

PSYCHOANALYTISCHE OPLEIDING – EEN CONTRADICTIO IN TERMINIS. WELKE KENNIS VOOR WIE?

Paul Verhaeghe

(Psychoanalyticus, gewoon hoogleraar universiteit Gent, publicatielijst en verdere info op <http://paulverhaeghe.psychoanalysis.be/>)

Inleiding

Een opleiding tot psychoanalyticus vooronderstelt het verwerven van kennis op grond waarvan men een bepaalde verhouding kan innemen tegenover de ander. Een dergelijke kennisverwerving past niet in de conventionele vorm van onderwijs, en al helemaal niet in het hedendaags competentiemodel. De vragen die ik in deze tekst wil aansnijden, hebben vooral tot doel de lezer te doen nadenken over die vragen als dusdanig, waarbij mijn antwoorden vooral begrepen moeten worden als verdere verbijzondering van die vragen.

Het vandaag de dag dominante sciëntisme – een ideologie die elke wetenschap wil reduceren tot een ontzield en naïef empirisch model – heeft dusdanig dwingende antwoorden opgelegd dat kritische vragen nog nauwelijks gesteld kunnen. Zoals bijvoorbeeld: wat is het statuut van onze kennis? En hoe wordt die kennis doorgegeven tussen mensen? Wat is het effect op het subject, van de twee verschillende posities die bij dit doorgeven ingenomen worden, zijnde die van leerling en die van leermeester? En wat betekent dit voor onze psychoanalytische praktijk, de bijbehorende opleiding en de psychoanalytische ‘scholen’?

Kennis is steeds moreel beladen, objectieve kennis is een illusie

Binnen onze cultuur staat kennis vanaf het begin centraal, en het is meer dan de moeite waard om de geschiedenis daarvan even in herinnering te brengen. Ons geheugen is zo selectief dat we ook op dit vlak een aantal cruciale zaken ‘vergeten’ zijn. Het scheppingsverhaal waarop het Westen zich beroept, begint in de tuin van Eden, met Adam en Eva in de schaduw van de boom der Kennis. Merk op: kennis van goed en kwaad. De duivel verleidt Eva, want het is de vrouw die per se wil weten en dezelfde kennis als God wil bezitten. Op haar beurt verleidt zij Adam om ook in de appel te bijten, zodat de mens inderdaad die kennis verwerft. Een paar uur later worden ze uit het Paradijs verbannen.

Bekeken vanuit een terugblik blijkt het oorspronkelijke paradijs bijgevolg neer te komen op een toestand van naïeve onschuld, waar de mens geen kennis bezit. Omgekeerd, eens we kennis verworven hebben, voelen we ons schuldig en worden we definitief verbannen uit de tuin van Eden. Anders gezegd: vanaf het begin is kennis een *morele* kennis en – in weerwil van de hedendaagse mantra ‘Meten is (objectief) weten’ – zal dat ook zo blijven. Het idee van een objectieve, waardevrije wetenschap is een illusie. Het is niet omdat een wetenschappelijke methode objectief is dat dit ook zou gelden voor de wetenschap en de toepassingen die daaruit voortvloeien. Het zijn dergelijke illusies die de wereldbrand van de vorige eeuw gevoed hebben, en ook de huidige sociaaleconomische crisis berust op de toepassing van zogenaamd ‘onfeilbare’ wetenschappelijke modellen.

Van de zondeval naar Freud is maar een kleine stap. Voor de grondlegger van de psychotherapie heeft psychopathologie weinig te maken met hersenen of genen, zoals vandaag zo ongeveer overal naar voor geschoven wordt. Neurosen vinden hun oorsprong in morele dilemma’s waarvan de patiënt niet wil weten. In het begin van zijn werk heeft Freud het over ondraaglijke voorstellingen of ideeën die botsen met de dominante inhoud van het ego. De patiënt wil niets te maken hebben met sommige van zijn eigen verlangens en de

bijbehorende denkbeelden – het gaat over dingen zoals seks en agressie, egoïsme en narcisme. Dat niet willen weten gaat zo ver dat er een splitsing in het psychisch functioneren ontstaat, tussen een bewust dominant gedeelte en een onbewust, gedomineerd gedeelte. De patiënt is precies patiënt geworden op grond van dat niet willen weten en de bijbehorende maatregelen om dat weten ver van zijn bewustzijn verwijderd te houden, om het ‘af te weren’. Dit is de grond van Freuds idee inzake afweermechanismen, later beter bekend als defensiemechanismen (verdringing, projectie, ontkenning,...) (Freud, 1894a, 1895d, 1896b).

De combinatie tussen het bijbelse verhaal over Adam en Eva en Freuds vroege theorie leert ons een aantal cruciale dingen. Als mens worden wij gedreven door het willen weten – zie Foucault (1977), *La volonté de savoir* – dat ook een omgekeerde versie kan aannemen, het niet willen weten, zie Freuds idee over weerstand en Lacan (1975, p.110) over *La passion de l'ignorance*. Blijkbaar is die kennis gevaarlijk. In het scheppingsverhaal veroorzaakt het verwerven van die kennis de verbanning uit het paradijs; in Freuds meer prozaïsche versie veroorzaakt het (niet) willen weten bij de mens een innerlijke verdeeldheid die eventueel zelfs een neurose kan worden.

Doorheen die beschrijving blijkt dat het statuut van de kennis nogal wat verschillende kenmerken kan vertonen, zodat we ons een aantal vragen moeten stellen. Is dat weten bewust of niet bewust, en – indien het niet bewust is – op welke manier oefent die kennis dan invloed uit op het psychisch functioneren? Kunnen we het al dan niet bewust zijn ook begrijpen via de vraag of het subject die kennis al dan niet doorgewerkt, gesubjectiveerd heeft? Begrijp: heeft het subject de morele implicaties van die kennis tot de zijne gemaakt of niet? En – nog moeilijker – wat moeten we eigenlijk begrijpen onder dergelijke uitdrukkingen: het erkennen, het doorwerken, het subjectiveren van die kennis?

Het zijn dergelijke vragen die aan de wieg van de psychoanalyse liggen. In zijn beginperiode is Freud ervan overtuigd dat een verdrongen en dus onbewuste, eventueel zelfs een foutieve kennis aan de basis van neurotische symptomen ligt. Bijgevolg komt behandeling in die periode voor Freud neer op bewustwording en kennisverwerving (‘inzicht’), waarbij er via de behandeling vaak genoeg een foutieve, niet-bewuste kennis gecorrigeerd moet worden. De therapeut is een leermeester die corrigerende en inzicht verschaffende interpretaties oplegt aan de patiënt, en dit vanuit een overduidelijke autoriteitspositie – lees de gevalstudie over Dora (Freud, 1905e). Als hysterica heeft deze jonge vrouw bepaalde erotische gedachten en verlangens verdrongen, en de behandeling moet die verborgen ideeën weer bewust maken. Het morele aspect daarin wordt zeer duidelijk wanneer Freud in de gevalstudie over de Kleine Hans de bedoeling van de behandeling als volgt omschrijft: ‘[...] de driften die indertijd onderdrukt werden, blijven onderdrukt, maar de analyse bereikt hetzelfde resultaat langs een andere weg, vervangt het proces van de verdringing, dat automatisch en buitensporig verloopt, door de gematigde en doelgerichte beheersing met behulp van de hoogste psychische instanties kortom, *ze vervangt de verdringing door de veroordeling.*’ (Freud, 1909b, pp. 541-42).

Kennisverwerving als psychotherapie?

Een dergelijke visie op het psychotherapeutisch proces waarbij kennis corrigerend en genezend werkt, is typisch christelijk: toon iemand de juiste weg, en hij zal die vanzelf bewandelen. Merk op dat de uitdrukking ‘de juiste weg’ andermaal een morele connotatie heeft. Merkwaardig genoeg zal dit oorspronkelijk door en door christelijke idee ook een centrale gedachte worden van de Verlichting, bovendien met dezelfde ontkenning. Voor de Kerk kwam het kwaad neer op ‘de zonde van het vlees’, en de mens moest het goddelijke voorbeeld volgen. Voor de Verlichting is dat de Rede, de mens is het enige rationele wezen,

en de voornaamste misstap is het zich laten leiden door de passie. Gek zijn is een vorm van onredelijkheid, van 'déraison', omdat de passies een te sterke rol spelen.

De overeenkomst tussen de christelijke versie en die van de Verlichting is vrij duidelijk – het driftmatige/de passie is ziekmakend, kennis/de rede werkt genezend. Het verschil is dat voor het christendom de kennis bij God ligt, met daarin een loodzware ethische dimensie. Sedert de Verlichting moet kennis *objectief* zijn. Het subjectieve en het morele moeten er zorgvuldig uit verwijderd worden, want dat zijn onzuivere restanten van de passie. Vanaf pakweg de achttiende eeuw luidt de boodschap: 'Gebruik uw verstand, wees toch eens *redelijk*', boodschap die binnen het patriarchaal bestel vooral gericht wordt tot vrouwen, kinderen en geesteszieken.

Deze veronderstelling – dat objectieve kennis een genezend effect heeft – is makkelijk herkenbaar binnen de ruimere evolutie van de psychotherapie. Op dat vlak valt er zelfs een rechtstreekse lijn te trekken tussen de vroege Freud, de cognitieve therapie en de huidige psycho-educatie. In al deze benaderingen ontstaat er een vermenging, zelfs een verwarring tussen psychotherapeut en onderwijzer – beiden weten het beter, beiden vragen de patiënt-leerling zaken in te oefenen, beiden geven huiswerk, enzovoort. Op de achtergrond daarvan staat de wetenschap, met als hedendaagse invulling voornamelijk de leerpsychologie – inderdaad: *leer*-psychologie. Als wetenschap is zij zogenaamd waarde vrij. In de praktijk betekent dit dat men het subject en het subjectieve uit de wetenschap verwijderd heeft, en dat de mens zich moet spiegelen aan objectieve, waardevrije kennis. Vandaar dat het meest doorslaggevende argument vandaag als volgt luidt: 'Onderzoek heeft aangetoond dat....'. Mensen die zich daar niet willen bij neerleggen, die zijn hetzij dom (en dan is scholing noodzakelijk), hetzij onredelijk (en dus gestoord en rijp voor behandeling).

Het statuut van kennis: bewust of niet, moreel of immoreel, particulier of universeel

Hoger stelde ik de vraag welk statuut kennis heeft. Voor Freud ging het in eerste instantie over het al dan niet bewust zijn ervan, waarachter een nog belangrijker tweede aspect ligt, het daarin besloten morele karakter (bewust/goed; onbewust/slecht). Een derde antwoord inzake het statuut handelt over de verhouding van die kennis tot het particuliere en het veralgemeenbare. Concreter uitgedrukt: over het toepassingsveld ervan. Bij de moderne invulling van wetenschap is die vraag erg belangrijk, omdat het antwoord erop een *Verneinung* bevat in de meest klassieke freudiaanse betekenis van het woord. Om dit te begrijpen is het handig even terug te keren naar de bakermat van de westerse kennis, met name het klassieke Griekenland.

Aristoteles, grondlegger van het empirisch onderzoek, beschrijft in zijn *Ethica Nicomachea* verschillende vormen van weten. Opvallend voor ons: die verschillende vormen vallen voor hem altijd samen met een bepaald aspect van de ethiek. Het idee van waardevrije kennis is voor hem en zijn tijdsgenoten letterlijk ondenkbaar. Drie van die kennisvormen klinken nog min of meer bekend in onze oren: de *epistemè*, de *technè* en de *phronesis*.

De *epistemè* streeft kennis na die onafhankelijk is van de context, en dus universeel en onveranderlijk, gebaseerd op een analytische rationaliteit. De natuurwetenschap en de wiskunde zijn daar de belangrijkste voorbeelden van; de *epistemè* leunt dicht aan bij onze invulling van wat men de harde wetenschappen noemt. De *technè* streeft een pragmatische, contextbepaalde kennis na, gericht op productie, en gebruikt hierbij een instrumentele rationaliteit. Bekende voorbeelden zijn bouwkunde en architectuur. In onze huidige visie zijn dit de toegepaste wetenschappen. De *phronesis* ten slotte betreft evenzeer pragmatische en contextbepaalde en dus niet veralgemeenbare kennis, die gericht is op handelen en daarbij gebruik maakt van een waardenrationaliteit. Deze derde kennis is voor Aristoteles zeer belangrijk, omdat ze nodig is voor het besturen van de *polis* en voor de regeling van alle

intermenselijke verhoudingen. Vandaag zouden dit de menswetenschappen moeten zijn. Het is een teken aan de wand dat wij geen duidelijke vertaling meer hebben voor *phronesis*; het dichtst daarbij komt wat wij onder ‘gezond verstand’ en zelfs ‘wijsheid’ begrijpen, waarbij vooral ervaring een doorslaggevende rol speelt.

Op basis van die indeling kunnen wij een dikke twee millennia na Aristoteles nakijken welk statuut onze wetenschap heeft in vergelijking met de klassieke visie (zie hiervoor Flyvbjerg, 2001, en De Dijn, 2008). Daarbij vallen twee ingrijpende beperkingen op. Ten eerste, sedert de geboorte van de moderne wetenschap zijn normen en waarden en ruimer, menselijke subjectiviteit, verboden in het wetenschapsbedrijf. Ten tweede, vanaf eind vorige eeuw werd wetenschap in het algemeen gereduceerd tot het keurslijf van de harde natuurwetenschappen, waarbij kennis niet alleen objectief, maar ook universeel en contextonafhankelijk moest zijn – ook voor de menswetenschappen. Dit betekent bijvoorbeeld dat ADHD overal dezelfde ADHD is, dat een behandelingsprotocol overal onveranderd van toepassing is, punt aan de lijn.

Hedendaagse wetenschap: ontkenning, verwerping en loochening

Die eerste beperking (normen en waarden mogen geen rol spelen) beschouw ik als het gevolg van een ontkenning of *Verneinung*. Kennis is nooit waardevrij, zelfs niet in de positieve wetenschappen. Vandaag wordt in ons vakgebied een nochtans ‘evidence based’ waarheid ontkend: elke psychiatrie of psychologie vertrekt vanuit een bepaald mensbeeld, wat zowel de onderzoeksvragen, de onderzoeksresultaten als de toepassingen daarvan zwaar gaat inkleuren. Zo beseffen we nauwelijks dat de huidige dominante DSM-diagnostiek (in het nieuwe jargon: ‘assessment’) en de bijbehorende psychotherapie niets anders zijn dan grootschalige disciplineringsmechanismen, waarmee men straks liefst in de kleuterklas van start wil gaan (‘vroegdetectie’). Men beseft het niet, op grond van die *Verneinung*, (‘Wij werken waardevrij’). Meer nog: men denkt dat men het beste voor heeft met zijn patiënten, terwijl men hen eigenlijk heel autoritair dwingt in de waan van de dag. Dit roept bij mij een ironische opmerking van Lacan op, niet toevallig in zijn seminarie over ethiek – hij laat de psychotherapeut spreken: ‘*C’est un fait d’expérience – ce que je veux, c’est le bien des autres à l’image du mien. Ca ne vaut pas si cher. Ce que je veux, c’est le bien des autres, pourvu qu’il reste à l’image du mien. Je dirai plus, ça se dégrade si vite que ça devient – pourvu qu’il dépende de mon effort.*’ (Lacan, 1986, p. 220)

De tweede beperking – de reductie van wetenschap tot positieve wetenschap – ligt in het kielzog van de vorige en beschouw ik als een gevolg van een *verwerping* van het structureel bepaalde tekort in de Symbolische orde, van de symbolische castratie dus.¹ Verwerping is het defensiemechanisme dat door Lacan aan de basis van de psychose gelegd werd. Vandaar dat de huidige wetenschap paranoïde allures krijgt: alles moet perfect controleerbaar en voorspelbaar zijn, er mag geen enkele opening of onzekerheid bestaan. De waan van de beheersbaarheid is vandaag alom tegenwoordig. Binnen ons vakgebied lukt dat nooit, en er zijn meer dan voldoende methodologische studies die aantonen dat de natuurwetenschappelijke onderzoeksmethodes en criteria simpelweg niet van toepassing zijn op de menswetenschappen. In het beste geval leveren dergelijke onderzoeksmethodes dingen op die we al wisten, in het andere geval zijn ze triviaal. Nogal wat collega’s psychiaters-psychologen zullen het daarmee niet eens zijn. Ik verwijs hen naar *After Virtue* (hoofdstuk 8) waarin MacIntyre reeds in 1981 precies op grond van positief-wetenschappelijke argumenten aantoonde waarom deze methodes bij de menswetenschappen niet werken. Bij mijn weten heeft nog niemand zijn pertinente argumenten weerlegd. Ik vermoed dat deze mislukking verklaart

¹ De noodzakelijke onvolledigheid van de symbolische orde vindt haar grond in de stellingen van Gödel.

waarom nogal wat toponderzoekers binnen de psychologie opgeschoven zijn naar de neurologie: ze hopen daar écht wetenschappelijk te kunnen werken.

De reductie van wetenschap tot positieve wetenschap, en de mislukking van een dergelijke reductie voor de menswetenschappen geven aanleiding tot een derde verdedigingsmechanisme: de *loochening*.² Zoals bekend is dit het defensiemechanisme dat Freud beschrijft voor de perversie, met het fetisjisme als voorbeeld. Het resultaat ervan is het ontstaan van twee aparte werelden, de echte wereld waarin de castratie heerst, en de droomwereld waar alles perfect loopt en het kind het tekort van zijn mama volledig vult. Het merendeel van de menswetenschappers wéét dat hun onderzoek op los zand staat – en toch doen ze verder alsof er niks aan de hand is en leven ze verder in hun droomwereld. In dit verband is de lectuur van Bent Flyvbjerg (2001) meer dan de moeite waard. In zijn boek *‘Making social science matter’* zet hij mooi en overtuigend uiteen hoe we opnieuw onderzoek kunnen doen binnen de eigenlijke menswetenschappen op grond van kwalitatieve methoden. Zolang we dat niet doen, zolang menswetenschappers zich blijven spiegelen aan een verondersteld objectief natuurwetenschappelijke model, zullen hun onderzoeksresultaten weinig tot niets betekenen voor het praktijkveld.

Psychisch lijden en zelfkennis

Het scheppingsverhaal leert ons dat kennis teruggaat op kennis van goed en kwaad. Freuds aanvankelijke visie op neurose legt de oorzaak van psychopathologie in interne morele conflicten, waardoor iemand bepaalde kennisinhouden verdringt. Als gevolg daarvan beschikt het neurotische subject niet meer op een bewuste manier over die kennis. Freud keert deze redenering om, en hoopt dat het zal volstaan het juiste weten door te geven aan de patiënt om hem te genezen. Nogal wat hedendaagse psychotherapieën zijn in dit opzicht heel erg Freudiaans: ze willen hun cliënten de juiste ‘competences’ en ‘beliefs’ aanleren, eventueel via een gecombineerde aanpak van psycho-educatieve voorlichting, didactische uiteenzettingen en zelfs inoefensessies. Het ironische is dat die moderne vormen van psychotherapie exact dezelfde ellende ondervinden als de vroege Freud bij de toen achttienjarige Dora. Het merendeel van de patiënten wil van die kennis niks weten, ze gedragen zich als onwillige leerlingen. Precies daarom heeft Freud het concept ‘weerstand’ uitgevonden; vandaag heet het dat die patiënten ‘therapie-resistent’ zijn.

Helaas hebben die hedendaagse psychotherapievormen de verdere evolutie van Freud (nog) niet doorgemaakt. Zo ongeveer vanaf 1914 zal hij die ‘onderwijzende’ aanpak en de bijbehorende redenering laten vallen – neurose is niet alleen maar een kwestie van verdrongen kennis, en psychotherapie als een vorm van bijzonder onderwijs werkt niet. Nog een halve eeuw later stelt Lacan dat de belangrijkste weerstand die van de analyticus is, bij uitbreiding, van de psychotherapeut die maar niet kan begrijpen waarom die ander, de patiënt het niet wil begrijpen, en als ultieme verklaring daarvoor denkt dat het waarschijnlijk genetisch bepaald is.

Merk op dat er ook bij de oude Grieken een uitdrukkelijk verband bestaat tussen psychisch lijden en kennis. Ook bij hen ligt de oorzaak van wat pas veel later psychopathologie zal heten in het ontbreken van een bepaalde kennis, denk maar aan Oedipus. Alleen is die kennis totaal anders dan wat wij daaronder in deze tijden van wetenschap begrijpen, en leunt zij vrij dicht aan bij Freuds opvatting. Dit brengt mij bij het vierde aspect binnen het vraagstuk naar het statuut van de kennis, naast het morele, het al dan niet bewust

² Naast de ontkenning, de verwerping en de loochening – als gevolgen van de reductie van menswetenschappen tot positieve wetenschap – is er natuurlijk nog een vierde reactie mogelijk: de vervalsing, waarbij onderzoeksgegevens ‘aangepast’ worden zodat het onderzoek toch de gewenste resultaten oplevert. De schaal waarop dergelijke vervalsingen plaatsgrijpen, is moeilijk in te schatten. Dat dit gebeurt, staat wel vast.

zijn en het toepassingsveld: kennis betreft altijd zelfkennis. Boven de ingang van de tempel van Delphi stond de volgende inscriptie: *Gnothi seauton*, ken uzelf. De opdracht voor elke vrije burger was zelfrealisatie, te begrijpen als het zo excellent en deugdzaam mogelijk worden van wat men in de kiem reeds was (deugdzaam en excellent is de dubbele vertaling van het Griekse *aretè*). Een dergelijke zelfrealisatie heeft alles te maken met zelfkennis, waardoor meteen ook de *sophrosune*, de zelfbeheersing en de *epimeleia*, de zorg voor zichzelf geïnstalleerd werden.

Dit alles staat uitdrukkelijk binnen een moreel beladen context en kan nooit neutraal zijn. Het tragische lot van Oedipus is dat hij aan *hybris* lijdt, aan zelfoverschatting, en precies daarvoor loopt hij zijn eigen noodlot tegemoet. De tragedie van Sophocles toont ons hoe hij op zoek gaat naar de ware toedracht, naar de juiste kennis over hemzelf waardoor hij het noodlot kan stilleggen, zij het op het ogenblik dat het drama al gebeurd is.

Zelfkennis, leermeesters en vroedvrouwen

Het verschil tussen onze tijd en die van Aristoteles ligt niet alleen in het sterk gereduceerde statuut dat kennis tegenwoordig krijgt (bewust, universeel, objectief en waardevrij), maar evenzeer in het verschillende statuut van de daaraan gekoppelde figuur, met name de onderwijzer. Die twee – kennis en leermeester – moeten we aan elkaar koppelen, omdat het een belangrijk onderscheid zichtbaar maakt. Langs de ene kant hebben we kennis die van buitenaf aangebracht, zelfs opgelegd wordt door de leermeester ('Onderzoek heeft aangetoond dat...'). In het huidige dominante scientistische discours gaat het dan over een kennis die als universeel juist beschouwd wordt (twee plus twee is altijd en overal vier), en die bijgevolg onderwijsbaar is. Langs de andere kant hebben we kennis die van binnenuit komt, die steeds particulier is en alles te maken heeft met verlangen en genot. Dergelijke kennis kan in het beste geval bevorderd worden door de ander, en het is daar dat we de klassieke metafoer krijgen van de leermeester als vroedvrouw. Socrates helpt iemand bij de bevalling van een kennis die reeds in de leerling aanwezig is, zoals beschreven door Plato in zijn Meno-dialog. Het is duidelijk dat de figuur van de leermeester hier van een heel andere aard is, en nog nauwelijks iets te maken heeft met de onderwijzer.

In zijn latere periode zal Freud dicht aanleunen bij de klassieke Socratische visie. Neurose heeft te maken met een niet willen weten van een moreel beladen zelfkennis, vandaar defensiemechanismen zoals ontkenning, verwerping, loochening. Het opdringen door de therapeut van die kennis werkt niet, integendeel, de weerstandsanalyse is steeds een op voorhand verloren gevecht. In de plaats daarvan schuift Freud een andere aanpak naar voor, met daarin een nieuw centraal begrip. Een psychoanalytische behandeling staat of valt met de analyse van de overdracht, waarlangs in het beste geval een *Durcharbeitung*, een doorwerken van een steeds moreel beladen zelfkennis mogelijk wordt (Freud, 1914g).

Binnen deze redeneerlijn treedt het belang van de therapeutische verhouding naar voor, met de daardoor uitgetekende posities. De analysant schrijft de analyticus een bepaalde positie – *le sujet-supposé-savoir* – en een bepaald weten toe, om die vervolgens daar te gaan bestrijden ('U zal nu wel denken dat...'). Als de analyticus de fout begaat te geloven dat hij die kennis bezit, in combinatie met het geloof dat hij die meesterpositie kan innemen, dan biedt hij zijn analysant alle kansen om in het verweer te gaan. Lacan (1991) heeft dit structureel in kaart gebracht, met de verhouding tussen het hysterisch discours en het meesterdiscours. Structureel bieden deze twee vertogen vooral een manier om de eigen waarheid te ontlopen, zowel voor wie de hysterische positie (in dit geval: de analysant) als voor wie de meesterpositie (in dit geval: de analyticus) inneemt. Voor de analysant heeft die eigen waarheid te maken met diens verlangen en de daaruit voortvloeiende verdeeldheid.

Voor de analyst heeft die eigen waarheid te maken met het eigen tekort, het niet weten en het daaruit voortvloeiende falen als meester.

Kennis als weerstand tegen zelfkennis, psychologisering als defensie tegen de psyche

Freuds tweede visie is een flink stuk minder bekend. Dat is geen toeval: zijn eerste theorie over het verband tussen neurose en kennis is het makkelijkst te onderwijzen en leunt het dichtst aan bij de rationele overtuigingen uit de moderne tijd. Daarbij verschuift de positie van patiënt naar die van leerling, de positie van therapeut naar die van leermeester, en komt de behandeling neer op een corrigerend leerproces. Bij Freuds tweede theorie liggen de zaken helemaal anders. Onderwijs is geen synoniem van psychotherapie. Meer nog: in het licht van wat ik hoger schreef, bestaat er een tegenstelling tussen conventioneel onderwijs en psychotherapie, zodanig zelfs dat de uitdrukking ‘onderwijs in de psychoanalyse’ een *contradictio in terminis* wordt. Op grond daarvan kunnen we begrijpen dat het onderwijzen van de psychoanalyse aan toekomstige analytici geen eenvoudige zaak is.

De psychoanalytische *epistemè* en *technè* kunnen onderwezen worden, de psychoanalytische *phronesis* niet. In het slechtste geval kan kennis van de *epistemè* en *technè* zelfs contraproductief werken voor het verwerven van de *phronesis*. Vandaar dat Freud zijn analysanten afraaide om boeken te lezen over psychoanalyse, dat zorgde alleen maar voor vertraging en voor hogere weerstand in het verloop van hun behandeling, zo zei hij. Honderd jaar later kunnen we dit makkelijk uitbreiden naar elke psychologische theorie, omdat die vooral gebruikt worden om rationalisaties te ondersteunen. Jan De Vos (2011) heeft overtuigend aangetoond hoe de tegenwoordig overal aanwezige psychologisering (in de klas, de rechtzaal, de slaapkamer, het kantoor...) de mens voornamelijk een afstandname van diens eigen subjectiviteit oplegt. Het resultaat is een postmoderne aliënatie: mensen moeten zich identificeren met een door de wetenschap voorgehouden beeld. Het hedendaags meest frequente voorbeeld van een dergelijke rationaliserend beeld komt zelfs erg wetenschappelijk over: ‘Depressie? Het zijn mijn neurotransmitters’. Begrijp: ik heb er niets mee te maken

Vorming van analytici: een zaak van overdracht

Dit alles resulteert in een ernstige uitdaging: hoe kunnen docenten aan de universiteit en opleidingsverantwoordelijken binnen een beroepsvereniging toch instaan voor de transmissie van de psychoanalyse en de vorming van toekomstige analytici? Op grond van wat ik hoger schreef, moeten we daarbij de volgende punten in overweging houden:

- Het gaat over kennis die waardebekladen is, moreel.
- Het gaat over kennis waarvan het subject vooreerst niks wil weten en die steevast met zijn of haar verlangen en angst te maken heeft; zelfkennis dus.
- Die verdeeldheid en niet willen weten liggen aan de basis van de neurose.
- Het opdringen van die kennis via een meesterfiguur heeft geen therapeutische effecten, hetzij omdat dit enkel de weerstand versterkt, hetzij omdat dit voor een verdere aliënatie zorgt.
- Het doorwerken van die zelfkennis heeft wel een positief effect.

In deze opsomming ontbreekt het belangrijkste: dit alles speelt binnen een verhouding tussen mensen, waarvan de verhouding tussen analyst en analysant een speciale vormgeving is van wat ook daarbuiten de basis van alle intermenselijke verhoudingen bepaalt, met name de overdracht.

Wat is de verhouding tussen zelfkennis, overdracht en een psychoanalytische behandeling? Mijn antwoord luidt als volgt: overdracht is altijd kennisoverdracht en afhankelijk van de *richting* van de overdracht ontstaan er heel verschillende effecten bij de

twee betrokken partijen. Die richting van de kennisoverdracht kan lopen van leermeester naar leerling, of – en dit zal verrassend klinken – in de omgekeerde zin, van leerling naar leermeester. Los van de kennis moeten we bovendien de *aard* van de overdracht in rekening brengen: deze kan positief (liefde) of negatief (haat) zijn.

Onderwijs en overdracht

Ten einde dit duidelijk te maken, kunnen we best eerst nakijken hoe onderwijs in de dagdagelijkse betekenis van het woord functioneert, binnen de school of de universiteit. De kennis die onderwijsbaar is in de eigenlijke betekenis van het woord onderwijzen, betreft de *epistemè* en de *technè*. Begrijp: een min of meer algemeen geldende theorie en de daarbij aansluitende technieken. Bij deze vorm van onderwijs wordt de kennis overgedragen van de leermeester naar de leerling, de richting loopt van de meester naar de leerling. De noodzakelijke voorwaarde opdat de kennisoverdracht zou slagen, is een positieve overdrachtsverhouding, meer bepaald een combinatie van liefde, respect en autoriteit. Als de leerling dat voelt voor de leermeester, dan zal hij leren. Als hij dat niet voelt, leert hij niks. Dit gaat terug op zeer basale interpersoonlijke mechanismen die aan de basis van de identiteitsontwikkeling liggen: de incorporatie van wie of wat men liefheeft ('Ik zou je kunnen opeten!'), met als meer volwassen variant de identificatie. Daartegenover staat de expulsie ('Ik kots van jou'), gebaseerd op een negatieve overdrachtsverhouding, waardoor de aangeboden kennis geweigerd wordt. Een derde mogelijkheid is simpelweg onverschilligheid, waardoor er niets overgenomen wordt en niets geweigerd.

Dit is de basis van elk leerproces: kennis wordt inderdaad overgedragen, wat meteen het wezenlijk verband met de overdracht in de psychoanalytische betekenis van het woord toont. Daarbij is de aard van de overdrachtsverhouding bepalend voor het welslagen of het mislukken van de kennisoverdracht. De implicaties daarvan zijn verre van onschuldig. Het betekent dat de intrinsieke juistheid of verkeerdheid van wat er geleerd wordt, weinig of geen rol speelt. Het betekent ook dat elk onderwijs een risico op indoctrinatie bevat. Een charismatische figuur bespeelt de overdracht en kan daardoor zijn volgelingen ('discipelen', leerlingen dus) om het even wat wijsmaken. Omgekeerd, in het geval van een negatieve overdracht kan kennis die intrinsiek juist is, toch door de leerling geweigerd worden. Dit toont nogmaals dat het idee van een neutrale, waarde vrije kennis een illusie is. Elk onderwijs is waardebeladen en dit ontkennen kan zeer gevaarlijke effecten hebben, zowel op individueel als op macrosociaal niveau.

Zoals hoger al geschreven: deze vorm van onderwijs betreft het makkelijkste voorbeeld, omdat kennis op de vlakken van *epistemè* en *technè* relatief ver van het subject zelf staat. Relatief, want ook bij die vormen van kennis zijn waarden en ethiek belangrijk. Dat belang wordt nog veel groter als we overstappen naar de *phronesis*, wat voor de klassieke Grieken alles te maken heeft met zelfkennis. Het is precies die zelfkennis die centraal staat in het psychoanalytische proces, waarbij die zelfkennis bereikt moet worden langs en doorheen de overdracht.

De vraag is hoe het bereiken van die zelfkennis, doorheen de overdracht en de analyse daarvan, plaatsgrijpt binnen die speciale analytische kuur, met name deze die als doel heeft dat de analysant zelf analyticus wordt. En welke effecten heeft dat op het functioneren van psychoanalytische verenigingen? Vanuit een Lacaniaans perspectief kijk ik daar op de volgende manier tegenaan, waarbij ik vooreerst kennisoverdracht via het conventionele onderwijs even herneem, zij het met een ander accent, en daarna kennisoverdracht via analyse grondiger bekijk.

Onderwijs en identiteit

Onderwijs komt neer op een onderwijzer die kennis overdraagt op een leerling, met als voorwaarde een positieve overdrachtsverhouding. Zoals gezegd, dit proces kunnen we begrijpen als incorporatie en identificatie. Wat ik daarbij nu wil onderlijnen is dat net dit proces centraal staat in de identiteitsontwikkeling, waarbij die steeds waardebekende kennis komende van de Ander deel gaat uitmaken van onze subjectiviteit. Vandaar dat Lacan (1973) spreekt over aliënatie als centraal mechanisme voor de subjectwording – denk aan de beroemde versregel van Rimbaud: ‘je est un autre’. Op basis van de aliënatie krijgt ons verlangen vorm en inhoud via wat we van de Ander overnemen – wat evenzeer betekent dat onze identiteit vorm en inhoud krijgt via (het onderwijs van) de Ander.

Aangezien dit structureel bepaald is, kunnen we dit overnemen niet vermijden, het idee van een originele en authentieke identiteit is een illusie. Aangezien het een structuur betreft, kunnen we de vraag stellen naar de effecten van dit proces op wie deel uitmaakt van deze structuur. Deze effecten zijn radicaal verschillend afhankelijk van de positie die men bekleedt in die structuur, hetzij die van leerling, hetzij die van meester. Uit de bespreking zal blijken dat daarbij het tweede bepalende proces voor de identiteitsontwikkeling, met name de separatie (Lacan, 1973), noodzakelijkerwijs ook aan bod komt.

De effecten bij de leerlingen – steeds in de veronderstelling van een positieve overdracht – is dat hun kennis toeneemt waardoor ze de overtuiging krijgen dat ze een beter antwoord hebben op wat hen drijft; in de lacaniaanse terminologie: dat ze met de uitbreiding van hun weten antwoorden menen te vinden op het niveau van de waarheid. In de marge van die kennisverwerving ontstaat er een neveneffect, dat vaak letterlijk zichtbaar is en dat meteen illustreert hoe overdracht inwerkt op de identiteit. De leerlingen van dezelfde meester beginnen allemaal op elkaar te gelijken: ze hebben zich geïdentificeerd met dezelfde waardebekende kennis komende van dezelfde meester, bijgevolg vormen ze een herkenbare groep rond die figuur. Voor een buitenstaander is dat soms unheimlich duidelijk: je hoort hetzelfde taalgebruik, je ziet dezelfde kledij, je observeert dezelfde verhoudingen, als even zovele concrete illustraties van een door die groep gedeelde aliënatie. Zich daarvan losmaken, separeren, is op dat ogenblik nagenoeg onmogelijk.

De effecten bij de leermeester zijn exact het tegenovergestelde. Hij moet kennis produceren, kennis waarvan verwacht wordt dat die functioneert op het niveau van de waarheid. Dit is een onmogelijke opdracht, vandaar dat het geven van onderwijs voor de meester onvermijdelijk leidt naar een confrontatie met de limieten van zijn en zelfs van het weten en met het daarin aanwezige, structureel bepaalde tekort (de symbolische castratie). Hoe meer iemand de positie van leermeester moet innemen, hoe meer kennis iemand moet produceren, des te meer zal hij geconfronteerd worden met de limiet van die kennis en dus van zichzelf. Het paradoxaal gevolg daarvan is dat elke meester op grond van zijn onderwijs uit zijn weten valt, en na verloop van tijd sterke twijfels zal koesteren over dat weten. Dit is het punt van de separatie, waar het subject afstand neemt van de Ander, als tweede belangrijk proces in de identiteitsontwikkeling, naast de identificatie. Waar dit niet gebeurt en de meester kost wat kost blijft geloven in de eigen meesterpositie, hebben we te maken met een pathologische vorm van narcisme.

Kortom: onderwijs voert de leerlingen structureel tot aliënatie en groepsvorming; datzelfde onderwijs voert de meester structureel naar de separatie en de bijbehorende eenzame positie.³

Analyse en kennisoverdracht

³ Deze ideeën heb ik elders structureel uitgewerkt op grond van Lacans discours-theorie. Downloadbare teksten in dit verband zijn: Verhaeghe, P. (1996). [Teaching Psychoanalysis: a double impossibility](#), en Verhaeghe, P. (1997). [The crucial problems: the end of the treatment, transmission and institutionalisation](#).

Dit geldt voor elke onderwijssituatie. We kunnen dezelfde redenering nog veel meer toepassen op kennisoverdracht via een analytische behandeling, zij het met één cruciaal verschil, dat veel te weinig aandacht krijgt. Het leerproces verloopt daar *in de omgekeerde richting*. Ook bij een analyse staat de overdracht centraal, maar de richting van de kennisoverdracht is omgekeerd. In het gewone leerproces ligt de kennis bij de leermeester en geeft hij die kennis door aan de leerlingen. Dit is niet het geval bij een psychoanalytische behandeling.

Bij de aanvang van een psychoanalyse weet de analyticus niets, ondanks het feit dat hij dat wel toegeschreven wordt, als verondersteld-wetende-subject. Ondanks die toeschrijving weet hij niets over de analysant die zopas in analyse gekomen is. In die beginperiode is de positie van de analyst duidelijk die van de docta ignorantia, het wijze niet-weten. Bijgevolg is de analyst de leerling die onderwezen moet worden – vandaar de belangrijkste lacaniaanse technische regel: ‘Gardez-vous de comprendre’. Langs de andere kant vinden we de analysant, die via de vrije associatie voortdurend betekenaars en dus kennis produceert,⁴ en bijgevolg is het de analysant die onderwijs geeft aan de analyticus, die aan de ontvangende kant staat.

In tegenstelling tot wat men verwacht is het dus de analysant die tijdens een analyse de positie van leermeester inneemt, en in die positie zal hij dezelfde ervaring meemaken zoals elke meester. Door de vrije associaties die hij of zij tijdens de sessies produceert, botst hij of zij onvermijdelijk op de limiet van de (zelf)kennis, op het punt waar het weten in zijn eigen spreken de waarheid niet meer volledig kan overdekken.⁵ Dat is een cruciaal moment in elke analyse, waar de analysant een keuze moet maken. Hij kan kiezen voor een separatie met de Ander, begrijp: hij kan loskomen uit het totaliserende en dwingende karakter van de aliënatie en daarin zelf keuzes gaan maken. Dit is wat Lacan probeerde te vatten met het idee van de creatie van een eigen *sinthome*, als mogelijk eindpunt van de behandeling.⁶ Of: de analysant kan kiezen voor wat Freud een vlucht in de gezondheid noemt, en zich andermaal aliëneren aan de geruststellende conventies van een of andere groep, met als doel het andermaal overdekken van het eigen tekort en verlangen. In beide gevallen gaat het over morele keuzes, omdat ze stevast gaan over zaken die te maken hebben met het genot.

De effecten van dit proces op de analyticus zijn radicaal anders. Door zijn luisterende positie staat hij aan het ontvangende eind, in de positie van leerling. Als er een positieve overdracht is, dan zal hij de betekenaars en dus de kennis van zijn analysant overnemen. Als gevolg daarvan weet de analyst op het einde van een analyse heel veel over die bepaalde analysant, en is hij inderdaad een wetend subject geworden. De paradox is dat de analyst met die kennis niets kan doen, en op de koop toe het risico loopt erdoor gealiëneerd te worden en als het ware vast te klitten aan zijn patiënt. Dit is het risico voor de analyst: dat hij de analysant niet kan laten gaan, dat de separatie bemoeilijkt wordt. Waar dit storende proporties aanneemt, is dit het moment voor de analyst om in supervisie te gaan. Supervisie die op dat ogenblik simpelweg neerkomt op een stuk verdere analyse.

Besluit: leeranalyse voorbij het leren, en de onmogelijkheid van analytische verenigingen

⁴ Vanuit een lacaniaanse redenering komt bewuste kennis steeds neer op een verzameling betekenaars; de vrije associatie, als productie van betekenaars, is meteen een productie van kennis.

⁵ ‘Car dans ce travail [de analyse] qu’il [de analysant] fait de la [zijn identiteit] reconstruire pour un autre [de analyst], il retrouve l’aliénation fondamentale qui la lui a fait construire comme une autre, et qui l’a toujours destinée à lui être dérobée par un autre’ (Lacan, *Fonction et champ de la parole et du langage*, in: *Ecrits*, p.249).

⁶ Zie hiervoor een downloadbare tekst: Verhaeghe, P. & Declercq, F. (2003). Lacan's analytical goal: ‘Le Sinthome’ or the feminine way.

Daarmee zijn we aanbeland bij die heel speciale situatie van de zogenaamde leeranalyse, die begrepen wordt als een noodzakelijk proces om zelf later de functie van analyticus te kunnen innemen voor anderen. En daarbij aansluitend natuurlijk de zogenaamde supervisies of controle-analyses. In feite is dit geen speciale situatie. Vanuit een lacaniaans perspectief is er geen verschil tussen een leeranalyse en een analyse tout court. We kunnen het aspect opleiding andermaal opsplitsen in *epistemè* en *technè* versus *phronesis*. De eerste twee zullen hoofdzakelijk aan bod komen via conventioneel onderwijs buiten de eigenlijke analyse. Het specifieke *technè* aspect vormt vaak ook een belangrijk onderdeel van supervisies en controle-analyse. Het belang daarvan is duidelijk, maar mag niet overschat worden. Algemeen wordt aangenomen dat de kern van de analytische vorming niet daarin ligt. De vorming tot analyst heeft alles te maken met de eigen analyse en naar mijn mening vooral met de manier waarop die analyse beëindigd wordt. Nog concreter: met de manier waarop de overdrachtsanalyse beëindigd wordt. Vaak genoeg zal precies dat de kern worden van een latere ‘controle’-analyse, waarbij het niet langer over techniek gaat, maar wel over het doorwerken van de separatie met (de overdracht op) de vorige analyst via een voortgezette analyse. In het licht van wat ik beschreven heb, kan een opleiding tot analyticus en de daarbij behorende eigen analyse, twee richtingen uitgaan.

In het ene geval blijft de opleiding, met inbegrip van de eigen analyse, beperkt tot een kennisoverdracht, met als noodzakelijk eindpunt een identificatie met de meesterfiguur. De leerling-analytici vormen groep rond hun meester-analyticus, vaak genoeg in onderlinge strijd met een andere groep die rond een andere meester staat. Dit komt neer op een aliënatie, want de kennis komt van de Ander en heeft weinig tot niets te maken met de verschillende subjectiviteiten van de oorspronkelijk verschillende leerlingen.

In het andere geval eindigt de opleiding op grond van de eigen analyse in een separatie, waarlangs de analysant de mogelijkheid krijgt om zelf keuzes te maken, in het volle besef dat er geen definitieve keuze bestaat en geen volledig weten voorhanden is. Het *Durcharbeiten* van de overdrachtsverhouding komt neer op een separatieproces waarmee de analysant afscheid neemt van een imaginaire meesterfiguur. Op grond daarvan zal die analysant in de toekomst kunnen toelaten dat iemand anders hem in die positie van imaginaire meester plaatst, zonder dat hij er zelf in gelooft. Pas op dat ogenblik is hij in staat de analytische positie in te nemen.

Dit zadelt ons, analytici, met een zeer herkenbare moeilijkheid op: hoe kunnen wij groep vormen, op grond van een proces waarvan het doel het loskomen, het separeren van de Ander is? Dat is de uitdaging waar elke psychoanalytische vereniging mee geconfronteerd wordt.

Literatuur

Aristotle. *The Nicomachean Ethics*. With an English translation by H.Rackham. Cambridge/London: Harvard University Press, Loeb classical library.

De Dijn, H. (2008). *Grensovergangen. Over geesteswetenschap, universitair beleid en samenleving*. Leuven: Peeters.

De Vos, J. (2011). *Psychologisering in tijden van globalisering. Een kritische analyse van psychologie en psychologisering*. Leuven/Den Haag: Acco.

- Flyvbjerg, B.(2001). *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and How It Can Succeed Again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Foucault, M., (1984 [1977] *De wil tot weten*. Geschiedenis van de seksualiteit I (vert. P. Klinkenberg e.a.). Nijmegen: Socialistische uitgeverij.
- Freud, S. (1978 [1894a]). The Neuro-Psychoses of Defence. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 3 (pp.41-61). London: The Hogarth Press.
- Freud, S., & Breuer, J. (1978 [1895d]). Studies on hysteria. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 2. London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1978 [1896b]). Further Remarks on the Neuro-Psychoses of Defence. *The Standard Edition of The Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (III, pp. 157-185). London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1978 [1905e]). Fragment of an Analysis of a Case of Hysteria. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 7 (pp.1-122). London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1978 [1909b]). Analysis of a Phobia in a Five-Year Old Boy. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 10 (pp. 1-149). London: The Hogarth Press.
- Freud, S. (1978 [1914g]). Remembering, Repeating and Working-Through (Further Recommendations on the Technique of Psycho-Analysis, II). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud*, 12 (pp. 145-156). London: The Hogarth Press.
- Lacan, J. (1966). Fonction et champ de la parole et du langage. In: *Ecrits*, Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1973 [1964]). *Le Séminaire, livre XI, Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse* (texte établi par J.-A. Miller). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1975 [1972-73]). Le Séminaire, livre XX: Encore (texte établi par J.-A.Miller). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1986 [1959-1960]). *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse* (texte établi par J.-A. Miller). Paris: Seuil.
- Lacan, J. (1991 [1969-70]). *Le Séminaire, livre XVII, L'Envers de la psychanalyse* (texte établi par J. A. Miller). Paris: Seuil.
- MacIntyre, A. (2007 [1981]). *After Virtue. A study in moral theory*. London: Duckworth.
- Verhaeghe, P. (1996). [Teaching Psychoanalysis: a double impossibility](#), in: *The Letter*, 7, Summer 1996: 44-54.

Verhaeghe, P. (1997). [The crucial problems: the end of the treatment, transmission and institutionalisation](#), in *The Letter. Lacanian Perspectives on Psychoanalysis*, spring 1997: 117-122.

Verhaeghe, P. & Declercq, F. (2003). [Lacan's analytical goal: 'Le Sinthome' or the feminine way](#). In: L.Thurston (Ed.), *Essays on the final Lacan. Re-inventing the symptom* (pp. 59-83). New York: The Other Press.