

За обучението по психоанализа

Източник:

https://www.espace-analytique.org/Qui_sommes-nous/Textes_fondateurs/Pour_un_enseignement_psychanalytique

Превод от френски: проф. Асен Чаушев

Тъй като фундаментално то е речево начинае, всяко преподаване има свойството да подчинява¹ (в прекия смисъл „поставям в зависимост от субект“) това, което се преподава на този, който преподава. Тази подчиненост е присъща на обикновения факт от структурата на дискурса на говорещото лице.

Все пак тази подредба получава особено звучение с преподаването на психоанализата тъкмо поради преподаващото се в нея.

Действително, в света на всевъзможните обучения, спомената подчиненост обикновено бива неутрализирана от въображаемото въздействие, което постоянно се подхранва по повод на предполагаемата независимост на субекта и обекта, която винаги е само пряка последица от това, което Лакан означава с думата разцепване (*refente*²) на субекта (1)³. Впрочем, тази „форклузия на субекта“ (Лакан) е в самите начала на познанието за обектите и на обучителното (дидактичното) предаване.

В замяна на това, обучението по психоанализа не може да не държи сметка за това субективно обстоятелство с риск да влезе в крещящо противоречие с това, което то по този начин се стреми да предаде. Несъмнено, не е лесно да се избавим от тази трудност, но никак не е безразлично дали ще я избегнем, постъпвайки така, като че ли тя не се поставя, защото това би означавало да проявим очевидно непознаване на някои от най-основните положения на психоанализата. Сред тези основни положения ще спомена по-специално артикулирането между истина, знание и несъзнавано и взаимовръзките между слово, пренос и съпротива. И наистина, всяко аналитично обучение предполага два типа последици. Тъй като обучението е най-напред словесно умение, то по необходимост мобилизира преносното измерение и съпротивата, която е неговият корелат. Тъй като обучението е и съобщаване на някакво знание, то повдига в този случай въпроса за истината в мястото на несъзнаваното, от където тя произлиза. От тази гледна точка, Лакан ни предлага няколко важни разяснения. От една страна, той ни напомня колко много преносът е фундаментално коекстензивен (има същия обхват) с всяко разгръщане на словото, пък било то словото на обучаващия.

¹ На френски глаголет *assujettir* съдържа думата *sujet* субект, но и 'поданик', поради което авторът казва, че етимологичен смисъл глаголет означава „превърщам в обвързано, подчинено лице“, *бел.прев.*

² Надлъжно рязане, бичене, технически термин, *бел.прев.*

³ Цифрите в скоби препращат към съчиненията в Бележките, *бел.прев.*

„В своята същност, ефективният пренос, за който говорим, е просто актът на говорене. Всеки път, когато един човек говори истинно и пълно на друг човек, има, в същинския смисъл, пренос, символичен пренос – става нещо, което променя природата на присъстващите две същества.“ (2). От друга страна, той (говорецът) променя центъра на най-същественото измерение на това, което конституира словото като такова“. „Какво е словото?“, пита Лакан. „Говоренето, отговаря той, означава най-напред говорене на други хора.“ (3). Следователно, другият подкрепя откриващия (в смисъл на поставяне на начало, бел.прев.) и конститутивен характер на всяко слово: „Словото е слово само дотолкова, доколкото някой вярва в него [...]. Тъкмо в това измерение словото се разполага преди всичко. Словото е есенциално средството да бъдеш разпознат (означава и „признат“, бел.прев.). То е тук преди всичко друго, което (може да) е зад него. И поради това, то е амбивалентно и абсолютно непроницаемо (insondable). Вярно ли е това, което то казва? Не е ли вярно? Това е мираж. Този първи мираж е уверение, че сте в областта на словото.“ (4). От друга страна, свивайки преносното измерение, обучението по психоанализа отправя чрез теоретичното знание и към измерението на съпротивата. В проучването си върху Фройд, Октав Манони превъзходно забелязва заплетеността, която може да съществува между теория, съпротива и пренос. „С едно последно усилие на съпротивата – пише той по повод на Фройд –, той се хвърля в една огромна теоретична работа.“ (5). След това продължава със следните думи: „Неоспоримата теоретична стойност на някои разработки на Проекта ** не е пречка той да изиграе за себе си ролята на съпротива в самото отношение с Флийс. Впрочем, имаме доказателство за това поради факта, че съпротивата се разкрива открито, малко след като прикривалият я Проект бил изоставен: Фройд се озовава в състояние, което му изглежда „необикновено“. Теоретичната работа вече не е на негово разположение [...] Фройд показва преносната ситуация, в която е поставен, без да може да я разпознае.“ (6). Тъй че всичко става като че ли разгръщането на теоретичното знание X води началото си от съпротивата или дори си поставя за цел да я обяснява. Но отзад напред, това означава признаване, че теорията се стреми да се освободи от преноса, опитвайки се да го отчита, дори когато източникът на нейното развитие е вече включен в преноса. По нишката на съпротивата, на преноса, на теоретичното знание и на истината, намиращи се под знака на несъзнаваното, вече можем да осветлим разглеждането на проблема, поставен от обучението по психоанализа в перспективата, в която предложих да го въведем, а именно тази на някакъв вид подчинение (assujettissement). Нека уточним вече по повод на подчинението, че то води началото си на първо място от учителя, но намира продължение в развитие, което прихваща също така и обучаемия.

Нещо повече, или в още по-голяма степен от кое да е обучение, обучението по психоанализа не може да не се почувства засегнато от особения статус, който истината поддържа с несъзнаваното у говорецът субект; по такъв начин, че знанието, което ще се преподава ще носи завинаги белега на отчуждението (aliénation). В този смисъл вече може да се изтъкне подчинеността на това, на което тякой се обучава, по отношение на този, който го обучава.

Това първо уточнение изглежда още отсега може да обоснове фундаментално разграничение по отношение на думата „обучение“ (enseignement⁴), когато се прилага към психоанализата. Удобството на езика често ни навежда да различаваме в обучението по психоанализа, едно обучение, наречено теоретично, редом с обучение, наречено клинично. Но ако се отнесем към казаното по-горе, това утвърдено от практиката (узуса) разграничение, не изглежда много логично. Нека най-напред изясним едно класическо недоразумение, което се вихри около това разграничение, все още подхранвано между (аналитици) теоретици и (аналитици) клиницисти. Въпросната нелепост не издържа на дълги коментари. Тя свидетелства само за обезпокоителна хипотеза,

⁴ Думата означава и „преподаване“, бел.прев.

поддържана по отношение на психоанализата; която хипотеза се състои в това да не се признава, че достъпът до теорията, нейното използване и нейното разработване са неразривно свързани с клиниката посредством преноса и обратно. Например, търсенето на подкрепа в приоритета на клиниката в ущърб на теорията, както правят някои „обиграни“ в практиката, означава в последна сметка присъединяване към негласното вярване, че съществувала практика, която била чисто емпатична и въвеждаща (initiatique). Обратно, навлизането в психоанализата, признавайки приоритета на теорията, означава да се поощрява по пътя на съпротивата присъединяването към един тип практика, която в случая ще се управлява чрез спускане на доктринални предписания, подчиняващи психотерапевтичното измерение на прекалено усложненото обновяване на едно духовно наставничество, което дори не знае, че е такова. Нелогичността, която споменах по повод на разграничението теоретично/клинично обучение, присъства и в нещо друго. Става дума главно за негласното смесване, което често се поддържа в полето на психоанализата между това, което по име е обучение и това, което може да се схваща само като предаване (transmission). Действително, обучението по психоанализа се организира като такова в качеството му на процес на познание, което може да бъде само комуникиране (съобщаване) на теоретично знание на мястото, където субектът го артикулира (произнася). От това място обучението е структурно подчинено (assujetti) да бъде изложено като поставяне на изпитание на нещо казано, свидетелство, предложено на мнозина, за това, каквото представлява достъпът до теорията на този, който я преподава. Поради този факт и интерференцията на особен тип пренос, свързан с анализата, който е несводим (не може да се приравни с нещо друго), тъй като чрез самата анализа, следователно чрез преноса, се слага за всекиго началото на достъпа до теорията. От това специфично място на дискурса „клиниката“ може да бъде въведена като илюстрация: Приемайки по този начин формата на референциално посредничество, вмешателството на клиниката в обучението се извършва само като exhibition (представяне, показване, в етимологическия смисъл). Целта му е да представи показно оправдание за подкрепата на знание, което е съобщено на другия или на което другият предполагаемо вече е обучен. Действително, днес „въпросът не е толкова за неопровержимостта (Карл Попър) на психоанализата, колкото за предаваемостта на нейния дискурс. Оттам, неколцина психоаналитици добиха навика да комуникират мислите си в посока на една културна повече или по-малко недиференцирана публика (състояща се не само от психоаналитици); клиничните свидетелства, които те представят, са насочени към това да бъдат образцово илюстративни и поради това губят същинската си психоаналитична състоятелност” (7). За сметка на това, ако има място на втъпяване на клиниката (където клиниката бива втъпявана), изглежда, че то може да дефинира своята автономност само като място на цесия (в смисъл на sessio ‘отстъпване’, лат.) отнето от терена на една сесия (в смисъл на sessio⁵ ‘седене’, ‘място за сядане’, лат.). Тук не става дума за формалност, а по-скоро за необходимостта от описване на граница, ограничаващо пространството на дискурс, който не е дискурсът на обучението, а на предаване (transmission). Иначе казано, добре е да се мобилизира някакво автентично дискурсно пространство на разпространение/начало (émission/inauguration), пространство, добито в полза на анализа на преноса и чието „съвещание за обсъждане по същество⁶” се провежда не в регистъра на университетския дискурс на преподавателя (или на дискурса на учителя), а в регистъра на аналитичния дискурс. Който дискурс, поради преноса, който предполага, намира истинската си основа само в персоналната анализа и нейното най-законно продължение в опита от контрола. Това разграничаване очевидно изисква да не допуска грешка по отношение на смисъла на понятието „аналитичен дискурс”, което беше строго дефинирано от Лакан

⁵ На френски „цесия” и „сесия” звучат еднакво, *бел. прев.*

⁶ Авторът използва юридически термин, *бел. прев.*

(8), като се смесва с обикновения дискурс за психоанализата или пък с умозрителното бърборене на психоаналитиците.

Както припомниме, преносът се определя вътрешно, но също така и външно спрямо теоретичното знание. Поради тази причина, в обучението по психоанализа действа и модус на подчиненост, различен от този, който вече споменахме. Подчинеността на преподаваното знание на структурата на говорещото лице, което го преподава, е, от своя страна, мобилизирана от вътрешната позиция, която преносът поддържа с теорията. Но, обратно, събеседникът, обучаван в това теоретично знание, се оказва също така негласно инвестиран във външното измерение на преноса, който тази теория предполага, тъй като, теоретичното знание, някак си, е такова, че отчита преноса. И тъкмо този втори модус на подчиненост е уловен от Лакан под названието работен пренос.

Следователно, обучението по психоанализа не може да се откачи от една двойна подчиненост, която има забележителното свойство да се актуализира според наличната структура. В конкретния случай лентата на Мьобиус, подсказвайки нейната особеност да бъде напълно вътрешна и външна, полезно метафоризира (а не формализира) интерференцията на двойната субективна векторизация.

Това структурно свойство, в замяна, налага няколко по-непосредствено прагматични последствия в провеждането на такова обучение. Като най-съществено, поради споменатия модус на подчиненост, обучението по психоанализа не може да си спести стила. Действително, обучението – въпреки него или не – не може да убегне и, по същия повод, да избави материята, която е предмет на обучение и самия обучаван от продължаващите да съществуват преносни останки, които са като производствена марка на неговия личен достъп до теорията, т.е. до анализата. Но този стил не трябва да се смесва с това, което впрочем би могло да се нарече методологически критерии. Иначе казано, стилът не може да се идентифицира с организацията на знанието, което е предмет на обучение. Въпросната организация може също така да се опре на критерии, които са толкова различни, като тези, които биват мобилизирани за осъществяване на обучение с дидактичен характер или, обратно, съвсем съзнателно неформален характер. Преди всичко, методологичният избор зависи от „педагогическото“ присъединяване (следователно, тук то е напълно въображаемо), което обучаващият ще поддържа приоритетно спрямо формалния или изразителния аспект на теоретичното знание. Тъй като това знание участва непременно в двата аспекта, подобен избор не се вписва никога отвъд известно предпочитание към един или друг тип тезисно представяне.

За сметка на това, стилът, поради това, че преди всичко е изблик на личния достъп на обучаващия до теорията посредством измерението на преноса, измерение присъщо на неговата анализа, в последствието неизбежно заклеява отбелязването на своята съпротива спрямо истината на несъзнаваното знание. Например, тъкмо от натрупването на подобна съпротива се подхранва в обучението по психоанализа сляпото – но вдъхващо сигурност – посредничество на тълкуванията от схоластичен тип. Психоаналитичният корпус не говори за себе си, ако самите ние, изговаряйки го вътрешно не се уловим, че говорим за самите нас. Тъкмо за това говорел Лакан още в 1957 г.:

„Всяко връщане към Фройд даващо основание за обучение, достойно за това название, става само по пътя, по който най-скритата истина се проявява в кръговото движение на културата. Този път е единственото обучение, за което можем да претендираме, че го предаваме на тези, които ни следват. Той се нарича стил.“ (9)

Бележки

*. Извадка от труда ми Психоаналитична клиника, Париж, изд. Деноел, библиотека „Еспас аналитик“, 1994 г. с. 23-31

** . Лична бележка. Става дума за фройдовия текст „Очерк на една научна психология“ (1895 г.) в Раждането на психоанализата, Париж, Френско университетско издателство, 1956 г., с. 307-396

1. Виж Ж. Дор, гл. XVI: „Разцепване на субекта: алиенацията в езика“ в Увод в четенето на Лакан. Том 1. Несъзнателното е структурирано като език, Париж, изд. Деноел, библиотека „Еспас аналитик“, 1995 г., с. 136-145 (на френски език)
2. Ж. Лакан, Техническите текстове на Фройд, Книга 1 (1953-1954 г.), Париж, изд. Съой, библиотека „Фройдистко поле“, 1975 г. семинар от 17 март 1954 г., с. 127 (на френски език)
3. Ж. Лакан, Психозите, Книга III (1955-1957г.), Париж, изд. Съой, библиотека „Фройдистко поле“, 1981 г., семинар от 30 ноември 1955 г., с. 47 (на френски език)
4. Ж. Лакан, Техническите текстове на Фройд, цит.съч., семинар от 16 март 1954 г., с. 264 (на френски език)
5. О. Манони, Фройд, Париж, изд. Съой, библиотека „Вечни писатели“, 1968 г., с. 57 (на френски език; подчертано от автора)
6. О. Манони, Фройд, цит.съч., с. 58 (на френски език; подчертано от автора)
7. П. Фелида, „От обща към фундаментална психопатология. Бележка върху понятието парадигма“, гл. XII, в Криза и контрапренос, Париж, RUE, 1992 г., с. 294 (на френски език)
8. За четирите дискурса: на учителя, университетския преподавател, хистеричката, аналитика, виж Ж. Лакан, Обратната страна на психоанализата, Книга XVII (1969-1970 г.), Париж, изд. Съой, библиотека „Фройдистко поле“, 1991 (на френски език)
9. Ж. Лакан, „Психоанализата и обучението по психоанализа“ (съобщение, представено пред Френското философско дружество на заседанието от 23 февруари 1957 г.), Екри, Париж, изд. Съой, библиотека „Фройдистко поле“, 1966 г., с. 458 (на френски език)