PSIHODINAMIKA INHIBICIJE UČENJA

Danilo Pešić

Institut za mentalno zdravlje, Beograd, Srbija

Apstrakt: Proces učenja se može razmatrati iz kognitivne, motivacione i emocionalne perspektive. Emocionalna i nesvesna perspektiva procesa su zanemarene u pedagoškoj literaturi. Psihoanalitičke teorije daju bogat doprinos u objašnjavanju nesvesnih i emocionalnih aspekata procesa učenja, a njihovo razumevanje ima kliničku primenu u otklanjanju inhibicije.

Ključne reči: *učenje, psihoanalitičke teorije, inhibicija*

Učenje kao proces možemo posmatrati kroz kognitivnu, motivacionu i emocionalnu komponentu, a ove komponente se široko preklapaju. Sve češće se ukazuje na činjenicu da se u odnosu na prve dve komponente učenja, manje pažnje poklanja emocionalnoj komponenti procesa učenja, ali i emocionalnoj kompetenciji samih učenika i nastavnika kao subjekata u tom procesu [1].

Sve više se naglašava važnost socioemocionalnog učenja za sam proces savladavanja gradiva. Velika meta-analiza koja je ispitala uticaj savladavanja socioemocionalnih veština u školama, pokazala je da njihovo usvajanje indirektno popravlja i samo akademsko postignuće, te je bez dvoumljenja dokazala važnost emocionalnih faktora za akademski uspeh [2].

Na sličan način prve psihološke teorije o učenju ne uvažavaju ni emocionalnu ni intersubjektivnu dimenziju učenja. Teorije koje su imale za cilj da objasne sam proces učenja razvijale su se od simplifikovanih gledišta da je učenje jednostavno potkrepljivanje tačnih odgovora, i procesuiranje informacija koje se dobijaju od učitelja, do kompleksnog sagledavanja kroz Pijaževe ideje da je suština učenja u aktivnosti i da „razumeti znači otkriti“, kao i ideje Vigotskog da je suština učenja konstrukcija znanja, a da učenje mora biti ponuđeno u zoni narednog razvoja-rastojanje između najtežeg zadatka koji neko može da uradi sam i najtežeg zadatka koji može da uradi uz nečiju pomoć [3].

Paralelno sa razvojem teorija u akademskoj psihologiji (koje su lakše prodirale u pedagogiju) razvijale su se i psihoanalitičke teorije učenja, a bile su najviše fokusirane na klinički aspekt tj. inhibiciju učenja. Iako su psihoanalitičke teorije u odnosu na teorije akademske psihologije manje prodirale u pedagogiju, one postoje u oblasti savremene psihoanalitičke pedagogije u delima autora kao što su Tamara Bibi i Debora Brizman [4,5]. Kroz naslove knjiga Deборе Brizman, profesorke pedagogije na Jork univerzitetu u Torontu i psihoanalitičarke („Frojd i Edukacija“, „Posle edukacije: Ana Frojd, Melani Klajn i psihoanalitičke teorije učenja“, „Psihoanalitičar u učionici“), može se videti bogato preplitanje skoro svih psihonalitičkih škola sa pedagoškom misli [6].

Ako pođemo od istorijske perspektive, sam početak psihoanalize i bavljenje seksualnošću je u isto vreme i bavljenje učenjem. Frojd govori o tome da dete veoma rano ispoljava zainteresovanost za sopstvene seksualne organe, ali u isto vreme počinje da postavlja različita pitanja koja su vezana za seksualnost koja se fokusiraju oko pitanja „Kako se prave bebe?“ („*little sex researcher*“).

Po Frojdu je epistemofilični instinkt (instinkt za znanjem) komponentni instinkt koji se sastoji od sublimirane želje za dominacijom, i voajerističkih tendencija. Seksualna radoznalost je baza intelektualne radoznalosti, početni korak u generalnoj potrazi za znanjem [7]. Praktična konsekvencija ovog razmišljanja vidi se u preporukama profesora Frojda u slučaju „*Mali Hans*“. Roditelji malog Hansa su lekari i po savetu Frojda otvoreno odgovaraju na Hansova pitanja koja se tiču seksualnosti [8].

Sličan prosvetiteljski trend postoji i kod Melanije Klajn u njenim radovima i poznatom članku o razvoju deteta („*The development of the*

child“) [9]. Melanijin Erik i Frojdov Hans su sličnih godina, Erik je „prijateljski nastrojen“, ali je uključen u psihoanalitički tretman jer „kasni“. Njemu je po Klajnovoj blokirana zdrava radoznalost („ubeden je da zna da kuva, čita, piše i govori francuski“), a ona želi da preventivno deluje na inhibicije učenja kod njega.

Melanija Klajn je pod uticajem njenog prvog učitelja Šandora Ferencija koji tvrdi da je moralizatorska i religiozna edukacija (koja je bila dominantna) bazirana na potiskivanju i da pravi neurozu i kod nepodložne dece. Shodno tome njen opšti princip je bio da će odgovaranje na seksualnu radoznalost sprečavati tendencije potiskivanja te povlačenja „instinktualne energije“, jer kada potiskujemo „zabranjene misli“ potiskujemo i sve asocijativne veze sa zabranjenim mislima, te je to već baza inhibicije. Seksualno prosvetčivanje („*sexual enlightenment*“) bi savremnim epidemiološkim jezikom bila primordijalna prevencija neuroza. Odatle tadašnja popularnost vaspitača u vrtićima sa psihoanalitičkim znanjima, a jedna od poznatijih je Sabina Špilrajn.

Međutim prosvetčivanje nije prolazilo bez teškoća. Iako je Klajnova davala samo nekonfliktne i nekontroverzne informacije (npr. da bebe dolaze iz majčinog tela), Erik je bio izložen i uticaju drugih koji mu govore da ih npr. donose rode. Erik nastavlja sa pitanjima: „Šta je sa deda mrazom, anđelima, da li oni postoje?“ i Klajnova navodi da on ne želi da prihvati negativan odgovor ili je odsutan tokom dijaloga. Takođe nastavlja sa pitanjima tipa „Da li postoji bog?“, dodajući da „tata veruje“. Klajnova zaključuje da je neophodno da priča i o seksualnosti ali i o religioznosti. Takođe se susreće sa moćnim ograničenjem-dete želi da zna i ono što odrasli ne zna. O bogu mu odgovara „neki su izabrali da veruju ali nema dokaza“, na šta je Erik pita kako nešto samo može da nastane bez boga, i postavlja joj niz pitanja vezanih za autoritet npr. da li ako on želi da peva može da peva iako mu to ona brani, ili da li su samo vidljive stvari realne?

Ipak uz sve ove teškoće Erik počinje više da se pita, da sumnja, da postavlja pitanja vezana za odgovornost i autoritet a i Klajnova primećuje da se smanjila njegova infantilna onipotencija, te da nema stalne podređenosti autoritetu. Iako Klajnova kasnije saopštava da je Erik zapravo njen sin Fric, što dovodi puno stvari u pitanje, važnost njenog istraživanja ogleda se u naglašavanju važnosti odnosa, pregovaranja, i u susretanju sa ograničenjima terapijskog učinka seksualne edukacije. Klajnova se, učeći iz sopstvenog iskustva, pomera iz pozicije mame-analitičarke, u analitičarku koja radi sa drugom decom, ne radi sa roditeljima i čvrstog je stava da se edukacija i analiza ne mešaju.

Ovo je delom i područje „kontroverznih rasprava“ i neslaganja u Britanskom psihonaličkom društvu između pristalica Klajnovе i pristalica Ane Frojd koja vidi intrinzičku povezanost edukacije i psihoanalize [10]. Ana Frojd je na početku karijere učiteljica i poznata je po kovanici „u najboljem interesu deteta“. Anksioznost po Ani Frojd dolazi i od spolja, ne primarno iznutra kao

kod Klajnovce. Kao i Hermina Hug Helmut, analiza je po Ani Frojd neodvojiva od implementacije moralnih i estetskih ideala, a analitičar je uvek i model. Analiza podrazumeva uvek i edukaciju, jačanje ega, hrabrenje klijenta, postavljanje zabrana i fokus na adaptaciji [11]. Klajnova zastupa drugačije stanovište. Po njoj anksioznost dolazi primarno iznutra, te je poenta razumeti nesvesnu fantaziju. Pošto se edukacija suprotstavlja fantaziji za edukaciju jednostavno nema mesta u analizi, jer jedino što pomaže su direktne interpretacije anksioznosti. I sam problem inhibicije u učenju nije potrebno rešavati edukativnim pristupom. Klajnova smatra da je prvi objekt koji dete upoznaje majčino telo, te da od samog početka postoje nesvesne fantazije prodiranja u majčino telo. Ona naglašava sadističku komponentu „želje da se zna“ te njenu drugu stranu „inhibiciju“. Kada je agresivna komponenta želje da se zna jaka, ona je povezana sa jakim agresivnim fantazijama prodiranja u majčino telo, te se po principu taliona javlja strah od majčine osvete (ono što ja radim nekome on će uraditi meni), što rezultuje blokadom radoznalosti i učenja. Iako i samo objašnjenje procesa deluje fantastično, baza je kasnije elaboriranog učenja o formiranju simbola (i slomu te funkcije) i klinički je primenljivo u rešavanju inhibicije učenja i blokade u umetničkom stvaranju.

Bion, najznačajniji naslednik Klajnovce govori o tome da misao počinje sa iskustvom trenutka kada nema dojke („*no breast experience*“), kada se beba prvi put susreće sa frustracijom i kada je primorana da misli. Njegov složeni koncept mreže u kojoj misli mogu da budu raspoređene horizontalno i da rastu vertikalno po složenosti i apstraktnosti, ogroman je doprinos nesvesnim mehanizmima učenja. Bion govori o tome da sa objektima u spoljašnjem svetu pored veze ljubavi (i njenog odustva L+L-) i mržnje (H+H-) postoji i treći tip veze K+ (što predstavlja sofisticiraniju verziju epistemofiličnog instinkta) i da je za naš mentalni aparat neophodna istina da bi se razvijao. Međutim postoji i suprotna težnja (K-), znanje koje nije zasnovano na mišljenju o emocionalnom iskustvu, koje je posledica izbegavanja neminovnog mentalnog bola i frustracije učenja iz iskustva [10].

Po Ronaldu Britonu, jednom o najkreativnijih savremenih Klajnjana, proces učenja je povezan sa mentalnim triangularnim prostorom omeđenim sa tri tačke: doživljajem sebe i odnosom prema majčinskoj i očinskoj figuri, tj. doživljajem veze između sebe i roditelja i roditelja međusobno. Za učenje je neophodna pozicija „treći odvojeni“ jer je to pozicija posmatranja i učenja. Da bi se triangularni prostor i pozicija „trećeg“ ustanovila, dete mora da percipira da postoji veza između roditelja i da je ta veza različita od one koju ono ima sa roditeljima. Veza između roditelja je prokreativna veza i iz nje može da nastane dete, a veza između roditelja i deteta nema tu mogućnost i podrazumeva zavisnost deteta od roditelja. Napad na ove tipove povezivanja („*attack on linking*“) uslovljava i poremećaje mišljenja po formi i omniscijenciju [12]. U sličnom ključu Ričard Rusbridžer navodi da sam trenutak pojavljivanja značenja u analizi (ali i u učenju) podrazumeva formiranje para (uslov za to je tolerisanje odvojenosti roditeljskog para od sebe

i priznavanje njihovog iskustva i kreativnosti- što se kasnije generalizuje na druge) te da postoji tendencija da taj momenat sopstvene kreativnosti bude nesvesno napadnut [13].

Kroz koncept „prelaznog objekta“ i „kapaciteta da se bude sam“ (koji je povezan sa kapacitetom da se bude sa drugim, te je nekima jednostavno neophodno prisustvo drugog dok uče), vinikotijanske teorije daju doprinos razumevanju inhibicije učenja [14].

Inhibicijom u užem smilu najviše se bavio Fenihel i po njemu inhibicija predstavlja restrikciju neke funkcije ega (seksualne, ishrane, kretanja, rada) – kada ta funkcija postane suviše erotizovana npr. kada radnja pisanja postaje u nesvesnom izjednačena sa „puštanjem tečnosti iz jedne cevi na papir“ – dolazi do inhibicije [15]. U inhibiciji, funkcije mišljenja (i govora) izjednačene su sa seksualnim funkcijama tj. inhibicija krije nesvesno instiktivno (seksualno ili agresivno) značenje. Mogli bismo takođe da kažemo da je ona mera predostrožnosti kojom se izbegava konflikt sa superegom. Inhibicija može da ima značenje izbegavanja kastracije (gubitka ponosa) ili izbegavanja krivice, ali i sama inhibicija može da krije značenje kazne („oni koje je slomio uspeh“) [16]. Različiti konflikti, takođe, mogu da budu važni u inhibiciji, a to su konflikti oko zavisnosti/nezavisnosti (samostalnost), konflikti oko pobune/potčinjavanja, a izbegavanjem ili inhibisanjem funkcije o kojoj je reč izbegava se ponovno pojavljivanje starih konflikata.

Razvojno gledano problemi sa učenjem počinju da se javljaju već u okviru „školske fobije“ koja u stvari nije fobija (jer nema premeštanja) već predstavlja strah od odvajanja.

Strah od neuspeha u učenju može se razumeti kao strah od odbacivanja od roditelja, kažnjavanja nastavnika, ismevanja vršnjaka, i u svim slučajevima podrazumeva mehanizam premeštanja sa strogog i rigidnog superega na spoljašnje objekte [17].

Nemogućnost da se uči tokom burnog perioda adolescencije može se razumeti i kroz Lauferov koncept narcističkog sloma u adolescenciji. Ponovo na kraju kruga, „kriza finalizacije“ kod apsolutenata često krije separacionu dinamiku [18].

Najzad „inhibiciju“ (i njeno nesvesno simboličko značenje) pronalazimo u „psihopatologiji“ svakodnevnog školskog života i fenomenima kao što su neuspeh u određenim školskim predmetima, uporna nezainteresovanost za određene oblasti, lažni „nedostatak talenata“ ili situaciji kada učenik ne može da napiše samo određeno slovo ili da deli ili množi baš određenim brojem.

Vinjeta

N. je star 16 godina i pohađa prvi razred muzičke škole. Javlja se na tretman u Dnevnu bolnicu za adolescente (DBA) Instituta za mentalno zdravlje, zbog sniženog raspoloženja, suicidalnih ideja, jake napetosti, zamora i uporne nesanice. Najveći problem mu predstavlja blokada u sviranju.

N. je učenik generacije u osnovnoj školi, osvojio je 25 prvih nagrada na muzičkim takmičenjima i ima, „apsolutni sluh“. Tegobe su uporne i visokog intenziteta, te je uvedena farmakoterapija (sertralin i alprazolam). N. je uključen u različite oblike psihoterapije u okviru DBA. Tokom tretmana u DBA on delimično koriguje submisivni obrazac ponašanja u vršnjačkoj grupi i spremniji je da interpersonalno uči. Motivisan je da donosi snove, iznosi ih i na grupi i na individualnim seansama. Manifestni i latentni sadržaj snova često su blizu, i oni jasno oslikavaju slabljenje pritiska Nad-ja, što se manifestuje postepenim slabljenjem blokade u sviranju tokom narednih godinu dana.

San 1: *Budi se tokom podnevnog sna i trgne se, pored njegovog kreveta na stolici sedi policajac i ne progovara, samo gleda u njega („bezimeni užas“)*

San 2: *N. mazi mačku koja sedi u njegovom krilu, mačka otvori usta i proguta čitavu njegovu desnu šaku.*

San 3: *Dirigent filharmonije hvali sve članove orkestra idući od jednog do drugog, stigne do njega i ne kaže ništa! N. se oseća užasno. („bezimeni užas“ dobija ime, mentalizacija napreduje)*

San 4: *Direktor škole svira „prvu“ a on „drugu“ violinu. N. kaže sebi dobro je bilo, a direktor dodaje „ništa nisi spremio, stvarno si đubre“. Ne prihvata to toliko teško.*

San 5: *N. svira u nekoj sali, Stefan Milenković dođe do njega, sedne pored njega i počne da ga šamara (kaže „ali nije iz mržnje“). Milenković se smeje, N. se smeje. Milenković mu kaže, slušaj samo sebe i radi po svom sistemu bez straha!*

Zaključak

Učenje je funkcija ega, koja kao i druge ego-funkcije može da bude nesvesno inhibirana. Razumevanje nesvesne dinamike inhibicije kao i sagledavanje nesvesne dinamike samog procesa učenja može imati praktičnu primenu u otklanjanju problema sa učenjem.

THE PSYCHODYNAMICS OF LEARNING INHIBITION

Danilo Pesic

Institute of Mental Health, Belgrade, Serbia

Abstract: Learning process can be considered from the cognitive, motivational or an emotional standpoint. The emotional and the unconscious features of the learning process have been neglected in the pedagogical literature. Psychoanalytical theories have greatly contributed to the unconscious and emotional aspects of the learning process, whereas their understanding is applicable in clinical treatment of inhibition.

Literatura:

1. Tošić Radev MN, Pešikan AŽ. 'Komadić koji nedostaje' u procesu obrazovanja – socioemocionalno učenje. *Nastava i vaspitanje*. 2017;66(1):37-54.
2. Durlak JA, Weissberg RP, Dymnicki AB, Taylor RD. & Schellinger KB. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*. 2011; Vol. 82, No. 1, 405-32.
3. Pešikan A. Savremeni pogled na prirodu školskog učenja i nastave – socio-konstruktivističko gledište i njegove praktične implikacije. *Psihološka istraživanja*. 2010;13(2):157-84.
4. Bibby T. Education – an impossible profession: Psychoanalytic explorations of learning and classrooms. London: Routledge Taylor and Francis Group; 2011.
5. Britzman D. The very thought of education – Psychoanalysis and the impossible professions. New York, Albany: State University of New York Press; 2009.
6. Mindoljević Drakulić A. Pedagoški aspekti psihoanalitičke teorije privrženosti u dijadi učitelj – učenik. In: M. Ljubetić, S. Zrilić, editors. *Pedagogija i kultura*. Zagreb: Hrvatsko pedagoškijsko društvo; 2012. p. 165-73.
7. Freud S. Tri rasprave o teoriji seksualnosti. Zagreb: Stari grad; 2000.
8. Jovanović Dunjić I. Klasična psihoanalitička teorija Sigmunda Frojda-psihopatološki model. In Erić Lj, editor. *Psihodinamička psihijatrija*, Tom 1. Istorija, osnovni principi, teorije. Službeni glasnik, Beograd; 2011.
9. Klein M. The development of the child. In: *Contributions to psychoanalysis 1921-1945*; New York, itd: McGraw-Hill; 1935.
10. Hinshelwood RD. *A Dictionary of Kleinian Thought*; London: Free Association Books; 1994.
11. Freud A. The Ego and the mechanisms of defense. New York: International University Press; 1936.
12. Britton R. Subjectivity, Objectivity and Triangular Space. *Psychoanal Q*. 2004;73(1):47-61.
13. Rusbridger R. Elements of Oedipus complex: A Kleinian account“. *Int. J. Psycho-Anal*. 2004;85:731-47.
14. Winnicott DW. The maturational processes and the facilitating environment. London: Hogarth; 1965.
15. Fenichel O. Psihoanalitička teorija neuroza. Beograd-Zagreb: Medicinska knjiga; 1961.
16. Freud S. Inhibitions, symptoms and anxiety. London: The Hogarth Press; 1973.

17. Erić Lj. Socijalna fobija. Beograd: Medicinski fakultet u Beogradu; 1998.
18. Ilić I. Akademska inhibicija i kriza finalizacije kod mladih. Engrami. 2005;27(1-2):83-92.

Dr Danilo PEŠIĆ, psihijatar, Institut za mentalno zdravlje, Fakultet za medije i komunikaciju, Univerzitet Singidunum, Beograd, Srbija

Danilo PESIC, MD, psychiatrist Institute of Mental Health, Department of Psychology, Faculty of Media and Communications, Singidunum University, Belgrade, Serbia

Email: pesicdanilo@yahoo.com