

HLUBINNĚ PSYCHOLOGICKÉ INSPIRACE PRO VÝCHOVU (na cestě k interdisciplinárnímu přístupu)

Richard Jedlička

Anotace: V současné době jsou učitelé často postaveni před řadu naléhavých výchovných problémů, na jejichž řešení nebyli v rámci své dřívější pregraduální přípravy vždy dobře vybaveni. V zájmu kvalifikovaného přístupu k uspokojování specifických potřeb jednotlivých žáků se stále častěji ukazuje nutnost interdisciplinární spolupráce. Článek poukazuje na možnosti, jež nabízí hlubinně orientovaná psychologie a dynamická psychoterapie pro moderně pojatou pedagogiku.

Klíčová slova: kulturní transmise, dynamicky orientovaná psychologie, psychoanalýza, individuální psychologie, existencialismus, raný vývoj, životní styl, apercpece, sociální strategie, korektivní zkušenost, psychoanalytická pedagogika, antipsychiatrie, alternativní proudy, sociálně patologické jevy, životní krize, psychoterapie, balintovské skupiny.

V odborném tisku, na nejrušnějších konferencích, ale i v posluchárnách vysokých škol připravujících budoucí učitele se stále častěji hovoří o vyčerpanosti a krizi normativní (na formování statisticky průměrného žáka zaměřené) pedagogiky. Zdá se, že učitelé a vychovatelé jsou nyní více než kdy dříve postaveni tváří v tvář závažné otázce, jak nově uspořádat socializační prostředí. A to sice tak, aby poskytl dítěti optimální příležitost ke smysluplnému uplatnění celého potenciálu jeho lidské bytosti. Společnost od nich též očekává, že budou schopni dospívajícím pomoci při volbě hodnot a cílů. A rovněž, že budou nápomocni i ke zralému naplňování životních možností svých svěřenců.¹⁾ Zároveň si mnozí z pedagogů uvědomují, jak je důležité vést žáky nejen k tolik požadované samostatnosti a originální kreativitě, ale současně s tím i k rozvoji pocitu sounáležitosti, soudržnosti a zvýšené schopnosti snášet nepříznivé ži-

votní situace.²⁾ Zkušení vychovatelé velmi dobře vědí, jak nesnadné je *důvěryhodným a neotřelým způsobem* sdělit, že ke skutečné dospělosti přináleží i jistá dávka sebekázně, odfikání a přirozené kontroly jednání.³⁾

Společnost předpokládá, že moderně uvažující učitel by měl být připraven na přijetí dílu zodpovědnosti při řešení otázek primární *prevence sociálně patologických jevů*, které ohrožují jak zdravý vývoj dospívajících, tak i širší komunitu. K tomu patří nejen schopnost učinit příslušnou pedagogickou diagnózu, ale i způsobilost aktivně se účastnit při nápravě chybných postojů a maladaptivních způsobů chování. Je zapotřebí zdůraznit, že vztahové problémy, do nichž se mladý jedinec na přechodu mezi dětstvím a dospělostí velmi často dostává, nejsou jen doménou psychologů a psychiatrů, ale svou úlohu zde sehrává sociální učení – proto i jejich prevence spadá do oblasti výchovy a reedukace.⁴⁾

Hledání výchovného prostoru

Ti, kdo se profesionálně zabývají výchovou, jsou dnes stále častěji nuceni zamýšlet se nad podstatou sociálních interakcí, v jejichž průsečíku probíhá *mezigenerační kulturní transmise*.⁵⁾ Z tradice je to právě škola, která je společností pověřena funkcí institucionálního kontejneru duchovních hodnot civilizace. Psychiatr, psycholog a filozof kultury Carl Gustav Jung upozorňuje, že existence lidstva by byla zhola nemožná, jestliže by v mysli každého jedince neexistovala vnitřní autorita (*morální komplex*), vybudovaná na základě osvojení si a zachovávání pravidel kultury, do které jsme se narodili. Učí, že kolektivní nevědomí uchovává společné archetypy pomáhající utváření konkrétních představ, pochopení významu událostí a osvojení si příslušných vzorců chování. Jung říká, že kdyby k naplnění uvedeného *archetypálního příkazu* nedošlo, byli bychom všichni psychopati neschopní vzájemné důvěry či empatie. A za takového stavu by jakákoliv spolupráce byla naprosto nemyslitelná – přirozeným lidským stavem by se stala anarchie.⁶⁾

Základy porozumění

Přijmeme-li výkladový rámec inspirovaný *hlubinně psychologickým pojetím*, bude nás nepochybně zajímat odpověď na otázku, jakým způsobem jsou v životě jedince položeny základy porozumění lidským vztahům a hodnotám. *Dynamicky orientovaná psychologie*, jež studuje síly působící na organizaci duševních schopností člověka, zdůrazňuje, že v nejuťlejším dětství jsou to rodiče a především matka, kdo dítěti pomáhá porozumět světu sociálních vztahů. Daná skutečnost se jeví tím přirozenější, čím jasněji si uvědomíme, že právě matka je první osobou, která dítěti uspokojuje všechny jeho základní potřeby: sytí jej, chrání před nepohodlím, konejší je,

baví a laská. Zároveň jej však i opouští, zklamává a je schopna vyvolávat tak kromě lásky a přichylnosti i jeho nelibost a hněv. Jak poukázala dětská psychoanalytička Melanie Kleinová, vývojově pozdější vztah, který navazuje dítě se svým otcem, je již z části konstituován podle zmiňovaného primárního modelu.⁷⁾

Prostřednictvím nejbližších osob, k nimž má silné citové vazby a na nichž je závislé, se dítě učí rozumět okolí, ale též sobě samému a svým možnostem. A je-li souhra mezi kojencem a pečující mateřskou osobou dosti dobrá, je to spolehlivý základ všech dalších důvěrných vztahů, které bude jedinec ve svém životě schopen navazovat.⁸⁾

Psychoanalýza (zaměřující se na rozbor a pochopení individuálních motivů a pohnutek) se vždy podrobně zabývala obdobím raného vývoje. Bedlivě zkoumá nejen procesy uspokojení dětských tužeb, ale i jejich zmaření a frustrace, které se mohou negativně projevovat různými poruchami sebehodnocení, nežádoucím chováním a obtížemi ve výchově v pozdějších letech.⁹⁾ A proto není od věci zamyslet se nad tím, co by mohla tato disciplína přinést užitečného moderní pedagogice. Či lépe: čím by mohla být prospěšná učitelům samým, při jejich přímé výchovné práci s jednotlivými žáky. Ptejme se dále, jestli je schopna poskytnout nám užitečná vodítka při hledání možností nápravy již vzniklých poruch. Zastavme se i u problému, zda v dnešní době, kdy jsme svědky hroucení se řádu světa po staletí vyznávaných hodnot a kdy se již vychovatelé nemohou pevně opřít o obecná racionalistická schémata, lze nalézt inspiraci pro nové rozvržení výchovného prostoru.¹⁰⁾

Sigmund Freud a řada následujících psychoanalytiků poukazovala na skutečnost, že novorozenec, poté co se začne psychologicky vynořovat z úzce symbiotického vztahu s matkou, vnímá svůj život jako součást

přirozené dyády. Teprve po určitém čase (konkrétně v době odstavování) si dítě počíná uvědomovat toho třetího, s nímž se musí dělit o matčinu pozornost a přízeň – otce či jinou důležitou blízkou osobu.

O něco později, když se batole začne stavět na vlastní nohy a horní končetiny jsou uvolněny ze služeb lokomoce, aby se o to intenzivněji mohly zapojit do objevování okolního světa, činí dítě první tápavé krůčky, jimiž se vzdaluje od matky. Na následných výzkumných výpravách, při kterých realizuje svou *touhu po nezávislosti a samostatnosti*, záhy shledává, že přecenilo své schopnosti. Poznává, že potřebuje dospělé nejen k tomu, aby zabezpečili jeho fyzické nároky na pohodlí, ale též jako prostředníky mezi sebou a obklopujícím okolním světem. Zjišťuje, že některé zážitky a zkušenosti, např. s horkými kamny, sousedovic kočkou uchopenou za ocas, kopřivou či prudkým deštěm, jsou příliš drsné a nepříjemné, a proto je důležité vědomí, že je tu někdo, kdo je připraven a ochoten poskytnout *bezpečné zázemí*. Dítě potřebuje mít pocit, že nemusí všechno zvládnout samo. Pro celý další vývoj je důležitý prožitek toho, že jsou zde *rodiče, kteří jsou schopni dát věcem a dějům správný směr a pravidla*. Bez pevných mezí se může dítě chvíli cítit opojně všemocné, což je pro ně dočasně uspokojující, ale nakonec to vede k pocitům nejistoty a velké úzkosti.¹¹⁾

Analytická východiska k socializaci dítěte

Americký neoanalytik Erik H. Erikson při objasňování koncepce psychosociálního vývoje v knize *Childhood and Society* poznamenal, že *dítě se neurotickým nestává z frustrací, ale především z nedostatku nebo ztráty sociálního významu* těchto zklamání či neuspokojení. Situace a způsob, jakým je usměrňováno, jedno-

stranně omezováno, či naopak podporováno ve svých aktivitách, frekvence toho, jak je chváleno, odměňováno, nebo trestáno či ponecháno bez odezvy, má nesmírný význam pro celý jeho další rozvoj. Tímto způsobem si totiž osvojuje nejen základní struktury, hranice a rytmus životních dějů, ale získává i celkové naladění vůči světu. Zde se již rozhoduje o tom, zda ten či onen jedinec bude mít celoživotní sklon k optimismu, či pesimismu. Rané zkušenosti mají rovněž vliv na to, bude-li důvěřivý, otevřený a nenucený v chování vůči druhým, či naopak úzkostný, osaměle do sebe vtažený, snadno zranitelný a nešťastný.

To, nakolik se dítě setkává s pečujícím laskavým porozuměním, přijetím a smysluplnou spoluprací ve své nejintimnější vztahové skupině, se později promítne do všech jeho dalších sociálních interakcí a bude tvořit i *základ pro předporozumění interpersonálním vztahům*. Ale nejen relacím vůči druhým. Intenzivní citová zkušenost s uspokojováním bazálních biologických potřeb prostřednictvím milující matky, či naopak opakované neuspokojení, úzkost a bezmocný hněv, budou základem dalších očekávání, budou citově tonizovat následné prožitky a promítat se v dlouhé řadě příštích interakcí vybavujících projekci dětských vzpomínek.¹²⁾

Pro korektivní výchovnou práci učitele je důležité objasnění a pochopení *psychodynamiky přenosu* obran, jež kdysi měly chránit dítě proti neúnosně zatěžujícím pocitům ohrožení a znehodnocení. V současnosti však mohou bránit v navázání důvěryhodných partnerských vztahů s dospělou autoritou, na niž jsou přenášeny dřívější negativní zkušenosti. Je mnohdy velmi těžké čelit pocitům nedůvěry, odmítání spolupráce a provokacím, jimiž zvláště pubescenti opakovaně inscenují roztržky s dospělými, aby si potvrdili svůj dětský prožitek zklamání

a legalizovali tím hostilitu proti nepřátelskému a utlačivému světu omezujících norem.¹³⁾

Alfred Adler, nejprve přívrženec a později ostrý kritik zakladatele psychoanalýzy S. Freuda,¹⁴⁾ označil způsob předpojetí sociálních situací spojený s jistým pohledem na svět a orientací člověka na určité subjektivně důležité cíle termínem „*životní styl*“. Adlerův stoupenec Henry Murray přidal do slovníku individuální psychologie další klíčový výraz: *apercepce*. Uvedeným slovem vyjadřuje předpřipravenost jedince vidět a interpretovat sociální dění *pod zorným úhlem předchozích zkušeností*. Přiblížíme si to tak, že za drobnosti často kruté trestané dítě může vnímat ruku zdviženou k pozdravu jako náprah k ráně do obličeje. Z daného zorného úhlu, v němž se všechny mužské autority mohou jevit jako potenciální agresori, je pro malé slabé stvoření strategicky nejvýhodnější neupozorňovat na sebe žádnou aktivitou. Vždyť jeho dosavadní zkušenosti směřovaly k poznání, že sebemenší známka nežádoucí činnosti vedla dospělé v blízkém okolí k explozi hněvu.

A naopak – dítě, které bylo od útulných let hýčkáno a rozmazlováno (kterému rodiče vždy vše dovolili a v ničem je neomezovali), bude mít potíže přizpůsobit se i běžným požadavkům školního pořádku, jenž začne na rozdíl od většiny spolužáků vnímat jako nepochopitelně omezující a nespravedlivě svazující.¹⁵⁾ V tomto kontextu je lépe srozumitelný i únikový manévr, při němž se zmíněné dítěcko regresivně skryje do náruče hyperprotektivní matky v rámci tzv. školní fobie.

Rudolf Dreikurs, který aplikoval poznatky adleriánů při výchovném působení učitele, položil důraz na porozumění osobitým zvláštnostem životního příběhu každého žáka. Je to důležité, jestliže chceme pochopit a produktivně zužitkovat jeho sociální strategii. *Individuální psychologie* se mimo

jiné zaměřuje i na otázku, jak může vychovatel dítěti pomoci při překonávání jeho vnitřních problémů, nedostatečné sebedůvěry, strachu ze selhání a společenského odmítnutí.

Má-li jinak nadaný hoch pocit školní neúspěšnosti, potvrzující jeho dřívější zážitky *méněcenného postavení* mezi staršími sourozenci, využije všechnu svou inteligenci např. k tomu, aby zaujal pozornost v roli třídního šaška. Jestliže mu učitel místo trestání a vzájemného vyčerpávání se řadou konfliktů dokáže nabídnout jinou cestu k uplatnění, zrodí se naděje, že se hostilní vztah k zdánlivě nedostizným starším bude pozvolna měnit ze soutěživého (vnitřně prázdného) sebezpůsobení v *uspokojivou spolupráci*.

V díle nazvaném *Psychology in Classroom*, které vyšlo poprvé již v roce 1957 v New Yorku, Dreikurs objasňoval, jak jsou významné právě rané vzpomínky a primární pocity, týkající se přijetí dítěte otcem a matkou, jeho *vztahů se sourozenci i pozice v širší rodině*. Pokřivené a pro mladého jedince neuspokojivé relace mohou být mnohdy efektivně vyváženy paradoxií či dalšími příbuznými, kteří mají k dítěti vřelý citový vztah. Je záhodno zdůraznit, že osobou způsobitou poskytnout vhodnou korektivní zkušenost může být pro dítě schopné důvěry i dobrý učitel, sportovní trenér, vedoucí v zájmovém kroužku nebo mládežnickém oddílu. Nezanedbatelnou úlohu zde sehrává i fakt, že jde o dospělého, jehož autoritu jsou schopni a ochotni jako hodnověrnou respektovat též další vrstevníci.¹⁶⁾

Formování psychoanalytické pedagogiky

Již roku 1935 v knize *Psychoanalyse für Pädagogen*, vydané ve Vídni, ukázala Anna Freudová, jak nesmírně důležité je pro zdravý duševní vývoj člověka „*nalézt*

střední cestu mezi extrémy, tj. stanovit pro každý věkový stupeň dítěte správnou směs poskytování uspokojení a omezování pudů".¹⁷⁾ Popsala rovněž, jak je nezbytné kromě pochopení potřeb a vývojových zvláštností mladého jedince znát i jeho předchozí osudy, jestliže má být pedagogické úsilí racionální a úspěšné.

Freudová také varovala, že bezduše aplikované uniformní výchovné působení může napáchat pro budoucí život více škod než užitku. V citlivém období vývoje se mohou stát *zákazy, nařízení* či neúměrně náročné *požadavky vychovávajících osob* stimuly a neměnnými. Autorka to osvětlovala na následujícím příkladu: rodiče by jistě byli ochotni dovolit třicetiletému synovi mnohé věci, které mu přísně zapovídali jako třiletému. Ale jeho dnešní (v dětství zformované) *přísné superego*, které obsahuje i jejich bývalé trestající a zavrhuje postoje, je nyní nemilosrdnější, než kdy ve skutečnosti chtěli být; zároveň je i rigidně nepřístupné možným logickým argumentům. Aby nebyl zlým chlapcem, na něhož se tatínek hněvá, bude si dnes již dospělý muž neustále v každodenním životě mrzačit prožitky štěstí, a to bez ohledu na to, že by mu v současnosti jeho reálný otec odpustil. Zde A. Freudová poznamenává, že psychoanalytik, který se zabývá léčbou neuróz a odstraňováním nadměrných zábran vyvolávajících úzkost, „*poznává výchovu z její nejhorší stránky*". Závěrem analytička vyjádřila přání konstituovat *psychoanalytickou pedagogiku*, jejímž odborným posláním by bylo studium dynamické rovnováhy mezi uspokojováním přirozených potřeb dítěte a jeho zkázňováním a omezováním úměrným k věku.¹⁸⁾

Je potěšující, můžeme-li konstatovat, že českého překladu se citované dílo dočkalo (pod názvem Úvod do psychoanalýzy pro pedagogy) již pouhé dva roky po vydání v Bernu, Stuttgartu a ve Vídni.¹⁹⁾ Zanedlou-

ho však došlo k anšlusu Rakouska, profesor Freud s dcerou Annou uprchl před nacisty do Londýna. I v okupovaném Československu přestaly být pro psychoanalytickou teorii a její aplikace ve výchovně vzdělávací praxi vhodné podmínky.

Smutným poučením z dějin psychoanalytického hnutí je, že veškeré totalitní režimy považovaly vždy za svou povinnost analýzu pronásledovat, a nebylo tudíž možné očekávat, že by podporovaly její rozvoj. Svou roli přitom nepochybně sehrál značný důraz na sexualitu, kterou do základu učení vložil S. Freud – a nositelé totalitního myšlení byli vždy prudérní. Situace je však ještě jednodušší o to, že otec psychoanalýzy se nikdy netajil svým despektem k násilnickým autoritářským systémům, stavěným na jediné pravdě, o níž nebylo přípustné diskutovat.²⁰⁾

Dočasný útlum

Ačkoli velký znalec srovnávací pedagogiky František Singule uvádí, že *naši meziválečnou pedagogiku měly psychoanalýza i individuální psychologie poměrně značný vliv*,²¹⁾ v poválečné Československé republice našla tato učení uplatnění především na poměrně ostře ohraničeném poli psychodynamicky zaměřené psychiatrie a klinické psychologie. Slibný rozvoj interdisciplinární spolupráce mezi pedagogikou a analyticky orientovanou psychologií byl opět znovu na celá desetiletí uměle narušen.

Fatální zlom nastal v polovině padesátých let. Jak uvádí Jiří Kocourek ve sborníku Psychoanalýza v Čechách, byla tehdejší situace ve svých důsledcích možná ještě horší než předcházející válečná.²²⁾ A tak poválečné generace učitelů již neměly příliš velkou šanci se s psychoanalyticky orientovanou psychologií a její aplikací na poli výchovy hlouběji seznámit. Byla-li vůbec na pedagogických fakultách zmiňována, pak nejspíše jako

nevědecká metafyzika podvědomého života a socialistická pedagogika považovala za nutné zásadně odmítnout její individualistický tón, pesimistické ladění a vědecky neoprávněné spekulace.

Ideology dělilo nejen právo jedince na vlastní sebcurčení, ale i některé filozofické konotace, které z hlubší analýzy psychiky vycházely. Totiž to, že život člověka není napěchovatelný do přehledných a racionálních výkladových schémat, jak se jej snaží předkládat ideologizované vidění světa a z vulgarizovaná psychologie Pavlova. Proto psychoanalýza představovala určité ohrožení pro dogmatiky, kteří chtějí vše nazírat jen v ustálených a přehledných výkladových koncepcích. To zejména proto, že je výzvou k celoživotnímu objevování hlubin a propastností vlastního života a rovněž výzvou k trvalému zamyšlení nad bohatostí i nevyčerpatelnou růzností povah. Ale zároveň je také apelem na toleranci vzhledem k odlišnému a pobídkou k respektu vůči všem jiným, kteří z nejrůznějších příčin vyžadují pomoc druhých. Ani lidská bída, ubohost, osamělost či odchylnost se však oficiálním ideologům nehodily do optimistického obrazu světa.

V napjaté duchovně zmrzačené atmosféře nemohla vycházet rovněž žádná analyticky orientovaná pedagogická literatura či příklady děl, které zatím v zahraničí v uvedeném diskurzu vznikaly. Zajisté i v daných poměrech můžeme jmenovat alespoň nějaké výjimky. S poznatky individuální psychologie se bylo možno setkávat především v pracích předních dětských psychologů Z. Matějčka a J. Langmeiera,²³⁾ v učebnicích pedagogické psychologie J. Čápa (Čáp 1966, 1976, 1980), v již výše zmíněné knize Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích od F. Singuleho z roku 1966. Tady bylo možno v poměrně obsáhlé páté kapitole nejen čerpat poučení o psychoana-

lytické a individuálně psychologické pedagogice, ale seznámit se též se jmény těch, kteří se dříve u nás danou disciplínou zabývali.²⁴⁾

Zhruba ve stejné době vycházela i díla týkající se učení S. Freuda od J. Cvečka, určená sice širší čtenářské obci, ale zvláště mladými intelektuály, a tedy i učiteli a studenty pedagogických fakult hojně vyhledávaná. Totéž se týká i neoanalytika E. Fromma, pokoušejícího se o syntézu Marxova a Freudova učení, který uchvátil svými texty levicovou humanistickou inteligenci v době ideového uvolnění. Spolu s existencialistou J. P. Sartrem byl v šedesátých letech hojně studován, aby poskytl nová východiska pedagogice zajímající se o individuální aspekty lidského bytí a smysl výchovného poslání v kontextu jedinečné neopakovatelnosti každého výchovného vztahu.²⁵⁾

Procitání zájmu

Až přelom šedesátých a sedmdesátých let znamenal zvláště pro medicínu, respektive pro vědy psychiatrickopsychologické opětné oživení zájmu o psychoanalýzu, v námi sledovaném oboru je to až konec osmdesátých let, kdy při znovujevování alternativních výchovně vzdělávacích cest je připomenuta i psychoanalytická inspirace. Ve skriptech Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století nacházíme pro studující učitelství přeložené úryvky z děl S. Freuda, A. Freudové, A. Adlera a R. Dreikurse spolu s komentáři od F. Singuleho a K. Rýdla. Ve stejném roce 1988 vyšla rovněž první česká moderně orientovaná analyticky laděná pedagogická publikace K. Bláhy a M. Šebka *Já – tvůj žák, ty – můj učitel*.

Lze jednoznačně souhlasit s teoretikem výchovy Jiřím Pelikánem, když říká, že psychoanalýza natolik ovlivnila myšlení moderních badatelů v oblasti věd o člověku, že ji nemohou obejít ani současní učitelé, chtějí-li

hlouběji proniknout do podstaty sociálních formativních procesů: „*Jestliže existencialismus nás upoutal svým pojetím člověka v moderní společnosti, pak psychoanalýza nás zaujala svým otevíráním cest do nitra člověka, bez nichž by bylo jen velice obtížné pochopit, jaký je dopad pedagogického působení na žáka, co se odehrává v jeho nitru, jak se vnitřně mění. Dovoluji si tvrdit, že mělkost většiny dosavadních koncepcí výchovy spočívá právě v tom, že zůstávají na úrovni jevové a nepronikají do podstaty celého procesu.*“²⁶⁾ Pelikán tak jasně navazuje na klasické koncepce poznání, které vždy vycházely z toho, že pravda se skrývá v hloubce a je obtížné se jí dobrat. Naznačuje rovněž to, co je pro nás dnes neobyčejně důležité: že nelze při tomto úsilí zanedbat ani poznatky z oblasti psychoanalytické.

Učitelé a psychoanalytická zkušenost

Bylo by zcestné tvrdit, že za relativně malou znalost psychoanalytických přístupů k lidské duši může jen oficiální ideologie. Část učitelů analyticky orientovanou psychologii odmítá, protože je zneklidňuje důraz na iracionální hybné síly skryté hluboko pod povrchem každodenního jednání. Dívají se na daný obor očima lidí, kteří v řádně vedeném životě přece nikdy psychoanalýzu nemusejí potřebovat a věří, že *slušný člověk má světem projít bez pomoci psychiatra*. Není od věci připomenout, že samotný zrod zmiňovaného učení se odehrál právě v neobyčejně měšťáckém prostředí Vídně na přelomu století, protože v konvencích a předsudky sešněrovaném ovzduší měly vždy duševní problémy a poruchy svou živnou půdu.

Je však třeba poznamenat, že existuje také řada učitelů, vychovatelů či poradenských pracovníků, kteří se o psychoanalytické po-

znatky zajímají. Čtou příslušnou literaturu nebo dnešní pedagogické texty popularizující hlubinné přístupy, účastní se různých psychotherapeuticky orientovaných kurzů či balintovských skupin – až po absolvování terapeutických komunit a tzv. supervizních výcviků. Tuto část pedagogů bychom mohli označit jako typické intelektuály, které celým životem provází neutuchající zvědavost a snaha porozumět důsledkům vlastního jednání s žáky.

Určitý počet se jich k analytické zkušenosti ovšem dostal a dostává na základě osobního prožitku, protože jak říká spisovatel Miroslav Skála v Cestě kolem mé hlavy za čtyřicet dní, „*lidé se hroutí nenadále*“. Pro tuto skupinu vstup do kontaktu s psychiatrií, klinickou psychologií či psychoterapií znamená často nejen restituci vlastního duševního života, ale výrazné zlepšení vztahů k druhým a vhled do jejich „nepochopitelného jednání“. Je nutno přiznat, že v léčebných a rehabilitačních komunitách na celém světě v posledních desetiletích výrazně stoupá počet představitelů duševně exponovaných profesí – lékařských, právnických – a učitelské.

I psychologie zabývající se dynamickými vztahy na nevědomé úrovni se dnes štěpí do celé řady proudů a směrů. Ve zmiňovaném spektru se můžeme setkat nejen s ortodoxními stoupenci Klasické psychoanalýzy Sigmunda Freuda, ale i s následovníky druhé vídeňské školy – Adlerovy individuální psychologie, hlubinně směřovanými jungiány, na časné dětství orientovanými kleiniány, příznivci interpersonální teorie Karen Horneyové, na potřeby klienta zaměřenými rogeriány, obdivovateli třetí vídeňské školy: logoterapie V. E. Frankla, Binswangerem inspirovanými daseinsanalytiky, stoupenci další existenciálně zaměřené psychoterapie: (tvarové) gestalt – terapie Fritze S. Perlse, přívrženci Berneho transakční ana-

lýzy, behaviorálně orientovanými neopsychoanalytiky a různými dalšími.

Skutečně proniknutí do zmíněné oblasti však není možné zprostředkovat jen četbou odborné a často nesystematicky přijímané literatury. Hlubší porozumění předpokládá *osobní zkušenost*, jako je podrobení se vlastní analýze pod vedením renomovaného terapeuta nebo alespoň absolvování tréninkových kurzů či výcviku v terapeutických komunitách. Určitým vstupem do problematiky může být i aktivní účast v *balintovských skupinách*. Ty jsou zaměřeny především na zlepšení kvality vztahu mezi profesionálem a jeho klientem.²⁷⁾

Antipsychiatrické varování

Změny v politickém klimatu naší země koncem roku 1989 začaly vytvářet duchovní prostor pro rozkvět idejí reformně pedagogického a alternativního pedagogického hnutí. To bylo, jak vtipně vyjádřil K. Rýdl, zpočátku vnímáno *jako všelék na dosavadní neduhy českého pedagogického myšlení a zvláště praxe v oblasti školního vyučování*.²⁸⁾

Polistopadové uvolnění přineslo i nebývalý zájem o do té doby tabuizované poznatky z hlubinně psychologických oborů. Ale jejich vstřebávání a zažití je dlouhodobější záležitostí. Povrchní osvojení terminologie spojené s hlubší neznalostí základů psychologie a psychiatrie vede často k teoretickým, ale i praktickým excesům – a to nejen v oblasti výchovy. Někdy jsou velice křehké a subtilní teorie vyžadující obezřetné ověřování vydávány za tvrdá fakta. Objevují se i nové formy mesiášství a s ním spojeného překotného horlivectví, které je často připraveno k nesnášenlivému dogmatismu.

Za velmi nebezpečné lze dnes považovat módní zneužívání patopsychologických poznatků k ideovým útokům na školu, které se

stává vděčným tématem žurnalistických diskurzů. Vysoce problematická je vlna tzv. *antipsychie* (doznívající v západních zemích po ostrých polemikách posledních desetiletí). Ta přinesla záplavu výhrad vůči tradiční škole – a vrcholila v podstatě až návrhy na její zrušení. Některé alternativní proudy kořistí právě z uvedené kritiky výchovy a vzdělávání. Mnohé chtějí upřímně zlepšit klima školy, ale ne vždy je jejich postup provázán s odpovědnou pedagogickou úvahou a snahou o dosažení vysokého vzdělání. Pak se nové mistrovství těchto institucí zaměřuje převážně do roviny výchovné.

Čas spolupráce

Jednou z vysoce nepřijemných součástí dědictví předcházejících desetiletí je i akcentovaná separace poznání do vědních oborů; výrazné pro české prostředí je oddělování disciplín a nedostatek mezioborové spolupráce. To je jev v celosvětovém vývoji vědního poznání neobvyklý, i když snaha „opevnit se a zabetonovat“ ve vlastní odbornosti je poměrně pochopitelnou reakcí na nejistění, které mnozí lidé pracující ve vědě prožívají v pluralitní společnosti.

Dynamický vývoj vědního bádání se přitom odehrává ve značné míře v tzv. pomezích či hraničních disciplínách, tj. tam, kde se stýkají různé obory a vytvářejí vzájemné vazby.²⁹⁾ Jako klasické příklady uveďme dějiny pedagogiky, pedagogickou psychologii, pedagogickou sociologii a sociální psychologii, které jsou zakotveny ve výchově budoucích učitelů, a proto všem připadají samozřejmé. Vidíme však, že mnohé jevy, které se dnes objevují ve výchově, nelze bez *interdisciplinárního přístupu* zvládnout: jako výmluvný příklad uveďme *oblast sociálně patologických jevů* u dětí a mládeže,³⁰⁾ či *integraci společensky a zdravotně handicapovaných a ohrožených mladých lidí* do běžného života.³¹⁾

McGuire na jednom z kongresů sociální psychologie přirovnal tuto disciplínu k motýlu, který usedl na zvon kostelní věže, a dodal: nevíme, kam onen motýl doletí, až na tento zvon udeříme. Podobně je tomu i s psychoanalytickou pedagogikou, která je ve stavu zrodu a konstituování svého oboru. Analyticky orientovaní psychologové po zkušenostech s životem lidí v našem dvacátém století říkají, že to přišlo bude věkem hlubšího poznání člověka – nebo vůbec nebude. Ve vědění nashromážděném v psychoanalytickém hnutí čeká obrovská spousta materiálu, jehož využití může vést k řadě pozitivních změn ve výchově a vzdělávání lidí, ale tento potenciál vyžaduje hlubší promyšlení, kritické zhodnocení a uvážlivé aplikace.³²⁾

Učitel může v tíživé situaci životní krize udělat pro svého žáka více než psycholog, či dokonce dětský psychiatr.³³⁾ A žádný alibismus odborné specializace pasivitu neomlouvá. Do výchovatelských kompetencí dnes vstupuje i nutnost seznámit se se základy psychodynamických přístupů k dítěti a zásadami psychologické první pomoci.

Poznámky:

- ¹⁾ Viz k tomu: Kořa, J.: Učitel, jeho sebereflexe a společnost. *Pedagogika*, 44, 1994, č. 4, s. 307–309; Kořa, J.: Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky. In: Vališová, A. a kol.: *Autorita jako pedagogický problém*. 1998, s. 32–59.
- ²⁾ Palouš, R.: Čas výchovy. Řím, křesťanská akademie 1987, s. 120 a Palouš, R.: Filosofie jakožto výchova. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 2, s. 106–112.
- ³⁾ Srv.: Jung, C. G.: *Duše moderního člověka*. Brno, Atlantis 1994 – kap.: O vzniku osobnosti.
- ⁴⁾ Srv.: Jedlička, R. – Kořa, J.: *Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí*

a mládeže. Praha, Karolinum 1998.

- ⁵⁾ K tomu více Štech, S.: Mezigenerační přenos mezi rodinou a školou. In: *Sborník Transmise kultury a škola*. Praha, CEFRES 1998.
- ⁶⁾ Viz k tomu: Stevens, A.: Jung. Praha, Argo 1996, s. 67–68; Freud, S.: *Nespokojenost v kultuře*. Praha, Hynek 1998 (kap. II. VII. a VIII.)
- ⁷⁾ Klein, M. – Riviere, J.: *Seelische Urkonflikte. Liebe, Hass und Schuldgefühl*. Frankfurt, Taschenbücher Verlag 1992.
- ⁸⁾ K tomu blíže viz Winnicott, D. W.: *Lidská přirozenost*. Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1998.
- ⁹⁾ K tomu srovnej Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*. Praha, Portál 1997.
- ¹⁰⁾ Blíže viz Kořa, J.: Hledání identity v období krize výchovy. In: *Sborník Transmise kultury a škola*. Praha, CEFRES 1998, s. 171–185; Helus, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982, s. 67; Pelikán, J.: *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava, Amosium servis 1995, s. 70.
- ¹¹⁾ Srv. Coulson, S. In: Jedlička, R.: *Ohlédnutí za první letní školou dětské psychoanalytické terapie*. *Pedagogika*, 49, 1999, č. 1, s. 69–76.
- ¹²⁾ Erikson, E. H.: *Osm věků člověka*. Praha, Prosy 1996, s. 6.
- ¹³⁾ Heslo Přenos. In: Sandler, J. – Dare, Ch. – Holder, A.: 1994, s. 20–25.
- ¹⁴⁾ K příčinám roztržky mezi Freudem a Adlerem viz Dreikurová, E. F.: *Adlerovská teorie*. Tišnov, Sursum 1993.
- ¹⁵⁾ Adler, A.: *Smysl života*, Praha, Práh 1995, s. 66–70.
- ¹⁶⁾ Srv: Winnicott, D. W.: cit. d. s. 66–67.
- ¹⁷⁾ K pojmu „puď“: Winnicott, D. W. tamtéž, s. 41.; Storr, A.: *Freud*. Praha, Argo 1996, s. 58–63.; Veselovský, Z.: *Chováme se jako zvířata?* Panorama, Praha 1994.

- ¹⁸⁾ Viz: Freudová, A.: *Psychoanalyse für Pädagogen*. Bern, Stuttgart, Wien 1935.
- ¹⁹⁾ Vedle překladu A. Freudové byl česky publikován i Adlerův *Člověk jaký jest* a následně v r. 1937 byl vydán Dreikursův *Úvod do individuální psychologie*.
- ²⁰⁾ Srv. k tomu Freudovu stat' *Nespokojenost v kultuře*: „Dobře chápeme, že pokus o vytvoření nové komunistické kultury v Rusku nachází svou psychickou podporu v pronásledování buržujů. Tážeme se pouze znepokojení, co si Sověty počnou, až své buržuje vyhladí.“ (s. 110)
- ²¹⁾ Singule, F.: *Ped. směry 20. století* v kap. *zemích*. Praha, SPN 1966, s. 164.
- ²²⁾ Viz Kocourek, 1997, s. 25.
- ²³⁾ V r. 1963 vyšla *Psychická deprivace v dětství* v SZN (další vyd. v r. 1968 a 1974 v Avicenu), r. 1981 *Výpravy za člověkem* (Odeon), r. 1986 *Počátky našeho duševního života* (Panorama) a téhož roku i *Rodiče a děti*.
- ²⁴⁾ Mnohé z metodologických výhrad F. Singuleho je možno akceptovat i dnes.
- ²⁵⁾ Připomeňme zde Cvekovu monografii Freud, vydanou Melantrichem v roce 1965 a v r. 1966 od téhož v SPN publikaci *Filosofie a současnost*. (Cvekl se v období normalizace spolu s V. Ržounekem objevil na televizních obrazovkách jako jeden z mála představitelů filozofie a vědy veřejně kritizující vystoupení Charty 77 a jeho politické aktivity jej značně zdiskreditovaly v očích odborné veřejnosti.) V r. 1966 vyšla podstatná část *Kritiky dialektického rozumu* pod názvem *Marxismus a existencialismus* (Praha, Svoboda 1966) od J. P. Sartra, kde se

známý filozof přimlouval za doplnění marxismu psychoanalýzou. Tento inspirativní pokus byl ale předem odsouzen k zatracení. Po roce byl tamtéž vydán Frommův *Člověk a psychoanalýza*. V roce 1969 stačila ještě některá nakladatelství realizovat dříve připravené ediční plány. Tak bylo možno např. v Melantrichu vydat Cvekovla *Člověka v psychoanalytickém poli*, ale záhy nastoupila normalizace se zcela jinou kulturní politikou. Odborná veřejnost měla možnost seznámit se i s překladem díla Herberta Marcuse: *Psychoanalýza a politika*. (Praha, Svoboda 1969) a značně opožděně se podařilo vydat utlé dílo inspirátora antipsychiatrických přístupů Michela Foucaulta pod názvem *Psychologie a duševní nemoc* (Praha, Horizont 1971).

- ²⁶⁾ Pelikán, J.: cit. d. 1995, s. 19–23.
- ²⁷⁾ Skála, J.: *Psychoterapie v medicínské praxi*. Praha, Avicenum 1989.
- ²⁸⁾ Více k tomu Rýdl, K.: *Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech*. *Pedagogika*, 48, 1998, č. 4, s. 380–386.
- ²⁹⁾ Srv. referáty M. Rybářové: „Vliv výuky psychologie na poznání osobnosti medika“, J. Mareše: „Psychologické vzdělávání budoucích učitelů“ a S. Štecha: „Příprava psychologů na PedF UK v Praze“ (konference na FF UK leden 1999).
- ³⁰⁾ *Mládež – drogy – společnost*. *Studia paedagogica* 21, Praha, PedF UK 1997.
- ³¹⁾ *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společností*. Sborník. Praha, VÚP a ÚIV pod záštitou PHARE 1997.
- ³²⁾ K tomu blíže viz Winnicott, D. W.: cit. d., 1998, s. 46.

- ³³⁾ Viz Příhoda, P. In: Jedlička, R. – Koťa, J.: Životní krize, krizové stavy u dětí a mládeže. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 226–237.

Literatura:

- ADLER, A.: Člověk jaký jest. Praha, Orbis 1935.
- ADLER, A.: The Education of Children. Londýn, Allen a Unwin 1957.
- ADLER, A.: Psychologie dětí. Praha, Práh 1994.
- ADLER, A.: Smysl života. Praha, Práh 1995.
- BABIN, P.: Sigmund Freud – tragédie nepochopení. Martin, Slovart 1994.
- BALINT, M.: Lékař, jeho pacient a nemoc. Praha, Grada 1999.
- BERNE, E.: Jak si lidé hrají. Praha, Svoboda 1970.
- BLÁHA, K. – ŠEBEK, M.: Já – tvůj žák, ty – můj učitel. Praha, SPN 1988.
- COULSON, S.: Vývoj v raném období a rané dětství. Text referátu předneseného na Letní škole dětské psychoanalytické psychoterapie. Praha, 1998.
- CVEKL, J.: S. Freud. Praha, Melantrich 1965.
- CVEKL, J.: Filosofie a současnost. Praha, SPN 1966.
- CVEKL, J.: Člověk v psychanalytickém poli. Praha, Melantrich 1969.
- ČÁP, J.: Pedagogická psychologie. Praha, SPN 1966.
- ČÁP, J.: Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie. Praha, SPN 1971.
- ČÁP, J.: Základy psychologie pro učitele. Praha, SPN 1976.
- ČÁP, J.: Psychologie pro učitele. Praha, SPN 1980.
- ČERNOUŠEK, M.: Sigmund Freud dobyvatel nevědomí. Praha, Paseka 1996.
- DRAPELA, V. J.: Přehled teorií osobnosti. Praha, Portál 1997.
- DREIKURS, R.: Úvod do individuální psychologie. Praha, Orbis 1937.
- DREIKURS, R.: Psychology in the classroom. New York, Harper 1957.
- DREIKURSOVÁ, E. F.: Adlerovská teorie. Tišnov, Sursum 1993.
- ERIKSON, E. H.: Childhood and Society. New York, Norton 1950.
- FREUD, A.: Psychoanalyse für Pädagogen. Bern, Stuttgart, Wien, 1935.
- FREUD, A.: Normality and Pathology in Childhood. N.Y., Int. Univ. Press 1965.
- FREUD, A.: Adolescence. The Psychoanalytic Study of the Child, 1957, č. 13.
- FREUD, S.: Vzpomínka z dětství Leonarda da Vinci. Praha, Orbis 1992.
- FREUD, S.: Vybrané spisy I–III. Praha, Avicenum 1991–1993.
- FREUD, S.: Nespokojenost v kultuře. Praha, Hynek 1998.
- FROMM, E.: Člověk a psychoanalýza. Praha, Svoboda 1967.
- FROMM, E.: Umění milovat. Praha, Orbis 1967.
- FROMM, E.: Lidské srdce, jeho nadání k dobru a ke zlu. Praha, Mladá fronta 1969.
- FROMM, E.: Sny a mýty. Bratislava, Obzor 1970.
- HELUS, Z.: Pojetí žáka a perspektivy osobnosti. Praha, SPN 1982.
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J.: Životní krize, krizové stavy u dětí a mládeže. *Pedagogika*, 47, 1997, č. 3, s. 226–237.
- JEDLIČKA, R.: Autorita – touha pomoci a touha po moci. In: Vališová, A. a kol.: Autorita jako pedagogický problém. Praha, Karolinum 1998.
- JEDLIČKA, R. – KOŤA, J.: Aktuální problémy výchovy: Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Praha, Karolinum 1998.
- JUNG, C. G.: Analytická psychologie, její teorie a praxe. Praha, Academia 1992.

- JUNG, C. G.: Duše moderního člověka. Brno, Atlantis 1994.
- KLEIN, M. – RIVIERE, J.: Seelische Urkonflikte. Liebe, Hass und Schuldgefühl. Frankfurt, Taschenbücher Verlag 1992.
- KOCOUŘEK, J.: Psychoanalýza v poválečném Československu. In: Sborník Psychoanalýza v Čechách. Praha, Nakladatelství Franze Kafky 1997.
- KOŤA, J.: Učitel, jeho sebereflexe a společnost. Pedagogika, 44, 1994, č. 4, s. 307–309.
- KOŤA, J.: Poslání učitele (diskurz o profesionalitě učitelů). Rukopis habilitační práce. Praha, FF UK 1996.
- KOŤA, J.: Traktát o autoritě v zorném úhlu pedagogiky. In: Vališová, A. a kol.: Autorita jako pedagogický problém. Praha, Karolinum 1998.
- LANGMEIER, J. – MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Praha, Avicenum 1974.
- MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J.: Výpravy za člověkem. Praha, Odeon 1981.
- MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J.: Počátky našeho duševního života. Praha, Panorama 1986.
- MATĚJČEK, Z. – LANGMEIER, J.: Rodiče a děti. Praha, Avicenum 1986.
- MURRAY, H.: Explorations of Personality. N.Y., Oxford University Press 1938.
- PALOUŠ, R.: Čas výchovy. Řím, Křesťanská akademie 1987.
- PALOUŠ, R.: Filosofie jakožto výchova. Pedagogika, 48, 1998, č. 2, s. 106–112.
- PERLS, F. S.: Gestalt terapie doslova. Olomouc, Votobia 1996.
- PELIKÁN, J.: Výchova jako teoretický problém. Ostrava, Amosium servis 1995.
- ROGERS, C. R.: Způsob bytí. Praha. Portál 1998.
- RÝDL, K.: Smysl a vliv reformních idejí alternativního pedagogického hnutí v České republice v 90. letech. Pedagogika, 1998, č. 4, s. 380–386.
- SANDLER, J. – DARE, Ch. – HOLDER, A.: Pacient a analytik. Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1994.
- SARTRE, J. P.: Marxismus a existencialismus. Praha, Svoboda 1966.
- SAYERS, J.: Mothers of Psychoanalysis. Helene Deutsch, Karen Horney, Anna Freud, Melanie Klein. New York – London, W.W. Norton and Company 1993.
- Sborník: Mládež – drogy – společnost. Studia paedagogica 21. Praha, PedF UK 1997.
- Sborník: Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti. Praha, ÚIV 1997.
- Sborník: Transmise kultury a škola. Praha, CEFRES 1998.
- SHAPIRO, T. – PERRY, R.: Latency Revised: The Age 7 Plus or Minus 1. Psychoanalytic Study of the Child, 1976, č. 31, s. 79 – 105.
- SINGULE, F.: Pedagogické směry 20. století v kapitalistických zemích. Praha, SPN 1966.
- SINGULE, F. – RÝDL, K.: Pedagogické proudy 1. poloviny 20. století. Praha, SPN 1988.
- SKÁLA, J. a kol.: Psychoterapie v medicínské praxi. Praha, Avicenum 1989.
- STEVENS, A.: Jung. Praha, Argo 1996.
- STORR, A.: Freud. Praha, Argo 1996.
- VESELOVSKÝ, Z.: Chováme se jako zvířata? Praha, Panorama 1992.
- VYMĚTAL, J.: Rogerovská psychoterapie. Praha, Český spisovatel 1996.
- WINNICOTT, D. W.: Lidská přirozenost. Praha, Psychoanalytické nakladatelství 1998.