

K problematice pedagogenního narušení dítěte

ZDENĚK HELUS

A n o t a c e : Výchovné působení se může za jistých okolností stát činitelem specifického ohrožení dítěte — jeho vývoje a osobnosti. Diskutovány jsou zejména některé formy extrémní pedagogizace životního prostředí dítěte, přemíra uplatňování výkonových zřetelů ve škole, redukcionismus v pohledu na dítě a jeho osobnost aj. Zvláštní pozornost je věnována mechanismům tzv. černé pedagogiky, potlačující potřeby dítěte ve prospěch potřeb vychovatele.

K l í č o v á s l o v a : Syndromy pedagogenního ohrožení dítěte, pedagogizace prostředí, redukce osobnosti, mechanismy černé pedagogiky, narcismus, potlačení, akceptace.

Vystavenost dítěte vlivům výchovného působení nemusí nutně a automaticky znamenat jenom samé dobrodiní, zhodnocující se v kvalitách jeho osobnosti a ukazatelích jeho vývoje. Ukazuje se, že to, jak je výchova chápána a praktikována, ji mnohdy uvádí do hlubokého rozporu s předpoklady dítěte přijímat ji jako příležitost a výzvu k seberozvoji, jako prostředek realizace potencialit, jako důležité východisko ztvárňování životní cesty. Výchova bývá stále častěji kritizována nejen proto, že je málo účinná, poněvadž plní své cíle jen částečně, ale také proto, že představuje za jistých okolností hrozbu specifického narušení osobnosti a vývoje individua. Setkáváme se v té souvislosti s termínem pedagogenní ohrožení dítěte¹, tedy jeho ohrožení skladbou pedagogického působení, zejména pak jeho ohrožení tím, jak vůči němu se svými nároky vystupuje vychovatel (rodič, učitel) a do jakých interakcí je v důsledku toho zapojuje.

Pedagogenní ohrožení dítěte má rozmanité příčiny, projevy a konsekvence. Nejčastěji bývá v té souvislosti upozorňováno na následující fenomény²:

1. Pedagogizace prostředí dítěte — žák a jde mnohdy tak daleko, pojí se s tak silným nátlakem a trvá tak dlouho, že indukovaná potřeba být dobrým žákem negativně interferuje s vybaveností pro zvládání reálných životních situací mimo školu. Sféra školních učebnic a didaktizované interpretace reálného světa si natolik nárokuje dítě, že v zájmu jejího zvládnutí v souladu se školními požadavky se toto dítě jak zájmově, tak kognitivně odvrací od světa takového, jaký je. Výrazným projevem toho bývá, že žák usiluje primárně o školní známky, ale už ne tak o faktické poznání a vzdělání, které může za

jistých okolností lineární přístup k dobrým známkám ztížit. Dobré známky ale zase naopak usnadňují školní kariéru.

2. Záměrné a mimoděčné akcentování školního výkonu, posilované vysokou frekvencí známkování a porovnáváním dětí mezi sebou navzájem, způsobuje u některých typů žáků strach před hodnocením, který se posléze generalizuje na strach před úkolovou situací, před školou a vzděláním, před učitelem a autoritou vůbec. U některých dětí (zejména dětí z rodin s nižším vzděláním rodičů, s nevyvinutou výkonovou motivací, se sníženou frustrační tolerancí, s výraznější sociální závislostí apod.) dochází v důsledku toho ke vzniku celé řady pedagogopatogenních syndromů, jako je například syndrom neúspěšné osobnosti, naučené bezmocnosti, rezignace, sníženého sebehodnocení apod.³ Tyto syndromy vážně ohrožují zdravý vývoj dítěte a podstatně blokují jeho rozvojové a výkonové potenciality, případně jsou živnou půdou pro deviantní, asociální, kvazi kriminální a jiné podobné jednání.⁴

3. Silové vyžadování přizpůsobenosti zúženým stereotypním představám o náležitém fungování školy (školní třídy, výuky) a chování dobrého žáka způsobuje často intoleranci vůči individuálním odchylkám a zvláštnostem, averzi vůči méně obvyklým potřebám některých dětí apod. Může pak docházet k jejich stigmatizaci, skrytým a zjevným formám jejich diskriminování, znevýhodňování, šikanování. Postiženy bývají zejména děti méně vybavené kognitivně, méně kontrolující své chování, handicapované, ale mnohdy i děti mimořádně nadané, výrazně tvořivé, postojově svérázné, anebo také děti určitých kognitivních stylů apod.

4. Redukované pojetí žáka jako bytosti soustředěné na individuální práci, převážně učebně osvojovacího charakteru při maximálním omezení psychomotoriky, způsobuje za určitých okolností paralyzování, ne-li deformování rozvoje potencialit kooperace, rozhodování, účelného pohybu v akčním prostoru (při samostatném vyhledávání pramenů, diskutování a konzultování apod.).⁵

Poněkud jiný pohled na pedagogenní ohrožení dítěte navodili autoři, znepokojení praktikováním zjevných, ale daleko častěji skrytých forem násilí vůči dítěti, v zájmu jeho „dobré výchovy“ a „šťastné budoucnosti“. Jde o téma, které vneslo do úvah nad ohrožením dítěte nové podstatné prvky a vynutilo si hlubší zamyšlení nad nezbytností daleko pronikavější pedagogické sebereflexe, než bylo dosud obvyklé. Zejména psychologie (a to na prvním místě v její neo-psychoanalytické tradici) zde vystupuje s výzvami, které — ač mnohdy extrémně vyjádřené a diskutabilní — by neměly zůstat bez hlubokého zamyšlení a konstruktivní odpovědi pedagogů.

Již v roce 1971 zařadil F. Hacker do své známé monografie Agresivita — brutalizace moderního světa⁶ kapitolu, nazvanou Výchova — trest — poslušnost. V ní se můžeme dočíst, že v Los Angeles je na každý milión obyvatel registrováno asi 120 takových případů drastického týrání dětí; 20 procent z toho končilo smrtí. V New Yorku bylo v roce 1967 registrováno 700 takových případů; ale v roce 1970 jich už bylo 2 500! Tento nárůst je obecným trendem ve Spojených státech, Anglii, střední a západní Evropě. Při tom, jak udávají odborníci celkem shodně, jsou číselné údaje hrubě zkrslující. Rozsah obdobně

drastického, ale neodhaleného týrání je zřejmě ve velkoměstech přibližně deset až patnáctkrát větší, ve venkovských oblastech až dvěstěkrát větší, než uvádějí dostupné statistiky. Ve skrytu zde zřejmě probíhá nejúděsnější a — bohužel — i nejrozšířenější forma prakticky neodhalitelné kriminality.

F. Hacker ve své knize dále uvádí, že 9 % z lidí, kteří byli pro uvedený delikt soudně stíháni, mělo univerzitní vzdělání (při tom vysokoškolsky vzdělaní občané daného regionu tvořili jenom 7 % populace). 60 % z nich mělo nadprůměrný finanční příjem. Pouze u 1—1,5 % byla diagnostikována psychická porucha či sadistická anomálie v klinickém smyslu slova. Předchozí soudní stíhání za fyzické ublížení bylo u uvedených delikventů zjištěno jen v míře nepatrně vyšší, než je tomu v normální populaci. Také míra rodinných neshod nebo jiných rodinných „nepořádků“ v podstatě nepřesahovala normu. Hacker tím chtěl dokázat, že týrání dětí se stává „jedním z normálních“ výchovných způsobů ve společensky neproblémových „dobrých“ rodinách. Příznačné je, že za nejčastější důvod týrání bylo rodiči uvedeno, že ztratili sami nad sebou kontrolu, poněvadž s jinými výchovnými postupy neuspěli a „protože se jim dítě za všechnu lásku a péči takhle odvděčuje“.

V průběhu sedmdesátých a osmdesátých let vychází řada knih, které se snaží odhalovat „pedagogickou“, „výchovnou“ motivaci týrání. Ukazují rovněž, že vedle fyzického je ještě daleko rozšířenější (a přitom prakticky neodhalitelné a soudně nepostižitelné) týrání psychické: ponižováním, zastrahováním přesahujícím síly dítěte srovnat se s ním, soustavným navozováním úzkosti, odpíráním lásky a zavrhováním. Za psychické týrání dítěte lze považovat i různé „jemnější formy“ jeho výchovného ovládnutí: rodiče dávají dítěti najevo, že je zklamalo, že je příčinou jejich špatného zdravotního stavu, že je ubíjí tím, jaké je apod. Existuje celá řada typických situací, které v rodičích indukují potřebu provést s dítětem „kárné řízení“, které je krutě traumatizuje (zejména bereme-li v úvahu jeho citovou závislost na rodičích a zvláštnosti jeho naivního, infantilního prožívání). Takovými typickými situacemi může být kupříkladu přistižení dítěte, že masturbovalo, odhalení lži, špatný prospěch ve škole apod.

Velká pozornost je věnována rozboru pedagogických publikací radících rodičům, a to počínaje texty z osmnáctého století. Je dokazováno, jak hluboce je v pedagogické tradici zakotven princip necitlivého ovládnutí a znásilňování dítěte. Je také dokazováno, že tento princip v mnohém přetrvává; je jen rafinovanější a maskovanější. Lapidárně, v holé a ještě naivní bezprostřednosti, ho vyjádřil roku 1752 J. G. Küger v rukověti pro rodiče, požívající svého času značnou oblibu: „Neposlušnost dítěte je rovna vyhlášení války rodičům. Uvědomte si, že Váš syn Vás chce oloupit o výchovnou moc, a proto buďte vždy pohotovi vypudit násilnost násilností. Stvrdíte tak úctu ke své osobě, bez které není žádná výchova možná. Výprask, který zde mám na mysli, není v žádném případě nějaká hra: je to prostředek jak dítě pádně přesvědčit, kdo je zde pánem“.

Tento výmluvný citát je převzat ze sborníku sestaveného K. Rutschkyovou⁷ nazvaného Černá pedagogika a prezentujícího výběr obdobně laděných reprezentativních textů pedagogů — odborníků na výchovu dětí v rodině.

Dnes již klasickým dílem obdobného ražení je monografie L. de Mause *Slyšte, jak děti pláčou*⁸. Autor se zde pokouší o svého druhu „dějiny dětství“, o historickou rekonstrukci dětského všedního dne, s poukazem na až příliš časté násilí vůči dítěti, prezentující se jako výraz pedagogické odbornosti, rodičovské lásky a obětavosti, výchovné důslednosti atd. atd.

Připomeňme zde pro úplnost ještě alespoň dvě významné knihy příslovečných názvů: knihu dokumentů *Bité dítě amerických autorů R. E. Helfera a C. H. Kempeho*⁹ a knihu západoněmecké autorky G. Zenzové *Zneužívání dítěte a jeho práva*.¹⁰

Ve všech zmíněných pracích převažuje důraz na popis událostí a jejich pečlivou dokumentaci. Nepostrádají pochopitelně ani emocionální apelativnost: proto se také setkaly s poměrně širokým čtenářským zájmem a podnítily svého druhu nový typ starosti o dítě ohrožované úskalími tzv. dobré výchovy v dobré, ne-li příkladné rodině. Nad rámec těchto prací jde však pozoruhodné dílo A. Millerové, a sice tím, že se zaměřuje především na detailnější rozbor mechanismů pedagogického ohrožení dítěte, uplatňováním násilí vůči němu a svazujících do určitého druhu neblahé osudové závislosti vychovatele a dětí. Autorka podává rovněž výklad důsledků těchto mechanismů, nejčastěji označovaných termínem černá pedagogika a nabízí perspektivy východisek z bludných kruhů, do nichž mechanismy černé pedagogiky zavlékají generaci za generací, indukující sui generis psychosociální dědičnost.

Koncepci A. Millerové, vyjádřenou hlavně v její knize *Na počátku byla výchova (1983)*¹¹, lze shrnout do následujících čtyř tezí.

Teze první: v běžné životní praxi zcela obvyklým zlem páchaným na dítěti je „černá pedagogika“. Škody, které působí na vývoji dítěte, mají celoživotní důsledky a promítají se i do života společnosti. Černá pedagogika je takovým programem „péče“ o dítě, který vyvěrá z potřeb vychovatele a míří proti nejvlastnějším potřebám dítěte. Černá pedagogika je založena na uplatňování moci vůči zcela bezmocnému a naprosto závislému dítěti; a to proklamativně ve jménu lásky k němu a k jeho dobru, ve skutečnosti však na jeho úkor a k jeho psychickému zmanipulování. Černou pedagogikou prostupuje nutkání hledat a vidět za nejrůznějšími projevy dětské spontaneity, skrze kterou se uplatňuje potřeba a touha rozvíjet se a být sám sebou, základní ohrožení, které je třeba vymýtit i s kořeny. Na dítěti je tedy přímo či nepřímo, agresivně či záludně, násilnicky či podbízivě vynucováno, aby se vzdalo sebe, své přirozenosti a spontaneity, své tryskající originality, a stylizovalo se (zafasádovalo se) do bezvýhradné vděčnosti, ohleduplnosti, oddanosti. Na úkor sebe sama, jdoucí do nejzazší krajnosti se dítě učí

— být vychovatelům po vůli: protože se jich bojí, protože se bojí odepření lásky a zavržení nebo protože se bojí ublížit jim tím, jaké je a jak se chová atd.,

— být jim za své znásilnění vděčné — tím více, čím je toto znásilnění důslednější (vždyť právě ono a především ono je dítěti prezentováno jako akt krajní lásky a péče!).

Bylo řečeno, že černá pedagogika vyvěrá z potřeb vychovatelů (rodičů). O jaké potřeby jde? Alice Millerová jich uvádí sedm. Je jim společné to, že mají svůj zdroj ve znásilněném dětství vychovatele samotného: jsou výsledkem toho, že sám vychovatel prožil v dětství zvůli černé pedagogiky a jeho tehdejší znetvoření se jaksi nyní hojí na jeho vlastních dětech (chovancích). Konkrétně jde o potřebu přenést nestrávené a nestravitelné pokoření ze svého nitra do druhé osoby, promítnout (projektovat) je ze sebe do jiného vhodného člověka; o potřebu mít ventil na vybití potlačených afektů, které je jinak zatěžko projevit (jde o afekty zuřivosti, nenávisti, panovačnosti apod.); o potřebu mít k dispozici povolný objekt mé nadvlády a manipulovat jím tak, jak bylo manipulováno mnou; o potřebu zavděčit se vlastním vychovatelům (rodičům) a stvrdit své postavení v jejich očích tím, že je nyní ve vztahu k vlastnímu dítěti reprodukuji (na tom nic nemění ani fakt, že moji rodiče jsou už třeba mrtvi: jde o jejich interiorizovanou přítomnost).

Millerová v této souvislosti opakovaně podtrhuje, že není vhodnější objekt pro uspokojování uvedených potřeb, než je dítě, nevyjímaje vlastní dítě. Vychovatel (rodič) s ním vlastně může dělat cokoli a je vždycky velmi dobře zaštitěn, protože tak koná v posvěceném zájmu výchovy. I bezohlednost a krutost může nalézt v očích veřejnosti vysokou míru ocenění, poněvadž napomáhá pedagogickým záměrům. A jelikož vychovávání začíná už od prvních dnů života dítěte, dochází velmi rychle k takovému jeho „napodmiňování“, že nepřichází v úvahu žádné zpětné ohrožení vychovatele výraznější opozicí, nenávistí nebo mstou (jak je tomu ve styku mezi dospělými); dokonce lze snadno dosáhnout toho, že dítě bude svému vychovateli „až za hrob“ láskyplně vděčné.

Teze druhá: násilí černé pedagogiky je realizované na nevědomé úrovni určitými mechanismy. Nejdůležitější z nich jsou mechanismy odštěpení (potlačení, autostylizace, fasádování) a projekce, ovlivňující vývoj tzv. narcismu, tvořícího základ vztahu jedince k sobě samému. — V koncepci A. Millerové, zejména pak v souvislosti s jejím tažením proti černé pedagogice, zaujímá významné, ne-li klíčové místo pojem narcismu, respektive pojem zdravého versus narušeného narcismu.

Známa antická báje o Narcisovi líčí příběh jinocha, který se zamiluje do svého vlastního obrazu, zrcadleného hladinou tůně. Také nymfa Echo mu vrací jeho vlastní hlas tak, že je jím uchvácen. Opojenost sebezrcadlením vede posléze k závratí a smrti utonutím. Podle A. Millerové je báje o Narcisovi symbolicky vyjádřenou zkratkou tragiky člověka, jehož dětství bylo založeno v narušeném narcismu.

Obvyklý základ tohoto velice častého a ve svých důsledcích nesmírně závažného narušení spočívá v tom, že rodiče jsou ve vztahu k dítěti ovládnuti potřebou vkládat (projektovat) do něho očekávání něčeho mimořádného, vidět v něm ideál. Skrze své dítě matka řeší nějaký svůj otřes, nějaké své trauma, nějakou svou neuspokojenou a přitom bytostnou potřebu, která má kořeny ve vlastním narušeném dětství. Její dítě tím, že je krásné (a jenom krásné), chytré (a jenom chytré), dokonalé (jen a jen dokonalé), řeší nějaký její bytostný

problém, bez jehož řešení by nutně pociťovala svůj vlastní život jako problematický. Dítě se od prvopočátku z reakcí matky na svůj vzhled, na své projevy apod. „dovídá“ (podobně jako Narcissos z hladiny tůně), že je mimořádné, krásné, dokonalé — a žádné jiné. V konstituci dítěte to zakládá osobnostní rys, označovaný jako grandiosita. Příznak grandiosity je prvním příznakem narušeného narcismu a spočívá v tom, že jedinec potřebuje být obdivován, potřebuje si stále připomínat onu prvopočáteční zkušenost, kterou v něm navodil bezmezný matčin obdiv, diktovaný nějakou její seberealizační potřebou, promítnutou nyní do dítěte. Nemůže-li se tento jedinec z reakcí svého okolí soustavně ujišťovat o svých mimořádných kvalitách, cítí se bytostně zpochybněn.

Člověk ovšem není stále a vždy jenom dokonalý, krásný, chytrý, ideální, obdivovaný. Zákonitě vznikají situace, kdy se vyjeví i jiné jeho stránky, dávající mu o to otřesněji, oč neočekávaněji poznat, že se také někomu (a za jistých okolností i své vlastní matce) nelíbí, že je považován za hloupého, ošklivého, směšného, horšího než druzí apod. Tím je dán druhý příznak narušeného narcismu, příznak depresivity jakožto rubu grandiosity. Grandiosita je vlastně únikem před odhalením, že nemám jenom ideální vlastnosti — je únikem před depresí. A deprese je reakcí na odhalení, že přece jenom mám nedostačité vlastnosti, že nejsem ideální a bezvýhradně hodný absolutní lásky.

Grandiosita a deprese jsou tedy dvěma základními, úzce spjatými příznaky narušeného narcismu. Jejich osudová a tragická propojenost vhání Narcisse do smrtonosné závratí. V realitě života člověka s narušeným narcismem jde ovšem zpravidla o smrt ve specifickém významu, pochopitelně ne v doslovnosti. Myslí se zde znemožnění toho, aby se dítě poznalo, prožívalo, pociťovalo a realizovalo takové, jaké doopravdy je, ve svých rysech dobrých i zlých, ve své dokonalosti i nedokonalosti. Namísto toho, aby žilo opravdovost sebe sama, se musí stylizovat do podoby, která neodpovídá pravdě. A tím vlastně v pravém smyslu slova nežije, protože se nemůže přihlásit k sobě samému ve svém vlastním životě.

Narušení narcismu probíhá na nevědomé úrovni. Ještě dříve, než má dítě samo sebe v moci, než si dokáže uvědomovat samo sebe, už z reakcí lidí vyrozumívá, že určité (a podstatné, přirozené) části sebe sama musí od svého já jaksí odštěpit a potlačit. Jakoby nebyly! Toto potlačení je motivováno nejkrajnější úzkostí, která prostupuje celý organismus: úzkostí dítěte, že ztratí lásku rodičů, že bude zavrženo, že nepřežije. Malé dítě ovšem ještě přesně nediferencuje mezi tím, co z něho je přijatelné a co ne. Úzkost ze sebe, ze svého vlastního já, které se může nesprávně projevit, prozradit, a tím způsobit vlastní záhubu, vede víceméně ke generelnímu potlačení svého pravého já. Namísto něho jsou vyvíjeny nejrůznějšími autostylizace a demonstrovány maskující fasády. Autostylizacemi a fasádami dovršuje dítě další akt svého sebezpotlačení: namísto toho jaké je, ale být nesmí, vyjevuje jaké není, ale být musí, aby přežilo.

Vyjádřeno v psychoanalytickém sloganu: Cenou za přežití je vzdání se sebe sama mechanismy autostylizace a tvorby fasády, legitimujícími mne v očích druhých, na kterých zcela závisím, jako hodného lásky. Plně a beze zbytku

však realitu potlačit nelze — ani realitu svého vlastního já. Ta se vždycky různými cestami hlásí, což vyvolává úzkost a strach. Nejúčinnější cesta, jak se tomuto ohrožení realitou sebe sama bránit, je promítnout (projektovat) do někoho druhého ty mé vlastní sklony, mínění a emoce, které jsem jako dítě nesměl mít, chtěl-li jsem přežít. A zejména tím, že jej trestám, „vychovávám“, znásilňuji — tím pádně dokazuji, že jsem sám na úrovni, na jaké mne chtěli mít moji vychovatelé, do které mne vpravila černá pedagogika.

Jinak vyjádřeno: Člověk, který byl donucen potlačit své já a nahradit je autostylizacemi a fasádami, nutně potřebuje oběť, do které by toto své potlačené já projektoval (promítal). Tím, že je má nyní jaksi před sebou, v někom druhém, může plně rozvinout násilí a teror, může je jaksi názorně, viditelně likvidovat. Dítě, soudí Millerová, je přímo ideální oběť, vhodná k projekci: lze s ním ve skrytu, navíc pod ochrannou nálepkou, že jde o výchovu, dělat víceméně cokoliv.

Jedinec, ve kterém rodiče navodili narušený narcismus, vytváří tedy později, sám jako rodič, ve svých vlastních dětech zase narušený narcismus. Tragédie zbraňování být sám sebou tak zahrnuje jakési nutkání, šířit se jako epidemie a hluboce narušovat lidskou sociabilitu už v jejich prvopočátcích.

Teze třetí: černá pedagogika je nebezpečím, které se rozšířeně reprodukuje. Hrozí být jakýmsi sociálním virem, který do sebe strhává další a další oběti a skrze ně stále zvětšuje rozsah své nelidské působnosti. Spočívá to v následujícím: rodiče, kteří byli sami ve svém dětství narušeni černou pedagogikou, nemohou jinak, než aplikovat manýry černé pedagogiky dál, na své vlastní děti. Nutí je tomu výše zmíněné potřeby řešit skrze výchovu vlastních dětí svá raná traumata. A tím vlastně produkují novou generaci vychovatelů, kteří budou nevědomě, ale nutkavě (obsedantně) v intencích černé pedagogiky dále rozsevat principy raného, prvopočátečního znásilnění. A to má nejen individuální dopad na osudy jednotlivců, ale zatěžuje společnost a lidstvo. Potenciál zloby a násilí se dle Millerové hromadí v dalších lidech a hrozí přerůst ve společenskou kataklysmu: takovým kataklysmatem je kupř. fašismus, válka, terorismus apod.

Teze čtvrtá: základem výchovy musí být vztah k dítěti, založený na vcítění, úctě, respektu a toleranci; vztah, zakládající zdravý narcismus dítěte. To, o čem jde zejména v raném vývoji dítěte, je vytvoření a upevnění zdravého narcismu. Podle M. Mahlerové¹² je základ zdravého narcismu v tom, že

(a) rodiče zrcadlí dítěti svými reakcemi a postoji, že je přijímají, akceptují takové, jaké je v plné rozmanitosti jeho vlastností a projevů. Čili, nedávají mu najevo, že je přijímají a milují pouze tehdy, je-li takové, jaké je chtějí mít; naopak, dítě čerpá z jejich chování vůči sobě jistotu, že je přijímáno a milováno ve své úplnosti, se vším všudy. Uvědomuje si, že k jeho životu patří, i že je vzteklé, zoufalé, že odporuje a nenávidí, že je agresivní, svéhlavé.

(b) Díky této akceptaci se dítě nebojí a nestydí žít a projevovat své emoce, uvědomuje si, že mu patří. Tím se také dostávají tyto emoce do interakcí, ve kterých mohou být kultivovány, socializovány, pochopeny. Je tak splněn předpoklad, aby dítě postupně a přirozeně, bez násilí z vnějšku a potlačování z vnitřku, určité své projevy řešilo, uvědomovalo si

je, případně je opouštělo jako už překonané, jaksi „odžité“. Projevované, integrované a uvědomované emoce (včetně emocí vzteku, nenávisti, odporu apod.) mohou sice způsobit problémy, ale nikdy ne tak velké, jako emoce nepřipustěné, zakázané, potlačené. Potlačené emoce (například tím, že dítě nemůže reagovat na trest vztekem, ale musí dát najevo vděčnost) pracují v psychice jako nezvládnutá, neuvědomělá, maskovaná síla, hledající si své vyžití na vhodné oběti (vlastním dítěti nebo člověku, který je sociálními stereotypy jako oběť k dispozici).

Mahlerová, Millerová a další soudí, že jedině člověk, který je už od raného dětství založen ve vývoji způsobilosti sám sebe realisticky akceptovat, sám sebe znát a hlásit se k sobě, je s to rozumět svým problémům a řešit je samostatně, upřímně a do hloubky. A nejen to: takový člověk (a jedině on) může také rozumět problémům druhých.

Konkrétně to znamená, že namísto silné, znásilňující, dirigující pedagogiky, se má uplatňovat výchova chápaná spíše jako vybízející, stimulující a solidari-
zující se duševní a tělesný doprovod. Aby se dítě mohlo plně rozvíjet, musí mít tento doprovod následující znaky:

1. úctu před dítětem;
2. respekt před jeho právy;
3. toleranci vůči jeho citům;
4. pohotovost učit se z jeho jednání, a to pokud jde o pochopení individuality daného konkrétního dítěte, ale také pokud jde o pochopení svého vlastního (tzn. vychovatele, rodičova) dětství a pokud jde o pochopení svérázné dynamiky citového života, která je u dítěte výraznější než u dospělého, poněvadž dítě prožívá a projevuje svou citovost intenzivněji a přirozeněji než dospělí.

ZÁVĚREM

Téma pedagogenní ohrožení dítěte si zaslouží naši pozornost, i když se jeho artikulace často spojuje s extrémními stanovisky, jakoby výchova a násilí na dítěti byly jedno a totéž. Toto téma totiž mimo jiné upozorňuje, že není tak lehké překonat mizérii dneška osvobodivým projektem zítřka. Vždyť tento náš dnešek může obsahovat elementární mechanismy pedagogické deformace, které jsou s výchovou a vzděláváním tak nenápadné a intimně prorostlé, že je ani nelze postřehnout, respektive, že si je ani nelze připustit. A při tom se mohou mechanismy reprodukovat zcela nenápadně, ale účinně i v praxi nových výchovných projektů od samého počátku je opět deformovat, navzdory humanizujícím předsevzetím. Prezentování tématu pedagogenního ohrožení dítěte stimuluje hlubší zamyšlení, které by tomu mělo zabránit.

POZNÁMKY

¹ Tento termín použil u nás již v roce 1972 J. Vaněk (*K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*, Praha, SPN 1972, viz s. 221 a n.). — Porovnej obdobné tendence v lékařství, konkrétně používání termínu jatropatogenní poruchy. R. Konečný, M. Bourchal: *Psychologie v lékařství*. Praha, Avicenum 1971, s. 231 – 243.

² Viz též Z. Helus: *Dítě jako východisko školské reformy* — In: *Vzdělávání a výchova*, 1991, č. 6 (v tisku). Dále viz M. Behr, W. Jeske: *Schul—Alternativen*. Düsseldorf, Schwann, 1982, s. 37—48.

³ Podrobněji viz Z. Helus: *Osobnostní přístup ve vzdělávacím procesu*. Praha, Academia, 1992 (v tisku).

⁴ Viz M. Bruster, K. Hurrelmann: *Abweichendes Verhalten in der Schule*. München, Juventa, 1976.

⁵ Viz O. Hausenblas: *Proč a jak chodit do školy*. In: *Přítomnost*, 1991, č. 4, s. 8—9.

⁶ F. Hacker: *Aggression*. Hamburg, Rowohlt, 1973, s. 183—228.

⁷ K. Ruschky (Hrsg): *Schwarze Pädagogik*. München, Ullstein, 1977.

⁸ L. de Mause: *Hört ihr die Kinder Weinen*. Frankfurt, Suhrkamp, 1979.

⁹ R. E. Helfer, C. H. Kempe (Hrsg): *Das geschlagene Kind*. Frankfurt, Suhrkamp, 1979.

¹⁰ G. Zenz: *Kindesmisshandlung und Kindesrechte*. Frankfurt, Suhrkamp, 1979.

¹¹ A. Miller: *Am Anfang war Erziehung*. Frankfurt Suhrkamp, 1983.

¹² M. Mahler et al.: *The Psychological Birth of the Human Infant*. Basic Books, New York 1975.

ZDENĚK HELUS

TO THE PROBLEM OF CHILD'S PERSONALITY DISORDERS CAUSED BY INADEQUATE EDUCATIONAL INFLUENCES

Certain kind of child's personality disorders may be caused by inadequacies in teacher's personality, conception and style of instruction, relations in the class-

room, evaluative strategies etc. Dangerous are also strategies of so called "black pedagogy" (A. Miller). Mechanisms of it are analyzed.

Došlo do redakce: 2. 4. 1991

Autor: Prof. PhDr. ZDENĚK HELUS, DrSc., PedF UK, M. D. Rettigové 4, 116 39 Praha 1