgled neutralna znanja i veštine, oblikuje individue da „dobrovoljno" prihvate društvene uloge koje služe kapitalističkoj eksploataciji, represiji i reprodukciji ideologije. Sa druge strane, Gramšijev pojam hegemonije naglašava mogućnost aktivne borbe,

uvodeći ulogu organskog intelektualca, odnosno nastavnika, u osporavanju te hegemonije. Dimenzija borbe je neophodna jer paradoksalni i anomični zahtevi unutar obrazovanja – poput imperativa za empatijom u kontekstu stalnog takmičenja – destabilizuju mentalno zdravlje i učenika i nastavnika. Pojam mentalnog zdravlja u institucionalnim definicijama, kao što je Svetska zdravstvena organizacija, gubi svoju filozofsku i etičku dimenziju i svodi se na normativnu funkcionalnost i adaptaciju. Dakle, obrazovanje ne oblikuje subjekte samo politički, već nameće i psihološku cenu tog procesa.

Filozofija, umesto da deluje kao kritički korektiv, često postaje deo tog problema. Lakanova kritika filozofije pokazuje kako ona može da se pretvori u sredstvo očuvanja ideološkog *status quo*. Nastava filozofije i zahtev za „mentalnim zdravljem" funkcionišu kao instrumenti interpelacije. Oni predstavljaju aparate kojima se subjekti usmeravaju ka prilagođavanju postojećem klasnom poretku. Umesto da oslobodi, nastava filozofije često postaje deo ideološkog aparata koji nameće norme i iluzorne ciljeve kao što su uživanje, empatija i duševni mir, dok istovremeno proizvodi alijenaciju, poslušnost i prilagođavanje.

Učionica nije neutralni prostor već poligon na kojem se reprodukuju društvene suprotnosti, te zato mora biti iznova osmišljena i politički osvajana. U tom smislu, filozofija ne sme biti svedena na ritualizovane proslave, puko „kalendarisanje" i depolitizaciju nastave. Nastava filozofije nalazi se u stalnom dijalogu o tome šta znači biti subjekt u društvu koje nas poziva da budemo funkcionalni, a ne slobodni.

Na tragu Lakanove psihoanalize i radikalne filozofske tradicije, odbacujući adaptivne i normativne predstave o mentalnom zdravlju, funkcija obrazovanja, a naročito nastave filozofije, ne sastoji se više u integraciji subjekta u postojeći poredak, već u preispitivanju određujućih simboličkih struktura. To uključuje i figuru oca, zakon i fundamentalne označitelje. U ovom procesu filozofija postaje sredstvo otpora i oslobađanja: treba da omogući učeniku prelazak iz pozicije pasivne žrtve u poziciju aktivnog subjekta koji misli, deluje i uči samostalno. Nastavnik filozofije ne treba da bude autoritarna figura, već pomoćnik simbolizacije i kritičke refleksije.

## Literatura

Aleksić, Hil i sar. 2024. *Mentalno zdravlje u školama*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.

Apple, Michael. 1990. *Ideology and curriculum.* New York-London: Routledge.

Aristophanes. 2017. *Clouds.* Oxford, Ohio: Faenum Publishing.

Aristotel. 2017. *Metafizika.* Beograd: Paideia/Službeni glasnik.

Althusser, Luis. 1996. *Writings on Psychoanalysis. Freud and Lacan.* New York: Columbia University Press.

Althusser, Luis. 2014. *On the Reproduction of Capitalism*. London: Verso.
Altiser, Luj. 2009. *Ideologija i državni ideološki aparati*. Loznica: Karpos.
Bart, Rolan. 1971. *Književnost. Mitologija. Semiologija.* Beograd: Nolit.
Buñuel, Luis. 1974. "The Phantom of Liberty." Retrieved January 10, 2025 (https://www.imdb.com/title/tt0071487/).
Chandler, Daniel, and Rod Munday. 2011. "Interpellation," in *A Dictionary of Media and Communication*. Oxford: Oxford University Press.
Damnjanović, Srđan. 2021. „Psihoanaliza spekulacije i etika psihoanalize", str. 265–309 u *Psihoanaliza i njezine sudbine*, ur. B. Mikulić, M. Žitko i S. Damnjanović, Zagreb: Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
Elaković, Simo. 1991. *Sociologija slobodnog vremena i turizma.* Beograd: Savremena administracija.
Fišer, Mark. 2022. *Kapitalistički realizam. Ima li alternative?* Beograd: Fakultet za medije i komunikacije.
Fromm, Erich. 1984a. *Imati ili biti*. Zagreb/Beograd: Naprijed/ Nolit/ August Cesarec.
Fromm, Erich. 1984b. *Zdravo društvo*. Zagreb/Beograd: Naprijed/ Nolit/ August Cesarec.
Freire, Paolo. *Pedagogy of the Opressed.* New York–London: Continuum.
Gidens, Entoni. 2003. *Sociologija*. Beograd: Ekonomski fakultet.
Gramsci, Antonio. 2015. „Mrzim Novu godinu". Pristupljeno 10. januara 2025. (https://slobodnifilozofski.com/2015/01/antonio-gramsci-mrzim-novu-godinu.html).
Gramsci, Antonio. 1971. "On Education," in *Selections from the Prison Notebooks*. New York: International Publishers.
Gramši, Antonio. 1959. *Izabrana dela.* Beograd: Kultura.
Gramši, Antonio. 2018. *Intelektualci. Kultura. Hegemonija*. Novi Sad: Mediterran publishing.
Hegel, Georg Vilhelm Fridrih. 1983. *Istorija filozofije 1.* Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
Hromadžić, Hajrudin. 2020. „Kompetitivnost". Pristupljeno 10. januara 2025. (https://www.portalnovosti.com/leksikon-tranzicije-kompetitivnost).
Kirkegaard, Søren. 1979. *Ili-ili.* Sarajevo: Veselin Masleša.
Kovačević, Filip. 2010. *Lakan u Podgorici*. Podgorica: Centar za građansko obrazovanje.
Lacan, Jacques. 1977. *Écrits: A Selection*. London: Tavistock Publications.
Lacan, Jacques. 1993. *The Seminar*. Book III. The Psychoses, 1955–56. London: Routledge.
Lacan, Jacques. 2007. *The Other Side of Psychoanalysis*. Book XVII, edited by Jacques-Alain Miller, New York: Norton.
Laertije, Diogen. 1973. Životi *i mišljenja istaknutih filozofa*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
Marks, Karl. 2009. *Kraći rani spisi.* Beograd: Dosije studio.
Niče, Fridrih. 1982. *Sumrak idola*. Beograd: Grafos.
Niče, Fridrih. 1991. *Volja za moć*. Beograd: Dereta.
Niče, Fridrih. 1993. *S one strane dobra i zla. Genealogija morala*. Beograd: SKZ.
Parker, Ian i David Pavon-Kueljar. 2024. *Psihoanaliza i revolucija. Kritička psihologija za pokrete oslobođenja*. Novi Sad: Prelom.
Pers, Čarls Sanders. 1993. *Izabrani spisi*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.

Platon. 1983. *Država*. Beograd: Beogradski izdavačko-grafički zavod.
Rancière, Jacques. 2010. *Učitelj neznalica. Pet lekcija iz intelektualne emancipacije*. Zagreb: Multimedijalni institut.
Rekalkati, Masimo. 2014. Šta *ostaje od oca?* Novi Sad: Akademska knjiga.
Sharpe, Matthew. 2015. "Killing the father Parmenides: On Lacan's anti-philosophy." *Continental Philosophy Review* 52:51–74.
Šopenhauer, Artur. 1920. *Pareneze i maksime.* Beograd/Sarajevo: Izdanje I. Ć. Đurđevića.
Unesko. 2024. "World Philosophy Day." Retrieved January 10, 2025 (https://www.unesco.org/en/days/philosophy).
United Nations. 2017. "What is World Toilet Day?" Retrieved January 10, 2025 (https://www.un.org/en/observances/toilet-day).
World Health Organisation. 2022. "Mental Health." Retrieved January 10, 2025 (https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response).

Srđan Damnjanović

## PHILOSOPHICAL EDUCATION AND MENTAL HEALTH: PARADOXICAL DEMANDS AND RADICAL THINKING

**Summary**

This text offers a radical critique of the contemporary educational system through the theoretical lenses of Althusser's theory of ideological apparatuses, Gramsci's concept of hegemony, and Lacanian psychoanalysis. The educational apparatus, as the dominant state ideological apparatus in modern capitalist society, plays a pivotal role in shaping subjects conditioned to reproduce existing productive and ideological relations. Althusser's theory of interpellation reveals how schools, under the guise of imparting neutral knowledge and skills, mold individuals to "voluntarily" internalize social roles that sustain capitalist exploitation, repression, and ideological reproduction.

Conversely, Gramsci's notion of hegemony highlights the potential for active resistance – emphasizing the role of the organic intellectual, namely the teacher, in challenging this hegemonic order. This struggle is imperative, given the paradoxical and anomic demands inherent in education – such as the injunction to cultivate empathy within a context of relentless competition – which undermine the mental well–being of both students and educators. Hence, education not only produces political subjects but exacts a significant psychological toll in the process.

Rather than serving as a critical corrective, philosophy often becomes complicit in this dynamic. Lacan's critique of the "corruption of philosophy" illustrates how it can be co-opted into preserving the ideological status quo. The teaching of philosophy, alongside the call for "mental health," frequently operates as an instrument of interpellation mechanisms through which subjects are directed toward self-adaptation within the existing class structure. Instead of liberating, philosophy education often forms part of the ideological apparatus that enforces norms and illusory aims such as enjoyment, empathy, and mental tranquility, while simultaneously generating alienation, obedience, and conformity. Institutional definitions of mental health, such as those promulgated by the World Health Organization, strip the concept of its philosophical and ethical dimensions, reducing it to normative functionality and adaptation. The classroom is far from a neutral space; it is a battleground where social contradictions are reproduced and thus must be continually reimagined and politically

reclaimed. In this regard, philosophy must resist being reduced to ritualistic observances, mere "calendar marking," or the depoliticization of pedagogy. It must once again become a site of struggle against its own degradation – a constant dialogue about what it means to be a subject in a society that demands functionality rather than freedom.

Drawing on Lacanian psychoanalysis and the radical philosophical tradition, and rejecting adaptive, normative notions of mental health, the function of education – and especially of philosophy teaching – is not to assimilate the subject into the existing social order, but to empower them to recognize and interrogate the symbolic structures that shape them. This includes the figure of the father, the law, and fundamental signifiers. Within this process, philosophy becomes a tool of resistance and emancipation: it should enable the student to move from a position of passive victimhood to that of an active subject who thinks, acts, and learns autonomously. The philosophy teacher should not embody authoritarianism, but rather act as a facilitator of symbolization and critical reflection. Ultimately, the goal of education is to empower students to assume responsibility for their own thinking and actions – to become, in effect, the educators of their educators. Authentic education does not integrate but subverts, creating the possibility for subjects to act from freedom rather than mere functionality. The challenge of the alienated classroom is taken up by Rancière, who, unlike Althusser, refuses to reduce education solely to a mechanism of interpellation and instead strives to transform the classroom into a space of equality and emancipation.

Keywords: radical critique, contemporary educational system, ideological apparatuses, interpellation, hegemony, organic intellectual, mental health.