

Richard Jedlička

Psychický vývoj dítěte a výchova

**Jak porozumět
socializačním obtížím**



*Věnuji vzácnému příteli a učiteli
Zdeňkovi Helusovi*

KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Jedlička, Richard

Psychický vývoj dítěte a výchova : jak porozumět socializačním obtížím / Richard Jedlička. -- Vydání 1. – Praha : Grada, 2017. -- 280 stran. -- (Psyché)

Anglické resumé

ISBN 978-80-271-0096-5

159.922.7 * 159.922.8 * 616.89-053.2 * 616.89-053.6 * 316.614

- psychologie dítěte
- psychologie adolescentů
- dětská psychopatologie
- adolescentní psychopatologie
- socializace
- monografie

159.92 - Vývojová psychologie. Individuální psychologie [17]

Richard Jedlička

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE A VÝCHOVA

JAK POROZUMĚT
SOCIALIZAČNÍM OBTÍŽÍM

Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována ani šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude trestně stíháno.

doc. PhDr. Richard Jedlička, Ph.D.

PSYCHICKÝ VÝVOJ DÍTĚTE A VÝCHOVA
Jak porozumět socializačním obtížím

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400
www.grada.cz
jako svou 6474. publikaci

Doslov:

doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Recenzovali:

doc. PhDr. Radomír Havlík, CSc.

doc. PhDr. Jaroslav Kořa

Odpovědný redaktor PhDr. Milan Pokorný
Sazba a zlom Antonín Plicka
Návrh a zpracování obálky Antonín Plicka
Počet stran 280
Vydání 1., 2017

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

© Grada Publishing, a.s., 2017

Cover photo © Miroslav Huptych, 2017

ISBN 978-80-271-9617-3 (ePub)

ISBN 978-80-271-9616-6 (pdf)

ISBN 978-80-271-0096-5 (print)

Obsah

1. Společnost, výchova a možnosti školy	7
1.1 Proměny společenských požadavků na výchovu	7
1.2 Zvláštnosti dospívání a výchovné práce s dospívajícími	21
2. Rané dětství: psychický vývoj a socializační poruchy	37
2.1 Kvalita vztahového prostředí v rodině a její vliv na dítě	37
2.2 Základní bezpečí, naděje a emoční připoutání	56
2.3 Počátky separace od matky a úzkost z osamění	62
2.4 Vztah k vlastnímu tělu – pocit studu, nebo hrdosti?	68
2.5 Vývoj dorozumívání se s okolím a poruchy komunikace	76
2.6 Soupeření, spolupráce, žárlivost a sounáležitost	84
2.7 Sebedůvěra a sebeprosazení, nebo pocit viny?	90
2.8 Magické věci a příběhy propojující vnitřní svět dítěte s vnější realitou	93
2.9 Vliv zážitků z raného dětství na rozvoj osobnosti	104
3. Střední dětství: psychický vývoj a socializační poruchy	113
3.1 Školní výchova a dítě v nových sociálních rolích	113
3.2 Význam přenosu a protipřenosu v pedagogickém procesu	117
3.3 Schopnost žáka vyhovět nárokům školy a potřeba podpory	128
3.4 Dětská přátelství a psychosociální zrání	150
3.5 Poruchy v sebepojetí a problémy v sociálním začleňování	155
4. Dospívání: psychický vývoj a socializační poruchy	169
4.1 Provázanost tělesných a duševních proměn se změnami rolí	169
4.2 Adolescentní krize a ohrožení sociálně patologickými jevy	185
4.3 Citová blízkost, přátelství a láska versus osamělost	195
4.4 Pokusy dospívajících o emancipaci a vymezení vlastní identity	200
4.5 Přijímání dospělých rolí a důležitost adolescentního experimentování	208
Doslov	211
Vývojová psychologie jako cesta k pramenům a zdrojům růstu dítěte a dospívajícího (<i>Jaroslav Kotá</i>)	211

Bibliografické poznámky	215
Seznam zkratk	237
Poděkování	239
Summary	241
Prameny a literatura	245
Jmenný rejstřík	269
Věcný rejstřík	273

1. Společnost, výchova a možnosti školy

1.1 Proměny společenských požadavků na výchovu

V době dětství a dospívání jsem měl za to, že slovo výchova charakterizuje činnost a děje, kterými se mi dospělí snaží znepříjemnit život. Během studia pedagogiky a psychologie jsem se učil vidět svět strážlivýma očima vědy. Naučil jsem se v kresbě hroznýše, co spolkl slona, rozpoznat klobouk. Později jsem si při psychoterapeutické práci začal všimnout, jak moc se v řadě rodin lišily názory na to, co je správná výchova. Na osudech a postojích lidí v krizových situacích jsem mohl rozeznávat důsledky předchozího rodičovského působení. Pochopil jsem, že mravokárné poučování, vytrvalé okřikování nebo naopak ponechání dětí zcela bez pravidel nedovedlo pacienty k odolnosti vůči zátěži, k potřebné sebedůvěře a k pocitům životní spokojenosti. Snaha umlátit dítě láskou už k duševnímu zdraví nepřispívá vůbec.

Protože výchova představuje specifický socializační proces, zamysleme se v úvodní kapitole knihy nad tím, jak se v průběhu několika generací v naší zemi změnilo celospolečenské klima, které ovlivňuje názory i formativní snahy rodičů, pedagogických pracovníků či mnohých jiných, kteří působí na děti a mládež.

Pod vlivem společenských poměrů bývají pojmy výchova, formy výchovy a výchovné cíle vykládány velmi proměnlivě. To se týká nejen obecnějšího povědomí o vymezení a zacílení řízené socializace, ale rovněž oficiálního diskurzu, jímž má být ozřejmena a nasměrována profesní činnost učitelů i řady dalších vychovatelů [1]. Je nadmíru užitečné osvětlit si proměnlivost věcného obsahu uvedených termínů na vybraných příkladech.

V období rozkvětu Masarykovy první republiky psal profesor pedagogiky Otokar Chlup, že „vychovávat znamená mít na mysli nějaký synthetický cíl, k němuž má výchova vést. Je patrné, že tento synthetický cíl vyjadřující smysl a život soudobých generací má být výrazem a souhrnem úsilí a snah o lepší rozumový, citový, volní, mravní i hmotný byt lidské společnosti a všech jedinců v ní. Má být vyjádřením nejvšeobecnějšího a nejreálnějšího světového názoru, přijímaného velkou většinou lidstva.“ [2] Profesor Chlup zároveň zdůrazňoval svou nespokojenost se stavem

tehdejší české společnosti a s nedostatečně propracovanými teoretickými koncepty [3], které stávající pedagogická teorie prezentovala: „Není omluvou, jestliže se z roztržitosti a mnohotvárnosti přechodného nazírání různých složek naší společnosti: náboženských, etických, národních, státních, politických, hospodářských, kulturních, vyvozuje nemožnost založit vědeckou pedagogiku na synthetickém světovém názoru.“ [4]

O zhruba deset let později se už mnohotvárnost „nazírání různých složek naší společnosti“ na pedagogiku a výchovu veřejně neprojevovala. Vůdčí idea byla jen jedna, vědecky pojatá sice nebyla, ale na vyjádření všeobecné platného názoru tato doktrína aspirovala. To dobře ilustruje následující citát: „Veškerá vzdělávací a výchovná práce národního státu... musí být završena tím, že do srdcí a mozků mládeže jak horkou pečeť instinktivně a rozumově vtiskne smysl pro rasu a rasové cítění. Žádný chlapec ani dívka nesmí opustit školu, aniž by si až do posledního osvojili poznatky o nutnosti a podstatě čisté krve... Výchovná práce se nemá zaměřovat na pouhé vlévání vědomostí, ale na pěstování dokonale zdravých těl. Teprve ve druhé řadě dojde k rozvíjení duševních schopností. A na vrcholu všeho bude znovu rozvoj charakteru, a především posilování vůle a rozhodnosti ve spojení s výchovou k připravenosti převzít odpovědnost. Až jako poslední přijde na řadu vědecké vzdělávání.“ [5] Nacionální socialismus se svou vizí výchovy nového člověka sice neuspěl, ale ideologie, která jej vystřídala, byla také hodně jednoznačná, přičemž její protagonisté se snažili dokázat i to, že se zakládá „na synthetickém světovém názoru“ a moderních vědeckých poznatcích.¹ Profesor Václav Příhoda v roce 1956 v *Úvodu do pedagogické psychologie* napsal: „Nikoli psychologie, nýbrž historický materialismus pomáhá pedagogice určit cíle vyučování a výchovy. Ty se nevymýšlejí, nýbrž jsou dány hospodářským řádem společnosti a jeho nadstavbou, zákony ekonomického a společenského vývoje, které existují nezávisle na vůli lidí.“ [7] Nežádoucí úchylinky v pedagogickém myšlení tato soustava hodnot rovněž netolerovala (v padesátých letech 20. století se ani profesor Václav Příhoda nevyhnul kritice za nedostatečnou věrnost komunistické ideologii a následnému perzekvování) [8]. K větší odchylce od vymezeného ideového kurzu nedošlo ani poté, co N. S. Chruščov z pozice generálního tajemníka ústředního výboru Komunistické

¹ Význam vědy pro komunistickou výchovu mládeže zdůraznil například tajemník pedagogického oddělení Československo-sovětského institutu Jarolím Skalka v prvním ročníku časopisu *Pedagogika*: „V r. 1928 na VIII. sjezdu Komsomolu soudruh Stalin pravil: ‚Abychom budovali, musíme vědět, musíme ovládnout vědu.‘ K tomu však, abychom věděli, musíme se učit. Učit se houževnatě, trpělivě... Před námi stojí pevnost. Tato pevnost se nazývá věda s jejími četnými obory vědění. Tuto pevnost musíme dobýt za každou cenu. Tuto pevnost musí dobýt mládež, chce-li být budovatelkou nového života, chce-li se skutečně stát směnou staré gardy.“ [6]

strany Sovětského svazu odsoudil Stalinův kult osobnosti a pokusil se o částečné uvolnění totalitních poměrů v sovětském impériu, do jehož vlivu spadala i naše země. Aby však nebylo žádných pochyb o směru a cílech působení na děti a mládež, stanovili představitelé stranického aparátu nezpochybnitelné principy, jimiž se měly veškeré orgány školské exekutivy a výchovně-vzdělávací instituce řídit: „V období diktatury proletariátu, tj. v období, kdy se připravují podmínky, jež umožňují úplné uskutečnění komunismu, musí být škola šířitelkou nejen komunistických zásad vůbec, nýbrž i ideového, organizačního a výchovného vlivu proletariátu na poloproletářské i neproletářské vrstvy pracujících mas, aby byla vychována generace, jež by byla s to definitivně nastolit komunismus.“ [9] Připomeňme si, že inspirací pro socialistickou pedagogiku bylo dílo nejvěrnější spolupracovnice V. I. Lenina – Naděždy Konstatinovny Krupské: „Cílem je výchova pokolení, jež by mohlo uskutečnit požadavky dělnické třídy. Jaké musí být toto pokolení? Musí být zcela proniknuto kolektivistickými instinkty, musí jasně chápat, zač bojuje dnešní pokroková třída, musí chápat, že ideály dělnické třídy souvisí se společenským vývojem, a že jsou proto reálné a uskutečnitelné.“ [10] Za půl století od vydání českého překladu knihy *O výchově a vyučování* se ukázalo, že jedna z největších propagátorek marxistické pedagogiky se v odhadu společenského vývoje velmi zmýlila. Když po skončení občanské nsvobody v naší zemi mohla vyjít učebnice **Jiřího Pelikána**, byla v ní výchova charakterizována jako „záměrná a cílevědomá vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících rozvoj každé osobnosti v souladu s jejími dispozicemi, ale i lidským posláním.“ [11] Z obsahu definice je zřejmé pootočení těžiště socializačního procesu od zájmů autoritářsky vedeného státu směrem k vyšší autonomii jedince. V reakci na dva totalitní režimy, které Pelikánův život osudově poznamenaly, akcentuje tento pedagog a psycholog liberální výchovný styl inspirovaný rousseauovským (pokud možno nezasahujícím) pojetím **podpory individuálního rozvoje** chovance. Docent Pelikán se programově hlásil k inspiraci existencialismem, etologií a psychoanalýzou, [13], ale byl pedagogickým realistou. Proto neopomněl v dalším textu dodat, že při výchově a následné sebevýchově nezávislé osobnosti „jde o spojení svobody volby s odpovědností“ [14].

Jiří Pelikán se narodil roku 1932 v Duchcově. V době nacistické okupace mu matka zahynula v koncentračním táboře. V letech 1950–1954 studoval pedagogiku a psychologii na Moskevském státním pedagogickém institutu a na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Následně působil jako středoškolský a vysokoškolský učitel. Badatelsky se věnoval problematice výchovy a metodologii pedagogického výzkumu. Pro angažovanost v reformním hnutí byl roku 1971 vyloučen z KSČ a zbaven možnosti učit na Pedagogické fakultě UK. Po listopadu 1989 působil na katedře pedagogiky FF UK. V roce 1995 bylo vydáno jeho stěžejní dílo *Výchova jako teoretický problém*. Zemřel roku 2015 v Praze. [12]

S časovým odstupem bezmála jedné generace vyšla kolektivní monografie *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*, v níž je čtenářům nabízen následující výměr: „Výrazem teorie výchovy (hodegetika) máme na mysli jednu ze základních pedagogických disciplín, která se zabývá cíli, podmínkami, metodami, formami a hodnocením výsledků řízené socializace. **Výchovu** přitom chápeme jako soustavný, systematický a vědomě řízený proces, v němž si lidský jedinec osvojuje dovednosti, znalosti, hodnoty a postoje, které mu umožňují funkční zapojení do občanské společnosti.“ [15]

Je patrné, že v současných pedagogických a psychologických učebnicích je nejvíce ceněna a vyzdihována demokratická výchova. Při ní převládá nad trestáním a odměňováním vysvětlování, osobní příklad rodičů či učitelů, jejich přirozená autorita a podpora dítěte. Základní zásadou je respekt vychovatele k osobnosti dítěte a k jeho individuálním potřebám, ale také požadavek na sebeukázněni a postupnou sebekontrolu. Ukázněnost pak není důsledkem toho, že by se jedinec bál hrozeb a přísných trestů nebo že by očekával dárky za to, že bude poslušný, ale je výrazem toho, že dítě má ze sebe dobrý pocit, když jedná jako ti, které má rádo a již jsou mu přirozeným vzorem. Tento způsob socializačního působení je jeden z nejnáročnějších. Vyžaduje totiž zralou (vnitřně integrovanou) a zkázněnou osobnost vychovatele. To je důvod, proč o takové výchově často čteme v učebnicích, ale tak málo ji vidáme v každodenní praxi. Želbohu se to týká nejen současné rodiny, ale také nemalé části školní a institucionální výchovné péče [16].

Není s podivem, že čím větší problémy mají s vedením dětí rodiče, čím častěji nejsou přetížené či rozpadající se rodiny s to řádně uspokojovat potřeby svých nejmladších členů [17], tím vyšší požadavky ze strany společnosti směřují ke škole a učitelům. Přitom očekávání zřizovatelů, rodičů, školských kontrolních orgánů, potenciálních zaměstnavatelů nebo představitelů žákovských samospráv bývají nejen rozmanitá, ale často i rozporuplná a vzájemně si protirečící. Úlohou školy se však nezabývá jenom rodičovská veřejnost, zastupitelstvo při sestavování rozpočtu, média lovící senzace či politické strany v době volebních kampaní. Otázkám souvisejícím s řízenou socializací a jejím zabezpečením se věnují soustavně i sami pedagogičtí pracovníci. Na konferenci, jejímž tématem byla problematika permanentně probíhající školských reforem, přirovnal jeden z vystupujících učitelů poměry ve školství k situaci z vtipu o náladové mladé manželce. Ta sice přesně neví, co vlastně chce, ale svému muži nedá pokoj, dokud to nedostane. Přidržíme-li se obrazu z trpké anekdoty, dojdeme k závěru, že zamilovaný manžel, jenž by chtěl snaživě plnit vyčtená přání, se rychle vyčerpá, aniž by se zavděčil.² Namísto pochvaly se asi brzy dočká

² Zdá se, že neujasněnost společenských očekávání týkajících se školy není jen českou zvláštností, ale vztahuje se například i na prostředí německé, jak vyplývá z knihy K. P. Liessmanna *Teorie*

nových žádostí a po chvíli též výčitek, že není tak nápaditý a výkonný jako Ethan Hunt z amerického televizního seriálu. Zkusme se proto nyní střízlivě zamyslet nad reálnou působností dnešní školy a potenciálním vlivem lidí, kteří v ní pracují. Takové zamyšlení lze rozvíjet s vědomím, že jakkoli by bylo vhodné sledovat situaci z co nejvíce zorných úhlů (z pohledu rodičů, obce, státu, budoucích zaměstnavatelů atd.), ani při sebevětší snaze nelze vyhovět všem. To, co by však dobrému učiteli nemělo sejít ze zřetele, je **porozumění vývojovým potřebám žáků**. Nabyté poznání by pak měla následovat podpora rozvoje jejich sociálních vazeb a osobnostního potenciálu, probíhající v rámci celého edukativního procesu.

Je dobré připomenout, že učitelé a další profesionální vychovatelé jsou nyní více než kdy dříve konfrontováni s poměrně velkou dávkou volnosti, ale na druhé straně rovněž s vysokou mírou profesní zodpovědnosti. Stále častěji se střetávají s problémem, jaké zvolit efektivní výukové metody, příhodné pomůcky a účinné výchovné přístupy. Nejen studenti pedagogiky připravující se na svou první praxi, ale i mnozí vyučující s letitou zkušeností se opakovaně zamýšlejí nad tím, jak dnešní děti zaujmout a vhodně motivovat. Další otázkou bývá, jak udržet jejich pozornost a uspořádat výchovně-vzdělávací proces tak, aby žáci látku samostatně promýšleli a aby aktivně spolupracovali. V obecnější rovině se můžeme ptát, jak dosáhnout toho, aby děti a dospívající získali ke vzdělávání náležitý vztah a mohli prostřednictvím školy co nejlépe rozvinout své individuální předpoklady. Vrací se také naléhavá otázka: jak zvládnout vysokou míru znalostí a dovedností, které si žáci mají osvojit, aby se v budoucnu co nejlépe uplatnili na trhu práce, a zároveň přitom respektovat jejich temperament, schopnosti, aspirace, zvažovat latentní nadání a případně i uspokojovat specifické vzdělávací potřeby?

Společnost předpokládá, že pedagogičtí pracovníci budou podněcovat děti a dospívající k tomu, aby byli co nejvíce samostatní a tvořiví, a zároveň čeká, že budou u mládeže podporovat smysl pro spolupráci, ochotu k toleranci, ke vzájemné úctě a pocit solidarity s druhými. Objevuje se rovněž paradoxní očekávání, že učitelé budou schopni a ochotni pomoci žákům při volbě autentických životních hodnot a sociálně žádoucích cílů, přičemž autentičnost asi nemůže být naordinována nebo vnucována nikomu zvnějšku. Na druhé straně jsou dospívající vystavováni prostřednictvím sdělovacích prostředků propagaci těkavé módnosti, reklamám vybízejícím ke zvyšování spotřeby, k získávání intenzivních zážitků a k nesmyslnému utrácení

nevzdělanosti: Omyly společnosti vědění: „Fakt, že už nikdo nedokáže říct, v čem dnes spočívá vzdělání nebo všeobecné vzdělání, není žádným subjektivním nedostatkem, nýbrž důsledkem myšlení, které vzdělání redukuje na profesní vyučení a vědění degraduje na vypočitatelný ukazatel humánního kapitálu.“ [18] K nebezpečným důsledkům překotně prováděných a chabě teoreticky zdůvodněných vzdělávacích reforem viz tamtéž [19].

volného času.³ Také řada rodičů vede děti svým působením i prezentovaným životním stylem k jiným postojům a hodnotám, než ke kterým by je měla orientovat školní výchova.⁴

Mnozí pedagogové si čím dál jasněji uvědomují, jak je důležité nasměrovat žáky nejen k tolik vyzdvihované asertivitě a úspěšnému společenskému sebeprosazení, ale také k rozvoji pocitu sounáležitosti, soudržnosti a ke schopnosti snášet nepříznivé životní situace.⁵ Zkušení vychovatelé dobře vědí, jak je nesnadné dovést socializační proces neotřelým a zároveň důvěryhodným způsobem k tomu, aby svěřením žáci dosáhli i jisté dávky sebekázně, schopnosti odříkání a přirozené kontroly jednání.⁶

Četní myslitelé zabývající se vývojem současné západní civilizace již delší čas znepokojeně poukazují na fakt, že to, co by se dříve pokládalo za výjimečné a mimořádné štěstí – a vzbuzovalo by proto pokornou vděčnost osudu –, se nyní změnilo na právo, které se neuděluje, ale bez skrupulí vyžaduje [25]. Zneklidnění u nich budí neomezená rozpínavost životních přání „davového člověka“ a naprostý nedostatek úcty ke všemu, co dnešním lidem usnadňuje život. Dá se říci, že jedinec s popisovanými egocentrickými rysy připomíná rozmazlené děcko, kterému dospělí nedokázali nic odmítnout a v čemkoli je omezit. Jako by se rodiče báli, že by ho strádání a střetávání s problémy mohlo poškodit a zbrzdit v úspěšném vývoji. Španělský filozof a so-

³ K vlivu masové komunikace na životní styl dětí a dospívajících, kteří většinu volna věnují sledování televize, viz zamyšlení amerického znalce médií N. Postmana v knize *Ubatvit se k smrti: Veřejná komunikace ve věku zábavy*: „Televizní přijímač nás udržuje v neustálém styku se světem, ale má při tom stále tutéž, neměnnou, smějící se masku. Problém nespočívá v tom, že televize nabízí zábavná témata, nýbrž že jakékoli téma převádí na zábavu, což je úplně jiná otázka.“ [20] Prospektivní kohortová studie zkoumající vývoj 1 037 novozélandských dětí od jejich tří let až do mladé dospělosti poukázala na to, že délka každodenního sledování televize se projevila na rozvoji jejich kognitivních schopností a dosažené míře vzdělání. Následný výzkum zjišťoval vliv času prožitého v dětství a mládí u televizního přijímače na profesní kvalifikaci probandů ve věku 26 let. Ze studie vyplynulo, že vyšší míra sledování televize dětmi a dospívajícími kráčí ruku v ruce s nižší úrovní vzdělání a horšími pracovními místy zastávanými v dospělosti [21].

⁴ V. Nielsen-Sobotková na základě rozboru výsledků různých výzkumných zjištění uvádí, že dospívající s vysokou mírou antisociálního chování pocházejí nejčastěji z rodin, v nichž jsou oba rodiče nezaměstnaní, nevnímají rodiče jako osoby, které by o ně měly zájem, přičemž domácí výchovu hodnotí jako nevyrovnanou a nedůslednou, ve škole se jim nelíbí a mají k ní jednoznačně negativní vztah [22].

⁵ Otevřeným problémem zůstává, jaké vlastně má běžná škola reálné možnosti naplnit vysoké výchovné ideály a jak jsou k tomu učitelé připraveni [23].

⁶ Problematikou sebekázně a sebekontroly se zabýval filozof a pedagog R. Palouš (1924–2015) v díle *Čas výchovy*: „Orientace na lidskou skromnost a velkou opatrnost vůči nedávným triumfům přináší pochopení, že neúspěch nemusí být jen ryze negativním momentem lidského údělu, že je to naopak právě ten důležitý pomocný osten, který člověka vrací k odpovědnosti za věci, ... vrací ho k věčnosti, od níž ho úspěšnost, ten egocentrický či antropocentrický působící svod, odvrací.“ [24]

ciolog **Ortega y Gasset** poznamenává (1930), že žádná lidská bytost žijící infantilně bezstarostným způsobem nenabude potřebných zkušeností o přirozených mezích svých možností. Jestliže je člověk ušetřen veškerého tlaku z okolí, navykne si podle tohoto autora neohlížet se na jiné a získá fantazijní přesvědčení, že není žádné větší síly, která by ho mohla přinutit, aby se vzdal splnění určitého přání. Získá dojem, že není moci, která by jej mohla omezit ve spotřebě či přimět, aby se zdržel okamžitého ukájení jakýchkoli choutek. Tak tomu ale nikdy není. Téměř vždy se totiž mohou vyskytnout mocnější síly či společenské normy, na něž bude nutno brát zřetel. Vzhledem k tomu, že pokládáme za žádoucí konfrontovat dnešní situaci se širším evropským měřítkem, není od věci připomenout, co již ve třicátých letech 20. století Ortegu y Gasseta znepokojovalo: „Průměrného člověka

starších dob učil jeho svět denně této prvopočáteční moudrosti, protože šlo o svět uspořádaný tak hrubě, že v něm bylo dost katastrof a nic jistého, bohatého ani stálého. Nové davy však nalézají svět plný možností, a navíc bezpečný,⁷ všechno je hotové a je jim k dispozici, aniž by bylo třeba jejich předchozí práce, právě tak, jako nacházíme na nebi slunce, ačkoli jsme ho tam nevynesli... Poněvadž ve výhodách civilizace nevidí zázračný vynález a stavbu, které lze uchránit pouze velkým úsilím a opatrností, domnívají se, že mají za úkol tyto výhody pouze důsledně vyžadovat, jako by byly vrozenými právy.“ [28]

Krátce po druhé světové válce (1947) vyšla v New Yorku kniha *Man for Himself* od sociologa, psychologa a filozofa **Ericha Fromma**. V textu inspirovaném Karlem Marxem a Sigmundem Freudem – vydaném česky poprvé roku 1967 pod názvem *Člověk a psychoanalýza* – se Fromm zabývá problematikou etiky, osvojování si norm a životních hodnot. Vyjadřuje přesvědčení, že otázky týkající se etiky nelze při nápravě duševních poruch a onemocnění ignorovat, neboť hodnotové soudy,

Ortega y Gasset se narodil roku 1883 v Madridu. V letech 1898–1902 vystudoval na Madridské univerzitě filozofii a literaturu. Po získání doktorátu odešel v roce 1904 do Německa, kde filozofii studoval postgraduálně. Posléze působil jako přednášející na univerzitách v Lipsku, Berlíně a Marburgu. Po návratu do Španělska roku 1910 se oženil a byl jmenován profesorem metafyziky na Madridské univerzitě. Kromě pedagogické a publicistické činnosti působil od roku 1931 jako republikánský poslanec. Kniha *La rebelión de las masas* vyšla v Madridu roku 1930 v nakladatelství Revista de Occidente (u nás byla vydána poprvé v roce 1933 pod názvem *Vzpouora davů*). Po vypuknutí občanské války v roce 1936 odešel Ortega do zahraničí. Po návratu do vlasti roku 1945 dále publikoval a vyučoval. Zemřel v Madridu na podzim 1955. [26]

⁷ Připomeňme si však, že druhá světová válka, totalitní diktatury, etnické a náboženské střety odehrávající se v různých částech zeměkoule, ale i teroristické akce otrásající klidem západních metropolí na počátku třetího tisíciletí ukázaly nutnost revidovat tezi Ortegy y Gassetu o zajištěnosti existence moderního člověka [27].

Erich Fromm se narodil roku 1900 ve Frankfurtu nad Mohanem jako jedináček v ortodoxní židovské rodině obchodníka s vínem. Nejprve se chtěl stát učitelem talmudu, pak krátce studoval ve Frankfurtu práva, aby roku 1922 v Heidelbergu úspěšně ukončil studia sociologie. Absolvoval osobní psychoanalýzu u Friedy Reichmannové, s níž se v létě 1926 oženil. Ve výcvikové analýze pokračoval v Mnichově u Freudova žáka Wilhelma Wittenberga a pak ve Frankfurtu u Karla Landauera. Fromm se snažil o syntézu psychoanalýzy, marxismu a existencialismu. Stal se členem berlínského kruhu marxistické psychoanalýzy sdružujícího se kolem Wilhelma Reicha. Při práci v Berlínském psychoanalytickém institutu se seznámil s lékařkou **Karen Horneyovou** (1885–1952). Roku 1931 dostala Horneyová nabídku od maďarsko-amerického analytika Franze Alexandra, aby pracovala v nově vznikajícím Psychoanalytickém institutu v Chicagu. V důsledku nacistického pronásledování Židů po roce 1933 Fromm emigroval do USA. Na nějaký čas se stal spolupracovníkem i milencem K. Horneyové. Po rozchodu s ní pracoval dál jako terapeut a výcvikový analytik, přičemž též učil na univerzitách v New Yorku a Michiganu. Roku 1949 přesídlil do Mexico City a stal se vedoucím oddělení psychoanalýzy na lékařské fakultě UNAM (Universidad Nacional Autónoma de México). Zemřel roku 1980 ve švýcarském Locarnu [29].

.....

k nimž jedinec dospívá, determinují jeho činy a tím ovlivňují jeho mentální zdraví i štěstí. Tvrdil, že „v mnoha případech je neurotický symptom specifickým výrazem morálního konfliktu a úspěch terapeutického úsilí záleží na pochopení a vyřešení morálního problému každého člověka“ [30]. Můžeme vidět, že Fromm ve svém díle jinými slovy varoval před stejným nebezpečím hmotného konzumu, duchovní prázdnoty a nezodpovědnosti, na které upozorňoval už Ortega y Gasset. Psychoanalytik napsal: „Naším morálním problémem je lhostejnost člověka k sobě samému. Ztratili jsme smysl pro význam a zvláštnost jedince a učinili jsme ze sebe nástroje pro účely, které leží mimo nás. Prožíváme sami sebe a jednáme se sebou jako se zbožím; naše schopnosti se nám odcizily. Stali jsme se věcmi a také naši bližní jsou pro nás věci. V důsledku toho se cítíme bezmocní a pohrdáme sami sebou pro svou vlastní nemohoucnost. Protože nedůvěřujeme své vlastní síle, nemáme víru v člověka, víru v sebe nebo v to, co by mohlo naše síly vytvořit. Nemáme svědomí v humanistickém smyslu, neboť se neodvažujeme věřit vlastnímu úsudku. Jsme stádem, které věří, že cesta, po které jdeme, musí vést k cíli, protože vidíme jít i ostatní po téže cestě. Tápeme v temnu a zůstáváme odvážní jen proto, že slyšíme, že jako my si pískají i ostatní.“ [31]

V šedesátých letech minulého století upozorňoval novotomista **Christopher Dawson** na vážné problémy, které hrozí nejen jednotlivcům deroucím se bez rozmyslu za pohodlím a požitkem, ale celé západní společnosti, jestliže její další civilizační rozmach bude postaven pouze na utilitaristickém využívání vědy a techniky, bez odpovídající péče o rozvoj filozofie, náboženství, umění, bez zájmu o problémy životních hodnot a mravního řádu: „Naše epocha je epochou Frankensteinova, hrdiny, který stvořil mechanickou nestvůru a pak zjistil, že se vymkla z jeho moci a začala ohrožovat jeho vlastní existenci. Frankenstein reprezentuje naši dobu ještě věrněji než Faust dobu Goethovu a romantiků. Západ-

ní člověk vytvořil technický řád, nenašel však, jak jej zvládnout. Tato doba ho začíná ovládat, a jestliže se jí to podaří, nebude pravděpodobně nic, co by jí zabránilo zničit jej.“ [32]

Můžeme to shrnout tak, že oproti minulosti není problémem valné většiny příslušníků euroatlantické civilizace vydanost napospas krutým přírodním podmínkám ani morové epidemie nebo hladomor, ale stává se jím absence ideálů, hodnotový chaos a pocity ztráty řádu v globalizovaném světě. Lékař a psycholog Jan Poněšický soudí [33], že člověk, který nemá žádné ideály, sice nemusí cítit vinu za to, že se jim zpronevěřil, ale postmoderní flexibilita a rezignace na smysluplné vedení života jsou pro něj nakonec jen těžko snesitelné. Aby neupadl do deprese, oddává se raději honbě za intenzivními zážitky, za okamžitým úspěchem, navazováním i rozvazováním citových vztahů, případně za stimulací virtuálním světem techniky, počítačů, filmů a videoher. Na druhé straně se jeho vzdání se ideálů projevuje v pasivní formě tím, že „podléhá všemožným vlivům, módě, názorům bez ohledu na jejich hodnoty či vzájemnou kongruenci (sladitelnost)... Atmosféra skepse, rezignace a libovůle modifikuje individuální tendenci směrem k chladnému prosazení se bez ohledu na morálku a u méně úspěšných⁸ směrem k dokazování si vlastní síly a moci“.⁹

Christopher Dawson se narodil na podzim roku 1889 v Hay-on-Wye v britském Walesu jako jediný syn podplukovníka H. P. Dawsona a jeho ženy Mary Louisy. Roku 1911 absolvoval studia moderní historie na Trinity College v Oxfordu a pak se postgraduálně vzdělával v ekonomii. Roku 1914 přestoupil z anglikánského náboženství na římsko-katolické vyznání a dva roky nato se oženil s Valery Millsovou. S ní měl později tři děti. Působil jako učitel na univerzitách v Exeteru, Liverpoolu a Edinburghu. Roku 1943 se stal členem Britské akademie. V letech 1958–1962 byl profesorem na Harvardově univerzitě v USA. Zabýval se zejména dějinami evropské kultury a vzdělanosti se zvláštním zřetelem k významu víry pro kulturní život člověka. Dawson bývá nazýván největším anglicky mluvícím katolickým historikem 20. století. Jeho kniha *The Crisis of Western Education: With Specific Programs for the Study of Christian Culture* vyšla poprvé roku 1961 ve Velké Británii v londýnském nakladatelství Sheed & Ward. Český překlad byl vydán Křesťanskou akademií v Římě roku 1970. Ve Státním pedagogickém nakladatelství v Praze vyšla v roce 1992 publikace *Krise západní vzdělanosti*. Ch. Dawson zemřel na jaře roku 1970 v přímořském městečku Budleigh Salterton nedaleko Exeteru ve východním Devonu.

⁸ Jak ukázal Alfred Adler, svědčí komplex nadřazenosti, s nímž se arogantní lidé snaží demonstrovat svou domnělou superioritu, o jejich potlačované sebenávisti a úzkosti. Vzhledem k vadnému sociálnímu učení v nejtětlejším dětství nemají zdravou sebedůvěru, což jim brání v navazování rovnocenných vztahů. Místo partnerské spolupráce se pokoušejí druhé ovládat, využívat je a ponižovat [34].

⁹ K citaci Jana Poněšického srv. názor Karen Horneyové. V kapitole nazvané „Touha po moci, společenském postavení a majetku“ psychoanalytička připomíná, že při formování neurotických obran sehrává důležitou úlohu rovněž kulturní faktor: „Individuální moc, prestiž a majetek nehrají roli v každé kultuře. Například u indiánů Pueblanů je snaha o společenské postavení rozhodně potlačována a jsou tam jen malé rozdíly v osobním vlastnictví, a tudíž je tato snaha jen málo důležitá.“

V uvedeném kontextu je zapotřebí zdůraznit, že k poslání školy patří snaha napomoci mladým lidem nahlédnout, že jak civilizační pokrok, tak rozvoj každého jedince se neděje nijak snadno, bezpracně a bezbolestně. **Výchova** by měla směřovat k pochopení toho, že přechodné zkáznění, sebezapření a odložení momentálních tužeb se člověku ve svých důsledcích vyplatí, neboť vede ke zralejšímu a plnohodnotnějšímu uspokojení.¹⁰

Proměny živelného – lenošivého a požitkářského – dítěte ve zralejší bytost nelze docílit moralizováním v hodinách společenských věd ani memorováním definic z učebnice občanské nauky. Tak jde (snad) uspokojit školní inspekci či hospitující nadřízené, ale rozhodně tímto způsobem nelze dosáhnout žádoucích změn v myšlení, citění a chování žáků.

Výchovné úspěchy vykazují zejména ti učitelé, kteří nejsou jen odborníky v daném oboru, ale především jsou sami osobnostně zralí, vnitřně pravdiví a schopní být příkladem.¹¹ To ovšem neznamená nějaké lpění na vnější autoritě propůjčené školním řádem, předvádění se nebo zdůrazňování vlastní neomylnosti.¹² Právě na takovoto chování jsou mladí lidé obzvláště citliví a budí v nich spíše odpor než sympatie.¹³

Úspěch u adolescentů mají především ti, kteří jsou **autentičtí**, umějí s humorem připustit vlastní nedostatky, sami se dovedou od svých žáků nebo studentů poučit. Oblíbení učitelé vykazují zpravidla vysokou míru **empatického porozumění a respektu** k názorům ostatních. Dokážou být tolerantní, jsou schopni dospívajícím **důvěřovat** a v klíčových momentech je **podpořit** [40]. Jejich pedagogické mistrovství

V této kultuře by bylo nesmyslné usilovat o nějakou dominanci jakožto o prostředek uklidnění. To, že si neurotici v naší kultuře vybírají právě tento způsob, pramení ze skutečnosti, že v naší sociální struktuře mohou moc, prestiž a majetek poskytnout pocit většího zajištění.“ [35]

¹⁰ Srv. k tomu názor filozofa Jana Patočky: „Zde se fenomenologie dotkla něčeho, co celý moderní humanismus zanedbal, co mu chybí. Moderní humanismus žije z myšlenky, že člověk je nějak dědicem absolutna, křesťansky pochopeného absolutna (z toho náš humanismus vyrůstá), že má legitimaci, aby si celou skutečnost podroboval, osvojoval a aby z ní těžil bez jakýchkoli závazků, aniž by cokoli vracel a sám sebe formoval, káznil. Fenomenologie se zde dotkla této základní problematiky humanismu v bodě, že člověka dělá člověkem teprve tato nonindiference k bytí, že se mu bytí zjevuje jako něco, co není reálné, a tedy také lidské, a co ho vyzývá a dělá z něho člověka.“ [36]

¹¹ K sociální roli učitele a jeho úloze při komplexně edukační péči o žáka se opakovaně vyslovuje v řadě svých textů psycholog a vysokoškolský pedagog Zdeněk Helus [37].

¹² Těm vychovatelům, kteří cítí potřebu identifikovat se s autoritářským pořádkem, se demokracie někdy jeví jako svoboda, která je neúměrně ohrožuje, neboť nezávislejší postoje žáků vnímají jako anarchii [38].

¹³ Blíže k tomu Erich Fromm: „Autorita bytí není založena jen na individuální kompetenci plnit určité společenské funkce, ale současně také znamená, že osobnost dosáhla vysokého stupně vyspělosti a integrace opravdového bytí. Takoví lidé skutečně vyjadřují autoritu a nemusí poroučet, vyhrožovat, podplácet.“ [39]

vede k vytvoření funkčního **výchovně-vzdělávacího společenství**. V něm je vychovatel obdařen **důvěrou**, že je ochoten udělat vše, co je v jeho silách a možnostech, aby přispěl k **osobnostnímu růstu** svých svěřenců, a zároveň vzniklá atmosféra podporuje **sebevýchovu** každého jednotlivého člena takové komunity. Důležitým faktorem řádného fungování společenství je autentická autorita učitele (vychovatele), skupinová koheze (vnitřní soudržnost) a vzájemná emocionální podpora sdílená mezi jeho členy. K roli pedagoga podporujícího vznik výchovně-vzdělávacího společenství patří umění promýšlet a zadávat takové úlohy, při nichž se může každý žák (chovanec) nějak projevit a kdy nalézá příležitost přispět ke zdaru společného projektu. Příznivý vliv na psychosociální pohodu ve třídě (výchovné skupině) i na **zdravé sebepojetí žáků** má to, když opakovaně zažívají situace, v nichž mohou být svými dovednostmi, znalostmi nebo úsudky užiteční pro ostatní a získávají za to uznání. Učitel by měl být s to nastavit a udržet pravidla pro výchovně-vzdělávací činnost a přiměřeně formulovanou zpětnou vazbu, kdy dítě či dospívající dostává od svých spolužáků informaci o tom, jak na ně působí svými emočními projevy, názory a chováním. Situaci by měl pedagog psychologicky usměrňovat tak, aby ani v případech, kdy vypukne konflikt a kdy si žáci mezi sebou ozřejmují něco nepříjemného, nebyl nikdo urážen, ponižován či zavrhován. I když dojde k pochybení, mělo by být zřejmé, že náprava je možná. Smysl pro **spravedlnost a dodržování pravidel** představuje oporu, kterou spolu se zřejmou autenticitou a kongruencí učitel přispívá k dobrému chodu společenství.¹⁴ To platí nejen v prostředí třídního kolektivu či učňovské dílny, ale v nejobecnější rovině i v případě zdárného fungování sportovního oddílu, mládežnického klubu, dětského domova nebo výchovného ústavu.

Současná společnost předpokládá, že dobrý pedagogický pracovník by měl být připraven na přijetí svého dílu zodpovědnosti při podpoře **zdravého životního stylu** a při řešení otázek **primární prevence sociálně patologických jevů**¹⁵. K tomu patří

¹⁴ K formulování zásad toho, jak se utvoří a funguje výchovně-vzdělávací společenství, mne přivedly čtyři důležité podněty. Východní inspiraci představoval jednak koncept pracovní aliance – léčebného spojení, popsáný psychoanalytickou teorií [41], a pak také Rogersův přístup zacílený na potřeby klienta – *Rozhovor s Glorii* [42]. Dále sehrály roli vlastní terapeutické zkušenosti z práce s hlubinně dynamicky orientovanou skupinou ambulantních pacientů, kterým jsem po několik let pomáhal řešit jejich „krize všedního dne“. Ve skupině, jejíž činnost jsem koordinoval, vznikala atmosféra vzájemné důvěry, která uvolňovala nevědomé zábrany a posilovala zúčastněné při zvládání obtíží, které se jim dříve zdály být nepřekonatelné. Nakonec jsem zužitkoval i poznatky získané v balintovských skupinách pořádaných pro pedagogické pracovníky. Ty jsme vedli s J. Kořou na katedře pedagogiky FF UK v Praze při plnění grantového úkolu *Cesty k profesionalizaci učitelů*.

¹⁵ Srv. § 29 školského zákona: „Školy a školská zařízení jsou při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb povinny přihlížet k základním fyziologickým potřebám dětí, žáků a studentů a vytvářet podmínky pro jejich zdravý vývoj a pro předcházení vzniku sociálně patologických jevů.“ [43]

nejen schopnost učinit odpovídající **pedagogickou diagnózu**, ale rovněž způsobilost vyjádřit určitou **výchovnou prognózu** [44]. Jde o to, pokusit se na základě odborných zkušeností zhodnotit, za jakých podmínek se náprava maladaptivních postojů a nežádoucích vzorců chování může nejspíše povést, ale rovněž jde o ochotu aktivně se na zlepšení situace podílet. Je zapotřebí zdůraznit, že životní obtíže a vztahové problémy, do nichž se mladý jedinec na přechodu mezi dětstvím a dospělostí může dostat, nejsou jen doménou psychologů a psychiatrů, ale svou úlohu zde sehrává **sociální učení**. Ne každé dítě si v rámci primární socializace osvojilo strategie příhodné k bezkonfliktnímu zvládnání stresových situací [45]. Pedagogicko-psychologická podpora poskytnutá ohroženým žákům při adaptivním řešení těžkých chvil spadá do oblasti **preventivně výchovné činnosti** a **sociální reedukace**, neboť může zabránit patologickému vývoji.

Veřejnosti je však třeba občas připomenout, že prevence rizikového a společensky nežádoucího chování není hlavní náplní práce učitele. Za tuto sféru nemůže nést plnou zodpovědnost jenom školství. Zdravý vývoj dítěte je především věcí rodiny. V prevenci hrají svoji neopominutelnou roli také instituce zabývající se volným časem, sportem a tělovýchovou, zdravotníci, sociální pracovníci, policie, soudnictví, komunikační média, profesionální organizátoři veřejného života, politici a mnoho dalších.

Pravdou ale je, že ten, kdo zvládne prevenci a osvojí si potřebné znalosti i praktické dovednosti, bude mít značný vliv na étos školy a její autoritu. Nezvládnutí tohoto důležitého aspektu výchovné práce přináší výrazné zpochybnění celého socializačního procesu, jímž se příslušná vzdělávací instituce oficiálně pyšní. Byť by úspěchy školy prezentované na veřejnosti byly sebelepší (např. počet absolventů přijatých do vyššího typu studií, úspěch žáků v odborných olympiádách, přední pořadí školního mužstva na sportovních turnajích, častá účast na uměleckých soutěžích), nelze přehlédnout třeba jen malé procento nešťastných dětí, které trvalý stres a frustraci řeší experimentováním s drogami, alkoholem, únikem k počítačovým hrám či výherním automatům. Ani výjimečné didaktické výsledky nemohou ospravedlnit přehlížení šikany, xenofobie, intolerance či jiných negativních jevů, které se skrývají jako temná odvrácená tvář některých výchovných institucí, jež by rády imponovaly jako přípravy budoucích elit. Učitel, který připustí povyšování určitých dětí nad jiné, posměch méně zdatným, přehlížení chudších a trápení slabších, se naprosto zpronevěřil svému poslání a selhal nejen jako odborník, ale především jako člověk.¹⁶

¹⁶ Zatímco v učilištích, výchovných ústavech nebo ve vojenských jednotkách má šikana zpravidla ráz otevřené agrese, kde je ponižování a psychické týrání spojeno se zřejmým fyzickým násilím, mívá v různých tzv. výběrových zařízeních skrytější charakter. Tam se projevuje zejména opakovaným

Je dobré mít na zřeteli, že při zdárném řešení závažných výchovných problémů, produktivním zpracování konfliktních situací a podpoře zdravého sociálního klimatu školy [46] hrají významnou úlohu postoje jejího vedení. Ředitel sledující hlavně statistické výkazy, zápisy ve třídních knihách, přehledové tabulky a finanční normativy přestává být oporou jak pro učitele, tak pro rodiče. Působí možná jako úspěšný administrátor, pedagogickým pracovníkem však zůstal už jen ve smyslu předpisů.

Všichni ti, kteří se dnes profesionálně zabývají výchovou, po jisté době zjistí, že je nezbytné zamyslet se nad podstatou sociálních interakcí, v jejichž průsečíku probíhá mezigenerační kulturní transmise.¹⁷ To proto, že z tradice je to právě škola, která je společností pověřena funkcí jakéhosi institucionálního kontejneru duchovních hodnot civilizace. Psychiatr, psycholog a filozof kultury **Carl Gustav Jung** (1875–1961) upozorňuje, že existence lidstva by byla zhora nemožná, jestliže by v mysli každého jedince neexistovala jakási autorita – **morální komplex** (Freudem nazývaná Nadjá či Superego), vzniklá na základě archetypického příkazu: osvojit si a zachovávat pravidla kultury, do níž jsme se narodili.¹⁸

Jung míní, že kdyby **morální imperativ** neexistoval, přirozeným lidským stavem by byla anarchie, protože všichni bychom se po světě pohybovali jako psychopati neschopní vzájemné důvěry, empatie a spolupráce. Za tohoto stavu by existence lidstva byla jen těžko myslitelná [48]. Je možno připomenout i **Sigmunda Freuda**, který napsal, že „ač lidé mohou stěží existovat osamocně, přesto pociťují oběti uložené jim kulturou v zájmu soužití jako velmi obtížné“. Jak na jiném místě tento otec psychoanalýzy poznamenává, civilizace ukládá prostřednictvím výchovy pudovému a nedostatečně myslícímu dítěti rozhodnutí, ke kterým opravňuje jen inteligence dospělého. Následně však pesimisticky dodává, že kultuře ostatně nic jiného ani nezbyvá, neboť věky vývoje lidstva jsou zhuštěny do několika let dětství

zesměšňováním, pomlouváním, schválnostmi, ztrácením se či poškozováním osobních věcí oběti, ale také okázalou společenskou izolací. Vždy však jde o stejný psychodynamický vzorec deviantního chování, kdy se agresorem vytipovaný jedinec stává terčem systematické psychosociální traumatizace ve lhotejně přihlížející či zlomyslně se bavící skupině. Zkoumání uvedené patologie vedlo k poznání, že šikana je často příznakem absence výchovné autority ze strany oficiálních představitelů instituce a její suplování nezralými jedinci bažícími po nadřazeném postavení. V psychologickém profilu pachatelů bývá shledávána potřeba překompenzování vlastního pocitu méněcennosti a prožitého ponížení.

¹⁷ Podrobně se důležitosti porozumění podmínkám ovlivňujícím u nás v současnosti sekundární socializaci dětí a mládeže věnuje sociolog Radomír Havlík [47].

¹⁸ Jungiáni věří, že kolektivní nevědomí uchovává všem společné identické psychické struktury – archetypy, které dohromady vytvářejí archaické dědictví lidstva. Ty nám pomáhají při utváření konkrétních představ, pochopení významu událostí a osvojení příslušných sociálně žádoucích vzorců chování.

Jak připomíná Ch. Rycroft v *Kritickém slovníku psychoanalýzy*, uvedeného termínu poprvé užil **Sigmund Freud** (1856 Příbor – 1939 Londýn) pro léčbu neuróz, při níž uplatňoval metodu volných asociací a interpretací. Dával při tom do souvislostí dosud nevědomá témata a nevyřešené duševní konflikty, přičemž osvětloval skryté příčiny odporu, emočních problémů a přenosové mechanismy. Rovněž se slovem **psychoanalýza** označuje teorie o psychickém vývoji a jeho poruchách akcentující v lidském životě úlohu **sexuality**, formulovaná S. Freudem, jeho žáky a následovníky.

.....
spolupráci, nebo soupeřivost, hostilita a sklon přisuzovat druhým v nejednoznačných situacích nepřátelské záměry?

Psychoanalýza a další hlubinné dynamicky orientované psychologické teorie (zaměřující se na rozbor a pochopení individuálních motivů a pohnutek) se vždy podrobně zabývaly obdobím raného vývoje. Celá hlubinně orientovaná psychologie bedlivě zkoumá nejen procesy **uspokojení** dětských tužeb, ale i jejich zmaření, **frustrace**,²¹ které se mohou negativně projevovat **poruchami sebehodnocení, narušením sociálních vztahů**, nejrůznějšími formami nežádoucího chování a obtížemi ve výchově v pozdějších letech.

Není od věci zamyslet se nad tím, co by mohly uvedené psychologické teorie a z nich vyplývající psychoterapeutické směry přinést užitečného soudobé nebo budoucí pedagogice a pedagogické psychologii. Ptejme se také, zda hlubinná psychologie a psychoterapie jsou s to poskytnout učitelům a dalším vychovatelům užitečná vodítka nejen k pochopení pravděpodobných příčin obtíží, ale také při hledání

a živelně projevovaná instinktivní přání, frustrovaná kulturou, se rodí s každým dítětem vždy znovu [49].¹⁹

Přijmeme-li výkladový rámec inspirovaný **psychodynamickým pojetím**, bude nás nepochybně zajímat odpověď na otázku, která sama o sobě má výrazný interdisciplinární ráz a jde daleko za někdy velmi úzce pojímané hranice **psychoanalýzy**²⁰: jakým způsobem jsou v životě jedince položeny základy porozumění lidským vztahům a hodnotám? Kde a kdy se u člověka tvoří pocit zdravé sebejistoty a citového ukotvení, prožitek sociální sounáležitosti a ochota ke

¹⁹ K tomu srv. následující citát Piageta: „Dítě neporozumí myšlení dospělého, dokud si toto myšlení samo nerekonstruuje. A myšlení samo je výslednicí nepřetržitého konstruování mnoha generací, z nichž prošla každá dětstvím. Chceme-li vysvětlit vývoj, musíme počítat s oběma dimenzemi, ontogenetickou i sociální (ve smyslu předávání výsledků práce z generace na generaci).“ [50]

²⁰ V laické veřejnosti se dnes užívá pojmu „psychoanalýza“ volně pro všechny psychoterapeutické školy, které přišly po Freudovi, Adlerovi a Jungovi a vycházejí nějakým způsobem z Freudova učení o nevědomí. Je nutné připomenout, že jungiáni sami sebe označují analytickými psychology a adleriáni se sami označují za individuální psychology. Ti američtí analytici, kteří se s využitím a rozvinutím Adlerova učení pokoušeli přeložit freudiánskou teorii do sociologických pojmů, jsou prohlašováni za neofreudiány (např. Fromm, Horneyová, Sulivan). V odborné obci termín přísluší jen klasickému učení S. Freuda a jeho přímých následovníků [51].

²¹ Termínem „frustrace“ popisujeme psychický stav vyvolaný překážkami, jež ohrožují, oddalují nebo znemožňují jedinci uspokojení nějaké individuálně důležité potřeby nebo přání.