

THANATOS A PEDAGOGICKÝ PROCES

Václav Mikota

Anotace: Mezioborové snahy psychoanalytických pedagogů o zmírnění destruktivity pedagogického procesu se ukázaly být málo účinnými. Většinou vedly k růstu agresivity na straně žáků. Článek se snaží vysvětlit tento jev a poukazuje na novější poznatky o psychoanalytickém principu zvaném Thanatos, který je předpokládaným pudovým základem jak agresivity, tak schopnosti abstrakce a tvorby.

Klíčová slova: Thanatos, libido, non-restrained, vazebný proces.

Brzy po sametové revoluci jsem potkal známého, který je psychologem a dobře se vyzná ve všech teoriích dynamické psychoterapie. Přijal pozvání jedné lékařské fakulty, aby formou volné přednášky seznamoval mediky jednou týdně se vztahem pacienta a lékaře a se vším, co z toho psychodynamicky vyplývá. Svými prvními zkušenostmi na fakultě byl oteřen.

„Představ si“, vyprávěl, „na první přednášku přišlo 300 studentů. Jejich zájem mě potěšil. Slíbil jsem si, že je nezklamu nějakým suchopárným výkladem a předem se jich zeptám, co by chtěli slyšet. Obor je to dosti rozsáhlý a každého z nich asi zajímá něco jiného. Tak jsem se začal vyptávat. Oni, zvyklí na totalitní poměry, se bránili. Jak prý se mohou o něco zajímat, když o tom nic nevědí. Jen ať pěkně přednáším, a oni uvidí, co je chytne. Nevzdal jsem to a vyptával se dál. Chtěl jsem je naučit samostatné iniciativě, kterou naše školství tolik potlačovalo. A víš co mi provedli? Stále zvyšovali hlas. Za chvíli už křičeli a nakonec mě vypískali. Na další přednášku přišli jen tři studenti, kteří tu minulou propásli. Že by měli pravdu ti autoritáři, kteří tvrdí, že přednášející nemá nikdy pouštět otěže z rukou? Že národ studentský, ponechán sám sobě, je pouze destruktivní? Nebo ty mediky žádá

psychologie prostě nezajímá? Já už ničemu nerozumím.“

Jak už jsem zdůraznil, kolega je velmi vzdělaný teoretik. Terapeutickou praxi nevykonává. Proto se snadno mohl dopustit onoho chybného ztotožnění psychoanalytického a pedagogického procesu. Ostatně nebyl sám, kdo se v historii našeho oboru takto mýlil.

Studenta (v pedagogickém procesu), odečteme-li jeho kolísající náladu a pozornost, zajímá přednášená látka. Fakultu navštěvuje proto, aby se něco naučil. Kvůli tomu je ochoten překonat občasnou nudu, nebo do sebe v krátkém čase vstřebat velkou sumu vědomostí, když ví, že z nich bude zkoušen.

Analysand vstupuje do léčebného procesu kvůli obtížím, kterých by se rád zbavil, a je proto ochoten přistoupit na psychologické sebezkoumání, které od něj chce analytik s příslibem, že ho to zbaví obtíží. Hlavním předmětem společné práce se pak stává objevování překážek při plnění hlavního úkolu analysanda, jímž je volná asociace (verbální sacc všeho, co člověka v tu chvíli napadá).

Studentovi nikdo nepomáhá objevovat konkrétní osobní překážky, jež se mu staví do cesty v procesu učení. Každý pedagog zaujatý svým posláním se však snaží učinit své téma co nejpřitažlivější pro „obvykle očekávaného“ studenta.

Někteří psychoanalytici se od začátku vývoje svého oboru snažili spolupracovat s vychovateli a učiteli na všech školských stupních s úmyslem nějak přispět k prevenci vzniku neuros. Domnívali se, že ten vychovatel a učitel, který bude děti ovlivňovat více v souladu s jejich založením, je více naučí a méně poškodí. Tyto snahy se naneštěstí zaměřily více k odstraňování učitelova potenciálně rušivého vlivu a úplně zanedbávaly možné blahodárné působení učitelů na žáky v souladu s jejich přirozenými potřebami. Sem patří různé systémy výchovy a výuky s „minimem omezování přirozeného individuálního vývoje“, známé pod označením „non-restrained“. Jejich autoři předpokládali, že „tradiční“ způsob výuky a výchovy zbrzdí přirozený rozvoj schopností a vloh a podřívá vznik samostatné nezávislé iniciativy a zodpovědnosti. O tom, jak příjemný je kontakt s takto „neomezovanými“ mladými lidmi, se zmiňuje např. Konrad Lorenz v předmluvě ke své knize „Tak zvané zlo“. Uvádí tam, že ji napsal na dovolené, kam se uchýlil před návštěvou spřízněné rodiny, jejíž dorůstající děti jsou vychovávány způsobem „non-restrained“. Podle Lorenze jsou tak agresivní, že i on, odborník na toto téma, se jim raději vyhne.

K pozdním zastáncům „neomezování“ ve výchově a výuce patří i populární Alice Millerová, u nás známá samizdatově přeloženým „Dramatem nadaného dítěte“ (1980) a z revolučního překladu knihy „Dětství je drama“ (1982). Za největší zlo považuje, že rodiče a učitelé uvalují na děti své narcistické cíle, potřeby a ideály, čímž je zcela zotročují namísto toho, aby jim pomáhali stát se sebou samotnými.

Knihy Alice Millerové se brzy dočkaly kritického ohlasu v psychoanalytické literatuře (např. Brattemo, C. E. 1985). Náš obor totiž mezitím změnil ohnisko svého zájmu. Freud se ještě domníval, že psychoanalytic-

ká situace vytváří příhodné laboratorní podmínky k tomu, aby pacient **nikým neomezován** kromě sebou samotným rozvíjel ve volné asociaci ty myšlenky, pocity a představy, které jsou mu vlastní a pocházejí pouze z něj. Analytik by měl být, jak jen možno, nezaujatým pozorovatelem a interpretem všeho, co vychází z pacienta jakožto jediného zdroje všeho dění v analytické sessi.

Další vývoj psychoanalýsy dal za pravdu těm, kteří tvrdí, že analytik je vždy zúčastněným pozorovatelem. Objektem jeho zájmu není psyché pacienta, ale pouze ty její obsahy, které ožijí v terapeutickém vztahu. Analytik už připouští svůj podíl na tom, co analyzanda v sezení napadá. Čím méně s pacientem mluví, tím častěji se analyzand zlobí. V dobách, kdy jsme věřili v samovolné zjevování pacientových starostí do volné asociace, jsme tuto zlost považovali za přirozený stav myslí, frustrované nepříjemnými neurotickými inhibicemi. Dnes se více kloníme k představě, že volná asociace obsahuje vodítka k pacientovým starostem, ale ten je bez analytikovy pomoci neuvidí. Kdyby toho byl člověk bez účasti druhého schopen, neurosy by nevznikaly. Z hlediska současné psychoanalýsy můžeme říci, že pacient se na analytika často zlobí ve chvíli, kdy čeká nějaký jeho zásah, ale terapeut místo toho mlčí.

K vysvětlení pacientovy zlosti si v tom případě už nepomáháme předpokladem nějakého nevědomého důvodu, který musí být teprve objeven, ale rovnou chápeme, že naše mlčení pacientovi tolik vadí.

Do podobné situace se asi dostal kolega v naplněné posluchárně. Stačilo začít přednášet a zůstat s auditoriem v kontaktu. Tak by nejlépe zjistil, co studenty zajímá a jak je jim to třeba říkat. Pokud předchází totalitní léta nějak přitlumila jejich iniciativu a spontaneitu, potřebovali v lektorovi osobní příklad zaujetí pro svou věc a schopnost s nimi

o předneseném diskutovat. To by je určitě povzbudilo k aktivní spolupráci daleko účinněji než způsob, který zvolil kolega. Aniž to bylo jeho úmyslem, mohl svým postupem v medicích vzbudit podezření, že se „zase“ stali objektem některé z manipulací, na něž si v předešlých letech museli zvykat. „Co je to za nesmysl, proč my mu máme říkat, o čem nám má přednášet?“ Dostali se do situace, kterou vnímali jako nesrozumitelnou a nepohodlnou. Napřed se ji snažili slušně odmítnout. Když ale kolega trval na svém, nezbyvalo jim, než ho ve zlosti odmítnout.

Tím se dostáváme k vlastnímu předmětu sdělení, ke zlosti v pedagogickém procesu. Každý učitel ví, že zlost sice překáží učení, ale i při nejlepší vůli na obou stranách k ní dochází. Jedna pacientka ze Slovenska, jejíž oba rodiče byli učitelé, mi vyprávěla, jak ji dodnes „jeduje“ jedna nespravedlnost. Když se na ni zlobil otec, bylo to něco jako „slavnostní jed“, jako „hymna, prapor, republika“. Pokud ona nemohla něco snést a sama se zlobila, byl to pouhý „obyčejný jed“, kterého musí být zbavena.

Proti této nespravedlnosti mířily snahy všech zastánců „non-restrained“. Chtěli z pedagogického procesu vyloučit všechno „lámaní“ dětské přirozenosti. Domnívali se, že čím méně budou od dětí chtít, tím řidčeji bude docházet k vzájemným srážkám, jež by bylo nutno řešit právem silnějšího, a o to snadněji děti pochopí, co po nich chceme nevysloveně, protože je to nakonec i v jejich zájmu. Podcenili jednu věc. Děti jsou opravdu zvědavé na to, co po nich chceme a kvůli nám to dělají. Pokud na ně (v rozporu s názory Alice Millerové) neuvaluje naše narcistické potřeby, zlobí se na nás za to, že o ně nemáme zájem. V souladu s Alicí Millerovou se však zlobí i v tom případě, kdy po nich chceme nemožné a trváme na tom. Jde tedy o způsob vyžadování. Nemožné chtěl po medicích domněle demokratický kolega,

když je nutil, aby s ním diskutovali o tom, co se od něj chtěli dovědět.

Snahy o „neomezuující“ výchovu byly ovlivněny tím obdobím vývoje psychoanalýsy, ve kterém jsme všechna lidská emoční hnutí chápali jako nekonečně mnohotvárné projevy pouhých dvou pudových hnutí – libidinosních snah a destruktivity. Věřili jsme, že citlivá výchova člověku pomůže osvojit si ty mezilidsky i společensky přijatelné podoby sexuality a destruktivity, jež i pro něj samotného budou uspokojivé. Jak je psychoanalytikům známo, Freud až do roku 1920 nepředpokládal, že by lidská destruktivita měla nějaký pudový základ. V práci „Mimo princip slasti“ (1920) uvažoval o možnosti, že protikladně k libidu (touze po slastném uspokojení) v člověku působí opačný princip, který nazval „pud smrti“ (Thanatos). Jeho cílem je návrat psyché do stavu klidu, jehož extrémem je bezživotí. Málokdo ze současníků zmíněnou studii pochopil. Tušili, že se nějak dotýká lidské destruktivity. Nerozuměli však, proč by primární měla být autodestruktivita a teprve od ní, obrácením navenek, bychom měli odvozovat všem známé projevy lidské agresivity. Po Freudově smrti se usnesli, že „Mimo princip slasti“ napsal Mistr ve zvlášť špatné náladě, když truchlil po náhlé smrti dcery Sofie a přítele Antona von Freuda, a z tohoto lidského hlediska je jeho „tíhnutí ke smrti“ pochopitelné, i když nemá cenu se jím vážně zabývat. Nikdo už neví, jak k tomu došlo, ale ve 40. letech už existoval konsensus o pudové dualitě, kde proti sobě stojí libido a navenek obrácená destruktivita.

Z ojedinělých prací, jejichž autoři se snaží pochopit princip nazvaný Thanatos, stojí za zmínku články finských analytiků Eero Rechardta a Pentti Ikonena „Jak interpretovat pud smrti?“ (1993). Podle nich je pud smrti „umíněná a trvale aktivní tíhnutí k prožitkovému stavu klidu. Je to úsilí elimino-

vat to, co prožíváme jako rušivé nebo udr-
žující stav narušenosti. Člověk si předsta-
vuje smrt jako extrémní formu stavu klidu.
Destrukce je pouze jedním zvláštním pro-
středkem snahy navodit tento stav. Hlavním
a převažujícím záměrem pudu smrti, jeho cíl
a účel, je však právě jenom klid, a to v kte-
rékoli formě nabytý jakýmkoli prostředky.“
... „Cíl pudu smrti je tedy možno vyjádřit
pouze nepřímou. Není uspokojen žádným ur-
čitým objektem nebo činem, ale pouze stavem,
který je možno definovat jen negativně.
Stavem, v němž není žádná nerovnová-
ha nebo porucha. Tu je nutno v každém jed-
notlivém případě definovat ad hoc. Totéž
platí o činu nebo o činnosti, jimiž se bezpo-
ruchového stavu dosahuje. Mluvíme-li
o ‚stavu klidu‘, je to pozitivní pojmenování,
jež přibližně popisuje stav, který je možno
definovat jen negativně jakožto tendenci
‚ pryč od něčeho‘.

Nyní se dostáváme k otázce, co je to za
poruchu, jež rozvíjí destruktivní síly pudu
smrti a ostatních jeho odvozenin, aby nasto-
lily stav klidu? Libido – nevázané a bezcílné –
je tou narušující silou.“ ... „Překročí-li
množství nedostatečně vázaného libida je-
dincovu schopnost ho vázat nebo jinak zpra-
covat, prožívá tento stav jako poruchu, na-
rušení rovnováhy. Tento stav mocně zesilu-
je různé odvozeniny pudu smrti. Čím více
hrozí chaos a bezmoc, tím destruktivnější
tyto odvozeniny bývají. Narušení a vřava
života pocházejí z Erotu (libida). Nevázané
libido se objevuje hlavně v raných fázích
vývoje, v regresivních stavech a v těžké psy-
chopatologii. I u tzv. zdravých lidí ho však
psychická dynamika produkuje nepřetržitě“
(Rechardt a Ikonen 1993).

Pro čtenáře neobeznámené se současnou
psychoanalysou je asi třeba vysvětlit aktuál-
ní význam pojmu „libido“. Nadále sem patří
všechny fantasie a skutky dětské i dospělé
sexuality. Ty však, společně s mnoha jiný-

mi libostmi, považujeme za pouhé jednol-
vé projevy libida jakožto celoživotní potře-
by člověka hledat a nacházet reciprocitu.
Hledání reciprocit se odehrává mezi sub-
jektem a vnějším světem jako aspirace najít
reciproční druhou osobu, ale také mezi růz-
nými součástmi self (sebe) jako aspirace stát
se celkem a expandovat.

Další vysvětlení se týká „vázaného“ a „ne-
vázaného“ libida. Představíme-li si libido
jako energii, která pohání zájem, zvědavost,
prání dívat se, slyšet, cítit, přiblížit se k člo-
věku, věci, abstraktnímu tématu, zkrátka
nadchnout se pro někoho nebo pro něco,
pochopíme, že tato energie je užitečná jen
ve spojení s nějakým obsahem mysli (před-
stavou, pocitem, myšlenkou). Aby libido
uvádělo v chod duševní činnost, musí být
k některému z jejích obsahů vázáno. Není-
li, prožívá subjekt úzkost, chaos a bezmoc
proti intenzivním a nepojmenovatelným po-
citům, jak se už zmiňovali citovaní Rechardt
a Ikonen (1993).

Víme už, že úlohou principu nazvaného
Thanatos je zpracování volného libida tak, aby
v psyché působilo užitečně. To se děje pře-
devším jeho vazbou. Rozeznáváme čtyři stup-
ně vázanosti libida k psychickým obsahům:

1. Žádná vazba. K „nevázaní“ libida dochá-
zí při traumatických zkušenostech (sub-
jekt je schopen o nich vypovídat, aniž ví,
co přitom cítí a co si o tom myslí), při
těžkých psychopatologických stavech,
vývojově při zrání do nových psychose-
xuálních stadií apod. Stav s minimální
nebo žádnou vazbou libida pociťujeme
jako „hluk“, zmatenost, bezmoc, „nemys-
litelný děs“.
2. Volně plující vazba. Sem patří procesy
probíhající v instanci id (tzv. primární pro-
ces), snová práce, všechny pochody s ní-
zkým stupněm vazebné kapacity a manév-
rovatelnosti libida, ale postačující při sla-
bých excitacích (např. ve snech).

3. Tonická vazba. Představuje vysoký stupeň vazebné kapacity. Patří sem velký rozsah psychických funkcí použitelných fixním způsobem při tzv. normálních i patických řešeních vnitřních konfliktů. Vyvine-li se předčasně, způsobuje patogení konflikty a ohrožuje vznik dalších užitečných útvarů.
4. Pohyblivá (mobilní a manévrovatelná) vazba. Patří sem neutrální kathexe (obsazení libidem), to co Hartmann (1958) nazval „bezkonfliktní sféra já“ (ten okruh psyché, který žák potřebuje ke zvládnání nároků výuky). K těmto vazbám patří subjektivní prožitek autonomie a svobody.

O tom, co je patické, nerozhoduje sám psychický obsah, ale stupeň jeho vázanosti. Např. psychotické bludy s typem vázanosti (1.) a (2.) jsou kvalitativně něco jiného, než nespoutaná imaginace umělce, vázaná pohyblivě (4.). Obsah imaginace však může být s bludem shodný.

Cílem vazebného procesu je tedy usnadnit manévrovatelnost původně nevázaného libida. Děje se to tak, že zprvu je libidu předběžně přidán nějaký psychický obsah ve funkcích, afektech, pamětních stopách, představách apod., pak se omezí „volně plující“ charakteristika tonickými vazbami, jež se nakonec mění ve volně pohyblivá a manévrovatelná obsazení. Čím dokonaleji (ve smyslu 1.–4.) je obsah s libidem svázán, tím méně musí být toto spojení neustále potvrzováno. (Pevnější a přitom pohyblivější je typ 4. než typ 3.).

Jak už bylo řečeno, úkolem pudu smrti je pacifikovat nevázané libido. Obvykle se to děje jeho vazbou. V extrémních případech ničením volného libida nebo objektu (např. druhého člověka), který libido stimuluje. Ničen může být i vnitřní zdroj stimulace v subjektu (zapomenutím všech představ, které vedly k úzkostnému chaosu). Pud smrti je tedy jak stabilisujícím, tak destruktivním

činitelem. Už Freud (1925) tvrdil, že „potvrzení je náhražkou za sjednocení a patří Erotu. Negace, potomek vypuzení, patří k pudu smrti“. Negace znamená, že něco je myšleno a rozpoznáno jako nereálné, existující jen jako představa. Negace umožňuje klid k přemýšlení (o věcech, které se aktuálně nedějí) a reflexi.

Proces abstrakce a generalisace předpokládá negaci. Prostřednictvím symbolické funkce se tu otevírá oblast různých reprezentací pudu smrti, jež jsou vším jiným než agresi nebo destrukci. Jde o nejrůznější formy tvořivosti, jež usnadňují zvládnání nepřítomného v obecném slova smyslu.

Dosavadní výklad může u čtenáře, který je zvyklý mít jasno, probouzet pocity nevole. Nejspíš se potřebuje ujistit v této věci: to chce autor opravdu tvrdit, že to, co z hlediska psychoanalýzy je pudovým základem něčeho tak rušivého, jako je lidská agresivita a hostilita, je zároveň hnacím motorem mnoha užitečných intelektuálních schopností a dovedností? Odpověď je ano. Záleží jen na aktuální psychické rovnováze subjektu. Prožívá-li žák (ale i učitel) některý ze stavů charakteristických např. slovy „já už nemůžu“, „tohle nechci“, „mám tak napilno a nestíhám“, „tahle věc mě dráždí“ a podobně, jeho pud smrti nebude účinně vázat osvojované nové psychické obsahy s libidem. Spíše je bude vymazávat z mysli a proti každému, kdo po něm chce, aby měl o další učivo zájem, bude cítit a možná i projevovat hostilitu. Totéž ovšem platí o učiteli, který toho má dost, a přitom je dále nucen kladně působit na odmítavé žáky.

Jak vidíte, tak kromě poukazu na společný pudový základ ničivosti a intelektuálně tvořivých schopností člověka nepřináší ani moderní psychoanalýza nějaký podstatný příspěvek k pochopení agresivity, jež narušuje pedagogický proces. O tom, že je třeba se do žáků i do sebe vcítovat, aby byl peda-

gogický proces pro obě strany dost přitažlivý a aby učitel poznal, kdy toho má jedna nebo druhá strana dost a další výukou neprobouzel svou nebo žákovu snahu výuku destruovat, ví každý dobrý učitel ze své vlastní profesní zkušenosti.

Literatura:

- BRATTEMO, C. E.: Popular writing in psychoanalysis. Scand. Psychoanal. Rev., 1985, 8, s. 45–60.
- FREUD, S.: Beyond the pleasure principle. S. E., 1920, Vol. 18.
- FREUD, S.: Negation. S. E., 1925, Vol. 19.
- HARTMANN, H.: Ego-Psychology and the Problem of Adaptation. New York, Int. Univ. Press 1958.
- LORENZ, K.: Tak zvané zlo. Praha, Mladá Fronta 1992.
- MILLEROVÁ, A.: Das Drama des begabten Kindes. Stockholm, Wahlström et Windstrand Bokförlag 1980.
- MILLEROVÁ, A.: Am Anfang war Erziehung. dtto. 1982.
- RECHARDT, E. – IKONEN, P.: How to interpret the death drive. Scand. Psychoanal. Rev. 1993, 16, s. 84–99.

Z JINÝCH ČASOPISŮ

HRONCOVÁ, J.: Analýza vztahu sociální pedagogiky a sociální práce. Pedagogická revue, LI, 3, 241–245, ISSN 1335-1982.

Autorka zmiňuje ve svém příspěvku několik přístupů k vymezování vztahu mezi sociální pedagogikou a sociální prací. V prvním, podrobně analyzovaném, vychází z díla nestora polské sociální pedagogiky R. Wroczyńskiego „Sociální pedagogika“, který rozebírá i názor H. Radlińské. Oba výše uvedení autoři nadřazují sociální pedagogiku sociální práci. Druhý přístup, ztotožňující obě disciplíny, je doložen názory německého autora Michaela Erlera. Pozornost čtenáře může zaujmout následně reprodukováný způsob řešení Henricha Tuggenera, který se nad vztahem sociální pedagogiky a sociální práce zamýšlí v aspektech identity, nerozlučitelnosti, zdůraznění a konvergence. Sama autorka se v závěru příspěvku přiklání k vymezení sociální pedagogiky jako vědy „teoretičtější a všeobecnější, která zdůrazňuje sociálně-výchovné aspekty ve vztahu k člověku, který se ocitl v sociální nouzi, a záměrnou intervencí do mikro- i mezostruktury prostředí napomáhá prevenci vzniku dysfunkčních procesů u člověka“ (s. 244).

(lh)