

## FREUD OG PÆDAGOGIKKEN

Staf Callewaert

*I artiklen behandles kort tre temaer. For det første argumenteres på et mere intuitivt grundlag mod den idé, at der findes en "psykoanalytisk pædagogik", selv om Freud selv har anvendt dette udtryk. Argumentationen er rettet mod visse sider af mange progressive, nye, alternative, radikale pædagogiske retninger og/eller teorier, der enten forveksler udviklingspsykologi med pædagogik, eller tager Freud til indtægt for en frigørende pædagogik på en ureflekteret måde. For det andet gøres opmærksom på Filloux's oversigtsartikel, der ganske godt sammenfatter, hvad der er sket, uden at øve vold mod spørgsmålenes kompleksitet. I tilslutning til et kort referat af Filloux's artikel går jeg nærmere ind på tre af Freuds hvad pædagogikken angår mere eksplicite tekster. Til sidst refereres til det første kapitel af Catherine Millot's bog "Freud, en anti-pædagog?" der giver en bestemt fortolkning af Freuds egen udvikling af temaet.*

Spørgsmålet, om Freuds forfatterskab er levende i dag, gælder ikke alene det, som forfatterskabet direkte handler om, psykoanalysen som behandlingspraksis, metapsykologi og kulturteori, men også psykoanalysens betydning for andre former af praksis og viden, i hvert fald på det pædagogiske område. I denne artikel refereres til Filloux, der dokumenterer, at psykoanalysen i hele perioden har haft en vis betydning for dette område. Nærmere at præcisere, hvor stor den har været, og hvordan den har fungeret, er ikke så let. Bl.a. fordi det, der i de sidste hundrede år er blevet benævnt "pædagogik" i det vestlige kulturområde, har været en mangefacetteret størrelse. Forskydningerne har i mange henseender været store: fra familieopdragelse kombineret med formel uddannelse for de få, til den lange vej gennem institutioner for alle, fra den karismatiske praktiker Pestalozzi til centralforvaltning, fra forelæsninger i praktisk filosofi til en hel samling af opdragelsesteorier, fra en "streng, autoritær og seksualfjendsk" opdragelse til en "mild, demokratisk og seksualvenlig" opdragelse for den, der nu tror på det. Det, som psykoanalysen skal anvendes til, har så at sige hele tiden flyttet sig, så derfor er det ikke så let at overse, om og hvordan den har virket.

Hvis vi f.eks. ser på pædagogikken som videnskab eller disciplin i den højere uddannelse og den tilsvarende forskning, så har den i stigende grad næsten udelukkende været optaget af problemer vedrørende det formelle skolesystem. I denne forbindelse har psykoanalysen enten været helt fraværende eller spillet en yderst marginal rolle. Derimod er det, der engang blev kaldt børneopdragelse, i dag i forskningsmæssig eller populariseret form stort set erstattet med udviklingspsykologi, og her kan psykoanalysen tilsy-

neladende godt konkurrere med andre paradigmer. Og ser vi på det, der kaldes socialisationsteori, så kan man godt sige, at denne teori, uanset inden for hvilket paradigme den udvikles, har sine grundtræk fra en psykoanalytisk inspireret tænkning.

### **Findes der en psykoanalytisk pædagogik?**

Findes der en psykoanalytisk pædagogik? Naturligvis findes der en mængde pædagogiske teorier, retninger og praktikker, der opfatter sig selv som psykoanalytiske på forskellige leder og kanter. Men er ideen om en psykoanalytisk pædagogik en kohærent idé, der afspejler eller er årsag til en kohærent praktik? Spontan og uden at gå nærmere ind på hele problematikken, der efterhånden har udviklet sig om dette spørgsmål, forekommer ideen mig inkohærent. Det forekommer ganske enkelt, som om en psykoanalytisk, terapeutisk praktik, eller en bredere analytisk måde at tænke og forholde sig på, forudsætter opdragelsen som praktik, som kunst og som teori, på andre præmisser end selve analysen eller en analytisk måde at tænke og forholde sig på. Sagt på en anden måde. Det analytiske projekt giver kun mening, hvis og så længe det kommer efter eller interfererer med et pædagogisk projekt, der ikke er analytisk, og omvendt.

En sådan intuitiv holdning viser sig svær at opretholde, så snart man begynder at argumentere for den. Man kan forsøge at etablere den på i det mindste to forskellige måder. Først kan man sammenføre de to projekter, således som de historisk har etableret sig uafhængigt af hinanden, og ganske enkelt konstatere, at det drejer sig om to forskellige ting. Evt. opdager man så, at de tangerer hinanden, men nøjagtigt som to sager, der gensidigt forudsætter hinanden. Begge bliver tabt, i sig selv og for hinanden, når de går ind i hinanden eller erstatter hinanden. Bagefter kunne man gå ind på et af projekternes standpunkt og forsøge at finde ud af, på hvilken måde det andet projekt kommer til syne. Den sidste tilnærmelse forefindes mest udarbejdet med psykoanalysen som udgangspunkt. Her har man gjort sig helt eksplicitte overvejelser om, hvordan man kan møde opdragelsen. I mindre grad har fritstående pædagoger, med et analytisk perspektiv, gjort sig nogle overvejelser om, hvordan man synes, man får det analytiske perspektiv ind i synsfeltet ud fra sit eget projekt.

Lad os begynde med at tydeliggøre vor intuitive udgangsposition. I sin mest enkle form siger den, at det i dag er fuldt ud muligt at opdrage børn uden at være kendt med eller regne med analytisk viden. Størstedelen af menneskeheden må selv i dag klare sig uden analytisk inspiration uden derfor at afstå fra at opdrage børn. For den vestlige kulturkreds er dette en sandhed med modifikationer. Analytiske temaer indgår i den grad i den almene daglige bevidsthed, sprog osv, at næsten ingen går helt fri af dem. På den anden side figurerer disse temaer i en så tilpas udjævnet form, at de oftest ikke længere er bærere af det analytiske perspektivs stringente inten-

tioner. Man kan naturligtvis have den opfattelse, at det ville være en stor gevinst for alle, der arbejder med opdragelse, hvis de kunne inddrage et analytisk perspektiv, men det er noget andet end at mene, at det pædagogiske projekt ikke kan undvære det. På den anden side kan man vende perspektivet. Allerede Freud mente at kunne finde mange af sine grundintentioner i ældre og samtidige skønlitterære værker. Og mange etnopsykologer mener, at ækvivalenter til disse grundintentioner figurerer i præmoderne kulturer uden for Europa. Men selv da er det ikke indlysende, at det drejer sig om en blanding af disse temaer i opdragelsens projekt. Det er nemlig mod en sådan sammenblanding, at den intuitive holdning rettes. At sammenblende analyse og opdragelse virker som at tage jorden bort under fødderne af begge. Tanken ville være, at kun så længe den voksne påtager sig sin rolle i kulturoverføringen til den opvoksede generation, uden at en analytisk refleksivitet underminerer selve præmisserne for denne opgave, findes der et evt. frugtbart udgangspunkt for både den analytiske behandling og en analytisk inspireret refleksivitet.

Bag ved denne tanke ligger bl.a. en overbevisning om, at kulturoverføringen sker under alle forhold. Den sker ikke nødvendigvis på bedste måde eller med et garanteret resultat. Den kan gå i opløsning i grænsetilfælde, skønt da spirer allerede alternative former frem. Men den kan ikke helt og holdent undgås. Den ligger indpakket i nødvendigheder, der medfører en vis handletvang, langt før den evt. bliver til et kritisk og bevidst projekt. Voksne afgiver en livsform, der i hvert fald som udgangspunkt sætter sit præg på den opvoksede generations måde at blive mennesker på. Voksne kan ikke leve en dag uden i det mindste implicit, også over for den opvoksede generation, at opretholde kravene om, hvad der er sandt, hvad der er rigtigt, og hvad der er værdifuldt – det ligger i enhver livsform. Når den analytiske teori, på grund af den analytiske terapi, efterhånden lægger en refleksiv viden på bordet, der skaber bevidsthed om kulturens rødder, indhold og effekter, som kulturen ikke selv regner med, så må det være en misforståelse, hvis det tolkes sådan, i teori og praksis at kulturoverføringen de facto erstattes eller kan/skal erstattes med analytisk refleksivitet. Ikke kun fordi det analytiske perspektiv selv er en del af denne kultur, men også fordi analysen i praksis lever af denne kulturoverføring. Den savner sin vigtigste løftestang, hvis den ikke kan interagere med kulturoverføringen resultat.

Man kunne komme på den tanke at sammenligne denne holdning med den sydeuropæiske surrealist, der i trediverne over for byens biskop protesterede mod liberaliseringen af seksualmoralen tilmed i kirken, idet en sådan liberalisering borttog selve krydderiet ved elskovslegen. Sagt på en anden måde. Det kan forekomme, som om man bevidst vil holde det ubevidste ubevidst, hvad der virker som en noget paradoksal holdning, eftersom det ubevidste nok selv definatorisk står for det. Og er hindringen begyndt at vige, så er det formodentlig ikke bevidste viljemæssige anstrengelser, der hjælper. Det er snarere som med klasseværelsesobservation, når forskeren bruger en stor del af sit budget til at måle, hvor meget den

naturlige situation forandres af hans tilstedeværelse. En måske overflødig indsats al den stund "the show must go on" efter den første forvirring, og alle deltagere snart bliver indfanget af hverdagens rutinemæssige handlings-  
tvang. Selv om postmodernismen til lede har gestaltet, hvordan refleksivite-  
tens refleksivitet ender med fuldstændig at tømme sig selv for indhold, og  
den livsstil også farver hverdagslivet, så er der stadig forskel på, om man  
sætter sig til bords hjemme og med en ske hælder op fra gryden på hver  
tallerken, som om der ikke kunne være nogen anden måde, eller taber  
appetitten, fordi man ikke rigtig ved, hvordan det nu kan være, at man er ved  
at gøre, som ens mor gjorde derhjemme, til barnets store vrede. Det første  
kunne man kalde opdragelse, det andet for en analytisk måde at tage det  
ubevidste med i beregningen. Begge dele er sikkert et indslag i mellemintel-  
lektuelles hverdagsliv, og tilmed den tabte appetit kunne jo få en vis opdra-  
gende effekt. Men det ene er ikke det andet.

Der findes måske en vej ud af denne forvirring, som på det refleksive  
plan er den enkleste og ret så traditionel. Så snart den analytiske eftertænk-  
somhed ikke længere kun retter sig mod barndommen i den neurotiske  
voksnes patients symptomer, men mod barnets barndom, så tegner der sig  
grove linjer til en udviklingsmetapsykologi af analytisk inspiration. I de  
værste tilfælde har dette ført til opskriftsbøger, som har det hele, måned efter  
måned, fra 0 til 20 år. Men i bedste fald kan det jo handle om en dynamisk  
fremgangsmåde, hvor man skal forsøge at forstå, i hvilket hypotetisk møn-  
ster af muligheder de faktiske muligheder eller blokeringer lægger sig. Den  
forståelse implicerer også, at voksne med forskellige skæbner har pladser og  
roller i dette røre, symboliseringer af forskellige profiler. Men en sådan  
udviklingspsykologi er ingen pædagogik, selv om den indeholder en masse  
viden om ønskværdige og fejlagtige udviklinger og deres grunde. Tilmed  
opdragelsspraktikker kan være sådanne grunde, men derfor er udviklings-  
psykologi stadig ikke nogen pædagogik. Pædagogik er ledetråden, i prak-  
tisk tilstand, som praktisk teori eller som fundamentalvidenskab, ved en  
forpligtende overføring af en livsform til næste generation. Det er nok så  
vigtigt, at den i sine eftertænksomme former holder øje med, hvad der er  
udviklingsbefordrende og hæmmende, men den henter ikke sin orientering  
og den eventuelle gyldighed herfra. Når Talensifolket i Nigeria symboliserer  
den latente konflikt mellem generationerne på en forsonende måde i forfa-  
der-kulten, eller afholdsbevægelsen i Norrland indøver møderitualen i logen  
for at holde såvel kirken som fabriksejeren stangen, så er deres ærinde  
opdragelse, ikke udvikling. Der findes også en anden forskel mellem et  
opdragelsesperspektiv og et analytisk perspektiv, men det er vanskeligt at  
formulere. I sammenhæng med diskussionerne omkring Thomas Ziehes  
narcissisme-tema betoner Ziehe mere og mere forskellen mellem den objek-  
tiverede og materialiserede intersubjektivitet og den intrapsykeiske symbolske  
repræsentation. Jeg har altid haft en fornemmelse af, at dette er en af den  
analytiske teoris svage punkter. Reelle fædre og symbolske fædre vandrer så  
at sige ind og ud ad den analytiske scene, for at det hele skal falde på plads,

må de jo være begge dele. Men man ved aldrig rigtigt, hvad der er hvad, og ved enhver lejlighed kan det ene uventet blive erstattet med det andet. Men til sidst er det egentlig kun den intrapsykiske symbolske dimension, der regnes med. Man fristes til at tro, at det analytiske perspektiv ganske vist er psykodynamisk, men i grunden solipsistisk.

Hvis noget af dette skal stemme, kunne man også se på Freuds mere tilfældige, men skarpe, ytringer om opdragelsen på en anden måde. I begyndelsen var jeg meget imponeret af Millot og Cifalis' påvisning af, hvordan Freud gennem hele sit forfatterskab i stedse stigende grad minimaliserer opdragelsens direkte indflydelse på personlighedsudviklingen og fremkomsten af forstyrrelser. I stigende grad ser han opdragelsen som en sekundær instans, der kun får en vis gennemslagskraft, fordi den er brugbar i den indre kamp mellem lyst og ulyst, sexualitet og overlevelse, primære og sekundære processer, opretholdelsen af livet og tilbagevenden til intet. Til sidst bliver perspektivet omvendt. Det er nok kulturen, der kan takke psykodynamikken for sin oprindelse, skønt den fungerer efter en egenlogik, når den har konstitueret sig, forudsat den kan være i fred for konstitutionens, det sociale arbejdes og det ubevidstes indtrængen.

Til forskel fra f.eks. Grue-Sørensen bliver jeg ikke nervøs ved påvisningen af fornuftsvirksomhedens rødder i andet end fornuft, så længe man ikke også påstår, at et fornuftsudsagn eller en fornuftshandling, når den en gang er konstitueret, alligevel kun har den gyldighed, som dets/dens genese medgiver. Men glæden ved hos Freud at genfinde en så stærk bevidsthed om den programmatiske opdragelses ringe direkte indflydelse (Bourdieu) bliver dæmpet af en fornemmelse af, at dette også kan have noget at gøre med, at måske selve det analytiske perspektiv i stigende grad låses inde i den indre symbolske verden.

Naturligvis er opdragelsen aldrig et direkte og centralt tema i Freuds værker. Heller ikke i nogen af de senere værker. Alligevel er det bemærkelsesværdigt, at klassiske psykoanalytiske ordbøger mangler stikordet "opdragelse". Det savnes også i Andkjær Olsen/Køppes "Freuds psykoanalyse" og Andkjær Olsens "Ødipus-komplekset", hvis man ser efter i deres emneindeks. Temaet er på en måde nærværende allesteder og helt fraværende. Omtrent som den reelle fader eller den materialiserede intersubjektivitet.

Hvordan kan det hævdes, at en pædagogisk teori er noget andet end en socialisationsteori, en udviklingsteori eller en personlighedsteori? Det vil sige, hvorfor hævdes det, at den faktisk har været, kan være og bør være noget andet, selv om man i dag kan konstatere, at man sjældent er optaget af forskellen?

Ganske enkelt fordi, det at blive et menneske, ikke kun er en proces, men også en handling. Det vil sige, at det også – foruden alt det andet – er noget, der foregår i et rum, hvor deltagerne i princippet står til ansvar for, hvad der er det rigtige, udover hvad der er samfundstilpasset eller udviklingsmæssigt mindst muligt belagt med forstyrrelser. På den anden side er det pædagogiske rum ikke allerede i sig selv det kulturelle, politiske eller moralske rum.

Det, der gør det næsten umuligt at synliggøre dette, gøre rede for det, kan være de tilfældige fremherskende billeder og diskurser omkring hele dette felt. Men det er på en måde også selve sagen, der er usynlig.

Opdragelsen som handling er i opdragelsen som proces indpakket til det ukendelige. Spørger man, hvordan et menneske bliver til, så ser man umiddelbart en sammenhæng, hvor en organisme og dets omgivelser indgår sammen i en tilsyneladende samfundsmæssig, intersubjektiv, subjektiv og biologisk udviklingsproces, der tilsyneladende fuldbyrdes uden om al handling som værdi-orienteret projekt. Den optræder senere i altoverskyggende grad i form af en iværksat anden natur. Og dog bedrager skinnet. Selv på det allermest elementære niveau indebærer opdragelse en relation mellem en udløsende opførsel og en selvvirksomhed, der har et kommunikativt moment, der har at gøre med det "rigtige". At holde et lille barn under armene, så det lærer at gå, betyder ikke, at barnet af den grund lærer at gå, og at jeg lærer det, hvordan man går eller lærer at gå. Barnet lærer pludselig at gå helt af sig selv, men også i det rum og på den måde, som jeg repræsenterer ved foreløbig at holde det under armene. Mit nærvær og min gestus er indlagt i en kultur, er udtryk for en politik og en moral, der kommer til at påvirke, hvordan barnet tager sine første skridt. Organismen og dets udviklingslogik på den ene side, en given kultur, politik og moral og det hele inden for fysisk-sociale rammer, alt dette er allerede på plads som første og anden natur. Derfor fristes man til at identificere en pædagogisk teori med en beretning om, hvordan alt dette ser ud og hvordan det går til, hvad vi ved om det, og hvad vi mener om det optimale i alle henseender, eller det normale. Men det er blot ikke nok. Et sted midt i det hele ville jeg gerne gøre det rigtige, i det mindste førbevidst. Den rigtige måde at holde barnet under armene, når det lærer sig at gå, angår mig. Det betyder ikke, at jeg nok vil finde de rigtige regler for, hvordan jeg kan lære barnet at lære dette. Det betyder heller ikke, at jeg behøver at æstetisere, politisere eller moralisere min gestus. Det betyder blot, at min gestus bliver til i et rum, hvor jeg mener at gøre det pædagogisk rigtige, så meget som det nu angår mig, og deraf følger spørgsmålet om, hvad der er berettiget, også som et refleksivt spørgsmål.

Dette er den pædagogiske teoris "Sitz im Leben". Teorien kan ikke konstitueres, hverken rent deskriptivt, rent rekonstruerende eller rent normativt. Den kan heller ikke konstitueres uden en indre relation til en samfundsteori, en kulturteori, en politik-teori eller en moralteori på den ene side, og en teori om psykisk og organisk udvikling på den anden side. Men den udsætter den førbevidste handling for alle disse refleksive belysninger for at opretholde et rum, hvor jeg refleksivt kan stille spørgsmål om, hvad der er det *pædagogisk* rigtige. Teorien består i det væsentlige af eftertænk-somhed og indvirker på min førbevidste handlen for en stor del kun i den grad, den atter er blevet til en anden natur. I det felt af pædagogiske teorier, der findes i dag, er det naturligvis en særegen fortolkning. Den er for mit vedkommende direkte inspireret af Klaus Mollenhauers "Theorien zur

Seziehungsprozess" (1982). Den adskiller sig markant fra en række forskellige skoler, der har fremlagt helt andre modeller.

Teorien, der egentlig samtidig er både en teori og en metateori, hævder, at pædagogik som involvering i et menneskes tilblivelse og eftertænksomhed om dette, eksisterer i sin egen ret, og bør udfolde sig ikke kun som deskription af det faktiske, rekonstruktion af det mulige, men også som diskurs om det rigtige, der ikke er reducerbart til det socialt eller psykisk eller organisk funktionelle eller normale, eller til en æstetik, politik og moral. Ifølge Mollenhaurs opfattelse er en sådan teori en kritisk teori i en ganske bestemt mening: at den for størstedelen kommer til at bestå af forsøg på at genoprette spørgsmålets eksistensberettigelse, som et bidrag til et forsøg på til stadighed at genoprette det rum, som spørgsmålet drejer sig om. Pædagogikkens historie er historien om overlevelse under trusler. Det gælder om at genopdage og iværksætte opdragelsen i den livsform, man allerede deltager i, for at den side af sagen, der hedder, at nye deltagere i livsformen bliver til, ikke sker tilfældigt eller "forkert".

Hvad er kilderne til en sådan refleksion, dvs samtidig materialet og belysningen? Det som *praktiseres* som pædagogik, og de overvejelser der er gjort og som gøres i lyset af, hvad vi ved samfundet, kulturen, politikken og moralen, psykodynamikken og organismen. Praktiseret pædagogik er ingen anvendt teori, men pædagogisk teori er reflekteret praksis. På denne baggrund kunne man måske sige, at psykoanalysen trods alt har leveret et enormt bidrag til den mere eller mindre ikke forekommende pædagogiske teori. I første række ikke som anledning til mere eller mindre analytisk inspirerede socialisationsteorier eller udviklingsteorier, som der jo findes mange af. Men mere som en måde at spænde ben for enhver pædagogisk retning, når den netop skal afrundes, når det hele er ved at falde på plads. Den sidebelysning, som den analytiske tradition helt fra starten har givet, har sammen med de andre mistænksomhedens teorier fået selve spørgsmålet om det rigtige tilbage til det knudepunkt af uløselige paradokser, hvor det hører hjemme.

Konturerne af en sådan teori om, hvad der er pædagogisk rigtigt, kan man f.eks. finde i en anden lille bog af Klaus Mollenhauer "Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung" (München 1983). Jeg vil blot citere stikordene til de fire kapitler. For at handle pædagogisk rigtigt må opdrageren: 1. dele med noget af sig selv og sin livsform, 2. vælge hvad der bør formidles, 3. stole på at barnet vil lære noget, og 4. implicere at barnet, og opdrageren for den sags skyld, stiller sig selv opgaver, løser problemer. Reduceret til disse stikord, virker teorien naturligvis ekstra trivial. Men den er også trivial, på den måde, at den snarere er en påmindelse om en helhed, der ikke plejer at forekomme i praksis, som det kun lykkes få teorier at fastholde, og som fortaber sig i livets uløselige paradokser.

## Filloux's oversigtsartikel

Når alt dette er sagt på et intuitivt grundlag, er det på sin plads at afdramatisere perspektivet. Af gode grunde må man tage psykoanalysen alvorligt. Den har tilført vort liv en dimension, som man ikke mere kan se bort fra. For diskussionens skyld kan vi tage psykoanalysen som en given størrelse uden at problematisere den. Men det behøver jo ikke at medføre, at man tager hele bevægelsen med dens teorier og praksisformer, organisation og indflydelse, uforkortet for gode varer. Det drejer sig trods alt om en af de mange refleksive diskurser og praksisformer, som vor kultur har tillagt sig, og som bærer på snart sagt alle paradokser, ambivalenser og latterlige iscenesættelser, der i det hele taget kendetegner dagens intellektuelle liv. Omvendt har den pædagogiske refleksion, lige siden den blev et mere selvstændigt projekt, gestaltet sig på en så tilpas mærkelig måde i samspillet mellem praksis, kunst og teori, at man heller ikke behøver lade, som om den sidste sandhed om verdenshistorien står på spil.

Når man ud fra en sådan intuitiv position går over til teksterne og faglitteraturen i håbet om at få hjælp til en mere informeret og argumenterende afklaring, så havner man, i hvert fald når det drejer sig om den senere tids franske bidrag, direkte i en diskussion om antipædagogikken. Den i tyske og franske værker selvklare måde at bruge psykoanalysen på for at underbygge en socialisationsteori, der skulle kunne forbindes med en samfundsteori og en pædagogisk teori, findes der ikke mange spor af. J. P. Bigeault og G. Terriers bog "L'illusion psychoanalytique en éducation" (Paris 1978) (Den psykoanalytiske illusion omkring opdragelsen) anslår en helt anden tone. Forfatterne argumenterer for den tese, at et misforstået og halveret psykoanalytisk perspektiv langsomt men sikkert siden århundredskiftet har infiltreret hele den "nye pædagogik" i alle dens forgreninger og forberedt den i 70'erne implicit eller explicit fremførte holdning, at opdragelsen ganske enkelt er et unødvendigt onde, som man med fordel kan undvære. En argumentationslinje i bogen er at vise, at man må vende op og ned på i hvert fald Freuds egen holdning og på enhver rimelig forståelse af både psykoanalysen og socialpædagogisk praksis (som mange af disse forfattere er praktisk virksomme i) for at komme til en sådan konklusion. Dette har så foranlediget en række bøger, som usædvanligt udførligt rekonstruerer Freuds egen holdning til spørgsmålet, som f.eks. Catherine Millot, "Freud anti-pédagogue?" (Paris 1979; tysk oversættelse 1982) eller M. Cifali "Freud pédagogue" (Paris 1982). Bøgerne giver en noget forskellig rekonstruktion af Freud og forskellige egne holdninger. Men det fælles er, at de alle problematiserer den tanke, at man med udgangspunkt i Freuds egne sparsomme ytringer eller i den generelle økonomi, af hans værker skulle kunne formulere en psykoanalytisk pædagogik. Og eftersom alle disse forfattere selv fastholder Freuds holdning, diskuterer de ikke muligheden af, at man netop på dette punkt af gode grunde skulle kunne overskride eller korrigere Freuds historiske holdning. Samtidig fremgår det klart af Freuds



tekster, at han på en eller anden måde har haft sin egen opfattelse såvel om datidens pædagogiske praksis som om opdragelse i det hele taget, og at han har regnet med en "anvendelse" af psykoanalysen inden for det pædagogiske område. Om ikke andet så har han forsigtigt og med visse reservationer offentligt støttet forfattere som Pfister, Zullinger og Aichhorn, talt godt om Anna Freuds arbejde og støttet "Zeitschrift für psycho-analytische Pädagogik" (1926-1937).

For at få lidt perspektiv på hele den historiske udvikling og ikke fra starten blive lukket inde i polemikken vedrørende anti-pædagogikken eller i en ren rekonstruktion af Freuds egne ansatser, kan man med fordel tage dele af en artikel af J. Cl. Filloux i "Revue Francaise de pédagogie" nr. 81 (oktober 87, s. 69-102) "Psychoanalyse et pédagogie" (Psykoanalyse og Pædagogik). Artiklen prøver at give en både historisk og tematisk oversigt over spørgsmålet og er på denne måde meget værdifuld, selv om den for perioden efter 1945 kun dækker det franske sprogområde og er skrevet i en noget uprofileret stil, der næsten kan se noget værdifuldt i alt.

Artiklens første del handler om Freud selv og hans elever-pædagoger (1908-1937). De elever-pædagoger, der præsenteres, er Pfister, Bovet, Zullinger, Aichhorn og Bernfeld. Freuds egen holdning diskuteres med udgangspunkt i forskellige forord til elevernes bøger og to mere centrale tekster. Teksten om opdragelsen til virkeligheden fra "En illusions fremtid" (1927) og teksten om anvendelse af psykoanalysen på pædagogikken fra den såkaldte 34. af de "Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen" (1933). Anden del gennemgår tidsskriftets forskellige numre og grupperer forskellige bidrag under følgende temata: 1. Den "analytiske" opdrager over for eleven. 2. Opdragerens personlighed, opdelt efter a. det ubevidste hos pædagogen og relationen lærer-elev; b. pædagogens forhold til psykoanalysen. Filloux har helt fra begyndelsen tydeliggjort, at han mest ville indrette sig på opdragelsen uden for familien, hvilket også bestemmer hans måde at recensere tidsskriftet på. Artiklens tredje del omhandler "En pædagogik inspireret af psykoanalysen" og dækker arbejder publiceret efter 1945. Filloux udskiller en psykopædagogisk orientering (Beaudouin, Meng, Schram), en psykoterapeutisk orientering (Berge, Mauco, Lebovici/Soulé, Bigeault/Terrier), en institutionalistisk orientering (Oury/Vasques, Adouard, Mendel) og en kritik af den måde psykoanalysen er blevet anvendt som inspiration (Bigeault/Terrier, Millot, J. Filloux). Artiklens fjerde del udvider perspektivet og recenserer værker, som eksplorerer det pædagogiske felt analytisk, hvilket giver følgende temata: 1. læreren udsat for "Barndommen" (Hameline, Fürstenau), 2. skoleklassen som gruppe (Kaes/Anzieu, Redl, Grossmann), 3. vidensbegær og undervisningsbegær (Aulagnier, O. Mannoni, Rabant, Baïetto) og 4. psykoanalyse og fagdidaktik, specielt matematik (Dumas, Nimier, Blanchard-Laville, Cifali). I en fodnote oplyser Filloux, at han har udeladt Maud Mannoni og Bonneuil samt A. Neill og Summerhill, eftersom Neill må betragtes som en "libertær" pædagog, og Mannoni arbejder med terapeutisk genopdragelse! Françoise Dolto nævnes ikke. Selv

opfatter jeg Maud Mannonis skrifter som meget værdifulde, specielt "Education impossible" (1978).

Bag hele artiklen ligger et forsøg på at bidrage til en præcisering af relationen mellem psykoanalyse og pædagogik. Det mærkelige er, ligesom hos Freud selv og i mange andre publikationer, at man mere eller mindre tager det for givet, hvad opdragelse/pædagogik er, og kun koncentrerer sig om en præcisering af psykoanalysens bidrag.

Filloux mener, at Freuds egen term "*anvendelse*" er problematisk, da den ikke eksplicit angiver, at pædagogik og analyse kan optræde i mange forskellige sammenhænge. Det analytiske optræder i det mindste som behandling og som korpus af viden. Pædagogik kan være en praksis eller en teori eller en teoretisering af en praksis (Praktisk teori?). Filloux foretrækker at tale om forskellige måder at "*at bruge*" psykoanalysen på pædagogikkens område. *De første to* kan man med Freuds term kalde "*anvendelser*", hvis man nemlig 1. transponerer modellen hentet fra den analytiske terapi på en pædagogisk praksis eller på en teori om en pædagogisk praksis, 2. lader sig inspirere af analytisk viden til en analytisk en pædagogisk praksis eller teori. *De sidste to* kalder Filloux for "læsning" eller dechifrerings, hvis man nemlig 1. bruger analytisk viden til at explorere det pædagogiske felt med henblik på at producere en erkendelse om dette felt, 2. indtager analytikernes holdning i sin måde at lytte til og undersøge, hvad der foregår inden for feltet. Det er let at se, at Filloux implicit opererer med en tredeling af pædagogisk viden: 1. Viden i praktisk tilstand hos praktikerne, der i givet fald kan gøre det, han gør, men ikke nødvendigvis kan gøre rede for, hvordan han gør eller hvorfor. 2. En praktisk teori, der omfatter sådanne redegørelser i explicit form, men vedblivende som handlingsorientering. 3. Videnskab om det pædagogiske område, der først og fremmest har en beskrivende/forklarende/forstående hensigt, selv om den indirekte kan få betydning for den praktiske orientering.

Den sidste form for pædagogisk viden ser Filloux (i lighed med en stor del af den moderne tradition) som en erkendelsesproduktion om det pædagogiske område på samme måde som alle human/socialvidenskaberne generelt. Det drejer sig om de såkaldte pædagogiske videnskaber (pædagogisk sociologi, psykologi osv). Set fra denne synsvinkel tilbyder psykoanalysen ikke kun et korpus af viden, men også en metode til at studere det ubevidste. Det bliver ikke klarlagt, om han hermed mener, at psykoanalysen har etableret en metode for studiet af det ubevidste også uden for den egentlige analytiske situation i terapien. Dette behøver i og for sig ikke være så mærkeligt, hvis man tænker på Freuds studier af hverdagslivet, af kunstværker osv. Filloux forsøger at klargøre dette ved at skelne mellem "anvendt videnskab" og "teknisk anvendelse af en videnskab". Anvendt videnskab formulerer sig med verber i indikativ. Den taler om, hvordan tingene er. Men den kaldes for anvendt, fordi den har transponeret en metode hentet fra terapien på en anden type af undersøgelser. Medens anvendelse af viden i en praktisk-teknisk kontekst er formuleret i imperativ, dvs den angiver hvad og

hvordan, man skal gøre i termer af et middel til et mål.

Man kan give et enkelt eksempel. Hvis sociologien kan informere mig om, hvordan børn fra en given social klasse tendentielt forholder sig til skolens måde at møde dem på, så kan en undervisningspraksis, der bevidst retter sig mod at undervise børn på lige fod, transformere denne viden til en handlingsanvisning, der går ud på, at mindre skoleorienterede elever først skal bibringes en sådan orientering (praktisk anvendelse af sociologisk viden). Hvis det er rigtigt, at den gennem terapien producerede viden om, hvordan man kan lytte til og interferere med manifestationer af det ubevidste, giver en metodisk procedure, der kan transponeres uden for selve terapien, så kan man udvikle en symptomallæsning af klasseværelsesinteraktionen betragtes som tekst (anvendt videnskab).

Det, der står tilbage, er at se, om det virkelig stemmer, at den dynamik, der på en gennemlevet måde udspilles mellem analytikeren og analysanden i selve terapien, kan objektiviseres til en slags generel "drømmetydning" af objektiverede kulturprodukter, det uforudsigelige dynamiske vekselspil, der også foranlediger, at deltagerne rent faktisk flytter sig, forsvinder. I hvert fald så længe man ser samtalen i terapien som en samtale fra det ubevidste til det ubevidste via overdeterminering af en almindelig samtale og med sigte på en bevidst tilegnelse af det, der trænger til at tales om. Man kan måske sætte sig ind i en lignende situation, selv om man kun fordyber sig i et maleri af da Vinci.

Et irritationsmoment, når man læser Freuds tekster om opdragelse, er, at det tages for givet, at alle ved, hvad opdragelse er. Det behøver man måske ikke at være irriteret over, hvis man går ud fra, at den almindelige praksis, der går under denne betegnelse, i enhver epoke og social gruppe relativt let kan identificeres, så længe man ikke kræver mere end en genkendelig antydning af, hvad alle tror de gør. For på en anden måde at få et mere kontant billede burde man socialhistorisk og biografisk rekonstruere, hvordan det forholder sig med sagen i Freuds miljø. Medens man venter på en sådan monografi, kan man jo skyde en genvej, der kan virke anakronistisk, men som jeg ikke tror er helt fejlagtig. Jeg plejer at bruge en kilde, der sjældent har ladet mig i stikken i sådanne sammenhænge, nemlig Grue-Sørensens opsamling af en dannelsesarv gennemsyret af rationalistisk skarp-sindighed. Hans artikel "Opdragelsen" i hans "Almen Pædagogik" (1974) svarer formodentlig ganske godt til det, Freud har i tankerne vedr. denne sag, selv om man ser bort fra Grue-Sørensens lærdom. Dette er ikke uden ironi, eftersom Grue-Sørensen nok ikke har været særskilt glad for Freud. Men han må stå som stedfortræder for Freud som almindelig borger, ikke som analytiker. Jeg citerer kun indledningen, der angiver ordets hverdagsagtige mening. Grue-Sørensens egen holdning må man hente fra artiklens substans.

Som almindelig betydning kan angives følgende: Påvirkning af børn og unge til at forme, at danne og præge dem på en bestemt måde, bibringe dem en vis

opførsel, visse karaktertræk, en vis dygtighed, kundskaber, færdigheder, indstillinger og vurderinger, sindelag og livsholdning, kort sagt alle de egenskaber, som anses for nødvendige og ønskelige for det liv, de skal leve. – Dette er utvivlsomt den normale betydning, som tillægges ordet opdragelse; men går man sprogbroen efter, vil man finde, at det undertiden bruges i videre, undertiden i snævrere betydning, og jævnligt også i overført betydning. Og da dette ikke blot sker sporadisk og sjældent, men ganske hyppigt, må man overveje disse betydninger med.

## Freud og den første generation af pædagoger

Filloux udvikler Freuds egen holdning ang. spørgsmålet ved at referere til Freuds interaktion med Pfister og andre pædagoger, der kort efter århundredskiftet begyndte at interessere sig for anvendelse af psykoanalysen på pædagogikken. Jeg gennemgår Filloux's referat men tilføjer egen læsning af nogle centrale tekster. Fordelen ved disse tekster er, at vort tema, forholdet mellem psykoanalysen og pædagogikken, også er disse teksters tema. Men det er naturligvis ikke indlysende, at forholdet bliver tydeligt og mest frugtbart fremstillet, når det står i fokus for Freud selv. Derfor må vi komplettere fremstillingen med et referat af de første kapitler i Catherine Millots bog. Hun vælger at gå en anden vej. Hun forsøger at læse Freuds syn på pædagogikken i udviklingen af hans teori generelt, når temaet ikke er opdragelse.

Det første, Filloux gør, drejer sig om Freud selv i hans dialog med Pfister frem til begyndelsen af 1920'erne. Grundtanken er, at psykoanalysen har frembragt nogle indsigter, som pædagogen kan anvende. Pædagogen må kende barnets psykiske liv indefra for at kunne vide, hvordan han skal omgås barnet i forskellige faser af dets udvikling. Er pædagogen blevet fortrolig med psykoanalysens indsigter, så vil det være lettere for ham at forsone sig med driftsytringer hos barnet, der socialt er uanvendelige eller perverse ud fra en voksens synsvinkel. Det bliver også lettere at lade være med at overdrive deres betydning, lettere ikke at reagere med voldsom undertrykkelse af disse ytringer. Voldsom undertrykkelse er lige så farligt som *laissez-faire*, når det gælder ondskabsfuldheden hos barnet, som opdrageren er bange for. Det gælder om at lede de "dårlige" kræfter ind i de rette baner i stedet for at ødelægge dem, via reaktionsdannelse og sublimering. Med andre ord at forebygge fremkomsten af neuroser og bevare driftspotentialet til transformationer på et højere niveau i stedet for voldsomt at undertrykke det. For at en sådan moderering af pædagogen skal være tænkelig, må psykoanalytiske kundskaber gå ind imellem for at forsone ham med ytringer, som han ellers ikke ville forstå, men frem for alt ikke kunne udholde.

Freuds forord til Pfisters bog fra 1913 er alt andet end trivielt. Psykoanalysen fremkom på et medicinsk grundlag som en terapi for visse nervesygdomme, der var blevet diagnosticerede som en følge af affektive forstyrrel-

ser. Behandlingen har til hensigt at få symptomerne til at forsvinde, idet man ikke betragter dem som de eneste mulige og endegyldige udgange for psykiske processer. Derfor bliver symptomernes udviklingshistorie bragt i erindring, de bagvedliggende processer bliver aktualiseret og under ledelse af lægen ført til en mere gunstig udvikling. Den psykoanalytiske behandling har samme terapeutiske mål som den hypnotiske behandling, skønt den går mere dybt ned i de psykiske mekanismer og stræber efter mere varig påvirkning og holdbare forandringer. Den hypnotiske suggestionsbehandling har også været anvendt indenfor ungdomspædagogikken. Den har vist sig at være et effektivt middel til at råde bod på barndomsfejl, forstyrrende kropsvaner og karaktertræk.

I dag kan psykoanalysen tilbyde en forklaring på disse fænomener. Ofte er sygdomssymptomer ikke andet end erstatninger for *dårlige* tilbøjeligheder, dvs *uansendelige* tilbøjeligheder. Symptomerne stammer fra børne- og ungdomsårene, uanset hvornår selve sygdommen bryder ud. *Det er også i disse år opdragelsen finder sted.* På denne baggrund kan vi placere terapi og opdragelse overfor hinanden. Opdragelsen skal sørge for, at visse anlæg og tilbøjeligheder hos barnet ikke giver anledning til noget, der kan skade, enten samfundet eller den enkelte. Terapien går i gang, når de samme anlæg allerede har givet anledning til de uønskede sygdomssymptomer. Den anden udgang af den fejlagtige udvikling, når barnets uansendelige dispositioner ikke har givet anledning til erstatningssymptomer, men til karakterperversioner, er ikke længere tilgængelig for terapi og endnu mindre for påvirkning fra pædagogen. Opdragelsen er en forebyggende virksomhed, der skal forebygge både neuroser og perversioner. Terapien vil tilbageføre den mest labile af disse to udgange til dens udgangspunkt og begynde med en slags genopdragelse (bogstaveligt: efteropdragelse, Nacherziehung).

Kan man så ikke bruge psykoanalyse til pædagogiske målsætninger på samme måde, som man tidligere har gjort det med hypnotisk suggestion? (Formuleringen er temmelig mærkelig, eftersom det, som Freud netop har diskuteret, åbenbart ikke var en anvendelse af hypnose i pædagogiske sammenhænge, men i terapeutiske sammenhænge, som kan opfattes som en slags efteropdragelse. Det viser sig, at det, Freud tænker på, er undtagelsesvist at anvende børneanalyse som terapi, når udviklingen begynder at gå fejl).

Fordele er åbenbare siger Freud. Den analytisk indsigtfulde opdrager har kundskaber om barnets dispositioner og kan gætte sig til truende fejludviklinger. I hvert fald handler det om noget, der falder inden for analysens domæner. Han kan anvende analysen profylaktisk. Samme fremgangsmåde kan pædagogen anvende, når de første tegn på en indtrædende fejludvikling viser sig. Pædagogen og den med pædagogen ligestillede protestantiske præst kan så optræde som terapeuter og gøre en læges indgriben overflødig. Lægen bliver ofte konsulteret i sådanne sammenhænge. Men skal en analytiker ikke have en lægeuddannelse, og findes der ikke også andre tekniske grunde til at forbeholde den analytiske praksis til lægerne? Det mener Freud

ikke. Det, der behøves, er ikke en lægeuddannelse, men psykologisk fantasi (Vorbildung) og et frit menneskeligt blik. Lægerne er dårligt rustede til det og har i deres vurdering af analysen taget helt fejl. Pædagoger og præster er forpligtede til samme type af hensyntagen som læger er vant til, og de har større erfaring i psykologisk indlevelse. I sidste instans er det et spørgsmål om personligheden.

På et specielt punkt overstiger pædagogens ansvarlighed lægens. Lægen beskæftiger sig med allerede fastfrosne psykiske strukturer hos en færdig individualitet. Dette sætter grænser for hans præstationer, men beskytter også den syges selvstændighed. Pædagogen arbejder med yderst formbart materiale og må forpligte sig til ikke at forme det efter sine egne idealer, men efter de forekommende dispositioner og muligheder.

Også hos Bovet kommer dette tema igen. Fortrolighed med psykoanalysen opfattes som genopdragelse af den voksne, der lærer at forstå og at blive af med sine hemmelige ønsker, der viser sig at være infantile. I øvrigt betegner Bovet psykoanalyse mere som en metode til at studere det psykiske end som resultat. Det er som metode til at analysere barnets sjæleliv via drømme, automatismer, associationer, at psykoanalyse er betydningsfuld for opdrageren. Disse to spor vil nok komme tilbage hele tiden: fortrolighed med psykoanalyse hjælper opdrageren til at afstå fra fejlagtige reaktioner og giver indsigt i, hvad der foregår i barnet. Begge aspekter er vigtige for at forebygge neuroser.

Zullingers bog "Psykoanalyse i skolen" fra 1921 fører os endnu et skridt frem. Zullinger var selv hele sig liv aktiv som folkeskolelærer, samtidig har han også gennemgået analyse og er godt informeret om psykoanalytisk teori. Zullinger interesserer sig mest for relationen mellem læreren og eleverne i klassen, dvs for det som en psykoanalytisk inspireret opmærksomhed kan bidrage med til forståelse af belønning og straf, forkerte handlinger, læse-, skrive- og regnevanskeligheder, adfærdsvanskeligheder m.m. Lige fra begyndelsen tøver Zullinger ikke med at forholde sig terapeutisk til eleverne i konkrete tilfælde ved siden af sit analytisk inspirerede pædagogarbejde. Senere holder han disse to ting mere adskilte. Men han kalder det for psykoanalytisk pædagogik og bliver en flittig medarbejder ved tidsskriftet af samme navn, som Meng og Schneider har oprettet med støtte af Freud i 1926. Zullinger taler også varmt for, at lærerne skal have en analytisk uddannelse og arbejde under supervision af en analytiker.

Da Freud i 1925 skriver et forord til Aichhorns bog, er hans teoretiske refleksion kommet et godt stykke bort fra det, der var relevant fra begyndelsen, nemlig den første forklaring ang. fremkomsten af neuroser og den forebyggende holdning. Men Aichhorns ærinde er også et andet. Det gælder anvendelsen af psykoanalyse ved terapeutisk behandling af asocial og kriminel ungdom. Adfærden bliver tolket som neurotiske symptomer som følge af affektive mangler i opvæksten. Behandlingen sker i individuelle terapier og i gruppeterapi, hvor overføringen på pædagogen spiller en central rolle. Det hele opfattes som en form for genopdragelse. I sit forord

taler Freud om anvendelse af psykoanalyse på børneopdragerens teori og praksis som noget, der har vakt stor interesse og store forhåbninger og draget mange medarbejdere til sig. Det er forståeligt, fordi barnet har erstattet neurotikerens som hovedsageligt objekt for psykoanalytisk forskning, også det knapt forandrede barn, der lever videre i neurotikerens, såvel som i den drømmende eller i kunstneren. Psykoanalysen har belyst de drifter og tendenser, der giver barnet dets særpræg, og fulgt de udviklingsveje, der fører barnet frem til voksen modenhed. Det er derfor ikke så underligt, hvis man har forventet, at de psykoanalytiske bestræbelser ville komme den opdragende virksomhed til gode, der jo vil føre, hjælpe og sikre barnet på vej til modenhed.

Anvendelse af psykoanalyse i pædagogikken har Freud selv yderst sjældent beskæftiget sig med. Han har altid holdt sig til den spøg, der siger, at der findes tre umulige erhverv, nemlig at opdrage, at helbrede og at regere, og det har været tilstrækkeligt for ham at have med den anden opgave at gøre. Men det betyder ikke, at den første ikke skulle være socialt værdifuld.

Aichhorns bog handler i overensstemmelse med Freud om den pædagogiske påvirkning på asocial ungdom. Aichhorn havde længe arbejdet med denne opgave, inden han lærte psykoanalysen at kende, og dannede sig en rigtig opfattelse om disse unges psykiske behov p.g.a. sin egen intuitive empati. Psykoanalysen kunne ikke lære ham meget nyt på det praktiske plan, men har givet ham en klar teoretisk indsigt i berettigelsen af hans praksis og givet ham mulighed for at begrunde sin handling over for andre. Men man kan ikke forudsætte en sådan intuition hos alle pædagoger. Derfor mener Freud at kunne komme med to formaninger. Den første går ud på, at pædagogen må være psykoanalytisk uddannet, fordi han ellers ikke kan forstå barnet. Med dette menes, at han selv skal være analyseret, eftersom teoretisk undervisning i psykoanalyse ikke trænger dybt nok ind og ikke skaber overbevisning. Den anden formaninger går ud på, at man skal erkende, at pædagogisk virksomhed er noget, der eksisterer i sin egen ret, og som man ikke må forveksle med eller erstatte med psykoanalytisk påvirkning. Om denne formaninger siger Freud, at den snarere lyder konservativ. Opdragelsen kan have børneanalyse som hjælpemiddel, men analysen kan ikke erstatte opdragelsen, hverken af teoretiske eller praktiske grunde. Freud stiller en undersøgelse af temaet i udsigt. Her ville Freud blot antyde visse perspektiver. Så kan man f.eks. ikke tolke påstanden om, at analyse af en voksen neurotiker kan ligestilles med genopdragelse således, at analyse og opdragelse skulle være det samme eller kunne erstatte hinanden. En voksen neurotiker er ikke det samme som et barn, og opdragelsen af det ufærdige barn er ikke det samme som genopdragelse. Muligheden for psykoanalytisk påvirkning beror på bestemte forudsætninger, som f.eks. allerede dannede psykiske strukturer og en bestemt indstilling i forhold til analytikerens. Et barn, asocial ungdom og i reglen også driftsbestemte kriminelle opfylder ikke disse vilkår, og så må man gøre noget andet end at gennemføre en analyse, skønt man har samme hensigt, som analysen har med den voksne

neurotiker. Alt dette mener Freud er punkter, der er vigtige for en ”opdragelseslære”. Så kommer en praktisk regel om husholdningen indenfor analytiker-korporationen. Når en pædagog selv har været i analyse og ønsker at gennemføre analyser i visse grænsetilfælde eller blandingsfelter (mellem analyse-terapi og pædagogik), så skal man erkende hans ret til at gøre dette.

Samme år, 1925, publicerede Bernfeld, der også blev en flittig medarbejder på tidsskriftet, sin bog, der atter blev aktuel i 70’erne, ”Sisyfos eller opdragelsens grænser”. Her bliver opdragelsen, sådan som den (analytisk inspirerede) pædagog gerne vil se den, nemlig som et bidrag til, at mennesker bliver mere harmoniske og samfundet i længden også bedre, stillet over for sine indbyggede begrænsninger. For det første p.g.a. opdragelsens og skolens grundlæggende konserverende funktion i sociologisk forstand. For det andet p.g.a. psykodynamiske begrænsninger hos opdrageren selv. Hver eneste pædagogiske relation genaktualiserer opdragerens egen uafklarede opgør med barndommen i ham selv og i hans elever.

I ”En illusioners fremtid” (1927) kommer en anden side af Freuds kultur-radikale baggrund i forbindelse med hans opfattelse af forholdet mellem analyse og opdragelse frem, nemlig hans religionskritik som grundlag for en reformpædagogik. Freud betragter religionen som en ”illusion” i bogstavelig forstand. Som et ”spil”, man begiver sig ind i, som om det var selve virkeligheden, for at kunne udholde virkeligheden, der er uudholdelig. Eftersom opdragelsen og hele kulturen er gennemsyret af religion, fører det til fortrængninger, fantasmatisk tilfredsstillelse og ødelagte energier, kort sagt til infantil eksistens. Ville man ikke kunne genvinde alle disse tabte muligheder, hvis menneskeheden blev opdraget til et liv uden religion, dvs uden falske illusioner? Filloux betoner, at Freud med sit udsagn ”opdragelse til virkeligheden”, ikke mener en videnskabelig opdragelse eller en social tilpasning. Det han gør er, på en tøvende måde at sætte spørgsmålstegn ved opdragelsens og analysens eventuelle bidrag til fremkomsten af en tilstand hos menneskeheden, hvor liv og død, aggressivitet og sexualitet, drift og fornuft, får lov til at eksistere, som det de er.

Sidste gang Freud udtaler sig om psykoanalyse/pædagogik er i den af de ”Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen” (1933), der handler om brugen af psykoanalyse i andre humanistiske discipliner. Som bekendt handler det ikke om forelæsninger, men om skrivebordsafhandlinger. Nummereringen fortsætter fra den første serie (virkelige) forelæsninger, publiceret i 1916-17. Nr. 33 handler om kvindelighed, nr. 35 om psykoanalyse og marxisme som verdensanskuelse og nr. 34 om en psykoanalytisk forklaring ang. modstanden mod psykoanalysen, om psykoanalysen som terapi og derimellem om brugen af psykoanalyse i humanvidenskabernes, dvs de facto pædagogikken. Debatten placeres altså i en bredere sammenhæng, der virker lige karakteristisk for 30’erne som for 70’erne. Brugen af psykoanalyse på pædagogikken, dvs opdragelse af den næste generation, anser Freud stadig som vigtig, lovende og måske det vigtigste af det, psykoanalysen beskæftiger sig med (blandt alle ”anvendelser” eller i det



hele taget?). Anna Freuds virksomhed på dette område kompenserer for Freuds egen ringe indsats. Endnu en gang rekonstruerer Freud på logiske præmisser vejen til "anvendelse". Behandlingen af en voksen neurotiker fører til spørgsmålet om, hvad der er bestemmende for hans symptomer. Der bliver man henvist til den tidlige barndom. Arbejdet med, hvad der foregik i den voksne alder forslår ikke, hverken som forklaring eller som terapi. På denne måde lærte man på en indirekte måde og gennem analyse den psykiske egenart af den tidlige barndom at kende. Kundskaber som man aldrig havde fået uden analyse, og som korrigerede mange vedtagne meninger om barndommen. Det drejer sig i særdeleshed om barndommens betydning for voksenlivet. 1. Den tidlige barndom er en blomstringstid for sexualiteten, hvilket også får stor betydning for den voksnes sexualitet. 2. Barnets jeg er ufærdigt og svagt, og derfor kan indtryk fra denne tid få chokagtige virkninger. Jeget kan ikke klare de stærke affekter, som disse indtryk medfører, fortrænger dem, og erhverver så dispositioner for senere sygdomme og funktionsforstyrrelser.

Så langt har vi en beskrivelse, der holder sig til forklaringen om fremkomsten af neuroser, hvor dog den fejlagtige/rigtige opdragelses rolle i sammenhængen endnu ikke kommer på tale. Processen beskrives ud fra barndommens egenlogiske udvikling. Men Freud fortsætter. Hvad er det, som barnet ikke kan klare? En begyndelse til den driftsbeherskelse og den sociale tilpasning, som den kultur barnet lever i, kræver. Eller snarere konflikten mellem erkendelsen af dets egne ønsker og erkendelsen af disse krav. Den forandring, den affektforskydning, som dette indebærer, kan barnet kun delvis klare p.g.a. dets egen endogene udvikling. En stor del bliver påtvunget barnet udefra gennem opdragelse. Indtil videre klarer det lille barn kun ufuldstændigt denne opgave. Det bevirker, at barnet befinder sig i en situation, der ligner en neurotisk patients situation. Dvs barnet lever med en konflikt, det ikke kan bære, så forsvarsmekanismerne tager overhånd. Symptombildningen kan opstå allerede i barndommen eller senere. Stadigvæk ikke noget som helst om den repressive opdragelses neurotiserende virkning. Konflikten beskrives som genereret af to dynamikker i barnets indre udvikling. Opdragelsen kommer på tale som en nødvendig tvangsforanstaltning, der hjælper barnets indre dynamik til at komme på højde med de sociale krav, sådan som de repræsenteres af de primære omsorgspersoner. Freud går ikke nærmere ind på spørgsmålet om, hvad denne driftsbeherskelse og sociale tilpasning egentlig indebærer i den alder, hvor den er repræsenteret internt og eksternt. Hvordan den kommer i konflikt med barnets ønsker osv. Det bliver heller ikke tydeliggjort, hvordan opdragelsen kommer til at fungere forstærkende på udviklingen.

Vi er derimod hoppet over den nærmere forklaring, som Freud giver af et andet aspekt, nemlig diskrepansen mellem barnets potentiale af beherskelse og tilpasning og de krav, det bliver stillet overfor. Barnet, siger Freud, kommer i knibe, fordi det på nogle få år skal gennemgå det, som menneskeheden har gået igennem i årtusinder. Eller snarere, barnet skal på nogle få år

tilegne sig det, der er resultatet af en kulturudvikling gennem tusinder af år, nemlig det niveau af driftsbeherskelse og social tilpasning, som samtiden opviser. Og bemærk: Det er opdragelsen, der er tænkt at skulle bygge bro over kløften mellem barnets endogene muligheder og den eksternt definerede opgave, der er blevet til barnets egen opgave. Og opgaven ses som en tvangsforanstaltning, i den forstand at den tvinger barnet til at gå så langt, som det aldrig selv ville gå. Freud udvikler så sine tanker om barneanalyse for de børn, der allerede fremviser neurotiske symptomer eller karakterafvigelser, men det springer vi over. Så vender Freud tilbage til den gamle profylaktiske tanke. Hvis det nu er sådan, at barndommen har en neurotisk side, var det så ikke bedre gennem en analyse at forebygge, omtrent som man gør med vaccination? Freud mener, at en sådan forebyggende analyse ville være meget effektiv, men forudsætter en anden type samfund. I øvrigt har spørgsmålet kun en rent akademisk interesse, idet flertallet og specielt forældrene anser dette for utænkeligt.

Hidtil har Freud talt om, hvordan anvendelse af psykoanalyse på opdragelsen har været en naturlig følge af psykoanalysens udvikling henimod en større forståelse af barndommens betydning for voksenlivet og for barndommens egne problemer. Dette har således først og fremmest ført til den spekulative tanke om en generaliseret præventiv barneanalyse. Men den vigtige anvendelse af psykoanalyse på opdragelsen ligger et andet sted, nemlig i muligheden for at forhindre, at selve opdragelsen virker neurosedannende. Barnet må lære at beherske sine drifter, det er opdragelsens opgave. Læg mærke til den paradoksale formulering. Freud siger ikke: Forældrene må lære barnet at beherske sine drifter. Men barnet og forældrene har i opdragelsessituationen en opgave foran sig: at barnet lærer sig selv at beherske sine drifter. I forbigående bemærker vi også, at der ikke er tale om at sætte spørgsmålstejn ved denne nødvendighed, sådan som det er sket i senere kulturelle traditioner.

Hvad kan forældrene gøre? *Enten* give barnet den (ydre) frihed at følge alle sine impulser. Det ville være et interessant eksperiment (underforstået, for at se om selvreguleringen indfinder sig i alle tilfælde, hvor og i hvilken grad). Men forældrene ville ikke kunne udholde dette, og barnet ville lide skade. Det ville vise sig enten med det samme eller senere. *Eller* også forhindre, forbyde, undertrykke. Det har opdragelsen altid gjort, og må gøre. Samtidig ved vi fra psykoanalysen, at denne undertrykkelse medfører en fare for neurosedannelse. Opdragelsen må altså finde en vej mellem disse to klipper, som den kan strande på. At lade barnet få sin vilje i alt, eller tvinge det til at afstå. Hvis denne opgave ikke er uløselig, så gælder det om at finde et optimum, der lader opdragelsen bidrage maksimalt til barnets udvikling og tilføjer minimale skader. Det gælder om at finde, hvor meget, hvad og på hvilket tidspunkt der skal forbydes og med hvilke midler under hensyntagen til barnets individuelle konstitution.

Hidtil har opdragelsen ikke udført denne opgave på en god måde, men tilføjet barnet stor skade. Hvis opdragelsen kunne finde det optimum, vi talte

om, ville den i det mindste kunne bidrage til at eliminere én neurotisk faktor, nemlig indvirkningen af tilfældige barndomstraumer. Men når man ser alt det, som forudsættes (opfatte barnets konstitutionelle egenart, opfatte de tegn der tyder på barnets udvikling, møde barnet med det rigtige mål af kærlighed med bibeholdelse af autoritet), så må man konkludere, at den eneste hensigtsmæssige forberedelse til pædagoghvervet er en analytisk skoling, dvs. gennemført analyse. At analysere lærere og pædagoger burde være profylaktisk mere effektivt end at analysere barnet, og mere gennemførligt.

Indtil nu har vi kun talt om analyse af barnet og/eller lærere/pædagoger i profylaktisk hensigt, dvs. for at forhindre at de udøver deres virksomhed resp. er udsat for den, på en måde, der er neurosefremkaldende. Man kan også tænke på analysen som en gunstig påvirkning af børneopdragelse, der er indirekte og på længere sigt. Analyserede forældre får indsigt i de fejl, de har begået i deres børns opdragelse, såvel som i den opdragelse de selv har været udsat for, og kan derefter bedre forstå deres børn og spare dem for megen elendighed. Det er egentlig ganske fantastisk at denne afgangende tekst, når alt kommer til alt, stort set kun signalerer børne/pædagog-analyse i profylaktisk hensigt, som anvendelse af psykoanalyse på opdragelse. Vi er langt fra det brede spektrum af forbindelser, som Filloux kan samle, mellem på den ene side analysens forskellige gestalter (terapi, metapsykologi, kulturteori, forskningsmetoder) og pædagogikkens forskellige former (praksis, teori, metateori) omkring et enormt bredt spektrum af temaer, alt lige fra lærerens genoplevelse af sin barndom til matematikkens didaktik. Millot og mange andre har tolket det som en progressiv bevidsthed hos Freud, om at problemet ikke er opdragelsen, og at det heller ikke er med opdragelsen, der kan gøres noget ved problemet, hvis der er noget at gøre. Mod denne tolkning står så, at Freud til det sidste fastholder det kulturkritiske/profylaktiske udgangspunkt, han har haft lige fra begyndelsen. På den anden side kan man roligt fastslå, at ideen om en psykoanalytisk pædagogik er fuldkommen fremmed for hele Freuds tænkemåde, og for alle de markeringer, han kommer med, selv om han har givet sin velsignelse til et tidsskrift med dette navn og indtil det sidste ikke rigtig har vidst, om det nu var pædagoger eller læger, der havde de største muligheder for at bære arven videre. Den underliggende samfunds- og kulturkritik, der jo indirekte er med til at bestemme synet på opdragelsen, er ikke direkte radikal. Den sætter spørgsmål ved modaliteter, ikke strukturen. Det sidste kommer til udtryk på en prægnant måde i det sidste stykke af fremstillingen i forelæsningsen, der ifølge Cifali skulle være et svar til Reich, der noget tidligere havde vakt stor opstandelse i gruppen med en artikel om nødvendigheden af, på psykoanalytiske præmisser at vælge side i 30'ernes fundamentale social-politiske konflikt i Europa. Cifali diskuterer, hvorvidt Freuds stillingtagen mod Reich er overdetermineret af Freuds vilje til for enhver pris at redde psykoanalysen som bevægelse gennem krisen, og at undvige at fremprovokere den konservative revolutions forfølgelser.

Hvordan det end måtte være med det, så siger Freud: Jeg kan ikke forlade dette emne uden at kommentere et vist standpunkt. Nogen har med rette sagt, at al opdragelse er partisk orienteret og indrettet på, at barnet indordner sig under den bestående sociale orden, uden at stille spørgsmål om den orden er værdifuld eller holdbar. Den der vurderer den bestående samfundsorden negativt, kan ikke lade en psykoanalytisk orienteret opdragelse tjene til bevarelse af et forkasteligt samfund. Han må opstille et mål for opdragelse, der er et andet og højere mål, et mål befriet for de fremherskende krav. Freud svarer, at man ved at stille sådanne krav til analyse, overskrider det, der er analysens berettigede funktion.

Lige så lidt som man kræver, at lægen skal vurdere sine patienter moralsk for at udføre den opgave at redde deres liv, lige så lidt kan man kræve, at analytikerens moralsk skal vurdere den opdragelse, han bidrager til at forbedre med analytiske indsigter eller terapier. Den alternative målsætning for opdragelse vil desuden på sin måde være partisk, og det er ikke analytikerens opgave at dømme mellem to partiske målsætninger for opdragelse. På den anden side vil man forhindre al indflydelse af psykoanalyse på opdragelse, hvis den er orienteret mod mål, der er uforenelige med den bestående orden. Den psykoanalytiske opdragelse (det er første gang denne term dukker op) påtager sig et ansvar, som ingen har bedt den om at påtage sig, når den vil forme børn til oprørere. Den har gjort sit, når den afleverer barnet så rask og præstationsdygtigt som muligt. Den psykoanalytiske opdragelse indeholder i øvrigt tilstrækkeligt revolutionære momenter til at garantere, at den opdragede ikke senere stiller sig på reaktionens og undertrykkelsens side. Men revolutionære børn er ikke ønskværdige.

Dette er jo en ordentlig mundfuld, og ikke særligt indlysende. For ifølge den problemstilling, Freud selv fra starten formulerer, drejer det sig aldeles ikke om af analytiske grunde at vælge revolutionens side. Det drejer sig om spørgsmålet, hvordan en pædagog med et samfundskritisk standpunkt *af andre grunde* kan finde en holdning i opdragelsesspørgsmål, med specielt henblik på analytiske indsigter om opdragelsen. Det, som Freud tydeligt ikke kan se ud fra den forsvarsposition, han indtager, er, at hans tale om opdragelse trods alt ikke når udover ret ureflekterede hverdagsklicheer, der står i grel kontrast til den analytiske teoris kritiske indstilling generelt. Når Reich eller andre afprøver disse klicheer, hvor firkantede de end må være, bliver det pludseligt tydeligt, at det ikke er nok med den *analytiske* tænkning, hvis den ikke forholder sig til en *pædagogisk* refleksivitet. Denne refleksivitet kan efter psykoanalysen og efter marxismen aldrig mere lukke sig inde i sig selv. Den skal findes i sin egen ret, for at der skal være nogen mening med analyse og analytisk tænkning.

Bagefter virker alle disse tekster lidt pinlige, når man tænker på den faktiske udvikling. Det er nok ikke mange forældre, børn, lærere eller pædagoger, der har været i analyse. Men der findes få mennesker, der ikke ved hjælp af psykoanalytiske kategorier har orkestreret den overgang til en anden livsform, de har været tvunget til af kapitalismens fremgang på alle

livets områder. Det er nok de færreste børn, der i dag bliver opdraget på den måde, som Freud kritiserede, men det er nok ikke hans kritik, der er skyld i forandringen, og den er nok heller ikke sket, som han havde tænkt sig. Den mere eksplicite indvirkning af analytisk tænkning på pædagogisk tænkning er vedblivende en opgave.

### **Millot's fremstilling af Freuds udvikling**

Til sidst vil vi vende tilbage til Catherine Millots bog, eller i det mindste til de første kapitler. Hendes nærlæsning og rekonstruktion af Freuds holdning tager som sagt ikke så meget sit udgangspunkt i Freuds explicitte udsagn om emnet, men i en analyse af Freuds generelle udvikling, og hun mener at kunne vise en gradvis forskydning i Freuds opfattelse.

Millots udgangspunkt er Freuds første skrifter om neuroser. I den forbindelse kommer frustrationer i den voksnes aktuelle sexuliv p.g.a. socio-økonomiske, kulturelle og moralske betingelser på tale som mulige årsager for symptomdannelse. Selv om Freud delte mange af sine samtidiges samfundskritiske indstilling, så reagerer han umiddelbart kun som læge, der er interesseret i ikke kun at behandle, men om muligt også at forebygge disse forstyrrelser. Så ligger det lige for at tænke, at socio-økonomiske, kulturelle og moralske rammer, der giver plads for en mere tilfredsstillende voksen seksualitet, ville mindske symptomdannelsen. Symptomdannelsen føres tilbage til en konflikt mellem samfundsmæssige betingelser og krav og den seksuelle udfoldelse. Undertrykkelsen er skurken i dramaet set ud fra et profylaktisk synspunkt. Opdragelsen står som en formidlende instans. En løsning af konflikten er tænkelig, hvis opdragelsen og de samfundsmæssige rammer kan ændres.

Hele Millots fremstilling går ud på at vise, at den model, der helt frem til i dag har været en del af forskellige samfundskritiske opdragelsesteorier, har måttet vige for en anden orientering hos Freud. Meget groft sagt går den nye orientering ud på, at ydre livsbetingelser og sanktionerede forbud fra pædagogiske autoriteter ikke blot mod sexuel opførsel, men også mod oplevelser og forestillinger, kun fungerer som en sekundær instans, der får sin gennemslagskraft fra en indre psykisk konflikt, der stammer fra seksualitetens væsen. Dette bevirker, at ændringer i ydre livsomstændigheder og i opdragelsen ikke længere forventes at kunne tilbyde en løsning på konflikten og en forebyggelse af symptomdannelsen, i hvert fald ikke direkte og automatisk, selv om Freud er vedblevet med også at betone den side af sagen.

Det er ikke kun, eller ikke hovedsagelig, ydre tvang eller internaliserede former for tvang, der skaber konflikten, men seksualiteten selv. Modstanden mod anerkendelse af seksuelle forestillinger og oplevelser er også seksualitetens eget værk. I den forbindelse bliver kravet om sandfærdighed, dvs. anerkendelse af, hvordan det i virkeligheden forholder sig, pludselig et terapeutisk instrument og en videnskabelig metode. På et tidligt stadium spiller sproget i den henseende en central rolle. Anerkendelse via verbalise-

ring kan erstatte symptomet, hvilket omvendt betyder, at man skal lytte til symptomet som en forvrænget ytring, som et sprog.

Et skridt på vejen i udviklingen er opdagelsen af, at barndomsoplevelsen ikke i sig selv behøver at være traumatisk og symptomfremkaldende, men først senere bliver behæftet med sådanne bivirkninger p.g.a. interferens med senere modningsprocesser. At det netop er den seksuelle udvikling, der danner grobund for dette, tyder på, at det må være noget ved seksualiteten, der ligger til grund. Endnu et skridt tages, når sammenhængen mellem den infantile seksualitets gestalt og symptomdannelsen bliver mere tydelig. Det sker når den seksuelle modningsproces ikke klarer anerkendelsen af den infantile seksualitets "perversitet". Uanset reelle eller fantasmatisk oplevelser, uanset ydre omstændigheder og moral formidlet af opdragelsen og internaliseringen, ligger der en konflikt mellem den infantile seksualitets "perverse" gestalt og individets øvrige modningsprocesser i sammenhæng med en global overlevelsesstrategi. Driftsudfoldelsen er i sig selv kompleks og modsætningsfyldt. Den omfatter ikke kun seksual udfoldelse, tydeligst i de infantile partialdrifter, frikoblet fra genital seksualitet, men også jeg-drifter og overlevelsesdrifter generelt. Vi slås ikke kun med ubehag og ulyst p.g.a. kulturen, men den seksuelle udfoldelse, der må gøre sig færdig med den ulyst, som seksualiteten selv medfører, tager kulturen, moralen og opdragelsen i sin tjeneste. Neurotiske symptomer og sublimering er mulige udgange af en transformationsproces.

Dette fører så til et nyt spørgsmål: Er den udligning af seksual udfoldelse med udgangspunkt i det polymorfe potentiale og selvopholdelsens nødvendighed en indre spontan proces, eller er det en socialt induceret proces. Begge instanser er naturligvis altid allerede til stede. Biologiske modningsprocesser, kultur og moral sætter rammer. Den indre spontane proces' karakter af re-aktion på ydre konstellationer betoner Freud i forbindelse med hans studium af Ødipus-komplekset. Men allerede på dette stadium viser Freud forståelse for ældre opfattelser af opdragelsen, der i hvert fald byggede på en anerkendelse af transformationens nødvendighed og positive indhold, selv om man var tilbøjelig til at gribe til undertrykkelse, der i virkeligheden ikke fremskynder transformationen, men blokerer den. Her aftegner konturerne sig af den gyldne mellemvejs pædagogik, som Freud så ofte vender tilbage til. Men på to punkter fører han på en original måde diskussionen videre. For det første: hvorfra kommer det raseri, der gerne ledsager streng opdragelse tilsyneladende uden proportion med sit formål? Og: Selv om en sublimerende transformation er nødvendig og ønskværdig, står det så i opdragelsens magt bevidst at efterstræbe den?

Freud kritiserer vedblivende den samtidige livsform, der efter hans opfattelse permanent bidrager til blokeringen af intellektuel og emotionel udfoldelse, først og fremmest hos kvinder ved en ophobning af ydre tvangsforanstaltninger og blokerende former for internalisering. Han bliver ved med at understrege individuelle og sociale grænser for transformationen. Af og til opererer han med evolutionistiske modeller om en udvikling fra

primitiv frihed til rabiat samfundsmæssig undertrykkelse. Men hans overvejelser er ikke blot civilisationskritiske og knapt samfundskritiske. Det, han er optaget af, er at forstå, hvorfra et tilsyneladende unødvendigt overskud af repression, der modvirker sine egne formål, kommer fra. Selv om mange af disse tidlige tekster giver udtryk for en humanistisk reformistisk optimisme, er vi langt fra senere teser, som f.eks. hos Reich, om den seksuelle frigørelse som grundlag for en social og politisk frigørelse. Den samfundsmæssige kontekst gør en forskel, men forklarer ikke det hele. En ikke neurotiserende sublimerende transformation er ønskværdig, men kan ikke direkte ske ved en programmatisk opdragelse og civilisationsændring. Processen er fundamentalt en førbevidst proces og har så mange ubevidste dimensioner, at den ikke kan organiseres ad hoc. En fornuftig beregning af doseringen af repression og frihed har sine begrænsninger. Dels p.g.a. den ontogenetiske gentagelse af overgangen til menneskelighed og socialitet, dels p.g.a. de konkrete fasttømrede livsformer, der ikke ændres, bare fordi de sættes under kritik. Men frem for alt fordi en indre transformationsproces har sin egen logik og sine egne modsætninger og i nogen grad ligger uden for programmatisk påvirkning ude fra.

Naturligt nok har pædagogiske teoretikere, der var i forbindelse med den psykoanalytiske bevægelse, prøvet at drage konsekvenser af den psykoanalytiske teoris påvisning af opdragerens centrale rolle for barnets udvikling og fremkomsten af forstyrrelser i det senere voksne liv. Freud har forsigtigt givet en vis støtte til disse bestræbelser, f.eks. hos Pfister og Aichhorn. Men det centrale for ham var muligheden for at øge bevidstheden om konsekvenserne, der er forbudnet med en skarp bevidsthed om begrænsningerne i en programmatisk opdragelsesændring.

Overgangen til genital erotik og erotisk orientering mod andre personer end de primære omsorgspersoner sker også ud fra en intern driftsøkonomi, og ikke kun p.g.a. inderliggørelse af ydre krav. Freud har tilmed regnet med en slags biologisk arv af den fylogenetiske kulturelle udvikling, der skulle virke i samme retning uafhængigt af den ydre påvirkning, til trods for at han var klar over, at hypotesen ikke var accepteret. Men det understreger i hvert fald hans opfattelse af, at de af de sociale autoriteter via opdragelsen legemliggjorte krav ses som en anledning til en re-aktiv udvikling og en forstærkning, ikke som den eneste afgørende faktor. Til sidst er det endnu engang det oprindelige polymorfe driftspotentiale, der leverer dynamikken til sin egen transformation og beherskelse. Opdragelsen kan indirekte bidrage til, at også de genitale impulser, der er transformerede partialdrifter, bliver indbundet og underkastet en livsvilje, der identificerer sig med socio-kulturelle overlevelsesnormer uden at give årsag til enten perversioner eller neuroser. De moralske afværgemekanismer må også dannes af sexualitetens energi på den uhindrede udøvelses bekostning. Derfor er både uhindret udlevning af tidlige seksualønsker og en blokering, der fremkalder fortrængning skadelig.

Også i forbindelse med spørgsmålet om barnets seksuelle oplysning ser

man, at det vigtige for Freud er, at både forældrene og barnet kan anerkende deres forestillinger, oplevelser og ønsker, ikke nødvendigvis udagere dem. Blokeringen opstår, når andre ikke vil vide det, de ved, så jeg selv ikke får det at vide, som jeg ved. En sådan censur fremkalder en fortrængning, der ytrer sig symptomalt, samtidig med at den ødelægger al nysgerrighed, dvs i sidste instans al intellektuel dynamik. Men forældrenes holdning er kun ét element, der virker sammen med barnets indre behov om at klare uacceptable ønsker. Det er lige så meget barnet selv, der vægrer sig mod "oplysningen", som det kan være forældrene, der ikke giver den. Dette sætter også grænser for programmatisk oplysning.

Overvejelser og rekommandationer omkring opdragelsen har lige frem til nu været inspireret af viden i forbindelse med voksne patienters symptomer. Med bogen om lille Hans kommer et andet perspektiv ind i billedet, der senere systematisk opdyrkes af andre, bl.a. Anna Freud, nemlig den direkte observation af barnet og børneanalyse. Her kan man også se, at Freud samtidig anbefaler stor reservation i forbindelse med ydre indgreb og er bevidst om, at der findes vide grænser for, hvad forældrene selv kan klare. Det centrale er igen ikke så meget et forsøg på at undvige angst og vanskeligheder, men anerkendelse og bearbejdelse. Sandfærdighed anses for at være værdifuld i sig selv. At mennesker har mulighed for bevidstgørelse er en ressource. Bevidstheden har sine rødder i det førbevidste og det ubevidste. Det rationelle lever af det irrationelle. Men det forhindrer ikke, at det bevidste har sin egen logik og styrke. Den dynamik, bevidstheden lever af, er ikke kun en bestandig trussel, men også en kilde, så snart den ikke virker bag ryggen, men anerkendes, og om muligt bruges konstruktivt.

Måske kan man sige, at Freud egentlig aldrig direkte positiverer sig angående opdragelse, hvilket måske tydeligst viser sig i, at begrebet og den tilsvarende praksis egentlig aldrig er problematiseret eller afklaret. Den kommer hele tiden på tale som en given størrelse, som den psykoanalytiske behandling og teoridannelse forholder sig eksternt til. Udgangspunktet er til stadighed en medicinsk-profylaktisk holdning. Forstyrrelser hos voksne, og allerede hos barnet, er et produkt af en psykisk udviklingsproces, der har patologiske træk. I hele dette kompleks er opdragelsen et moment, der ikke er det væsentlige og det afgørende, men den kan komme til at virke forstærkende på negative indslag. Opdragelsen er kun i begrænset udstrækning programmatisk påvirkelig, og dens indflydelse er i det hele taget begrænset. Uden normativt at ytre sig om, hvordan opdragelse på et analytisk grundlag bør være, foranlediger den analytiske praksis og teori en bevidsthed om eventuelle skadevirkninger p.g.a. visse opdragspraksisser. Det ville være en fordel, hvis den bevidsthed kunne føre til, at man til stadighed ved, at man på den ene side kan fremkalde fortrængning og symptomer og ødelæggelse af dynamik på den anden side. Dvs opdragelsen kan bide sig selv i halen.

I alle tekster vedbliver Freud med at holde terapi/analyse og opdragelse fra hinanden. Det kan man se, selv i de tekster, hvor han kalder terapien for en form for genopdragelse (på tysk efter-opdragelse). Når analysen åbner op



for, at analysanden i sin interaktion med analytikeren får chancen for så at sige at rulle sit livs film tilbage og arbejde med sin livshistorie på en anden måde, end han eller hun gjorde i første omgang, så indebærer dette ikke, at analytikeren indtager opdragerens plads og denne gang laver tingene bedre. Den skaber på sin højde mulighed for, at analysanden får en mulighed mere til også at forholde sig til den del af en forkert udvikling, der var betinget af opdragelsen.

Hvis man på denne måde holder psykisk udvikling og opdragelse ude fra hinanden, aktualiseres to spørgsmål, som Millot ikke eksplicit tager op. Det ene spørgsmål er, om der i snæver forstand findes noget som genopdragelse, altså adskilt fra terapi. Kan man ikke blot terapi-mæssigt, men så at sige opdragelsesmæssigt, rulle filmen tilbage og begynde fra starten? Dette burde være socialpædagogikkens kernespørgsmål, hvis jeg forstår det rigtigt. Det andet er spørgsmålet om forskellen mellem en analyse af børn og en analyse af voksne. Selv om den voksnes primære referencepersoner (forældre, lærere osv) stadig er i live og socialt deltager i analysandens liv, så er deres aktuelle opdragelssrolle ikke den samme som i barndommen til trods for alle evt. patologier. Men når det drejer sig om børn, så interfererer både opdragende og analytiske roller jo hos forældrene og analytikeren på en aktuel måde, hvilket også afspejler sig i diskussionerne omkring dette lige fra Anna Freud til Françoise Dolto.

Freud understreger ifølge Millot, at opdragelse og analyse har det fælles, at de skal medvirke til at skabe betingelser for en mere selvstændig og tilfredsstillende organisering af personlighedens dynamik, men uden at udøve tvang og uden at bestemme objekt/mål for denne dynamik. Freud understreger, at dette i analysen af et barn er sværere end ellers, fordi barnets personlighedsstruktur endnu ikke er formet. Han understreger også, at selv i analysen af en voksen bliver analytikeren tildelt en rolle som opdrager, i det mindste når tidligere fastlåste muligheder åbner sig, så spørgsmålet om, hvad denne dynamik skal bruges til, og hvem der skal stå som model og garant for den, aktualiserer sig i analysen.

#### LITTERATUR

- ANDKJÆR OLSEN, O. (1988): *Ødipuskomplekset*. København: Hans Reitzel.
- ANDKJÆR OLSEN, O. & KØPPE, S. (1981): *FreudsPsykoanalyse*. København: Gyldendal.
- BIGEAULT, J.P. & TERRIER, G. (1978): *L'illusion psychanalytique en éducation*. Paris: PUF.
- CIFALI, M (1982): *Freud pédagogue?* Paris: Interéditions.
- FILLOUX, J.C. (1987): Psychanalyse et pédagogie. *Revue française de pédagogie* 81, s. 69-102.
- FREUD, S. (1913): Geleitwort zu die Psychoanalytische Methode von Dr. Oscar Pfister. *Gesammelte Werke*, vol X, s. 448-450. Frankfurt a M: Fischer.
- FREUD, S. (1927): Die Zukunft einer Illusion. *Gesammelte Werke*, vol XIV. Frankfurt a M: Fischer.
- FREUD, S. (1973): *Nye forelæsninger til indføring i psykoanalysen*. København: Hans Reitzel.
- GRUE-SØRENSEN, K. (1974): *Almen Pædagogik*. København: Gjellerup.
- MILLOT, C. (1979): *Freud, anti-pédagogue*. Paris: Bibliothèque Ornicar.
- MILLOT, C. (1982): *Freud, Anti-pädagoge*. Berlin: Medusa.
- MOLLENHAUER, K. (1982): *Theorien zur Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- MOLLENHAUER, K. (1983): *Vergessene Zusammenhänge: über Kultur und Erziehung*. München: Juventa.