

VZNIK A VÝVIN PSYCHOANALYTICKEJ PEDAGOGIKY

Milan Krankus

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave

Anotácia: Štúdiá sa zaoberá vzťahom medzi psychoanalýzou a pedagogikou v historickom rozmere, jej prínosom pre chápanie výchovy a riešenie výchovných problémov od vzniku psychoanalytickej pedagogiky až po dnešok. Rozoberá chápanie výchovy u S. Freuda a jeho žiakov, v neopsychoanalýze, freudomarxizme až po antiautoritatívnu výchovu a súčasné interakčné teórie v psychoanalýze a ich uplatnenie. Chce poukázať na možnosti psychoanalytickej pedagogiky pri riešení problémov v škole a rodine, jej prínos k humanizácii výchovy a oslobodeniu dieťaťa v 20. storočí a perspektívy, ktoré tento prístup ponúka.

Kľúčové slová: psychoanalýza a výchova, sublimácia, výchova a obranné mechanizmy Ja, antiautoritatívna výchova, interakčné teórie v psychoanalýze a pedagogika, scénické chápanie psychiky dieťaťa a žiaka, humanizácia výchovy.

Hodnotiť prínos psychoanalýzy pre pedagogiku v jej dejinnom vývine vo všetkých súvislostiach nie je vzhľadom na rozsah nášho príspevku možné. Pokúsime sa preto len načrtnúť hlavné etapy ich vzťahu, oblasti spoločného záujmu a do istej miery poukázať na význam, ktorý psychoanalytické myslenie malo pre nové prístupy v pedagogickej teórii a praxi.

1. KATEGÓRIA VÝCHOVY V DIELE S. FREUDA

Keď sa S. Freud vo svojom životopise vracia k tomu, čím prispel k rozvoju a uplatneniu psychoanalýzy v humanitných vedách, hovorí o jej využití v pedago-

gike takto: „K uplatneniu psychoanalýzy v pedagogike som nijako neprispel; bolo však samozrejme, že analytické skúmanie sexuálneho života a duševného života detí vyvolalo pozornosť vychovávateľov a umožnilo im vidieť ich úlohy v novom svetle.“ A o niekoľko riadkov ďalej pokračuje: „Použitie psychoanalýzy na preventívnu výchovu zdravého dieťaťa a na nápravu ešte nie neurotického, ale vo vývoji vykoľajeného dieťaťa malo významné praktické dôsledky“ (S. Freud, 2000, s. 44).

Pravdou je, že Freud skutočne nenapísal žiadny pedagogický spis ani článok. Nemôžeme však tvrdiť, že otázky výchovy sú u neho na okraji vedeckého záujmu. Práve naopak. Význam Freuda pre a jeho vplyv na pedagogickú teóriu a prax je mnohostranný a vo viacerých smeroch mal zásadný význam pre chápanie úloh a prístupov k výchove detí prostredníctvom svojich žiakov, ktorí prenášali jeho názory do praxe. On sám vkladal do použitia psychoanalýzy v pedagogike a výchove veľké nádeje, dokonca považoval túto tému za najzávažnejšiu „zo všetkých odborov, v ktorých analýza pracuje“ (S. Freud, 1969, s. 455).

Jeho záujem o túto oblasť už veľmi skoro podnietilo zistenie, že v analýzach dospelých neurotikov sa často odhaľovali detské zážitky a vážne výchovné chyby v detstve. Hoci teda bol sústredený na terapiu, veľmi skoro spoznal možnosti uplatnenia tiež psychoanalýzy vo výchove. Pritom, samozrejme, reflektoval vzájomný vzťah medzi terapiou a výchovou a ich špecifiká a odlišnosti. Podľa Freuda výchovná práca je „niečo sui generis, nemožno ju zamieňať ani nahradiť psychoanalytickým učením. Psychoanalýza dieťaťa môže byť pre výchovu ako pracovný prostriedok, ale nie je vhodná na to, aby sa postavila na jej miesto“ (S. Freud, 1940 - 1952, s. 566).

Už roku 1913 v predhovore ku knihe O. Pfistera Psychoanalytická metóda Freud načrtol svoje chápanie vzťahu medzi výchovou a terapiou, ktoré sa v neskorších rokoch stalo ústredným metodologickým rámcom psychoanalytickej pedagogiky. „Výchova a terapia vstupujú do podnetného vzťahu k sebe navzájom. Výchova sa bude starať o to, aby z istých dispozícií a sklonov dieťaťa nevzišlo pre jednotlivca ani pre spoločnosť nič škodlivé. Terapia sa začne uplatňovať, keď tie isté dispozície už priniesli nežiaduci výsledok v podobe symptómov choroby.... Výchova je profylaxiou, ktorá má predísť obom vyústeniam - vyústeniu do neurózy, rovnako ako do perverzie“ (Freud, 2002, s. 8).

Podľa Freuda vychovávateľ dokáže uhádnuť, ktoré z dispozícií hrozia nežiaducim vyústením, a môže použiť psychoanalýzu skôr, než sa takéto dôsledky dostavia. „Môže teda pomocou analýzy profilakticky pôsobiť ešte na zdravé dieťa“ (S. Freud, 2002, s. 8). Na druhej strane si môže všimnúť prvé náznaky vývoja smerujúceho k neuróze alebo perverzii a ochrániť dieťa pred ďalším vývojom v dobe, keď z radu dôvodov nemohlo byť privedené k lekárovi. Inak povedané, podľa Freuda hlavnou úlohou výchovy je profylaxia, predchádzanie neurózam prostredníctvom vhodných metód a postupov, vychádzajúcich zo znalosti psychoanalýzy. Výchove teda pripadá veľká úloha zabezpečiť zdravý a bezproblémový duševný a telesný vývoj dieťaťa.

V odbornej verejnosti je všeobecne známe, že Freud považoval dieťa za pudovú bytosť, ovládanú výlučnou snahou o uspokojenie svojich potrieb, u ktorej pô-

vodná animalita našej prirodzenosti ešte nefalšovane existuje a ktorá sa spoločenskou bytosťou stáva len v procese akulturácie, cez usmernenie alebo negáciu jeho snáh priamo uspokojiť svoje pudové potreby. Detstvo je pre neho temným obdobím života, naplnené ostrými psychickými konfliktmi a traumatizujúcimi zážitkami emocionálneho charakteru, pocitmi viny a úzkosti. Vzťahy k rodičom a súrodencom sú pod vplyvom infantilnej sexuality, najmä oidipovského komplexu.

Celý obsah detskej psychiky je teda výsledkom ustavičného dynamického konfliktu vedomia a nevedomia, myslenia a nevedomých motívov, biologických potrieb a požiadaviek spoločnosti a kultúry. Podľa Freuda má aktivita človeka hlavne a pôvodne za cieľ vyhnúť sa strasti a zabezpečiť slasť. Princíp slasti však nevyhnutne naráža na obmedzenia reality. Skôr alebo neskôr sa dieťa musí vyrovnáť so skutočnosťou, že realita neposkytuje neobmedzené uspokojenie jeho potrieb. V miere, v akej sa podarí túto skutočnosť zohľadniť, sa presadzuje princíp reality. „Kde bolo Ono, má byť Ja“ (S. Freud, 1969, s. 409). V súvislosti s tým Freud konštatuje:

„Ujasnime si, čo je najbezprostrednejšou úlohou výchovy. Dieťa sa musí naučiť ovládať svoje pudy. Nie je možné dať mu takú slobodu, aby neobmedzene povoľovalo všetkým svojim impulzom. Bol by to veľmi poučný experiment pre detských psychológov, ale rodičia by takto nemohli žiť a u detí samých by to spôsobilo značné škody, ktoré by sa prejavili čiastočne hneď, čiastočne v neskorších rokoch. Výchova musí teda brániť, zakazovať, potláčať a vo všetkých dobách to robila. Avšak z analýzy sme poznali, že práve toto potláčanie nesie so sebou nebezpečenstvo neurotického ochorenia... Výchova teda musí hľadať cestu medzi Scyllou úplnej tolerancie a Charybdou odopierania. Ak nie je táto úloha vôbec neriešiteľná, potom musí byť možné nájsť ono optimum, pri ktorom výchova dosiahla čo najväčší úspech a čo najmenej uškodila. Pôjde o to, rozhodnúť, koľko smieme zakazovať, v ktorých dobách a aké prostriedky pri tom použiť...Ďalšia úvaha nám ukazuje, že výchova svoju úlohu doteraz plnila veľmi zle a deťom pôsobila veľké škody“ (Tamže, s. 457).

Ako neskôr napíše A. Freudová, hlavnou úlohou psychoanalytickej pedagogiky je „nájsť strednú cestu medzi extrémami, teda označiť pre každý stupeň veku dieťaťa správny pomer medzi povolením uspokojenia a obmedzením pudov“ (A. Freudová, 1937, s. 68).

„Nevyhnutnosť individuálneho obmedzenia na úkor kultúrnych požiadaviek“ (Kowal-Sumek, 1991, s. 268), individuálny civilizačný proces je vždy nátlak, dieťa sa musí učiť uspokojenie spontánne vystupujúcich potrieb presunúť, odsunúť alebo sa ich celkom vzdať. Tento proces je na individuálnej úrovni spájaný so vznikom „vnútornej autority“, NadJa a svedomia ako regulatívneho mechanizmu.

Preto jedna z najznámejších definícií výchovy S. Freuda znie: „Výchova môže byť bez ďalšieho uvažovania popísaná ako podnecovanie na prekonanie princípu slasti a jeho nahradenie princípom reality. Chce teda pomôcť onomu vývojovému procesu, ktorý sa týka ľudského Ja“ (S. Freud, 1989, s. 95).

Druhou výchovnou požiadavkou je sublimácia. Pud je sublimovaný, keď je odklonený na nové nesexuálne ciele a orientuje sa na nový nesexuálny objekt, napr.

umenie alebo intelektuálne aktivity. Sublimácia má usmerniť a pretvoriť nevedomé motívy, energiu vytesnených želaní na spoločensky užitočné a prijateľné formy aktivity, vytvoriť vzťah k realite, posilniť Ja, rozvíjať identitu a autonómiu v spoločenských vzťahoch, napomáhať proces, v ktorom sa z dieťaťa stáva zdravý a šťastný človek bez strachu a pocitu viny.

Kultúra je podľa Freuda postavená na útlaku a obmedzovaní pudov, a tak sa stáva nepriateľská k vývinu zdravého človeka, vedie k vzniku neuroticizmu, úzkosti a k agresivite. Základnou otázkou výchovy v širšom kontexte preto zostáva, aká má byť miera slobody a odopierania, ako prostredníctvom výchovy začleniť individuum do spoločnosti a kultúry bez toho, aby došlo k procesu potlačenia, ktoré je zdrojom neurózy. Vo filozofickej rovine teda psychoanalýza predstavuje pre Freuda prostriedok na odhalenie nútiacich vplyvov spoločnosti a kultúry, čo by malo človeku dať možnosť byť bez regresov „sám sebou“ a oslobodiť sa.

2. KLASICKÁ PSYCHOANALYTICKÁ PEDAGOGIKA.

Už v prvej generácii Freudových žiakov sa začala uplatňovať psychoanalýza vo výchove v jej teoretickej aj praktickej podobe. Na prvom psychoanalytickom kongrese v Salzburgu roku 1908 mal S. Ferenczi príspevok o vzťahu medzi psychoanalýzou a pedagogikou, kde posúdil dôsledky učenia o sexualite a nevedomých procesoch pre oblasť výchovy. V rokoch pred I. svetovou vojnou sa objavujú práce O. Pfistera, H. Zulligera a E. Jonesa, vzniká hnutie tzv. pedanalýzy, ktorá má u zdravých a ohrozených detí pomôcť vyhnúť sa neurotickému ochoreniu. Hlása sa požiadavka spolupráca analyticky vzdelaného učiteľa s lekárom.

Skutočný rozvoj psychoanalytickej pedagogiky však nastáva až v 20-tych a 30-tych rokoch 20. storočia. V rokoch 1926-37 začal vychádzať prvý časopis venovaný psychoanalytickej pedagogike *Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik* (red. H. Meng a E. Schneider), v ktorom vyšiel rad hodnotných článkov a kde publikovali hlavne A. Aichhorn, S. Bernfeld, A. Freudová, H. Meng, H. Zulliger, A. Balint a B. Bornstein. Orientácia časopisu sa niesla v duchu tézy, že liečenie duševných porúch je nielen záležitosťou lekárov, ale aj výchovy. Celkový trend sa teda nesie v chápaní výchovy ako predpolia terapie a jej úlohou zostáva profylaxia neuróz a zároveň potvrdzovanie a overovanie téz psychoanalýzy, ktorej je takáto pedagogika súčasťou, hlavne poskytnúť empirické poznatky o detskom vývine a vývine sexuálneho pudu, tak ako si to predstavoval aj S. Freud.

Pozornosť autorov sa sústreďovala hlavne na výchovné využitie procesu sublimácie, kritiku existujúcich výchovných foriem, problematiku detskej sexuality, výchovu v rodine, odhaľovanie nevedomých zdrojov výchovných problémov, skúmanie vzťahu medzi učiteľom a žiakom, delikvenciu, problémy učiteľského povolania, trestu, vývoja charakteru, traumatizujúce situácie, ako je vstup do školy alebo narodenie, problémy mentálnej hygieny, disciplíny, narušenej afektivity, úlohy Nad Ja a pod. Autori sa venovali aj využitiu katarzných techník v školských aktivitách, ako je hra, kreslenie, psychodráma. Veľa sa hovorilo o spôsoboch odhalenia

nevedomých vplyvov na intelektuálne aktivity, ako je čítanie, písanie, somatické poruchy. Objavujú sa pokusy využiť psychoanalýzu v kolektívnej výchove detí v predškolských zariadeniach a nápravných ústavoch, opatrovniach, sirotincoch a detských domovoch.

Túto tendenciu reprezentujú najmä A. Aichhorn a S. Bernfeld, ktorí založili výchovné ústavy vo Viedni, a V. Schmidt, ktorá založila detské laboratórium a škôlku roku 1921 v Moskve na skúmanie možností slobodnej výchovy a sledovanie fáz psychosexuálneho vývinu a citových a pudových prejavov u detí v atmosfére absolútnej slobody.

V ústave A. Aichhorna mali chovanci možnosť slobodne odreačovať svoje agresívne pocity. Jeho výchovná koncepcia bola zameraná na posilnenie Ja, teda princípu reality. K zrelému Ja, k automatizácii sa mali chovanci dopracovať cez miernosť a dobro vychovávateľa, „ďalekosiahlym vzdaním sa pudových obmedzení“ (O. Speck, 1991, s. 95).

Roku 1921 A. S. Neill založil v Anglicku svoju školu Summerhill, ktorá sa stala koncom 60-tych rokov veľmi známa ako model neautoritatívnej výchovy (A. S. Neill, 1965). Presadzuje v nej právo dieťaťa na slobodný rozvoj a vzdáva sa všetkých prostriedkov donucovania a disciplinovania dieťaťa. Cieľom výchovy je radosť a šťastie dieťaťa, bez strachu a úzkosti, „právo na sebaurčenie vo vlastných veciach“ (O. Speck, 1991, s. 100).

V diele S. Bernfelda, autora freudomarxistickej orientácie sa spája problematika nevedomej motivácie a kritiky disciplinujúcich foriem výchovy s priamou kritikou buržoázneho spoločenského systému, ktorý tieto vzťahy vytvára. Jedinou cestou je podľa neho odstránenie existujúceho systému, ktorý spôsobuje špecifické druhy neuróz u detí a mládeže prostredníctvom celého systému obmedzení vrátane inštitúcie školy. Práve diela freudomarxistov sa stávajú nástrojom ideologickej kritiky školy a pedagogiky v 60-tych rokoch, vydávajú sa v masovom rozsahu a používajú sa ich argumenty. Podľa S. Bernfelda výchovné systémy sú vždy konzervatívne a majú potláčateľskú funkciu, „nikdy výchova nepripravila zmeny v sociálnej štruktúre. Vždy, bez výnimky, bola výsledkom zmien, ktoré už nastali“ (S. Bernfeld, 1973 s. 90).

Bernfeld vychádza z Freuda a zdôrazňuje, že nevyhnutným elementom každej výchovy je potlačenie pudovej sféry a usmernenie pudov na kultúrne ciele. Toto presmerovanie vyvoláva krízy a frustrácie, ktoré však treba prijať ako nevyhnutnú súčasť rastu ľudstva. Ostro kritizuje idealizmus tzv. veľkých pedagógov, ktorí hovoria o veľkých cieľoch, ale nedokážu ich realizovať. Ideológie využívajú výchovu v záujme moci vládnucej menšiny.

„Výchova k realite, je neúprosne výchovou k dnešnej sociálnej realite, tento cieľ teda vedie ku konzervatívnej výchove a je všetkými, čo nejakým spôsobom túto dnešnú sociálnu realitu odmietajú a bojujú proti nej, neakceptovateľný (S. Bernfeld, 1969-71, s. 205-206).

Na rozdiel od extrémistických názorov na vzťah psychoanalytickej pedagogiky k zmene spoločenského systému, Freud v tejto otázke zastával umiernené stanovisko. „Psychoanalytická výchova by na seba brala zodpovednosť, akú od nej spo-

ločnosť nežiada, ak by si kládla za cieľ, že zo svojich chovancov urobí buričov. Urobí svojej úlohe zadosť, ak ich prepustí pokiaľ možno zdravých a výkonných. V nej samej je už dostatok revolučných momentov, ktoré zaručujú, že ten, koho vychovala, sa v neskoršom živote nepostaví na stranu spiatočnictva a útlaku. Myslím dokonca, že vypestovať revolucionárske deti nie je v žiadnom smere žiaduce“ (S. Freud, 1969, s. 458).

Mnohé návrhy prístupov vo výchove založenej na psychoanalýze sa časom stávajú úplne subjektívnymi a jednostrannými a odrážajú len presvedčenie vlastných autorov.

Snaha o výchovu bez represie a bez neurotických dôsledkov sa napríklad u W. Reicha spája s požiadavkou slobodného prejavu sexuality a uspokojovania sexuálnych potrieb dieťaťa. Podľa neho „výchova objektívne trpí tým, že sociálna adjustácia vyžaduje vytesnenie prirodzenej sexuality a že toto vytesnenie spôsobuje chorobu a asociálnosť“ (W. Reich, 1993 s. 163). Cez sexuálne oslobodenie výchovy môže dôjsť k neautoritatívnemu preštrukturovaniu ľudskej psychiky, lebo sexuálny útlak je podľa neho masovo-psychologickým základom každej utláčateľskej kultúry vo všetkých jej formách.

Pritom v určitých kruhoch už začiatkom 20-tych rokov narastajú utopické predstavy, živé predstavou psychoanalýzy ako akéhosi nového náboženstva, o možnostiach profylaxie neuróz v celospoločenskom meradle prostredníctvom výchovy a osvety, vízie totálnej reformy výchovy, ktorá povedie k sformovaniu novej zdravej, šťastnej a humannej generácie. Ozdravenie narušených afektívno-emocionálnych väzieb má zabezpečiť šťastný život čo najväčšiemu počtu ľudí. Výchova bude pôsobiť ako nástroj celospoločenskej sublimácie.

Podľa M. Massa „psychoanalytická pedagogika bola v tej dobe nesená nádejou, že konzekventné a široké uplatnenie psychoanalytických poznatkov na výchovu môže viesť k trvalej profylaxii obyvateľstva. Maľovala sa utópia budúcej spoločnosti, ktorá bude cez psychoanalýzu oslobodená od súčasných neurotických trápení. Tieto nerealistické nádeje sa skončili roku 1932 revíziou psychoanalytickej pedagogiky na kongrese v Budapešti“ (M. Maas, 1999 s. 40).

Ukázalo sa že vytvorenie psychoanalytickej pedagogiky na základe Freudovho učenia o neurózach nie je také ľahké. Samotná A. Freudová zastávala zdržanlivé stanovisko k názorom, že „ľudské bytosti takto uvedené do života budú oslobodené od úzkosti, od neurózy, schopné pôžitku a nebudú viac rozorvané vnútornými konfliktami...V praxi však vychovávatelia zisťujú, že nádej na vykorenenie neuróz je iluzórna“ (A. Freudová, s. 34). Keď sa roku 1968 vracia k tomuto hektickému obdobiu, konštatuje, že psychoanalytická pedagogika ako cesta k oslobodeniu a humanite sa nevydarila. Malo to podľa nej špecifické dôvody, ktoré, samozrejme, opäť vymedzuje psychoanalyticky. „Pod novým režimom vyrastené deti môžu byť v mnohých ohľadoch iné ako deti predchádzajúcich generácií. Nie sú však oslobodené od strachov a konfliktov, a preto nie sú menej vystavené neurotickým a iným psychickým poruchám. Chyba bola... v našich neoprávnených očakávaníach. Prisne analytické myslenie nás musí pripraviť na to, že hľadanie jednoznačného „koreňa neurózy“ je rovnako nerealistické, ako nádej na výchovu ako

profylaxiu neuróz. Psychoanalytická skúsenosť ukazuje, že neurózy sú cenou, ktorú ľudstvo platí za kultúrny vývin“ (A. Freud, 1968, s. 17).

Zároveň sa začalo zreteľnejšie diferencovať medzi terapeutickým a pedagogickým použitím psychoanalýzy. Ukázalo sa, že ani analyticky vzdelaný učiteľ nie je zárukou úspešnej výchovy a je ohrozovaný celým radom rizík a omylov.

Pozornosť sa začína obracať od kritických úloh pedagogiky a požiadaviek oslobodenia dieťaťa k pozitívnej výchove, spájanej s tzv. ego-psychológiou. Mnohí autori prestávajú vzťahovať vznik neurotických ťažkostí na vývin sexuálneho pudu u človeka. Ako príklad môžeme uviesť F. Redla, ktorý roku 1936 emigroval do USA, kde založil výchovný ústav pre delikventnú a problémovú mládež. Tretiu cestu medzi autoritatívnu a neautoritatívnu výchovou Redl vidí v posilnení Ja, ktoré sprostredkúva medzi nárokmi Ono, Ja a NadJa a rozvoj jeho funkcie, aby osobnosť vydržala napätie pudov a dokázala „kontrolu zvnútra“ (O. Speck, 1991, s. 97).

Na tomto mieste nemôžeme obísť úlohu a význam A. Freudovej, ktorá síce vo vymedzení úloh psychoanalytickej pedagogiky neprekračuje tradičné chápanie, t. j. vyzdvihuje jej profylaktickú funkciu a zároveň ju považuje aj za metódu, ktorá má odstrániť alebo zmenšiť škody spôsobené dieťaťu počas výchovného procesu, teda za psychoanalytickú liečebnú metódu. Na druhej strane sa opiera o druhé obdobie Freudovej teórie, štruktúrny model osobnosti a teóriu agresivity. Vo svojej práci o obranných mechanizmoch Ega sa zaoberá „spôsobmi a prostriedkami, ktorými Ego odvracia nepríjemné pocity a úzkosť a prevádza kontrolu nad impulzívnym správaním, afektami a pudovými impulzami“ (A. Freud s. 1). Pritom poukazuje napr. na význam NadJa (Superega), ako zvnútornenej rodičovskej autority, jeho moc, nutnosť modifikácie jeho tvrdosti v snahe oslobodiť Ja a zmenšiť neurotický konflikt. „Ak neurózu zapríčiňuje tvrdosť Superega, potom sa tí, čo vychovávajú deti, musia vyhnúť všetkému, čo môže prispievať k formovaniu nadmernej prísnosti Superega, musia dbať na to, aby ich výchovné metódy, ktoré sú neskôr internalizované Superegom, boli vždy jemné“ (s. 34). „Dieťa sa musí naučiť znášať väčšie a väčšie množstvá nepríjemností bez toho, aby muselo siahnuť po svojich obranných mechanizmoch“ (s. 37).

V prístupoch A. Freudovej a M. Kleinovej sa začína presadzovať orientácia, v ktorej sa upúšťa od akcentovania teórie libida a dôraz sa kladie na skúmanie a hľadanie rovnováhy Ono, Ja a NadJa, problematiku agresivity a objektových vzťahov, prenosu a identifikácie. Obidve autorky predstavujú prínos pre ďalší rozvoj pedagogiky založenej na psychoanalytických východiskách, hoci v konkrétnom chápaní metód prieniku do detskej psychiky sa značne odlišujú.

Možno povedať, že zánikom časopisu Zeitschrift für psychoanalytische Pädagogik a rokom 1938, sa skončilo nielen jedno veľké obdobie psychoanalytickej pedagogiky, ale vyčerpán sa aj potenciál klasickej freudovskej psychoanalýzy pre pedagogiku. Freud síce zostáva uznávanou postavou, ale obnovený záujem o uplatnenie psychoanalýzy v pedagogike nastáva v Európe až začiatkom 60-tych rokov, a to v duchu nových koncepčných prístupov.

Napriek tomu prínos klasickej psychoanalytickej pedagogiky k dobovým diskusiám o výchove možno považovať za cenný a pozitívny. Celkom prirodzene sa

zaraduje do prúdu reformnej pedagogiky prvej polovice 20. storočia, s jej úsilím o oslobodenie dieťaťa a o humanizáciu výchovy. Svojím kritickým prístupom a pátosom dokonca mnohé koncepcie tohto typu predčí, napriek dobovej podmienosti a ilúziám, ktoré ju sprevádzali.

Otvorila problémy, ktoré dovtedy neboli v pedagogike pertraktované, a pokúšala sa ich riešiť. Poskytla silný impulz pre diskusie o autorite vo výchove. Práve myšlienka zdravého vývinu dieťaťa, založeného na uspokojení jeho základných emocionálnych potrieb, nachádza svoje vyjadrenie v mnohých súčasných výchovných modeloch..

3. NEOPSYCHOANALÝZA A PEDAGOGIKA

Druhá svetová vojna prerušila vývin psychoanalytickej pedagogiky. Mnoho vedcov a odborníkov emigrovalo do USA, kde pokračovali v práci a rozvíjali nové chápania a prístupy. Postupne sa začína aktivita aj v Európe, ktorú reprezentujú mená ako H. Zulliger, H. Meng, H. E. Richter, P. Fürsternau, A. Mitscherlich, G. Bittner, R. Spitz, J. Bowlby a iní, ktorí pripravili pôdu pre rozvoj psychoanalytickej pedagogiky v nasledujúcom desaťročí.

Ako konštatuje Th. Brameld, americký pedagóg, americkí teoretici priznávajú vplyv Freuda, ale zároveň modifikujú jeho koncepciu. „Odmietajú chápať ľudskú prirodzenosť ako úplne podriadenú inštinktom, osobitne tým, ktorých prejavmi sú sexualita a agresivita. V protiklade k Freudovi sa pridávajú názorov, podľa ktorých obklopujúce prostredie, osobitne sociálne podmienky, má nemenší vplyv na človeka“ (Th. Brameld, 1971 s. 70).

Neopsychoanalytická pedagogika odmieta absolutizáciu sexuálneho pudu, význam oidipovského komplexu a ďalšie Freudove tézy, zachováva si však názor o primáte nevedomých prvkov v správaní jedinca, učenie o trojdimenzionálnom charaktere psychiky a konflikte vonkajšieho a vnútorného vo vývine osobnosti.

Ako príklad, na ktorom názorne môžeme uviesť posun v chápaní, môžeme uviesť napr. problém detskej úzkosti. Pre Freuda úzkosť „pôvodne nie je ničím iným než výrazom pre to, že (malé deti) postrádajú milovanú osobu; ku každému cudziemu človeku preto pristupujú s úzkosťou... K úzkostlivosti majú sklon iba deti s príliš veľkým, predčasne rozvinutým alebo v dôsledku rozmaznávania výnimočne náročným sexuálnym pudom. Dieťa si pritom počína ako dospelý a premieňa svoje libido, ktoré nedokáže dospieť k uspokojeniu, na úzkosť; dospelý, ktorý sa v dôsledku neuspokojeného libida stal neurotikom, si zasa vo svojej úzkosti počína ako dieťa, začína sa báť, keď je sám, t. j. bez človeka, ktorého láskou si nie je istý, a chce túto úzkosť utíšiť pomocou detinských opatrení“ (S. Freud, 1942, s. 125). S. Freud ešte dodáva: „To, že neurotická úzkosť vzniká z libida a predstavuje proces premeny libida... je jedným z najvýznamnejších výsledkov psychoanalytického skúmania.“ (cit. d., tamže)

Porovnaním tohto prístupu napríklad s názormi existenciálnych psychanalytikov, podľa ktorých je úzkosť a pocit viny dôsledok postavenia človeka vo svete

a v situácii voľby rôznych spôsobov počínania, straty vnútornej istoty a bezpečia, vidíme príklad myšlienkového posunu vo vývine psychoanalytického myslenia, ktorý sa odrazil napr. aj v chápaní úzkosti dieťaťa vo výchove v rodine, škole a v školskom prostredí.

Pedagógovia v tomto období venujú pozornosť skúmaniu etáp a štádií vývinu, či už v ranom detskom veku alebo neskorších vývinových etáp (R. Spitz, E. Erikson, P. Blos, A. Mitscherlich). V centre pozornosti sú problémy rodinnej a školskej výchovy (L. Kuby, H. Hartmann, L. Tyler), sociológia výchovy a školského prostredia (P. Fürstenau), detská sexualita a sexuálna výchova (D. Burlingham, T. Brocher, R. Eckstein, L. Galenson.), problémy učenia (E. Buxbaum, D. Rappaport) a učiteľského povolania (L. Corman).

V 60-tych rokoch psychoanalýza preniká široko do praxe amerických škôl. Objavujú sa nové profesie, ako pedológ, detský terapeut, rozširuje sa výchovné poradenstvo a vznikajú nové typy výchovných inštitúcií. Dôraz sa kladie na skúmanie miesta výchovy v systéme interpersonálnych vzťahov, skúmanie vývinu Ja v kolektíve, precizovanie etáp psychosociálneho vývinu dieťaťa, kreatívny rozvoj motorických a intelektuálnych schopností.

Veľký vplyv má epigenetická teória E. H. Eriksona, jeho koncepcia psychodynamického vývinu a pojem identity ako bazálnej psychobiologickej jednoty človeka s prostredím, názory na facilitáciu rozvoja ja a pomoc pri prekonávaní kríz jednotlivých vekových etáp, upevňovanie stability a orientácie osobnosti (dôvera, identita, autonómia, samostatnosť). Erikson pripisuje veľký význam rodinnej výchove a príprave učiteľov na skúmanie a poznanie jednotlivých štádií a ich úloh, na zabránenie zlomom vo vývine osobnosti, regresii. Na jeho názoroch sa v USA pokúsil vypracovať výchovný program L. Tyler.

Významným prínosom v psychoanalytickej terapii a pedagogike sú prístupy B. Bettelheima, ktorý založil a v rokoch 1942 – 73 viedol Ortogenetickú školu v Chicagu, „kde ako jeden z prvých rozvinul na psychoanalytických základoch koncepciu inštitucionálnej výchovy psychotických a autistických detí (M. Maas, 1999, s. 37). B. Bettelheim kladie dôraz na upevnenie sféry Ja pred rigoróznymi požiadavkami NadJa, ktoré môžu viesť k pocitu viny, úzkosti a iným negatívnym prejavom. Cieľom jeho pedagogicko-terapeutického úsilia bolo špeciálnymi metódami odstrániť poruchy v správaní osobnosti, emocionálne konflikty, dezintegráciu osobnosti. Chcel nahradiť proces chaotickej socializácie cieľavedomou systematickou socializáciou, vytvorením „totálneho terapeutického prostredia,“ ktoré malo viesť k obnoveniu stability, integrácie a rozvoja osobnosti. Veľký význam pripisuje úlohe rodičov a vychovávajúcich ako nositeľov a prenášačov spoločenských hodnôt. Zaujímavý je jeho podnet na využitie detských rozprávok ako prostriedku identifikácie a spracovania nevedomých fantázií, v súlade s princípom reality, riešenia oidipovského komplexu a deštruktívnych a úzkostných tendencií (B. Bettelheim, 1976).

Pokus o ďalšie spracovanie a využitie psychoanalýzy nachádzame u E. Fromma. Jeho snaha o humanizáciu výchovy vrcholí v úvahách o tzv. biofilnej a nekrofilnej orientácii výchovy a školskej organizácie, v ktorých môžeme vidieť vplyv

Freudovho učenia o Erose a Tanatose. Biofilná orientácia je nová kvalita osobnosti oslobodenej od protirečenií a iracionality modernej spoločnosti. Z tohto hľadiska Fromm kritizuje protirečenia súčasnej civilizácie, s domináciou falošnej výchovy. Cieľom výchovy je nastolenie novej harmónie medzi človekom, blíznymi a prírodou, rozvoj produktívnych síl človeka, láska a úcta k životu a k všetkému, čo podporuje jeho rast. Biofilná školská prax žiada lásku a úctu k dieťaťu, racionálnu autoritu, rešpekt k jeho osobnosti, akceptáciu jeho emocionálneho života. Je identická s pomocou, ktorú poskytujeme dieťaťu, aby realizovalo svoje možnosti (E. Fromm, 1974, 1977).

4. PSYCHOANALÝZA A DISKUSIE O ANTIAUTORITATÍVNEJ VÝCHOVE

Koncom 60-tych rokov vstúpil vzťah psychoanalýzy a pedagogiky do nového štádia. Pod vplyvom kritickej filozofie dochádza k obnove spoločensko-kritického potenciálu psychoanalýzy. Hlavne cez diela neomarxisticky orientovaných teoretikov a znova vydávaných diel freudomarxistov z 30-tych rokov, dochádza k jednostrannej recepcii psychoanalýzy v pedagogike v podobe tzv. antipedagogiky a antiautoritatívnej výchovy. Samozrejme, psychoanalýza nie je jediný zdroj týchto názorov, používajú sa však jej argumenty a je tu snaha využiť psychoanalytickú pedagogiku na spoločensko-politické ciele. Škola ako produkt kapitalistickej ekonomiky plní podľa nich cez inštitucionalizované a ritualizované formy výchovy a vzdelávania funkciu reglementácie pudov a konformného disciplinovania dorastajúcej generácie. Autoritatívne vzťahy, ktoré v nej vládnu, a hierarchická štruktúra, podľa teoretikov antiautoritatívnej výchovy vytvárajú nutkavú štruktúru osobnosti, charakterizovanú poriadkom, disciplínou a poslušnosťou.

Autori ako A. Mitscherlich, H. E. Richter, G. Bittner, M. Muck, F. Wellendorf a i. nielen opakujú názory svojich predchodcov z 30-tych rokov, ale zameriavajú sa na represívne mechanizmy v škole ako na odraz praktík autoritatívnej spoločnosti. Pozornosť venujú konkrétnym situáciám vo výchove a v živote školy, vzniku konfliktov, analyzujú vznik úzkostno-neurotických reakcií, procesy identifikácie. Skúmaním ritualizácie (deľba práce, skúšanie, časové plány, triedy) a formalizácie školského života, ktoré vedú k potláčaniu záujmov žiaka a jeho subjektívneho sveta, chcú takto napomáhať riešeniu každodenných problémov školy. Podľa viacerých autorov ritualizácia neumožňuje vývoj zdravého NadJa a jej prijímanie sa nedeje cez reflektované prijímanie noriem, ale mimo argumentácie a rozumu. Rekurs k rituálom teda buduje predreflexívne a afektívne základy mravného vývinu, ako istý druh psychotechniky, pomocou ktorej sa uskutočňuje sublimovaná manipulácia dieťaťa anonymnou mocou.

Viacerí autori sa zaoberajú patogénnym prostredím školy (M. Muck, 1993). Pedagogické predstavy, preniknuté ideou emancipácie individua, vedú k odmietaniu požiadaviek prispôsobenia sa a ku kritike výchovy ako moci nad jedincom. „Vývíjajúce sa dieťa nie je pre nás nijaký chaotický zväzok asociálnych pudových

hnutí, ktoré musia byť potlačené, premiešané a sublimované disciplinujúcou reglementáciou. Nie je to ani nedokonalá a nedostatková bytosť“ (G. Amon, 1973, s. 9).

Zdôrazňuje sa právo dieťaťa na slobodný rozvoj bez vonkajšej autority, pudové oslobodenie a rozvoj autonómie. Veľa sa diskutuje o pôvode autoritárneho charakteru ako dôsledku nesprávnej výchovy a o formách a mechanizmoch rodičovskej autority v „autoritársky štrukturovanej rodine.“ Ako konštatuje W. Reich, „je ľahšie vyžadovať disciplínu a autoritatívne ju vymáhať, než vychovávať deti k radosť z konania nezávislej práce a prirodzenému postoju k sexualite“ (W. Reich, 1993, s. 23).

Pedagogické predstavy, preniknuté ideou emancipácie individua a odmietania požiadaviek prispôsobenie sa ako nútenia, vedú cez kritiku útlaku k zdôrazňovaniu samoregulácie organizmu dieťaťa a k odmietaniu výchovy ako takej (antipedagogika).

Veľmi populárne sú diela A. Miller, ktorá sa zaoberá následkami detských traum v osobnom a sociálnom živote a ich profylaxiou, významom poznatkov o traumatizácii v detstve pre správnu výchovu (A. Miller, 1995).

Pri hodnotení antiautoritatívnych prístupov a postojov najmä v nemeckej pedagogike, možno povedať, že napriek niekedy priveľkému pátosu a prehnanej argumentácii mali v sebe racionálne jadro. Pomocou psychoanalytických a sociologických prístupov sa podarilo v mnohých prípadoch pomerne presne analyzovať niektoré aspekty modernej školy ako inštitúcie, popísať ich a otvoriť o nich plodnú a užitočnú diskusiu.

PERSPEKTÍVY A MOŽNOSTI PSYCHOANALYTICKEJ PEDAGOGIKY

Začiatkom 80-tych rokov sa znovu dostáva do popredia diskusia o úlohách a o význame psychoanalytickej pedagogiky. Po jej neúspechu v 30-tych rokoch viacerí autori odmietajú používať tento názov a hovoria skôr o využití psychoanalýzy v pedagogike a jej chápaní ako pomocnej vedy pedagogiky a ich kooperácii (W. Datler, 1995; H.-G. Trescher, 1985; H. Figdor, 1993; J. Körner, 1980).

Racionálnym sa zdá postoj H. Figdora, ktorý zdôrazňuje nevyhnutnosť reflektovať pedagogickú teóriu a prax vo svetle psychoanalytických poznatkov. Je za jej rozumné využitie v školskej praxi. Pedagogika má využiť osvietenský a kritický potenciál psychoanalýzy (M. Muck /H.-G. Trescher 1993, s. 97) v jej úsilí poukázať na význam nevedomých procesov vo vzťahoch medzi žiakom a učiteľom a v žiacom kolektíve.

K revízií Freudovej teórie v pedagogike dochádza cez teóriu objektových vzťahov (E. Heinemann, 1992) v skúmaní, ako vzniká štruktúra Selbst a jeho rozvoj, postavenie vnútorných objektov, budovanie realistických predstáv o svete a o vonkajších objektoch.

Nový rozvoj psychoanalytickej pedagogiky nastáva v jej chápaní ako hermeneuticko-interakčnej teórie. Tieto prístupy sa odvolávajú hlavne na J. Habermasa

a A. Lorenzera a ich názory na vznik subjektu cez skúmanie a rekonštrukciu jeho interakčných foriem. Psychoanalýza sa vracia k pedagogike cez skúmanie procesov socializácie. Uplatnenie hermeneutickej metódy ako systému výpovedí o nevedomých mechanizmoch psychiky má prispieť k efektívnejšiemu prístupu k duševným aktivitám žiakov a k vytváraniu programov pre výchovnú prax.

Psychoanalýza použitá ako hermeneuticko-kritická analýza pedagogického procesu a života v škole znamená chápanie dynamiky vzťahov v zmysle tzv. scénického chápania.

Pojem scénického chápania subjektu ako reflexie zameranej na dešifrovanie dejín života jednotlivca a subjektívneho zmyslu jeho nevedomých zážitkov zaviedol do pedagogiky H.-G. Trescher (H.-G. Trescher, 1985). V centre pozornosti pedagógov sú najmä konfliktné situácie vznikajúce v komunikácii v procese výchovy a vzdelávania.

Cieľom je odstrániť emocionálne, kognitívne a sociálne konflikty vznikajúce v procese vyrovnávania sa s požiadavkami školy, rozvoj subjektu v interakcii a rozšírenie jeho účasti na živote cez rekonštrukciu jeho životnej histórie. Odhalenie scénicky inscenovaného opakovania dejinne životne zakotvených vzťahových konfliktov pomáha chápať, a v rámci možností aj riešiť, aktuálne výchovné problémy.

Príkladom môže byť prenos v komunikačných štruktúrach v školskom kontexte, ako je nenávisť, zlosť, rivalita, agresivita. Špecifické postoje z detstva žiak prenáša na učiteľa, napr. vzťah k otcovi. Žiak napr. cez provokatívne správanie vedie učiteľa k tomu, aby ho chápal ako hlúpeho a agresívneho a potrestal ho, čím žiak vlastne nevedome opakuje, reinscenuje staré dávne zahanbenie a traumatické situácie a ponižovanie v rodine. Prenáša teda pocity a hodnotenia do novej situácie v podobe nutkavého opakovania. Provokuje, aby bol potrestaný. Len cez analýzu pocitov a želaní, ktoré tento postoj vyvolali, možno pochopiť jeho nevedomú psychodynamickú stránku.

Učiteľ v protiprenose nevedome reaguje na žiaka ako trestajúci otec na zlú bytosť. Kľúčom k scénickému chápaniu je teda sebareflexia pedagóga, riešenie vlastných protiprenosov, vyrovnanie sa s vlastnými pocitmi voči triede, pochopenie akú rolu žiaci v jeho nevedomom reinscenovaní konfliktov hrajú.

Pochopenie protiprenosov a hodnotenie nevedomej reinscenácie detských konfliktov vedie učiteľa k tomu, aby nereagoval. Nechce hrať rolu trestajúceho otca a správa sa prívetivo. Takto žiak získa možnosť vytvoriť si nové formy prežívania vzťahu, ktoré mu pomôžu prekonať doterajšie formy. (Pozri: H. Hirblinger, 1990)

V napojení na Lorenzerovu koncepciu scénického chápania rozvíja psychoanalytickú prácu v škole H.-G. Trescher, A. Leber, K. Wellner, J. Steitz-Kallenbach, E. Heinemann a iní. Pozornosť venujú využitiu psychanalýzy pri skúmaní organizácie školy a školského života, školskej interakcie a komunikačných procesov zúčastnených, konfliktov, stresu, zábran v učení a násilia v škole, nevedomé skupinovú fantáziu, aký druh psychickej štruktúry požadovanej spoločnosťou škola vytvára a aké ťažkosti a konflikty v osobnostnej štruktúre detí spôsobuje.

Čo povedať na záver?

Pokúsili sme sa podať náčrt vývinu jednej koncepcie pedagogiky 20. storočia. Samozrejme nemohli sme sa venovať detailnému rozboru. Hlbšiu analýzu by si zaslužila napr. problematika adlerovskej pedagogiky (A. Adler, F. Künkel, R. Dreikurs) alebo spájanie psychoanalýzy s existencialistickou filozofiou (V. Frankl, O. Bollnow).

V našich podmienkach sa vplyv psychoanalýzy v pedagogike neprejavil. Z rozličných pozícií sa k psychoanalytickej teórii a praxi a pedagogike vyjadrili väčšinou kriticky J. Hendrich, O. Chlup, A. Dratvová, F. Kratina, J. Čečetka, A. Jurovský a i.

Ako konštatuje T. Pardel: „Psychoanalýza nemala v psychológii u nás tradíciu, hoci v povedomí ľudí žila jej hypotéza ako otázka“ (T. Pardel, 1972, s. 274-275).

Dúfajme, že v budúcnosti to bude inak a psychoanalytická pedagogika sa stane súčasťou uvažovania o aktuálnych problémoch výchovy a vzdelávania. Ide hlavne o problémy psychohygieny, vývinu dieťaťa a jeho porúch, poradenstva, prevencie výchovných ťažkostí, neuroticizmu a ďalšie, ktorým bude treba venovať mimoriadnu pozornosť.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- AMON, G.: *Psychoanalytische Pädagogik*. Hamburg, 1973.
- BERNFELD, S.: *Antiautoritäre Erziehung und Psychoanalyse*, Bd. 1 - 3. Frankfurt am Main: März, 1969 - 71.
- BERNFELD, S.: *Sisyphus or the limits of education*. London: Berkeley, 1972.
- BETTELHEIM, B.: *Psychoanalyse des contes de fées*. Paris, 1976.
- BRAMELD, Th.: *Patterns of Educational Philosophie*. New York, 1971.
- DATLER, W.: *Bilden und Heilen: Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Mainz, 1995.
- FIGDOR, H.: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Psychoanalytische Pädagogik. In: Muck/Trescher, 1993.
- FREUD, S.: *O sebe a psychoanalýze*. Bratislava: UK, 2000.
- FREUD, S.: *Vybrané spisy S. Freuda - sv. I*. Praha, 1969.
- FREUD, S.: *Gesammelte Werke, Bd. XIV*. London, 1940-1952.
- FREUD, S.: *Spisy z let 1913-17. Desátá kniha*. Praha, 2002
- FREUD, S.: *O člověku a kultuře*. Praha, 1989.
- FREUD, S.: *Ego a mechanismy obrany*, prekl. PhDr. A. Polák 1992.
- FREUD, A.: *Wege und Irrwege in der Kinderentwicklung*. Stuttgart, 1968.
- FREUDOVIÁ, A.: *Psychoanalýza pro pedagogiky*. Praha, 1937.
- FROMM, E.: Autorität und Familie, Sozialpsychologischer Teil, In: Fürstenau, P. (Hg.) *Die psychoanalytische Beitrag zur Erziehungswissenschaft*. Darmstadt, 1974.
- FROMM, E.: *Anatomie der menschlichen Destruktivität*. Stuttgart, 1977.
- FÜCHTNER, H.: *Einführung in die Psychoanalytische Pädagogik*. Frankfurt am Main, 1979.

- HEINEMANN, E. / RAUCHFLEISCH, U. / GRÜTTNER, T.: *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*. Frankfurt am Main, 1992.
- HIRBLINGER, H.: Die Gegenübertragung in Unterricht. In: *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 2*. Mainz, 1990.
- KOWAL-SUMEK, L.: *Zur Systematik der erziehungswissenschaftlichen Denkens im Werk von Sigmund Freud*. Frankfurt am Main: Lang, 1991.
- KÖRNER, J.: Über das Verhältnis von Psychoanalyse und Pädagogik, In: *Psyche*, 9/1980.
- MAAS, M.: *Leben lernen in Freiheit und Selbstverantwortung. Eine psychoanalytische Interpretation der Alternativschulpädagogik*. Giesen, 1999.
- MILLER, A.: *Dětství je drama. Hledání cesty k pravému Já*. Praha, 1995.
- MUCK, M.: Ist die Schule eine Krankheit. In: *Pädagogik/beiheft*, 1993.
- MUCK, M./TRESCHER H.-G.: *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik*. Mainz, 1993.
- NEILL, A. S.: *Erziehung im Summerhill. Das revolutionäre Beispiel einer freien Schule*. München, 1965.
- PARDEL, T.: *Problémy psychoanalytického hnutia*. Bratislava, 1972.
- REICH, W.: *Funkce orgasmu*. Praha, 1993.
- SCHRAML, W.J.: *Einführung in die Tiefenpsychologie für Pädagogen und Sozialpädagogen*. Frankfurt am Main, 1992.
- SPECK, O.: *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischen Aspekt*. München : Basel, 1991.
- TRESCHER, H.-G.: *Theorie und Praxis der Psychoanalytischen Pädagogik*. Frankfurt am Main, New York, 1985.

SUMMARY

The paper deal with connection between psychoanalysis and education. The autor focused on analysis of the fundamental principles of psychoanalysis in their contribution for solving the problems of modern education. Show historical development of this connection from beginning in Freud's theory to the contemporary discussions on the significance and relevance of psychoanalysis on the field of school and education.