

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie



Diplomová práce

Pojetí pedagogického vztahu ve filosofii výchovy a

psychoanalýze

Sókratovský model

Bc. Martin Musil

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Miloš Kučera, CSc.

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracoval samostatně a použil jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato práce byla zpřístupněna v příslušné knihovně UK a prostřednictvím elektronické databáze vysokoškolských kvalifikačních prací v depozitáři Univerzity Karlovy a používána ke studijním účelům v souladu s autorským právem.

V Praze dne 10. dubna 2015

Martin Musil

Poděkování

Mé poděkování patří Doc. PhDr. Miloši Kučerovi, CSc. za jeho cenné připomínky a trpělivost, kterou mi během mého psaní práce projevoval.

ABSTRAKT

Autor se v práci zabývá podobami pedagogického vztahu, jak je pojímán v různých druzích literatury. Jeho obecné definice a názory na to, jaké vztahy by měli učitelé se svými žáky budovat, jsou porovnávány s pojetím pedagogického vztahu, jak je vnímán filosofií výchovy a psychoanalýzou. Jako společný prvek nachází podmínku emočně nabitého vztahu mezi učitelem a žákem, názory na jeho podobu se ale liší. Filosofie výchovy poukazuje na antinomický charakter výchovy a vyzdvihuje termín *erós*, který vnímá jako hnací sílu pedagogického procesu. Psychoanalýza se zaměřuje na psychické aspekty pedagogického vztahu a varuje před bezprostředním sblížením učitele a žáka. Práce spočívá v analýze odborné a populární literatury, ve které je pedagogický vztah traktován, dále potom Platónova díla *Symposion*, ve kterém definuje sókratovský pedagogický vztah.

klíčová slova: pedagogický vztah, filosofie výchovy, psychoanalýza, Sókratés, Symposion

ABSTRACT

The author's main focus of this study are the different forms of educational relationships as found in various types of literature. His general definitions and views on what kind of relationships teachers should have with their students are compared with the concept of educational relationship as perceived by the philosophy of education and psychoanalysis. The common element here is the condition of emotionally charged relationships between teachers and students, although opinions on what such a relationship should look like vary. Philosophy of education points out the antinomic character of education and highlights the term *eros*, which is perceived as the driving force of the educational process. Psychoanalysis focuses on the psychological aspects of educational relationship and warns of immediate intimate bonding of teacher and student. The work is based on analysis of academic and popular literature in which the educational relationship is further analysed, and on the Socratic educational relationship as defined in works of Plato, specifically the *Symposion*.

keywords: educational relationship, philosophy of education, psychoanalysis, Socrates, Symposion

OBSAH

1. Úvod	8
2. Různá pojetí pedagogického vztah v literatuře.....	9
2. 1. Pedagogický vztah z učebnice	9
2.1.1. Pedagogický vztah obecně.....	10
2.1.2. Jak budovat pedagogický vztah	16
2.1.3. Shrnutí	20
2.2. Pedagogický vztah ve filosofii výchovy	22
2.2.1. Pedagogický vztah v (moderní) filosofii výchovy	22
2.2.2. Pedagogický vztah v duchovně pedagogice	31
2.2.3. Shrnutí	33
2.3. Pedagogický vztah v psychoanalýze	34
2.3.1. Nepředvídatelnost vztahu	35
2.3.2. Rizika povolání.....	36
2.3.3. Afektivita vztahu	38
2.3.4. Zprostředkovanost vztahu.....	39
2.3.5. (Další) odvrácená strana vztahu	41
2.3.6. Vztahový trojúhelník - dodatek kulturní psychologie	43
2.3.7. Shrnutí	44
2.4. Závěr a další otázky	45
3. Sókratův vztah k žákům (v Platónově Symposiu).....	49
3.1. Proč Symposion	49
3.1.1. Přesah situačního kontextu	50
3.1.2. Symbolický ráz Symposia	52
3.1.3. Krátké uvedení do děje	53
3.2. Sókratés a Symposion ve filosofické literatuře	54
3.2.1. Sókratova metoda dialogu	54
3.2.2. Sókratova ironie.....	55
3.2.3. Sókratova rozporuplnost.....	56

3.2.4. Žáci Sókrata	57
3.2.5. Vztah s Alkibiadem	59
3.2.6. Sókratův dialog s Diotimou	60
3.2.7. Distanc a blízkost.....	64
3.2.8. Sókratův neúspěch a obrat k sobě.....	65
3.2.9. Shrnutí - Význam erotiky v životě Sókrata	66
3.3. Sókratés a Symposion v psychoanalytické literatuře.....	68
3.3.1. Aristofanovo setkávání polovin a Agathónovo chybění.....	70
3.3.2. Alkibiadovo vyznání.....	72
3.3.3. Agalma.....	75
3.3.4. Metafora lásky	76
3.3.5. Sókratovo nevědění	77
3.3.6. Význam Diotimy	78
3.3.7. Přenos v psychoanalýze.....	80
3.3.8. Shrnutí - přenos v pedagogickém vztahu	82
3.3.9. Shrnutí – sókratovský vztah.....	87
4. Diskuse	91
5. Závěr	96
6. Seznam literatury	98
7. Přílohy	104

1. Úvod

Vedle rodiny, vnímám školu jako klíčovou instituci, která uvádí děti do kultury jako světa rozvinutých vztahů a pravidel. V tomto prostředí vystupuje učitel jako osoba, která plní důležitou roli v životě dítěte.

Proto jsem si za téma diplomové práce vybral pedagogický vztah mezi učitelem a žákem. Ten pokládám za důležitý prvek, ať už ve vzdělávacím, nebo výchovném procesu. Jako takový je každodenně zakoušen učiteli i žáky ve školních třídách a učebnách, zdi škol ale svým efektem jistě přesahuje.

V práci se zabývám různými podobami pedagogického vztahu, které se objevují v soudobé odborné i populární literatuře. Svůj zájem v této oblasti směřuji k otázce, jaké znaky nese běžné pojetí pedagogického vztahu, které je zobrazováno v učebnicových textech. V souvislosti s tím se věnuji tomu, jakým způsobem je pojímán pedagogický vztah v literatuře, která si dává za cíl ukazovat učitelům, jak by měli takový vztah budovat.

Můj hlavní směr zájmu je adresován tomu, jak je pedagogický vztah vnímán dvěma konkrétními obory - filosofií výchovy a psychoanalýzou. Tomu se věnuji na dvou úrovních. První úroveň je teoretická zakotvenost tohoto tématu oběma směry v odborné literatuře. Druhou úrovní je potom to, jakým způsobem autoři z těchto oborů interpretují konkrétní zobrazení pedagogického vztahu, který je představen Sókratovým vztahem s jeho žáky; referenčním rámcem, ke kterému bude odkazováno, je Platónův *Symposion*.

Obor filosofie výchovy je svým charakterem blízko tématu pedagogického vztahu a logicky se nabízí jako téma zkoumání. Psychoanalýza potom v práci zastupuje psychologický směr, který se k tématu vztahu mezi učitelem a žákem staví specifickým způsobem. Mým cílem je ukázat, jak je pedagogický vztah vnímán těmito obory a jak jejich poznatky rozšiřují běžně chápaný model vztahu mezi učitelem a žákem.

2. Různá pojetí pedagogického vztahu v literatuře

V této části se zaměřuji na to, jak je pedagogický vztah traktován v soudobé literatuře. Existuje literatura, která se zabývá přímo pedagogickým vztahem, také ale vycházím z prací, které se zabývají pedagogickým procesem a výchovou v širším pojetí, a to z různých pozic. Nejdříve uvádím definice z učebnic, které ukazují široké pojetí pedagogického vztahu. Poté se zaměřuji na typ literatury, který si bere pedagogický vztah za svůj a ukazuje, jak by měl být budován.

Potom zkoumám, jak vypadá pojetí pedagogického vztahu filosofie výchovy, která přes svůj universalistický přístup přináší pohled na pedagogický vztah se situační problematičností a zpochybňuje ideologické danosti. Psychoanalýza zase ukazuje psychologický pohled na problematiku a zvýrazňuje aspekty pedagogického vztahu, kterými se jiné směry nezabývají, proto je dominantním psychologickým směrem, který v práci zmiňuji.

Zmíněná literatura nevyčerpává celé spektrum, má za účel ukázat odlišné přístupy k pedagogickému vztahu a charakterizovat jejich konkrétní zájem v daném tématu, jaké aspekty pedagogického vztahu jsou pro ně důležité. Z tohoto souboru nakonec vyvstávají otázky k dalšímu zkoumání, a to už na konkrétním materiálu.

2. 1. Pedagogický vztah z učebnice

Jako uvedení do tématu bude sloužit představení obecného pojetí pedagogického vztahu, tak jak se objevuje v učebnicích. Tato literatura ze své podstaty popisuje a klasifikuje vztah deskriptivně, dále ho potom neproblematizuje, snaží se postihnout normovanou realitu v její šíři.

Dalším souborem jsou potom knihy, které se věnují pedagogickému vztahu prioritně. Jejich charakter je také učebnicový, ale spíše ve smyslu instruktážní, nežli čistě deskriptivní. To znamená, že nabádají k určitému

chování a ukazují, jak pedagogický vztah budovat. Tento typ textů by se dal proto označit podtitulem „pedagogický vztah v praxi“, zatímco první blok textů jako „pedagogický vztah v teorii“.

Tato kapitola slouží k prvotnímu seznámení s tématem za pomoci obecných klasifikací a definic. Hlavním cílem ale je artikulovat podobu pedagogického vztahu, která je zobrazována v běžně dostupných učebnicích a knihách „populárního“ charakteru.

2.1.1. Pedagogický vztah obecně

Knihou nejobecnějšího rázu v této kategorii je jistě slovník, který předkládá široké definice s nárokem na pokud možno univerzální platnost. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 374) je vztah definován takto: „Mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky. Je dán: 1. obecně sociálními rolemi a statusy z nich vyplývajícími, 2. konkrétními zvláštními obou aktérů (tj. jejich pohlavím, věkem, osobnostními rysy, postoji, očekáváními, učitelovým pojetím žáka a žakovým pojetím učitele apod.), zvláštními jejich vzájemného působení, zvláštními vyučovacího předmětu a učiva, délkou a frekvencí vzájemných setkávání, možnostmi hlouběji se vzájemně poznat apod.“

Pedagogický vztah je samozřejmě úzce spojen s pedagogickým procesem a má vliv na jeho všechny možné důsledky, v čele nejen se samotnými výsledky tohoto procesu (jestli se dítě něco naučí, a jak), ale má vliv i na to, jak sám učitel si ve vyučování počíná. Jako faktory ovlivňující pedagogický vztah vystupují nejen demografické charakteristiky obou aktérů, učitele a žáka, ale také jejich osobnostní charakteristiky. Dostáváme tak velkou sumu proměnných, které mají na pedagogický vztah, a tedy vůbec výsledky vyučování, vliv.

V učebnici *Základy pedagogické psychologie* se důležitosti vztahu se věnuje Kohoutek (1996). Podle něho je pedagogický vztah nosným elementem pedagogiky, protože jak tvrdí, proces vyučování se mimo tento vztah vůbec

nemůže uskutečnit. „Jde o vztah subjektu vzdělávání a výchovy (tj. učitele) a objektu vzdělávání a výchovy (tj. žáka)“ (ibid., s. 70). Žák zde tedy není partnerem, ale předmětem působení pedagogického úsilí učitele. Nejedná se o rovnocenný vztah, ale „je to vztah v podstatě asymetrický. Nevýhodný bývá spíše pro žáky než pro učitele (zejména při konfliktech)“ (ibid.). Takový asymetrický vztah má svůj původ v rodině, ve vztahu mezi rodičem a dítětem, když se do školy ještě nechodilo, autor dodává.

Přesto, že je to vztah asymetrický, je oboustranný ve smyslu vzájemného působení. I když je učitel v pozici nadřazené žákovi, neznamená to, že jím není ovlivněn: „Výchovný vztah je oboustranný, vzájemný. Každé dítě je svým prostředím nejen ovlivňováno a formováno, ale samo do svého prostředí aktivně zasahuje a svým způsobem si je utváří a přetváří“ (ibid., s. 39). Dítě tedy oplácí dospělému podobným metrem, ovlivňuje ho a přetváří jeho postoje.

2.1.1.1. Osobnost učitele

Stejně tak jako v definici z *Pedagogického slovníku*, i u Kohoutka zaznívá, že osobnost učitele je jedním z motivů (u Kohoutka možná vůbec nejvýznamnější motivem), který určuje, jak bude vztah mezi ním a žáky vypadat, a jaký budou mít žáci vztah k vyučované látce a ke škole.¹

Důležitou složkou osobnosti učitele je jeho odolnost a vyzrálost, přitom „je optimální, když učitel plní funkci přesvědčivého vzoru a příkladu k napodobování a identifikaci“ (ibid., s. 71). Věc ale není tak jednoduchá a bezproblémová, učitelské povolání je totiž „stresující záležitost“ a vyžaduje „odolnost učitele vůči náročným životním situacím“ (ibid., s. 72). Učitel je pod

¹ Kohoutek (1996) přitom tvrdí, že samotná osobnost učitele je důležitější pro dívky, chlapci prý spíše ve vztahu k učiteli oceňují jeho didaktické schopnosti. Na obecné (genderově nespecifikované) rovině, žáci po nástupu do školy mají zpravidla nekritický postoj k učiteli, který je „nezdůvodněnou autoritou“. Později, s přibývajícím ročníky, si musí autoritu zasloužit a vydobýt, děti nejsou tak nekritické a mají určité nároky. V tento moment hovoří Kohoutek o „zdůvodněné autoritě“.

neustálým tlakem, ve škole je pod kontrolním dohledem žáků, mimo školu pod tlakem očekávání veřejnosti v podobě rodičů. Kromě toho musí zvládat velkou škálu činnosti a musí být schopen flexibilně tyto činnosti měnit. Proto je u něj nezbytná „zralá osobnost“, aby mohl ovlivňovat žáky tím správným směrem. Naopak učitel nezralý se projevuje agresivně a egocentricky. (ibid.)

Učitel má být „přesvědčivý vzor“ a „příklad k napodobování a identifikaci“, to je jeden z aspektů toho, proč má být vztah asymetrický, s dospělým v nadřazené pozici (ibid.). Asymetrie ale s sebou nese riziko zneužití nadřazené role, která může vést k uplatňování moci „agresivně“ a „egocentricky“, proto Kohoutek (1996, s. 23) uvažuje o možnosti, kdyby byli učitelé před nástupem do povolání psychologicky prověřeni: „Mnoho škod ve vývoji osobnosti žáka zavinují učitelé, kteří nejsou zcela duševně zdraví (neurotici, psychopati atp.). Proto by bylo třeba uvažovat i o zdravotnicko-psychologických aspektech při výběru učitelů.“

2.1.1.2. Styly učitelů (druhy učitelských vztahů z učebnice)

Kohoutek (1996) ve své knize popisuje několik klasifikací pedagogických stylů učitelů. Já zde uvedu pouze dvě dělení, které souvisí s pedagogickým vztahem, tedy styly, které se nějak vztahují k žákům samotným. Jiné klasifikace jsou totiž více otázkou typů osobnostních charakteristik učitelů, které se spíše promítají do způsobu nakládání s látkou a svou pozicí učitele (i když samozřejmě vztahu k žákům se v každém případě v důsledku nutně dotýká). Uvádím je z důvodu ukázat jeden z možných způsobů nahlížení na pedagogický vztah, který je v těchto typologiích imanentní.

Jedním z dělení, které Kohoutek nabízí, rozděluje učitele do tří skupin podle míry volnosti, kterou žákům učitelé ve výuce nechávají. První styl je „dominantní“ - takový učitel má pevné postavení, ve kterém jen rozkazuje a trestá, přitom nepříliš respektuje potřeby dětí. „Skupina či třída vedená tímto stylem se vyznačuje vyšším napětím ve vztazích, vykazuje vysoký výkon, ale pouze za kontroly učitele“ (ibid., s. 72).

Druhý styl je „nezasahující“, tedy liberální, ve kterém učitel nechává žákům velký prostor. „Takový učitel má často až neoprávněnou důvěru v žáky“ a neposkytuje „žákům normy a požadavky nezbytné pro formování charakteru, nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina obvykle nedosahuje výsledků, kterých by mohla a chtěla dosáhnout“ (ibid., s. 73).

Ideální formou je tak „integrační“ styl vztahu k žákům (nebo též demokratický). Ten spojuje dostatečnou míru kontroly ze strany učitele, ale zároveň ponechává prostor pro iniciativu samotných žáků, „sankce jsou uplatňovány vyváženě a spravedlivě“ (ibid.). „Málokterý učitel má tak ideální strukturu vlastností, která by vedla ke spontánnímu rozvoji integračního stylu. Zpravidla se tomuto stylu musí učit, upevňovat v sobě vlastnosti výhodné pro tento styl a potlačovat nevýhodné. S tím jsou spojeny i mravní o volní vlastnosti charakteru, které úsilí o ideální styl usnadňují“ (ibid.).

Poslední zmíněný ideální demokratický styl výchovy je zlatou střední cestou, syntézou dvou předchozích. Je důležité, že Kohoutek nevnímá schopnosti vedoucí k tomuto stylu výuku jako spontánní a přirozené, ale učitel na nich musí nějakým způsobem pracovat, učit se je a rozvíjet. Připouští tak, že učitel nemusí být ideální osobou a přičítá mu i „nevýhodné“ vlastnosti, které je podle jeho slov potřeba „potlačovat“ (ibid.).

Druhým (učebnicovým) učitelským stylem, který Kohoutek ve stejné knize popisuje, je „Caselmanova eliptická typologie pedagogů“. Tato typologie dělí pedagogy do dvou základních skupin podle toho, zda jsou více orientováni na vyučovaný předmět vzdělání žáků, nebo na žáky samotné a jejich osobnosti, které ovlivňují. První zmiňovaní, „logotropové“, jsou spíše autoritativní typy, druzí zmiňovaní, „pajdotropové“, jsou spíše sociální (ve svém působení nechávají žákům více volnosti, snaží se jim přiblížit na přátelské úrovni). Kohoutek ale nevyklučuje, že spojení mohou být i opačná.

Caselman (dle Kohoutek, 1999) nabízí čtyři základní typy pedagogů. „Filozoficky orientovaný logotrop“ se snaží, aby žáci přijali jeho světonázor, přičemž na jejich vlastní názory nebere příliš ohled. „Odborně-vědecky

orientovaný logotrop“ je orientovaný na svůj obor a předmět, který učí, a snaží se, aby se jeho předmět stal důležitým i pro jeho žáky. Je vědecky zaměřený a ne tolik přísný. „Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop“ se snaží o sblížení se žáky, které se často projevuje až rodičovským vztahem. Snaží se získat žákovu důvěru a potom ovlivňovat jeho osobnost. Nakonec „obecně psychologicky orientovaný pajdotrop“, který se oproti předchozímu typu nezaměřuje na jednotlivce, ale snaží se působit kolektivně a jeho cíle jsou obecnější.

Caselmanova typologie se od Kohoutkovy, která je charakterizována hodnotou míry volnosti, jenž pedagog žákům přenechává, liší tím, že je zaměřena především na předmět zájmu působení pedagogů. Ti se buď orientují primárně na předmět, který vyučují, nebo na žáky, je to tedy osa s body látka vs. žáci (jejich osobnost). Kohoutkova typologie se s touto může krýt. Jak je ostatně vidět, i Caselman přidává rozměr autoritativnost vs. volnost – to ale může být zavádějící. Protože je jeho „sociální“ typ popisován v termínech přátelství a zároveň benevolence, stojí spíš v protikladu vůči chladnému učiteli, pro kterého vztahy nejsou relevantní. Protikladem autoritativnímu typu by tak měl být spíše benevolentní typ (Kohoutkův nezasahující a liberální typ) než sociální.

2.1.1.3. Historická paradigmatata výchovy

Vorlíček (2002) přichází s dělením, které zmíněným klasifikacím mohou být nadstavbou v podobě tří historických paradigmat výchovy, ve kterých potom různé učitelské styly mohou být ukotvené. Jde v podstatě o klasifikaci úloh pedagogiky (a pečujících osob), které přímo vycházejí z odlišných historických filosofických paradigmat.

Prvním paradigmatem je výchovný optimismus, jehož hlavním představitelem Vorlíček staví J. A. Komenského, podle kterého má člověk předpoklady k tomu, aby byl vychován, je ovšem potřeba z těchto vrozených vloh vycházet a navazovat na ně. Lidská bytost je tak nejprve potencialita, která se teprve člověkem musí stát. Dítě se proto člověkem nerodí, ale stává

v procesu výchovy, a to v „dílnách lidskosti“, jak Komenský nazýval školy. „Tak i mladí lidé, jen když budou hlazeni a broušení, budou vybroušeni a uhlazeni zajisté jedni od druhých, takže konečně všichni budou chápat všechno“ (cit. Komenský dle Vorlíček, 2002, s. 38). Žák ale musí být v procesu výchovy aktivní, to je jeho úlohou. Úlohou učitele je potom podněcovat vlohy, které v dítěti jsou: „Vývoj a vzdělání nemohou být nikomu dány ani sdělovány. Každý, kdo by chtěl toho dosáhnout, musí to získávat vlastní činností, vlastní silou a vlastní námahou. Zvenčí může přijít jen popud“ (cit. Diesterweg dle Vorlíček, 2002, s. 39).

Druhou polohou je přeceňování možností výchovy, která vrozené vlohy (či ideje) u dítěte nepředpokládá, naopak je zcela odmítá, a oproti tomu staví právě význam výchovy. Dítě je naopak *tabula rasa* a je plně v rukách vychovatelů. Jedním z představitelů tohoto myšlení je John Locke, který tvrdí, že pouze výchova činí rozdíly mezi lidmi.² (Vorlíček, 2002)

Posledním historickým směrem, který Vorlíček uvádí, je výchovný pesimismus s jeho představitelem J. J. Rousseauem, který ve své knize „Emil aneb O výchově“ nabádá vychovatele, ať dětem ponechávají volnost (která má být ovšem správně řízená). Na dítě by se neměly klást myšlenkové nároky, místo toho má nechat „dětství v dětech uzrát“: „Nechte přírodu dlouhou dobu působit na dítě a teprve potom nastupte místo ní, neboť byste narušili její vliv“ (Rousseau dle Vorlíček, 2002, s. 39, 40). Děti samy by tedy měly přijít na to, co se chtějí učit, respektive je k tomu má přivést příroda. Je to *pedocentrický* pohled na dítě, na které je upřena veškerá pozornost; a též „výchovně naturalistický“, kdy je úkolem vychovatele pouze odstraňovat překážky, které by jinak dítěti zabraňovaly v přirozeném vývoji.³ (ibid.)

² Tento směr dobře ilustruje známý výrok jednoho z představitelů behaviorismu, Johna Watsona, o tuctu zdravých dětí, ze kterých je schopen vychovat úplně kohokoliv.

³ Vorlíčkova klasifikace může svými pojmy lehce zavádět, protože v případě výchovného pesimismu toto pojmenování spíše evokuje neschopnost výchovy ovlivňovat člověka. Rousseau ale tvrdil, jak Vorlíček uvádí, že výchova může věci pokazit, protože dítě je ze své podstaty dobré. Pelcová (2014) nabízí více přiléhající terminologii „všemocné“ a „bezmocné“ výchovy, viz další kapitola.

2.1.2. Jak budovat pedagogický vztah

Směrem ke konkrétnějšímu zobrazení pedagogického vztahu se dostáváme skrze texty, které se tímto fenoménem zabývají prioritně, jedná se o tyto knihy - *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem* a *Výchova začíná vztahem*. Tyto texty propagují určitý vztahový model a některé z nich mají přítom až apelativní charakter.

Je zřejmé, že tyto texty sledují určitou linii, která na samotný vztah klade velký důraz a činí z ní nosnou jednotku vzdělávacího a výchovného procesu. Jiné pedagogické přístupy, které na vztah nekladou důraz, a není pro ně nijak důležitý, se jim proto logicky v literatuře nevěnují.

Při hledání literatury, která by pedagogický vztah přímo problematizovala spolu s podmínkou, že je adresovaná v podstatě učitelům s tím, jaký vztah s žáky by měli budovat, jsem tedy narazil pouze na texty tohoto typu. Ty jsem vzhledem k jejich charakteru, který by se dal označit za instruktážní, zařadil do této „učebnicové“ kapitoly.

Cílem je zde ukázat, jaké dominantní prvky týkající se pedagogického vztahu tento druh literaturu považuje za důležité.

2.1.2.1. *Láska k dětem jako podmínka výkonu*

Knihy Aleny Nelešovské (2005) do této kategorie spadá pouze částečně a může být spíš přechodným bodem od výše zmíněných encyklopedických učebnic k učebnicím instruktážního typu zahrnutým v tomto bloku. Ve své knize se sice věnuje pedagogické komunikaci, tu ale úzce spojuje s pedagogickým vztahem. Důležitost lásky k dětem zde zaznívá přímo: „Můžeme si proto položit otázku: Kdo je dobrý učitel? Je to především člověk, který miluje děti, nachází radost ve styku s nimi, umí se s dětmi spřátelit, bere si k srdci dětské radosti i žalosti, zná dětskou duši a nikdy nezapomíná, že on sám byl také dítětem“ (ibid., s. 13).

To, že učitel byl také dříve dítětem, je pro něho výhodou, z které může čerpat. Být přítelem dětí (od „spřátelit se“) a být k nim citlivý je zaštitěno jasnou podmínkou – milovat děti. Láska k dětem je zde skutečně spíše

podmínkou než cílem ve chvíli, kdy Nelešovská (ibid., s. 85) píše, že učitelé by měli vést děti tak, „aby vztahy mezi námi (učiteli, pozn. M. M.) a jimi (žáky, pozn. M. M.) chápaly především jako vztahy svého druhu pracovní, kde rozhodují úkoly, výkony, zdatnost v učení a kde citové složky vztahu jsou těmto prvním podřízeny. V podstatě jde o to, citovou oblast ne oslabit, ale podřídit ji určité kontrole, ovládnout ji.“

Láska k dětem je tedy podmínkou proto, co je cílem vyučování a výchovy; nikoli afektivní, ale pracovní vztahy jsou prostředkem k osvojování poznatků. Logika je tedy taková: děti je potřeba milovat a projevovat jim lásku, skrze tuto náklonnost se k nim přiblížit, orientovat je směrem k vyučované látce (popřípadě vychovávané morálce) a tím ukázat, co je důležité a nadřazené osobním vztahům.

Tento směr působení je zřetelný z toho, jak Nelešovská (ibid.) popisuje vztah k mladším dětem: „Je potřeba podotknout, že vztah mezi učitelem a žákem je odlišný u dětí mladšího školního věku a staršího školního věku. Mladší děti vnášejí do svých vztahů k učiteli značnou míru citlivosti, citově se k němu upínají, a tudíž citovou odezvu a vřelost očekávají také od učitele. Toto je stav dočasný, přetrvávající z věku předškolního.“ Dále proto varuje před přílišnou péčí o malé děti: „Pokud přistupuje učitel k dítěti příliš mateřsky se snahou navodit ve třídě atmosféru přátelství a důvěry, děti se na něho obracejí stále více a častěji s nedůležitými dotazy, takovými, které by mohl každý žák vyřešit naprosto sám“ (ibid., s. 86). Takováto závislost je pro vztah mezi učitelem a žákem problematická, autorka tvrdí, a proto nabádá k podřizování citové oblasti a vedení dítěte k samostatnosti.

Nelešovská přitom vnímá učitelské povolání jako obtížné a stejně jako Kohoutek (1996) poukazuje na kvanta nároků, se kterými se učitel musí vypořádat. Jako ideál učitele se přitom jeví učitel, kterému je vlastní „tvořivě humanistický styl výuky, kde středem vyučovací strategie je žák, předpokládá tvořivého učitele. Ten se nebojí ve své práci ověřovat nové pedagogické postupy, flexibilně pracuje s osnovami a učebnicemi, podporuje nové projekty, vyhýbá se rutinní práci ve třídě“ (Nelešovská, 2005, s. 11).

2.1.2.2. Přijímající vztah jako povinnost

Potřeba děti milovat byla u Nelešovské podmínkou pro to být dobrým učitelem i proto, aby byl pedagogický proces úspěšný. U další autorky, Karnsové (1995), je již zřetelný apelativnější charakter s nádechem povinnosti, která v následující citaci doslovně zaznívá. V její knize „Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem“ píše: „Mým úkolem je zvolit strategii, která děti osloví tam, kde právě jsou, spíše než na místě, kde bych je chtěla mít... Jako vychovatelka jsem povinna přiblížit se ke všem dětem. Mohu poskytnout pevný bod dítěti, které potřebuje otevřenou budoucnost“ (ibid., s. 11). Autorka jasně vymezuje role a s všeobecnou platností tvrdí, že „všechny děti potřebují dospělé, kterým by na nich záleželo, ale ne všem dětem se takové péče dostává“, přičemž „dospělí-profesionálové“ by měli usilovat o to, „aby žádné dítě nezůstalo stranou“ (ibid.).

Stejně jako v předchozích případech, i zde je vztah mezi učitelem a žákem nahlížen jako asymetrický, tentokrát má ale asymetrie sentimentální pečovatelskou funkci: „Dospělí jsou opravdu důležití! Vztah dítěte k dospělému člověku je často prostředkem, který dítěti umožňuje uvěřit, že svět je bezpečný, že jedinec může ovlivňovat svůj osud a že ho nečeká chmurná budoucnost. Pozitivní vztah k dospělému má na dítě velký vliv. Proto je tak důležité, abychom děti uměli aktivně zapojit“ (ibid., s. 79).

Shodně s Nelešovskou Karnsová tvrdí, že není cílem být dětem partnerem a kamarádem. Pozice učitele je kromě zmíněného poskytnutí pocitu bezpečí, také pozicí „průvodce“ a „zprostředkovatele“ učení či „odlišné perspektivy“. Odlišně od Nelešovské ale tato autorka neklade důraz na výkon a klasické školní výsledky: „Všechny děti potřebují ve škole získat kladné zkušenosti, a známky nejsou nezbytně jediným měřítkem školních úspěchů“ (ibid., s. 12). Kladnou zkušeností má být právě vztah k učiteli a výše zmíněná asymetrie nesmí být v žádném případě autoritářská, ale musí vycházet z „empatie“, „upřímnosti“ a „poctivosti“. Počátek vztahu tkví přitom v přitažlivosti, „přitažlivost otevírá příležitost k vytvoření vztahu“ (ibid., s. 13). Co je podle autorky pro děti přitažlivé? Humor, smích, naděje, či schopnost

naslouchat. Takový vztah není zaměřený na výkon, člověku zde nejde „tolik o úkol samotný jako o osobu, s níž ho vykonává a která má na něj vliv“ (ibid.).

Dostali jsme se tedy do bodu, ve kterém není vztah mezi učitelem a žákem (jen) jasnou podmínkou pro úspěch, ale úspěchem má být samotný vztah, který je upřímný a přijímající, protože to je jedna z důležitých zkušeností, kterou si dítě ze školy odnáší.

2.1.2.3. Afektivní vztah jako priorita

Vztah hraje prim i v knize „Výchova začíná vztahem“ Daniela Wirze (2007), ve které píše, že „všechny problémy výchovy by měly být zvažovány v první řadě z hlediska vztahů,“ přičemž se autor přimlouvá „za intimní vzájemné spojení vychovávaného a vychovávajícího“ (ibid., s. 33). Vztah musí být bezpodmínečný, přijímající a zcela otevřený, „nejspíš s nimi (dětmi, pozn. M. M.) vyjdeme, když je den za dnem budeme brát takové, jací právě jsou. Očekávání (i nevyslovené) podněcují jejich odpor“ (ibid., s. 42).

Učitelův zájem je výsadním motivačním faktorem, který děti provokuje k učení. „Co je motivuje k učení? Náš zájem o ně. Co vzbuzuje jejich zájem o nás a o to, co jim chceme zprostředkovat? Náš zájem o ně. Působení vztahů mezi dětmi a dospělými je takhle jednoduché, a přece složité“ (ibid., s. 33).

Výkonnost a hmatatelné výsledky v podobě osvojené látky nejsou pro Wirze důležité, naopak je staví do pozice, která je charakteristická „chudými vztahy“. Rozvinutý intelekt v dětství je prý indikátorem kompenzace a znamená, že dítě musí být logicky emočně oploštěné a sociálně slabé, „za vším se skrývá velká nejistota i neschopnost se poddat tomu, co život přinese. To je také forma neschopnosti navázat vztahy“ (ibid., s. 41).

„*Hlad po zážitcích*“ by byl v tomto věku žádoucí, nikoli žízeň po vědění,“ tvrdí dál autor (ibid., s. 40). Děti, které prahnou po vědění, jsou podle něho často „sucharské“, „stařecké“ a „bledé“. „Má-li se takovým dětem pomoci, musí se začít v oblasti vztahů. Je nutno odstranit jednostranná spojení s intelektem a rozšířit je. Nejsnadněji se toho dosahuje prostřednictvím všeho,

co obsahuje uměleckou činnost. Při jejím vykonávání se děti do ní musí cele ponořit. To následně působí hojivě a vyrovnává jejich jednostrannost“ (ibid., s. 41).

Látka, která v dříve zmíněných případech mohla fungovat jako prvek zprostředkující vztah mezi učitelem a žákem, se v tomto případě vytrácí a je inkorporována osobou učitele. Žák je totiž primárně vzděláván skrze něho, přičemž nyní není průvodcem, jako tomu bylo v případě Karnsové (1995), ale původcem chuti se učit a hnací silou. „Suché vědecké poznatky... zanechávají děti zcela nedotčené. Úplně něco jiného je třeba bezprostředně blízké setkávání, které uvádí do pohybu všechny zúčastněné. To jasně znamená, že děti chtějí především pocítovat nás. To, co jim přibližujeme v učivu, musíme nejdříve sami zvnitřnit“ (Wirz, 2007, s. 47).

2.1.3. Shrnutí

Jak je vidět z výše uvedených příkladů historických paradigmat v prvním „encyklopedickém“ bloku, pojetí výchovy a z toho vycházející pedagogické styly se z principů liší v místě a čase, „cíle výchovy jsou podmíněny filozofickými, náboženskými, politickými a dalšími názory o uspořádání společnosti a místě člověka ve společnosti, rozvojem vzdělání, techniky a veškerého života“ (Vorlíček, 2002, s. 48).

Uvedení autoři v „encyklopedickém“ bloku proto reprezentují současnou podobu definici „učebnicového“ typu, která se vyskytuje na českém poli. „Encyklopedická“ literatura logicky spíše klasifikuje, než problematizuje, a to i v případě pedagogického vztahu.

Ideálem vztahu je tak střední cesta, která se vyhýbá extrémům ve výchově. Dovést děti k poznání a přitom jim neublížit je zde cílem. Určujícím faktorem je přitom osobnost učitele, která není téměř nikdy ideální, a tak na sobě učitel musí pracovat a „potlačovat“ nežádoucí stránky své osobnosti. Důležitost osobnostních charakteristik učitelů je demonstrována ukázkou typologie učitelů a jejich stylů výuky.

„Instruktážní“ texty potom posunují problematiku vztahu ke konkrétnějšímu obrazu, na druhou stranu přicházejí s konceptem lásky k dětem, která má u nich abstraktní podobu. V tomto souboru literatury je znatelný plynulý přechod od lásky k dětem jako podmínky pro jejich školní úspěšnost v podobě výkonu (u Nelešovské), přes povinnost se dětem přiblížit a bezpodmínečně je přijmout, protože zážitek takového vztahu je roven (ne-li nadřazen) školnímu výkonu (u Karnsové), k postoji, který snižuje zaměření na výkon a vyzdvihuje osobnost pedagoga a jeho afektivní vztah k žákům jako prioritu (u Wirze).

Nezájem o vztah si pouze představujeme jako model pedagogiky zaměřené technicky na vyučovaný předmět s nepřihlížením na afektivní vztahy k žákům (v Caselmanově typologii by se pravděpodobně jednalo o „autoritativního filozoficky orientovaného logotropa“). Maximální vyzdvihování vztahu reprezentuje Wirz (2007) se svým postojem, který zaměření na učivo považuje za méněcenné a nežádoucí, protože je překážkou pro zdárný vývoj dítěte; a děti, které učivu a výkonu holdují, považuje v podstatě za nemocné. V jeho případě se vyučovaná látka ze vztahu vytrácí, a není záležitostí triády (učitel – žák – látka), která v předcházejících případech byla formulovaná, ale nezprostředkované dyády (učitel – žák). Wirz (ibid.) doslova píše o „intimním vzájemném spojení.“

Všechny tři „instruktážní“ texty nenápadně spojuje víra v uměleckou činnost, která může pozitivním způsobem ovlivňovat pedagogický vztah a výchovu jako takovou. U Nelešovské (2005) a Wirze (2007) je toto explicitní. Nelešovská nachází ideál učitele, který je tvořivý a nespoutaný školními pravidly, Wirz zase vyzdvihuje uměleckou činnost samotných dětí, která v nich otevírá tu správnou cestu za rozvojem. Taková pedagogika je lidská, přívětivá a přijímající.

Že vztah je nedílnou součástí pedagogického procesu, bylo zřetelné už z bloku „encyklopedických“ textů, v bloku „instruktážních“ textů je tato důležitost postavena na nezbytnosti afektivních vztahů, které jsou buď nutnou podmínkou pro rozvoj dítěte ve školní úspěšnosti (tedy pro kognitivní rozvoj),

nebo cílem samotným, kdy vztah je to, čemu by se měli děti učit (afektivní rozvoj dítěte). Obě domény se přitom zdají být oddělené, nejsou ve vzájemném vztahu souběžně, ale buď na sebe navazují, nebo se dokonce vylučují (u Wirze)

2.2. Pedagogický vztah v pojetí filosofie výchovy

Nyní se dostáváme na pole zkoumání pedagogického vztahu, které je zastřešeno samostatným oborem. Filosofie výchovy je obor, který se pedagogického vztahu nutně dotýká.⁴ Filosofie výchovy je širokým pojmem, proto jako hlavní zdroj využívám práce Naděždy Pelcové (1998, 2000, 2010, 2014), která ve svých textech, mimo jiné, shrnuje učení různých autorů, kteří se řadí k pedagogické antropologii a duchovědné pedagogice, a v této oblasti tak představuje poměrně vyčerpávající a ucelený pohled na danou problematiku. Navíc se přímo věnuje i tématu pedagogického vztahu, což je pro záměr této práce obzvláště cenné.

Účelem této části tedy není postihnout ucelený pohled na postoj filosofie výchovy k pedagogickému vztahu, ani by to nebylo v mých silách vzhledem k tomu, jak moc je filosofie výchovy širokým pojmem. Nejsou zde rozebírány práce konkrétních autorů, ale je zde přehledovým způsobem zobrazena výše zmíněná oborová zaměřenost Naděždy Pelcové, která v této části dominuje.

Filosofie výchovy bude v další části, kde je rozebírán konkrétní materiál, *Symposion*, zastoupena dalšími českými autory, viz dále.

2.2.1. Pedagogický vztah v (moderní) filosofii výchovy

Jak Pelcová (2014) píše, filosofie výchovy se zabývá obecnými otázkami týkající se výchovy a vzdělanosti, na rozdíl od teorie výchovy

⁴ Otakar Funda (1999) v tomto ohledu nemá rád pojem filosofie výchovy, protože podle něho odvádí pozornost od toho, že filosofie sama o sobě je ze své postaty výchovou. „Právě proto však raději nemluví o filosofii výchovy, aby nevznikl dojem, že výchova je jedním z možných zaměření filosofie, když každé filosofování je ze své podstaty výchovným děním“ (ibid., s. 59).

(pedagogiky), která se zabývá konkrétními výchovnými a vzdělávacími metodami. Podle autorky má filosofie výchovy tři základní rozměry. První rozměr výchovy je ontologický, zabývá se porozumění světu okolo nás skrze výchovu, „jak do světa patříme, co v něm hledáme a jak ho spoluutváříme“ (ibid., s. 17). Druhý rozměr je sociální a společenský, kde výchova je „nejvlastnějším lidským vztahem mezi rodiči a jejich potomky, je vztahem napříč generacemi, je závazností poznamenanou formami mezilidských vztahů rodinných, rodových, občanských, státních, národních“ (ibid.). Poslední úroveň výchovy je ontická, ve které je výchova brána jako „nikdy neukončený proces, i vychovatel je vychováván, výchova je existenciál“ (ibid.).

Jak je z citací vidět, vztah se promítá do dvou ze tří základních úrovní filosofie výchovy, tak jak ji Pelcová charakterizuje. Pedagogický vztah je proto jedním z jejích základních zájmů. Jako konstituční prvek je vnímán jako samozřejmá věc, ve chvíli kdy je výchova pojímána jako nejpřirozenější vztahovost nejen mezi rodiči a dětmi, ale i na celospolečenské úrovni (druhý rozměr výchovy). Ve výroku (v pořadí třetím) o neukončitelnosti výchovy potom vidíme podobnost s deklarováním Sigmunda Freuda, který považoval výchovu za nemožné povolání právě z důvodu nejistoty jejího konce a jejích výsledků.⁵ Že i vychovatel je vychováván nás připravuje na to, že výchova není jednosměrné působení, ale zakládá nejednosměrný (a nejednoznačný) vztah.

Lidský vztah, a to je tedy, jak bylo uvedeno, z principu vztah výchovný, je základní podmínkou vývoje člověka. „Jak ukazují příklady vlčích dětí, bez hlubokého vztahu s lidskou osobou žádný vývoj k lidství nenastane. Vývoj dítěte je motivován vztahem, do kterého je vtaženo a v němž se teprve může rozvinout“ (Pelcová, 2014, s. 50). Pelcová (ibid., s. 50) nenahlíží na vztah jako soubor metod a cílů, výchova není „technika nejrychlejšího osvojování si hotových odpovědí na obtížné otázky života, ale fundamentální vztah, v němž se zakládá možnost a šance pro všechny zúčastněné. Výchova je příležitostí setkat se s otázkou, která by mě bez toho druhého nikdy

⁵ K tomuto Freudovu výroku viz část o pedagogickém vztahu v pojetí psychoanalýzy.

nenapadla.“ Bez druhého člověka bychom nebyli nic, vztah k druhému je proto nezbytnost a fundamentální podmínka sebemenšího pohybu vpřed.

2.2.1.1. Vztahovost člověka

Z výše uvedeného vyplývá tedy bytostná potřeba člověka být ve vztazích. To je ústřední téma Martina Bubere (dle Pelcová, 2010, 2014). Prostředkem k setkání se s druhým je podle něj dialog. Dialog nevnímá Buber jako rozhovor mezi dvěma lidmi, ale jako akt, ve kterém člověk nachází sám sebe, svou identitu, a zároveň uznává „jinakost druhého“; je to „fundamentální vztahovost“ a vzájemnost, která proměňuje ostatní. Podstata lidství je ve vztahovosti, v onom „mezi“, které ve vztahu figuruje, to umožňuje existenci člověka: „Bytí člověka je být s druhým“ (Pelcová, 2010, s. 180).

Vůči tomuto druhému má člověk odpovědnost, která znamená starost a závazek. V případě vztahu učitel – žák je touto odpovědností výchovná kompetence. A právě to je podle Bubera symbolem výchovy. Výchova není ani trychtýř („nalévání“ vědomostí zvenčí), ani pumpa (rozdmýchávání vrozených dispozic); „smysl výchovy, ono výchovno, tedy tkví ve vymezení a přijetí osobní odpovědnosti za okruh života přidělený a svěřený vychovateli“ (ibid., s. 185). Přitom je pro Bubera důležitá symetrie vztahu, protože oba aktéři se musí rozhodnout přijmout zodpovědnost.

Jiní filosofové výchovy vnímají pedagogický vztah spíše jako asymetrický, například Dilthey (dle Pelcová, 2010), který definuje pedagogiku jako plánovitou činnost, v níž dospělí utváří duševní život dospívajících. Výchovná moc má přitom vzor v rodinném životě, tedy v otcovském panství, které se má uvolňovat, aby dítě mohlo být uznáno jako samostatná a svébytná bytost. Proto Dilthey oproti Buberovi tvrdí, že vztah musí být hierarchický s nadřízeností učitele, aby mohl být zajištěn sociální proces obnovy společnosti zajišťující její kontinuitu.

„Vychovávat tak znamená vždy pečovat o růst a pomáhat k dospělosti, včleňovat dospívajícího do sociálních vztahů, probouzet vědomí a důvěru a především mu pomoci porozumět smyslu a hodnotovým vztahům....“

(Pelcová, 2014, s. 20). To, že jedna osoba pomáhá druhé začlenit se do skupiny, která je výš (vzhledem k tomu, že jeden musí „růst“, k čemuž mu druhý „pomáhá“), svědčí tedy o asymetrii.

2.2.1.2. Antinomický rozměr výchovy

Důležitost pedagogického vztahu pro výchovu zvýrazňuje Dilthey, který tvrdí, že „pedagogika jako věda může začít jen deskripcí pedagogického vztahu vychovatele k vychovávanému“ (cit. dle Pelcová, 2010, s. 140). Nikoli tedy ideály by měly být pro pedagogiku důležité, ta se musí odrazit a odvíjet od reality pedagogického vztahu, který vše ostatní konstituuje. To v návaznosti na Diltheye píše Pelcová (2000, s. 103): „Existuje jediná možnost, přejít od formální dokonalosti, úplnosti, která je vytvořena v univerzálních výchovných postupech opírajících se o metafyzická východiska, ke skutečnému životu, v oblasti výchovy to znamená přejít od abstraktních pojmů k pedagogické realitě, tvořené především konkrétním výchovným vztahem.“

Moderní filosofie výchovy je podle Pelcové (2014) charakterizována tím, že vnímá výchovu jako vnitřně rozporný fenomén. Právě její rozporuplnost, dilemata a paradoxy jsou tím, na co se moderní filosofie výchovy zaměřuje, nikoli na záměry výchovy a její metody. To je velmi cenný pohled, který neidealizuje, například učitelské povolání a výchovné ideály, ale jako takový sám o sobě vybízí k problematizování celého fenoménu výchovy a tím pádem i pedagogického vztahu.

Jedním z hlavních autorů, na které se Pelcová (2014, s. 21) v tomto ohledu odkazuje, je Eugen Fink, kterého „provokuje samozřejmost cílů a výchovy.“ Oproti nim proto přichází s řadou *antinomií*, které podle autorky nejsou neřešitelnými paradoxy, ale polaritami ve výchově, ve kterých se musí v každém individuálním případě pohybovat každý, kdo přicházejí do styku s výchovou. Pohybu mezi těmito polaritami se nemůže vyhnout, jsou totiž nedílnou součástí výchovy, respektive ji definují. „Antinomie totiž – z psychologického hlediska – vypovídají o schopnosti vychovatele (učitele)

unést permanentní tlak, který plyne z protikladnosti přání a představ zúčastněných stran...“ (ibid., s. 24).

Zdá se, že asi nejlepší ilustrací tohoto *antinomického* pojetí výchovy je přirovnat ji k boji.⁶ Jako *agon* charakterizoval výchovu například Jan Patočka. V této souvislosti cituje Pelcová (2014, s. 53) výborné verše Antonína Sovy z básně Učitel žákovi: „Přijde mi v cestu žák můj, rival, chci přinutit jej, aby zvítězil... Vítězit uč se, žáku můj, byť na mně, vždyť to i má čest.“ Pedagogický vztah je možná soubojem, bitvou, někdy až válkou, ale jeho účel je jasný, žák má svého učitele překonat, a to bez boje není možné.

2.2.1.3. *Výchovná bolest*

Pedagogický vztah by měl být pouze dočasný, protože jeho cílem je autonomní soběstačná bytost, kterou se má žák stát. „Výchova, v níž se angažujeme jako vychovatelé i jako vychovávaní, je vnitřně diferencovaným a rozvíjejícím se vztahem, ale zatímco ten vychovávaný je, alespoň zpočátku, ve vztahu plně angažován, je do něj ponořen a jím pohlcen a teprve později se z něj dokáže vyvázat, vychovatelem musí být výchova už od počátku pojímána jako prozatímní“ (Pelcová, 2014, s. 22).

„V tomto směru je jedním z nejdůležitějších úkolů učitelského působení *mizet, vymazávat* se jako působil. Jistě ne z falešné skromnosti nebo z osobní pokory, nýbrž pro *věc výchovy samu*: není a nesmí to být učitel, k čemu se má upírat pozornost a veškeré úsilí žáka. Vychovatel – učitel tedy

⁶ Vzpomeňme na skvělé knihy Jaroslava Žáka (2005), ve kterých popisuje pedagogický vztah študáků a kantorů v termínech boje. Jeho charakterizování školy mluví za vše: „Mezi neinformovaným občanstvem převládá odnepaměti bludný názor, že školství, zejména pak školství střední, je blahodárná instituce, kde zástupy mládeže, toužící po vědění a vzdělání, jsou poučovány a vychovávány obětavými muži a ženami. Z tohoto mylného předpokladu vycházejí všichni reformátoři a bojovníci za novou střední školu, pročež jejich úsilí končí nezdarem. Neboť střední škola je ve skutečnosti kolbiště, kde utlačovaný lid studentský, čili študáci, vede nesmiřitelný boj proti panující kastě profů neboli kantorů. V tomto duchu dlužno si také vykládati slavný výrok Komenského “schola ludus”, jenž bývá nepřesně překládán do češtiny “škola hrou”. Správně má zníti “škola je mač” a svědčí zajisté o bystrém postřehu velikého učitele.“

nemůže mít žáky tak, jak se tomu dnes běžně rozumí, například ve výuce řemeslům nebo vědním oborům“ (Palouš, 1991, s. 200).

Protože má být pedagogický vztah emočně nabitý a „náruživý“ (Pelcová, 2000, s. 153), moment opouštění vztahu směrem k dalšímu je podle Pelcové (2000, s. 110) nezbytně doprovázen „výchovnou bolestí“: „Tu zažívají zúčastnění v těch kritických a zlomových okamžicích, kdy učinili nezbytný krok na nový vývojový a věkový stupeň...., kdy se transformují ty hluboké a intimní vztahy, aby mohly posléze být uvolněny a nahrazeny jinými.“ Jak autorka (2014, s. 33) dále dodává, „tato bolest je ale podmínkou a součástí života.“

Vývoj je proto překonáváním překážek, které je vždy spojeno s určitou mírou frustrace, neúspěchu a bolesti. To je ale právě motivem vývoje ke složitějším formám. „Žákovo vědomí dospívá ke své fundamentální svobodě právě tím, že prochází problémy, pochybeními, tím, že něčemu nedostojí – a nejsilněji vlastní vinou“ (Palouš, 2010, s. 48).

2.2.1.4. Vztahové napětí a empatie

Z prozatímnosti pedagogického vztahu logicky vyplývá, že nemůže být příliš silný, aby k jeho uvolnění mohlo vůbec dojít. Z toho důvodu tak nutně osciluje na ose míry distance a blízkosti, atributů, které „zakládají možnost výchovy i tragiku vychovatelství“ (Pelcová, 2014, s. 32). Tragická je díky zmíněné výchovné bolesti, které nelze zabránit, protože jistá intimita přeci jen musí být ve vztahu nastolena, aby vůbec k výchově mohlo dojít. V jiném ohledu spočívá tragédie ze strachu a rozpaků z blízkosti, které mohou vést k panice; na druhou stranu blízkost může přinášet pocit odpovědnosti (Pelcová, 2014).

Vychovatel musí najít proto správnou polohu, Pelcová (1998, s. 116) ji nazývá „kritickou distancí“, která nevede jen k produktivnímu vztahu a žádoucím výsledkům, ale také k ochraně samotného vychovatele před „vyhořením“. Jistě ale chrání i vychovávaného, třeba před zneužitím ze strany vychovatele k vlastním potřebám a přáním. Vychovatel tak ve prospěch obou

aktérů vztahu musí „uvést tuto zvláštní podvojnost blízkosti a distance, tento pedagogický tonus a polární napětí do produktivní syntézy v pedagogickém vztahu...“ (ibid.).

Ke zdárné bilanci na nataženém laně *antinomie* blízkosti a distance je potřeba určitého citu a empatie, která je pro mnoho filosofů výchovy důležitou součástí výchovného vztahu. Empatii nevnímají jako psychologický fenomén, nýbrž existenciální, jak Pelcová (2010) píše. Empatie vyrůstá ze vzájemného vyladování, ke kterému je nutná otevřenost a důvěra z obou stran, v neautoritativní výchově je to základní vlastnost pedagoga. Přestože je v podstatě iracionální a vychází z náklonnosti a intuici, pedagog jí musí rozvíjet racionálně a promyšleně, protože v sobě nese riziko určitého utrpení, které se skrývá v otevřenosti člověka vůči druhému. Jejím cílem je nejen poznat druhého, ale na základě toho mu pomoci. (ibid)

2.2.1.5. *Pedagogický erós*

Další cestou k syntéze je pedagogický *erós* Wilhelma Diltheye, který je „předpokladem pedagogické geniality“; pedagogický génius v sobě kloubí „zdravou nereflektovanou naivitu“ s intelektuálními schopnosti (Pelcová, 2000, s. 106). Pedagogický *erós* znamená hlubokou náklonnost prostoupenou žádostí, je to „vazba, která umožňuje výchovu a formuje ji jako vztah plný napětí, společně sdílených zájmů, respektu, úcty, oddanosti, touhou vyniknout i žárlivostí. Tento pojem pedagogicky znovuoživuje některé z vlastností, které tak obdivoval na svém učiteli Sókratovi Platón: schopnost zaujmout, strhnout své žáky, fascinovat je – dokonce ochromovat jako rejnok elektrický, uzurpovat jejich pozornost, zájem, úctu, a zároveň jim ponechat jejich svobodu, autonomii, a nejen podporovat, ale přímo vyžadovat vlastní úsudek...“ (Pelcová, 2000, s. 106).

S předcházejícím konceptem *sympatie* Maxe Schelera není Diltheyův pedagogický *erós* v rozporu. Jeho pojetí *eróta* evokuje hnací sílu pedagogického vztahu a celé výchovy, nikoliv fyzickou lásku, operuje přitom se „společně sdílenými zájmy, respektem a úctou“, stejně tak jako Schelerova

sympatie vyžaduje společný přesahující bod. Proto je *erós* spíše motivační energií, která může sympatii podporovat, nenárokuje si přitom fyzické sblížení, je ale emočně nabitá.

Kathleen Hull (2002) na poli filosofie vsazuje pedagogický *erós* do širšího kontextu. Upozorňuje, že v řeckém modelu vzdělávání *erós* kultivoval intelektový růst. V dnešní době jí tento přístup chybí, protože dnes se pohybujeme ve dvou extrémech. Prvním je názor, že sex je ve spojitosti s výchovou špatný, druhým extrémem je potom názor, že pedagogický vztah je potřeba sexualizovat (tento názor je spíše ojedinělý).

Podle ní je úkolem pedagogů kultivovat tužby a lásky svých studentů, čímž má na mysli i výchovu těla, protože jak tvrdí, jsme tělesné bytosti. Jak podotýká, erotický neznamena sexuální, přestože je to takto v dnešní době bráno. „Z Platóna se učíme, že myšlenka bez *eróta* je prázdná; a *erós*, pokud směřuje pouze ke smyslnosti bez myšlenky, je slepý. To, co potřebujeme, je model výuky, který zahrnuje plného, přemýšlivého *eróta* směřujícího ke koncům, které se pohybují nad smyslností“ (Hull, 2002, s. 24).

Platónova filosofie prý měla zdroj v lásce k jeho učiteli Sókratovi, která se změnila v lásku k filosofii: „Nejlepší učitelé uznávají, že děláme (my pedagogové, pozn. M. M.) našim studentům nejlepší službu nikoli tím, že podporujeme jejich fantazii o nás (pedagogů, pozn. M. M.) jako vševědoucích, ale přiznáním naší základní nevědlosti a otáčením jich k sobě samým, jejich vlastnímu chybění“ (ibid., s. 28).

2.2.1.6. *Sympatie*

Max Scheler (dle Pelcová, 2010, s. 172-173) nabízí vztah založený na sympatii, který není tolik náruživý, „je poklidnější a emocionálně vyrovnanější než láska, u sympatie neexistuje ono jednostranné soustředění na jednoho člověka, kterého milující vystavuje lásce, nevyžaduje úplné odevzdání a vydání se, nezakládá další nároky“. Pro sympatii je tak vlastní distance vůči druhému člověku, přestože oba dva něco spojuje. Co je spojuje, není „pokrevní příbuzenství“ ani „sexuální přitažlivost“, ale „náklonnost“, která vyvěrá

z určité podobnosti dvou lidí, z jejich podobných osobnostních charakteristik a podobných zájmů a životního zaměření vůbec (Pelcová, 2010).

To jsou tedy motivy, které oba aktéry přibližují k sobě. Ti se ale jinak drží v distanci a vstup do intimních oblastí je jim zapovězen: „Sympatie se dotýká jen určité diferencované sféry, a i přes ohraničenost této sféry působnosti anebo právě kvůli ní je s to vytvářet hluboké, závazné a inspirující mezilidské vztahy a zároveň zachovávat intimitu zúčastněných; vyznačuje se diskrétností, nevyžadující sebeodhalování jako v lásce... Sympatie vyžaduje, aby si zúčastnění nevstupovali do těch zájmových, citových nebo osobnostních sfér, které nejsou ve vztahu zahrnuty, aby respektovali jejich uzavřenost. Narušení těchto sfér by jim totiž dalo bolestně pocítit hranici vzájemného porozumění a ve většině případů by to znamenalo zničení sympatie“ (ibid., s. 174).

Vztah založený na sympatii je tak oproti lásce vztahem zprostředkovaným skrze společný sdílený bod, který může být reprezentován vyučovanou látkou (nebo v podstatě jakýmkoliv sdíleným zájmem, nejen ve smyslu koníčku, ale i stejného sledovaného předmětu). Pokud by tento bod zmizel a z triády by se stala dyáda, sympatie by se vytratila v bezprostředním setkání s druhým člověkem, které by odkrylo to, co bylo tak úspěšně přehlíženo díky třetímu bodu a změnilo by se v tragédii.⁷

S tímto pojetím sympatie není ale Diltheyův pedagogický *erós* v rozporu. Jeho pojetí *eróta* evokuje hnací sílu pedagogického vztahu a celé

⁷ Téma trojúhelníku učitel – žák – učivo rozvíjí v jiném duchu Palouš (2010). Tvrdí, že ani jeden z bodů tohoto trojúhelníku nesmí být výsadní, učitel by ale přitom neměl stát v samotném středu, ale „pohybuje se pokud možno v celém jeho prostoru“ (Palouš, 2010, s. 40). Výsadnost jednotlivých bodů trojúhelníků nazývá buď „logocentrismem“, pokud je výrazně akcentovaná vyučovaná látka bez ohledu na žáka; „pedocentrismus“ je potom, když učitel „příliš akcentuje žáka, takže usiluje především o jeho sympatie, vyučování je málo náročné, lichotí mu přílišnou chválou apod.“ (ibid., s. 40); „učitelský egocentrismus“ je nakonec vyhocený bod učitele, který hledí především na svou autoritu a smyslu výuky příliš nedbá.

Tento model pedagogického stylu jsem nezařadil do předchozí kapitoly, kde jsem jinak druhy výchovných stylů zmiňoval, z důvodu, že Palouš jasně říká, jaká pozice učitele je žádoucí, což ostatní autoři z prvního bloku encyklopedických definic nečinili.

výchovy, nikoliv fyzickou lásku, operuje přitom se „společně sdílenými zájmy, respektem a úctou“, stejně tak jako Schelerova sympatie vyžaduje společný přesahující bod. Proto je *erós* spíše motivační energií, která může sympatii podporovat, nenárokuje si přitom fyzické sblížení, je ale emočně nabitá.

2.2.2. Pedagogický vztah v duchovědné pedagogice

Duchovědná pedagogika, která navazuje na Wilhelma Diltheye, se rozvíjí na počátku 20. století v Německu, a to právě Diltheyovými žáky. Ti spojovali filosofii s pedagogikou přímočaře a někteří z nich, jako například Herman Nohl, stáli u počátků zakládání samostatných kateder pedagogiky na univerzitách v Německu. (Pelcová, 2000)

Autoři tradice duchovědné pedagogiky vnímají „výchovnou skutečnost“, která je jejich ústředním tématem, jako dvojznačnou a nesamozřejmou: „V tomto pojmu se koncentruje dvojznačnost výchovného vztahu, všechna dilemata a *antinomie* výchovy a vzdělání, polarita výchovného nároku socializace a individuace i polarita skutečného dítěte a výchovného ideálu“ (ibid., s. 138).

Jednou z polarit, se kterou duchovědná pedagogika pracuje, je polarita lásky a autority, dvou sil, které nesou „pedagogické společenství“. Pedagogický *erós* má svůj původ u Sókrata v antickém Řecku a jeho novověké pojetí Nohl v návaznosti na Diltheye nachází v napětí mezi tělesností a mravností: „Základem výchovy je vášnivý vztah zralého člověka k bytosti, která se člověkem teprve stává, a to proto, aby došla vlastní vůlí svého života a své životní formy. Tento vztah je vybudován na instinktivním základě, zakořeněném v přirozených životních vztazích a jejich pohlavnosti“ (Nohl dle Pelcové, 2000, s. 140).

Takové pojetí pedagogického vztahu naráží na určitou biologii, která má dva významy. Jedním je ve smyslu přirozenosti, protože jak tvrdí Nohl, „vášnivý vztah“ vyvěrá z instinktů, tedy něčeho nenaučeného, něčeho, co je vlastního lidem z jejich podstaty. To potom poukazuje i na druhou rovinu

biologie, „pohlavnost“, která v citaci do určité míry evokuje obsažení sexuality (a možná i erotiky) v pedagogickém vztahu.

Další dvojnáčetností „výchovné situace“ je napětí mezi tím, čím dítě je nyní a čím by mělo být, jakému ideálu by mělo dostát. To souvisí s dvojí rolí pedagoga, který na jedné straně má být „advokátem“ dítěte, tedy hájit jeho zájmy, na druhé straně potom „advokátem“ společnosti, respektive „věci samé, mimo jiné i světa“ (Pelcová, 2000, s. 142). Takový rozkol můžeme vnímat jako ochranu dítěte před světem oproti ochraně světa před dítětem, tedy udržet řád společnosti.⁸ Na druhou stranu proti tomuto rozkolu stojí jiná otázka. Pelcová (ibid.) totiž uvádí i jinou dvojnáčetnou úlohu výchovy – svět má tradici v minulosti, do této tradice musí vstoupit nový člověk, vychovávaný, což je jedním smyslem výchovy. Druhým smyslem je to, že tento člověk (žák) by měl svého vychovatele přesáhnout, výchova by se tedy měla koncentrovat na budoucnost.

Takovýmto způsobem problematizování pedagogiky tak autoři, v čele s Nohlem, přeměňují staré paradigma polarity mezi „všemocnou výchovou“ a „bezmocnou výchovou“. Tato dvě antropologická hlediska se odlišují v názoru na to, jaká je vlastně podstata dítěte a potažmo lidství.⁹ Podle prvního názoru, reprezentovaným Johnem Lockem, je dítě tabula rasa, které čeká na zápis v podobě intervence vychovatele. Reprezentantem druhého názoru je Jean Jacques Rousseau, podle něhož je dítě od narození plné významů a intervence vychovatele mu může spíš uškodit, než vést k rozvoji. (Pelcová, 2000)

Na toto dělení reaguje Nohl tak, že nabízí třetí pohled, který zastává „neutralitu“ s důrazem na profesionalitu učitele a pedagogický vztah, který je

⁸ Původní význam slova *paidagogos* ve starověkém Řecku byl „voditel dětí“. Byli tak nazýváni bývalí otroci, kteří doprovázeli chlapce z dobrých rodin na cestě do školy a ze školy. Neměli jen význam průvodce, ale také ochránce před vlivy, které by chlapce mohly svést na scestí (mimo cestu do školy, tedy za poznáním). (Pelcová, 2014; Novotný in Platón, 1993).

⁹ Podobné rozdělení Chruďoše Vorlíčka bylo zmíněno v předcházející kapitole.

konstituantou celé výchovy: „Ke kvalitní struktuře výchovy patří, že je personálním vztahem, který má být dítětem zakoušen ve své kvalitě a na kterém se učí porozumět rozličným lidským vztahům... Proto je „pedagogický vztah“ (Bezug) základním pojmem duchovědné pedagogiky“ (ibid., s. 164).

Co má ležet v jádru každého pedagoga, aby byl pedagogický vztah v tomto smyslu naplněn? Na výše zmíněné dvojznačnosti výchovy nacházejí duchovědní pedagogové recept v optimismu, který je „bytošným předpokladem vychovatelství“, velkorysosti, důvěře a humoru. „Mnozí mají pathos svého povolání, málokteří mají jeho humor“ (Nohl dle Pelcová, 2000, s. 147).

2.2.3. Shrnutí

Z prací Pelcové se v odkazech na různé autory dozvídáme, že mezilidské vztahy jsou pro člověka nejen nepostradatelné, nýbrž jsou jeho podmínkou a podstatou. Proto je pro filosofii výchovy tolik důležitý pedagogický vztah a „pedagogičtí antropologové“ ho považují za základ výchovy, proto abstraktní vztahovost člověka přesunují do reality, která je podle nich skutečnou podstatou. V této realitě potom nacházejí rozporuplnou podstatu výchovy, a tak i pedagogický vztah podle nich definuje jeho *antinomický* charakter.

Tento „vnitřně rozporný fenomén“ je spojujícím motivem různých autorů, kteří byli uváděni. Pedagogický vztah tak není danost, ale je to vztah plný otazníků a *antinomií*. Pojem *antinomie* neodkazuje na dilemata, která by byla třeba politická ve smyslu kurikulární, nebo metodická. Jedná se o dilemata, která jsou neoddělitelně spojena se samotným povoláním učitele, a tak tyto otázky přesahují.

Charakteristické pro tyto autory je, že se daným dilematům nevyhýbají a vlastně tragičnost i krásu učitelského povolání nachází právě v tom, že z těchto *antinomií* nemůže učitel vykročit. To je potom velká otázka balancování a nacházení správné cesty k tomu, aby vztah fungoval, toto balancování je jako „pedagogický tonus“ zároveň jeho hnací silou. Filosofové

výchovy udávání Pelcovou varují před přílišným sblížením se s žákem, i třeba z důvodu, že jednoho dne se budou muset odloučit (protože cílem je žák jako autonomní bytost), stejně tak varují před přílišnou vzdáleností a odcizeností.

Nástrojem k tomu se mezi těmito protipóly, v tomto vztahovém napětí, úspěšně pohybovat, nacházejí v empatii, sympatii, lásce či humoru. Přestože se jedná o pojmy, které jsou na první pohled iracionálního charakteru, autoři se je snaží definovat, a racionální postup vlastně žádají i po učitelích, když například tvrdí, že empatie musí být i promyšlenou a reflektovanou záležitostí. Vnímají jako nezbytné, aby byl pedagogický vztah emočně nabitý, k tomu slouží pedagogický *erós*. Ten ovšem neznamena fyzickou lásku a fyzické sblížení, ale motivační sílu ženoucí pedagogický vztah.

2.3. Pedagogický vztah v pojetí psychoanalýzy

V této části představuji, jakým způsobem vnímají pedagogický vztah psychoanalyticky zaměření autoři. Vycházím přitom z českých i zahraničních autorů, kteří se k výchově, nebo přímo ke vztahu mezi učitelem a žákem, vyjadřují. Tento přehled důležitých rysů tohoto psychologického směru v závěru doplňuji o pohled kulturní psychologie, která na některá zmíněná témata navazuje.

Doménou psychoanalýzy není jen analýza jako psychoterapeutický směr, ale také analýza kulturních fenoménů. Jedním z těchto fenoménů je i výchova a vzdělávání. Pedagogika je přitom jedním z velkých témat psychoanalýzy, dokonce jedním z nejdůležitějších, nebo alespoň je to tak vnímáno veřejností, jak Shoshana Felman (1983, s. 21) v této souvislosti cituje Sigmunda Freuda: „Žádná z aplikací psychoanalýzy nevyvolala tolik zájmu a nezbudila tolik nadějí jako její užití v teorii a praxi vzdělávání (*education*, pozn. M. M.).“

Freud nahlížel na pedagogiku jako velké dilema mezi liberalismem nezasahující výchovy a výchovou frustrující. Je to jeho známé přirovnání

k nutné volbě zla mezi Skyllou a Charybdou (Felman, 1983, Filloux, 1999), dvěma mytickými příšerami. Pokud dítě nebude vychovávané, stane se nebezpečím pro společnost, tvrdí psychoanalýza, ponechat dítě pouze pudům není možné. Vychovávat je tedy nutné a dítě bude tak nutně frustrované a neurotizované. Cílem proto je pedagogicky působit takovým způsobem, aby napáchaná škoda nebyla velká, jejím cílem je „funkční neuróza“ (Mayes, 2009).

2.3.1. Nepředvídatelnost vztahu

Pelcová (2014, s. 17) v ontickém rozměru filosofie výchovy vidí výchovu jako „nikdy neukončený proces“. V podobném kontextu nazírá výchovu i Sigmund Freud, když výchovu považuje za nemožné povolání: „Vypadá to, že analysování je třetím z oněch „nemožných“ povolání, v nichž si člověk může být předem jist neúspěchem. Druhými dvěma, známými daleko delší dobu, jsou vychovávání a vládnutí“ (cit. Freud dle Cifalli, 1999, s. 324). Tento výrok je poměrně známý a často citovaný v textech týkajících psychoanalýzy a pedagogiky, jsou mu věnované i samostatné práce.¹⁰

Autorkou jedné z takových prací je Mireill Cifali (1999), která se vydává po stopách tohoto Freudova výroku a věnuje se jeho možným interpretacím. Dobírá se přitom k několika fenoménům, které považuje za příčiny tohoto „bonmotu“ o předem prohrané snaze vychovatelů. Jedním z nich je aspekt moci. V těchto povoláních je moc nad druhými přímá a nezprostředkovaná, a z toho důvodu zde hrozí její zneužití, které může sloužit i třeba jako obrana před vlastním „narcistním zraněním“ (ibid.).¹¹

Jiným aspektem, který Cifali zmiňuje, je potom fakt, že tyto profese se člověka, který je vykonává, nutně osobně dotýkají a mění ho. Je to

¹⁰ Tento výrok v českém prostředí rozebírán v textech Stanislava Štecha (1995) a Miloše Kučery (1993).

¹¹ Strach ze zneužití moci se jako jistá anticipační obava projevující se u studentů v přípravě na učitelské povolání vyskytuje jako výrazný motiv v pracích Kučery (1993) a Viktorové (1995).

z důvodu, že se jedná o vztahová povolání, člověk zde pracuje s druhými lidmi a sám sebe využívá jako nástroj práce. „Ovládáme (my, vychovatelé, pozn. M. M.) určité nástroje a metodické přístupy. Ale průvodcem nám je naše nitro. Jistým způsobem se dáváme do služeb „objektu“ a on nás vede a umožňuje nám konstruovat poznání“ (Cifali, s. 329).

Tento „klinický“ aspekt Cifali (ibid.) vnímá jako výhodu, která zaručuje nemožnost ustrnout v nějaké dogmatické teorii, „neexistuje žádná „definitivní“ věda o vládnutí, výchově nebo péči o duši. Nikdy je nezvládneme úplným a konečným způsobem. Jistě, existuje konstruované poznání, ať už je vytvořeno klinicky nebo experimentálně v laboratoři. Avšak živé setkání lidí kole problémů uzdravení, výchovy nebo společného života na ně nelze nikdy redukovat“ (ibid.).

Proč je takové setkání neredukovatelné, přibližuje v odkazu na psychoanalytické autory Štech (1995), který nabízí tři faktory, jež omezují výchovný proces. První faktor spočívá v individualitě žáka, vychovávaného, který má svou jedinečnou osobnost s různě vyvinutými obrannými mechanismy. Tento žák se musí ve výchově dobrovolně podvolit a vzdát se do určité míry autonomie. Druhý faktor leží na straně vychovatele, který je také jedinečný ve své osobnosti. Spojením těchto dvou aktérů se tedy nutně vytváří vztah, který je ze své podstaty vždy jedinečný. Protože jsou identity aktérů vždy specifické, a proto tvoří vždy jedinečný koktejl vztahovosti, nikdy si nemůžeme být jisti výsledkem působení jednoho na druhého.

Nepředvídatelnost spočívá ve faktu, že učitelé ve své profesi jednají se subjekty, nikoli jedinci, osobami (Hyldgaard, 2006). Protože univerzálně platná pravidla pro každého neexistují, je vztah plný nepoznaného a neočekávaného. Proto nemožnost tohoto povolání není tragédií, ale nutnou součástí vztahu k druhému člověku, tedy učitele k žákovi.

2.3.2. Rizika povolání

Učitel je v permanentním riziku, že podlehne principu slasti, namísto principu reality, kterým by se měl řídit, „ztratí se v autoritářských manévrech“

a „škola se stane pouhým bitevním polem přání a požadavků“ (Filloux, 1999, s. 342). „Psychoanalýza nám v tomto smyslu umožňuje objasnit ve způsobu fungování školní instituce některá omezení, pojistky, zákazy, ochrany před tím, co se může nekontrolovaně spustit v důsledku působení nevědomí aktérů pedagogického vztahu“ (ibid.).

Nevědomí je pole, které hraje ve vztahu důležitou úlohu, i když si to jeho aktéři nemusí připouštět. Aspekt vztahovosti učitelského povolání tak vytváří velký prostor pro mnoho nečekaných situací a afektů, „vztahová podstata učitelské profese vytváří předpoklady pro větší zranitelnost, pro vznik poruch, či neovladnutých situací“ (Štech, 1995, s. 30). Z toho důvodu "profese pedagoga je psychologicky jednou z nejvíce ohrožujících, protože v sobě skrývá možnost reaktivace neuróz" (Hameline cit. dle Štech, 1995, s. 30).

Psychoanalýza proto nenahlíží na pedagoga jako na osvíceného člověka, který s otevřenou náručí vítá děti, ale jako subjekt, který má nepřiznanou stránku osobnosti, ve které se může potýkat se svými vytěsněnými pohnutkami či infantilními pudry. Je s dětmi v neustálém kontaktu, „podle psychoanalýzy se v takové situaci v učiteli neustále nevědomě reaktivují otázky jeho vlastní oidipické problematiky“ (Filloux, 1999, s. 342).

Děti tedy mohou být spouštěči nevyřešených konfliktů a mohou oživovat stará traumata učitelů (Filloux, 1999, Hameline dle Štech, 1995). S dítětem se může identifikovat na několika rovinách, jak Filloux (1999) píše. V jednom případě se může identifikovat s dítětem, které má sám v sobě, a které v kontaktu se žáky přichází ke slovu a ožívá. Jindy se zase může identifikovat s reálným dítětem v podobě žáka a hledat v něm (ideální) dětství, které ztratil. Nebo jinak, může od tohoto dítěte očekávat, že „ho vyléčí, uzdraví či pomstí za všechna ta příkoří, odříkání, smutky, kterými musel projít, aby se stal dospělým. Má tak prostor hledat v něm navždy ztracené ideální dítě, které nikdy nenalezne“ (ibid., s. 342). Podobným způsobem ale učitel sám může fungovat pro dítě, „které v něm hledá ideálního rodiče, jehož on nikdy neměl“ (ibid.).

Jako shrnutí zmíněných problémů může fungovat citát Cifali (1999, s. 329): „Profese vychovatele představuje nikdy nekončící práci s dítětem jako subjektem, která je ohrožována vpády moci a násilí. A neustále do ní vstupuje příliš rychle zapomenutá minulost.“

2.3.3. Afektivita vztahu

Tradiční pojetí pedagogiky, jak píše Filloux (1999), zastávají tvrzení, že vášně a emoce nemají v pedagogickém vztahu místo, protože ho mohou ohrozit. Pedagogický vztah zbavený lásky může proklamovat svou přednost v tom, že povede ke zkušenosti, která nebude závislá na citech, a bude tudíž neochvějnější. Takovýto vztah je z pozice vychovatele veden věcně a zpravidla autoritativně. Filloux ale tvrdí, že takové pojetí výchovy dítěti umožňuje vyhnout se zodpovědnosti za svoje přání poznávat a umožňuje být závislým na dospělém a ukojovat tak svou potřebu závislosti. Proto před takovou pedagogikou varuje: „Pokud se pedagog omezí pouze na takové pojetí didaktického vztahu, zůstává osobou, která dítě pod zástěrkou vysoce racionální profesní účinnosti svým násilím nanejvýš zraňuje“ (ibid., s. 337). Tvrdý postoj bez emocí je tedy postojem, který ve jménu ideálů chladné výchovy dítěti ubližuje. Pro učitele může fungovat i jako obrana před vlastními city, které nemusí poslouchat a nemusí se jimi legitimně řídit.

Oproti tomu jiné pojetí pedagogiky zase tvrdí, že emoce a vášně jsou ve výchově nezbytné. Podle Sókrata člověk mohl vzdělávat druhého člověka pouze za podmínky, že ho měl rád. Přitom ale láska neznamenal fyzické sblížení, Sókratés zakazoval svým přátelům v takovýchto vztazích uspokojovat sexuální pohnutky. Láska, která byla u Sókrata podmínkou, se ale postupně z pedagogického vztahu vytrácela. V dnešní době již není podmínkou, nýbrž povinností, mít rád děti je imperativem, který je učitelům vštěpován. (ibid.)

Vztahová pedagogika, oproti zmíněnému citově chladnému vztahu, zdůrazňuje potřebu mezilidského vztahu, který je hlavním činitelem v pedagogickém procesu. Carl Rogers, zakladatel humanistické terapie, směru „zaměřeného na člověka“, aplikoval své poznatky z terapie i na oblast

vzdělávání a pedagogického vztahu. Tímto způsobem rozdíly mezi terapií a pedagogikou zmizely. Stejně jako terapeut, i učitel musí být empatický, autentický a přijímající. Takový učitel se nezaměřuje na předávání látky, naopak hlavní úlohu zde hraje afektivita a vztah. Ty neslouží jen k rozvoji žáka, ale i učitele, je to vztah zkušenostní a sebe-zkušenostní. „Učitel v roli chápaní matky nebo v roli kamaráda bude vždy učitelem milujícím, kterého nelze než milovat. A on bude ve vztahu se svými žáky především hledat jistoty, které nenachází ve školní instituci nebo ve společnosti“ (Filloux, 1999, s. 339).

Filloux (ibid.) tento přístup kritizuje a poukazuje na jeho slabiny: „S výrazem pozorného naslouchání druhému, okopírovaným od terapeutů, pedagog kompletně troskotá. Končí v manipulaci a ovládnutí citů druhých a odhaluje tím nesmrtelné pokušení inherentní pedagogickému vztahu“. Autorka je ve své kritice tvrdá, podle ní takto pojatý pedagogický vztah poskytuje jen alibi k tomu, „že se důležité věci nevyslovují, ale obcházejí... jako důkaz lze uvést některá stanoviska pedagogických autorit o nutnosti vychovávat především „srdcem“ a tělem“, které vlastně znamenají útok na přemýšlení o sobě a druhých“ (ibid., s. 340).

2.3.4. Zprostředkovanost vztahu

Nutno podotknout, že Filloux nekritizuje non-direktivní pedagogiku jako takovou, ta by ale měla být naplněna něčím jiným než principy humanisticky zaměřeného přístupu. „Psychoanalýza umožňuje radikálním způsobem oponovat iluzi harmonického a obě strany naplňujícího vztahu učitel – žák“ (Filloux, 1999, s. 342-343). Stojí tak mezi ryze autoritářskou výchovou (tradiční pedagogický postoj) a výchovou, kde jde především o vztah (humanistický postoj). Na oba směry reaguje – výchova má být autoritativní (nikoli autoritářská) a zprostředkovaná látkou (nikoli nezprostředkovaná v dyádě).

Psychoanalýza tak nabízí další polohu vztahu, která v sobě kloubí, jak důležitost autority, tak důležitost vztahu, lásky v něm.¹² Nachází přitom opodstatnění pro školu jako instituci s pravidly, omezeními a zákazy, nejen na úrovni pragmaticky výchovné (aby žáci nezlobili a neublížili si), ale na úrovni vztahu mezi učitelem a žáky. Racionalizace, nikoli spontaneita pedagogického vztahu, je cestou k ochraně všech aktérů, „organizovat jednotlivé články sociální směny v pedagogickém poli tak, aby tato směna byla zabezpečena proti ohrožení přehnaným emočním a afektivním angažováním“ (ibid., s. 342). To je princip reality, rovina, na které funguje Ego, které nesmí ustoupit Id fungujícímu na principu slasti. Tak by se totiž škola stala „pouhým bitevním polem přání a požadavků utvářejících podle Freuda učení lidskou psyché. Jde o takové požadavky jako být milován, uznán, potrestán“ (ibid.).

Miloš Kučera (1993, 1995) vysvětluje, proč by pedagogický vztah neměl být symetrický a nachází opodstatnění pro „stupínek“ symbolizující asymetrické postavení učitele ve třídě. „Stupínek skutečně, pokud by byl chápán lehce, téměř bodově, nemusí fungovat jako něco špatného, ale artikulovat pravdivě pedagogický vztah: je vyjádřením nesporné asymetrie v tomto vztahu a tím i fixací společenského závazku učitele vůči žákovi“ (Kučera, 1993, s. 117). K udržení asymetrického vztahu slouží symbolický bod v podobě hodnoty, ideálu, či oboru, díky tomu není vztah mezi učitelem a žákem bezprostředně partnerský, čistě horizontální.¹³

Třetí bod v podobě artefaktu, předmět, vyučované látky, pravidla, či samotné instituce školy, je nezbytný proto, aby byl vztah mezi učitelem a

¹² Klasifikaci pedagogického vztahů podle pojetí učitelské lásky (eróta) nabízí například pedagog Daneil Cho (2005). Již výše zmíněný filosof Max Scheler (1971) nabízí klasifikaci vztahu mezi láskou a poznáním. V prvním typu vztahu akt lásky funduje akt poznání (reprezentantem je Johann Wolfgang Goethe). Druhým typem je akt lásky vycházející z aktu poznání (představen osobou Leonarda da Vinci). Dalším názorem je, že láska spíše oslepuje a poznání tak vychází ze zdrženlivosti (to je reprezentováno buržoazií). Nakonec je takové pojetí, kde láska a rozum jsou totéž (Blaise Pascal). Scheler dále nabízí modely vztahu mezi láskou a poznáním z Indie, či starověkého Řecka.

¹³ Kučera (1995) ukazuje tři konfigurace učitelského vztahu tří odlišných učitelských oborů (speciální pedagogiky, učitelství na prvním stupni základní školy, učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů) a odlišnost jejich vertikální linie (k čemu odkazují).

žákem funkční a bezpečný. Nezprostředkovaný pedagogický vztah vnímá psychoanalýza jako kritický a rizikový, nikoliv bezpečný a pozitivní.¹⁴ „Redukovat tato rizika je podle Freuda možné nepřipuštěním duálního vztahu učitel-žák jako vztahu partnerského, symetrického, či dokonce mateřského (rodičovského). Zvládnout pedagogický vztah je možné jen jeho zprostředkováním, kdy mezi učitele a žáka „vsuneme“ pojistky v podobě instituce (tj. de facto institutovaných a po všech vyžadovaných neosobních pravidel chování) a také v podobě kulturních artefaktů, tj. poznatků“ (Štech, 2004, s. 3 – 4).

2.3.5. (Další) odvrácená strana vztahu

Jak klasická psychoanalýza podle Freudovy tradice tvrdí, omezovat dítě je potřeba a je dobře, že to škola dělá. To se děje na úrovni instituce. Ale na úrovni jedince, učitele s jeho vlastní osobností, je omezování dětí vyvěrající z jeho nevědomí, také žádoucí. Mikota (1999) zmiňuje Alice Millerovou, která byla zastánkyní výchovy bez omezování a kritizovala rodiče a učitele za to, že na děti uvalují svoje narcistické ideály a tím je zotročují. Psychoanalýza se proti tomu však ohrazuje způsobem, který by byl pro mnohé asi nečekaný, totiž že takové chování vidí jako žádoucí: „Děti jsou opravdu zvědavé na to, co po nich chceme a kvůli nám to dělají. Pokud na ně (v rozporu s názory Alice Millerové) neuvalujeme naše narcistické potřeby, zlobí se na nás za to, že o ně nemáme zájem. V souladu s Alicí Millerovou se však zlobí i v tom případě, kdy po nich chceme nemožné a trváme na tom“ (ibid., s. 355).

Autorka na daný problém poukazuje a uvědomuje si možné nevědomé tendence dospělých vůči dětem. Psychoanalýza jí v tomto dává za pravdu, že mocenské postavení učitele, které vede k utlačování vlastní osobnosti dítěte, není žádoucí. Na druhou stranu ale tvrdí, že osobnost dítěte

¹⁴ Jedním z rizik zmíněný ve stejném článku je využití „dítěte jako projekčního plátna, na kterém si dospělý pedagog s podporou moci instituce odehrává své komplexy a hojí narcistní léze“ (Štech, 2004, s. 4).

k rozvoji určitou míru tlaku ze strany dospělé autority potřebuje. Je to konstituční moment, který je pro rozvoj dítěte nezbytný.

Momenty ve výchově, které se nějak vymykají a vystupují z klasického rázu výchovy či výuky si psychoanalýza cení a nachází v nich hodnotu. Jak Cifali (1999) uvádí, někteří autoři tvrdí, že znakem úspěšnosti výchovy je právě to, že selhává. Když se z dítěte jakožto objektu zájmu stává subjekt, což je výchovným cílem (a také prostředkem k tomu ustanovit pedagogický vztah), nutně to znamená, že se výchovným praktikám odmítá podrobit. Tím, že se z dítěte stává subjekt, se ustanovuje pedagogický vztah. (ibid.)

Jak píše Hyldgaard (2006), když žák učiteli odporuje, je to „pedagogický moment *par excellence*“. Odmítá být totiž objektem jeho metod a stává se subjektem, když odtrhává svojí touhu od přání svého učitele, odmítá následovat učitelův výchovný projekt, což samozřejmě učitel považuje za skandální. Odpor proto není překážkou, nýbrž pozitivním předpokladem. Tyto momenty, kdy učitel „selhává“, jsou podle autorky „*raison d'être* pedagogiky“ a proto by na analýze těchto momentů měla být založená pedagogická teorie.¹⁵

Když Cifali (1999) poukazuje na to, že učitel je člověk, který je plný afektivity, vášní, nelogičností a různých přání, a není proto vůbec jen racionálně smýšlející bytost, má tím na mysli něco jiného než spontaneitu. Spontaneita totiž nemusí být vůbec bez poskvrny a plna jen nejlepších záměrů ve prospěch dítěte. Jak píše: „Dimenze „nemožného“ spojuje tři významné sociální funkce a nutí tak jejich profesní reprezentanty přemýšlet o svých destruktivních pudech a o způsobech, jak je v každodenní činnosti zvládnout. Psychoanalýza neexistuje proto, aby se aplikovala deklarováním pravd nebo teoretizací gest a činů profesionálů ze zbývajících dvou povolání. Spíše jim

¹⁵ Odpor v rámci pedagogické situace je tak nahlížen pozitivně, a stejně jako v terapii, pokud je rozpoznán, dá se s ním konstruktivně pracovat. K tomuto tématu například Con Davis (1987) a Briton (2000).

chce být průvodcem a nezastírat při tom existenci stínů a sil, které je oživují“ (Cifali, 1999, s. 331).

2.3.6. Vztahový trojúhelník - dodatek kulturní psychologie

Školu jako socializační instituci v tradici kulturní psychologie, a s odkazováním na psychoanalytické autory, popisuje Stanislav Štech (2003, 2004, 2014). Ve svých textech obhajuje důležitost a nezbytnost úlohy školy jako instituce, čímž stojí proti hlasům, které volají po uvolňování školního vzdělávání, snižování autorit učitelů (pro nastolení partnerského vztahu), nebo třeba i domácím vzdělávání.

Při popisu úlohy školy v procesu socializace poukazuje na původ slova subjekt, který má vyznám „podrobení se“ - dítě se musí podrobit: „K tomu potřebuje *druhou osobu, odkazové skutečnosti* (poznatky a hodnoty) *nadindividuální povahy* sdílené dominantě v jeho společenství a *vhodný rámeček, tj. instituci*, v níž proces podrobování se, tedy vývoj v autonomní subjekt, proběhne“ (Štech, 2014, s. 3). Tato druhá osoba, pro nás představující učitele, je tak nezbytná pro samotné vyvstání dítěte jako subjektu, člena společnosti. Z dítěte nemůže vyrůst autonomní subjekt, pokud nebude nejdříve podrobeným subjektem nadosobním pravidlům, takže de facto objektem. V textu *Mise školy* cituje Castoriadise, který říká: „nejprve se podrob zákonu, abys o něm mohl svobodně vést dialog – a třeba ho i zpochybňovat“ (cit. dle Štech, 2014, s. 4).

Ještě před tím, než dítě nastoupí do školy, musí podstoupit rozbití vztahu s pečující osobou. Tou je zpravidla matka a duální vztah mezi dítětem a matkou tak rozbíjí otec, který je činitelem, „který ze vztahu pro dítě symbioticky duálního dělá vztah symbolický“ (ibid.) Dítě na základě tohoto vstupu třetí osoby do dříve jinak nenarušovaného vztahu počíná být schopno pracovat se zástupnými symboly. To vše napomáhá vstupu dítěte do školy, které je jednak lépe připraveno zvládnout fakt, že učitel tam není pouze pro něho, ale také pro jiné děti, spolužáky, ale také právě zmíněný fakt symbolizace, kdy je dítě schopno „zaujímat vnější posici interpreta vztahu

mezi dvěma entitami... začíná být schopno chápat vztah mezi symbolem a symbolisovaný“ (Vavrda, 1999, s. 367).¹⁶

„Život ve škole – cizí osoba v podobě učitele, nová pravidla chování, symetrie spolužáků vůči němu (nim) – mu umožňují účinněji vydělovat sama sebe. Nutí ho konfrontovat se s novými vzorci chování, s novými požadavky a vzory a vstupovat tak i do leckdy bolestivých procesů dez-identifikace. Vyrovnat se s „odnětím“ rodině je důležité pro realistické sebeuvědomění. Tento proces zahrnuje i nepříjemné a bolestivé zkušenosti i pocity nespravedlnosti“ (Štech, 2014, s. 4).

Potřeba takové autority, kterou je učitel, je tedy důležitý prvek socializace, který ustavuje dítě jako autonomní subjekt. Nepostradatelný je už svou samotnou podstatou pozice druhého (zkušenějšího), který dítěti zprostředkovává kulturu v podobě artefaktů. Druhý člověk a artefakty tvoří spolu s dítětem socializační triangulaci, tak takovýto vztahový trojúhelník nachází vedle výše zmíněného psychoanalytického opodstatnění další význam, který spočívá v mediační funkci: „Je zde vždy druhý člověk (resp. lidé), který jednak slouží jako vzor k nápodobě, jak s nástrojem zacházet, jednak toto zacházení interpretuje – a tím jedinci výrazně urychluje jeho osvojování a utváření příslušných psychických struktur“ (cit. Meyerson dle Štech, 2003, s. 425).

2.3.7. Shrnutí

Psychoanalýza vnímá učitelské povolání jako nepředvídatelné, díky mnoha faktorům, které do pedagogického procesu vstupují. Psychoanalyticky zaměřeni autoři zvyrazňují fakt, že učitelovi je jedním z hlavních nástrojů jeho nitro, v němž spočívá riziko jeho povolání. Osobnost každého člověka totiž obsahuje nevědomou stránku, kde mohou být ukryty takové obsahy, které

¹⁶ To, že vyřešení oidipského komplexu, ke kterému mu má dojít právě před vstupem dítěte do školy, není podle Vavrdu (1999) náhoda. Filloux (1999, s. 341) jen dodává: „Vždyť vyřešení oidipského konfliktu v citovém vývoji dítěte znamená jeho odpoutání od rodičovských objektů. Tím je umožněno citové a osobní investování do školy, do učitele, i spolužáků.“

mohou neblaze vstupovat do pedagogického vztahu, které se projevují v přenosu a protipřenosu. „Pravdu o pedagogickém aktu i o jeho proměnách je třeba hledat na jiné scéně. Je to scéna nevědomí, kde ožívají přání jednotlivých partnerů v pedagogickém vztahu,“ tvrdí Filloux (1999, s. 340). Kvůli tomu je výsledek vzdělávání a výchovy ze své podstaty nepředvídatelný.

Psychoanalýza se přímo vyjadřuje k humanisticky zaměřené pedagogice, která klade hlavní důraz na přijímající a partnerský vztah. Takový postoj kritizuje a tvrdí, že mezi učitelem a žákem musí existovat zprostředkující bod (například látka). Proti afektivitě vztahu tedy psychoanalýza nestojí, odmítá jí však na úrovni bezprostředního symetrického vztahu. Vztah musí být asymetrický, nikoliv však ve smyslu autoritářském, kde citová stránka není zohledňována.

Některá výše zmíněná rizika ukrývající se v pedagogickém procesu a pedagogickém vztahu, jsou podle psychoanalýzy neodvratitelná. Stejně tak jako je konstitučně nevyhnutelné, že dítě bude v rámci pedagogického procesu frustrováno, na čemž má podíl i učitel. Ideální dětství bez bolesti a překážek neexistuje, a kdyby existovalo, nevedlo by k výchově dítěte, které by bylo schopno se zdárně zapojit do společnosti.

Dopad psychoanalýzy na vnímání pedagogického vztahu je podobný tomu, jak Stanislav Štech (1999, s. 307) vnímá přínos psychoanalýzy v úvodu k monotematickému vydání časopisu *Pedagogika* z r. 1999: „Přínos psychoanalytického myšlení pro pedagogiku je spíše nepřímý: upozorňuje, varuje, obnažuje našemu pohledu i věci nepříjemné a obvykle cenzurované. Jsou to poznatky o vychovatelích samotných, o dětech, o výchovném vztahu i o našich pokusech porozumět mu.“

2.4. Závěr a další otázky

Tato kapitola měla za úkol ukázat podobu pedagogického vztahu, tak jak se vyskytuje na teoretické rovině v různých druzích literatury. Měla přitom

ukázat odlišné nazírání na tento vztah a definovat hlavní jejich body. Nebylo přitom cílem postihnout celou šíři daného tématu v každém přístupu, ale ukázat hlavní principy, které se v součtu různých autorů jeví.

V první části byly zobrazeny učebnice v klasickém smyslu, které jsou oborovým přehledem (ať už psychologie, nebo pedagogiky) bez artikulování konkrétního oborového směřování, proto je lze považovat za běžně rozšířené pojetí, které by se dalo nazvat tradičním. Tito autoři nevnášejí do tématu problematiku, což je ovšem vzhledem k jejich charakteru logické. Pedagogický vztah nijak neproblematizují a nenahlíží jeho vnitřní mechanismy. Vztah je zde traktován v souvislosti s náročností povolání a sumou proměnných do vztahu vstupujících, přičemž celkový důraz klade především na osobnostní charakteristiky učitele, na které zakládá typologie.

Výchovná paradigmata zmíněná v této části ukazují na různá pojetí vztahu vycházející z širších souvislostí, které souvisí s filosoficko-historickým názorem na podstatu člověka. Otázka toho, zda je člověk ze své podstaty dobrý, nebo špatný, může být implicitně aktuální, potom logicky ovlivňuje nazírání na pedagogický vztah a úlohu učitele. To se nenápadně promítá do zmiňovaných typologií učitelů a jejich stylů výuky.

Kvůli svému klasifikačnímu a deskriptivnímu charakteru se „encyklopedické“ učebnice ze své podstaty odlišují od ostatních zmíněných bloků literatury, svou podstatou vlastně plní i funkci uvádění do tématu této práce.

Další blok literatury „instruktážní učebnice“ taktéž vztah neproblematizuje ve smyslu tázání se po kritických bodech a možného zpochybňování toho, co po učitelích vyžadují. Dávat rady k tomu, jak budovat vztah s žáky, je spojujícím elementem knih zmíněných v tomto bloku. Stejně tak je spojujícím elementem požadavek toho, aby byl pedagogický vztah emoční a láskyplný. Takový požadavek je artikulován bez jiného ukotvení, než je sledování určitého diskurzu, který by se dal podle mého názoru považovat za humanistický (ve smyslu „přístupu zaměřeného na dítě“, resp. člověka), i když se k němu autoři explicitně nehlásí.

Oproti tomu autoři zmíněni v dalších dvou částech přistupují k tématu pedagogického vztahu odlišně. Jejich texty mají analytický charakter, pedagogický vztah problematizují a ukazují jeho složitost. Filosofie výchovy ukazuje pedagogický vztah jako ze své podstaty antinomický, psychoanalýza potom upozorňuje na mechanismy spojené s nevědomím, které mají na pedagogický vztah vliv.

Co je ovšem spojuje s blokem „instruktážních učebnic“ je téma lásky a afektivity, které vzhledem ke vztahu mezi učitelem a žákem považují za důležité. V každém bloku literatury je ale afektivita nahlížena odlišně. V „instruktážní“ literatuře má toto téma podobu nutné podmínky až povinnosti děti milovat. Láskyplný přístup má v této části abstraktní charakter a není jinak analyzován a problematizován.

Například u Wirze (2007), který hovořil o „intimní vzájemné spojení“ a „bezprostředně blízkém setkávání“, takové setkávání probíhá bez přítomnosti učiva, které může bránit jejich vzájemnému sblížení, které má být počátkem pedagogického vztahu a procesu učení. V tomto pojetí je blízkost sama o sobě nejen prostředkem změny, ale samotnou zkušeností, kterou je potřeba zažívat.

Oproti tomu Pelcová (1998) píše o „kritické distanci“, která je charakterizovaná napětím podvojnosti distance a blízkosti mezi učitelem a žákem. Tento afektivní aspekt pedagogického vztahu spojený s „pedagogickým tonusem“ poukazuje na to, že je pro pedagogický vztah nezbytný, ale spočívá právě ve vyvažování blízkosti a přílišné vzdálenosti, ani k jednomu extrému by nemělo dojít.

Psychoanalýza vnímá tento motiv „intimního vzájemného spojení“ (Wirz, 2007) a „povinnosti se přiblížit k dítěti“ (Karnsová, 1995) z „instruktážní“ literatury jako problematický. Přiblížením k dítěti hrozí, že se oba aktéři v takovém bezprostředním vztahu ztratí, nebo hrozí vyvolání neočekávatelného chování, které má svůj původ v osvěžení potlačených stránek osobnosti učitele prostřednictvím takového kontaktu s dítětem. Také proto vyžaduje v pedagogickém vztahu třetí zprostředkující bod.

Jak v části o filosofii výchovy, tak v části o psychoanalýze v souvislosti s láskou shodně zaznělo jméno řeckého filosofa Sókrata. V souvislosti s psychoanalýzou zaznívá jeho jméno v problematizování požadavku afektivity ve vztah - za Sókratova života byla láskou podmínkou poznání, postupně se z pedagogického vztahu vytrácel, aby se nakonec do něho vrátila jako povinnost (Filloux, 1999). (Povinnost děti milovat je imanentní právě v „instruktážní“ literatuře.) Filosofie výchovy od Sókrata zase čerpá inspiraci pro svůj termín pedagogický *erós*, který je motivační silou pedagogického vztahu; přitom ale neopomíjí racionální složku pedagoga, který by měl jinak iracionální síly korigovat.

Aby se obraz pedagogického vztahu, který byl v předchozích částech načrtnut, posunul dál, budu ho dál problematizovat na konkrétním materiálu, kterým je Platónův text *Symposion*, ve kterém se vyskytuje právě zmiňovaný Sókratés. Tento text budu nahlížet z pozice dvou odlišných oborů – filosofie a psychoanalýzy, jejichž specifické přístupy k pedagogickému vztahu byly v této části zmíněny.

Další kapitola má tedy odpovídat na otázku, jakým způsobem filosofické a psychoanalytické interpretace Platónova *Symposia* zobrazují sókratovský pedagogický vztah? Zohledňováno přitom bude především téma lásky a blízkosti.

3. Sókratův vztah k žákům (v Platónově Symposiu)

V této části budu nahlížet na postavu Sókrata jako učitele, a to především v kontextu Platónova *Symposia*, který bude fungovat jako referenční bod. Nevyjadřuji se přitom ke všem částem tohoto textu, ale k těm, které zmiňují jednotliví autoři, ze kterých vycházím.

Toto téma budu nahlížet z dvojí perspektivy. Jednou je filosofický pohled na pedagogický charakter postavy Sókrata a jeho vystupování v *Symposiu*, přičemž čerpat zde budu hlavně z děl českých autorů, kteří se věnují Platónově, potažmo Sókratově filosofii. Druhý nabízený pohled je potom psychoanalytický přístup, reprezentovaný především Jacquesem Lacanem a jím inspirovaných autorů.

Cílem této části je ukázat odlišné nahlížení na postavu tohoto řeckého filosofa a rozvinout tak filosofické a psychoanalytické pojetí pedagogického vztahu na konkrétním materiálu, zohledňován bude především motiv lásky v něm.

Pasáže *Symposia*, ke kterým se v práci vyjadřuji, parafrázuji (s odkazy na čísla řádek), s občasnými citacemi. Z toho důvodu příkládám tento Platónův text jako přílohu.

3.1. Proč Symposium

Jako otázka se jistě nabízí, proč jsem si ke zkoumání pedagogického vztahu vybral starověkou postavu učitele a s tím související text, který dnešním podmínkám neodpovídá. To proto, že se domnívám, že ačkoliv tento Platonův text je velmi starý (jeho vznik je odhadován mezi období 385 – 380 př. n. l.), přesahuje svoje společenské ukotvení. O tom, že společenské uspořádání v antickém Řecku bylo odlišné od toho dnešního v našem prostředí, není pochyb. Stejně tak představa Sókrata jako učitele příliš neodpovídá našemu běžnému pojetí vzdělávání a výchovy (se všemi jejich alternativami). Přesto si

troufám tvrdit, že i takto na první pohled nám vzdálený text, nemusí být vzdálený tolik.

O tom jistě svědčí i fakt, že je mu i dnes věnován nespočet prací, a to z nejrůznějších oblastí. Jak píše Lacan (2002, s. 12), v diskurzu *Symposia* je něco, co rezonuje několik staletí, „je to monumentální text plný záhad.“ Protože se domnívám, že lidské vztahy jsou založené na určitých neměnných vzorcích, které jsou nadčasové, může *Symposion* fungovat také nadčasově a přesahovat konkrétní dobu. Nakonec samotný fakt, že naše kultura má základy i v tradici starověkého Řecka, nás k tomuto textu přibližuje.

Výhodou tohoto materiálu pro zkoumání je jeho „nehybnost“. Umožňuje *ex post* analyzovat to, co se kdysi údajně stalo, a co rozhodně někým zaznamenáno ve formě tohoto krásného textu. Podle mého názoru není relevantní řešit, jestli se takováto hostina zobrazená v *Symposiu* skutečně odehrála, nebo dokonce jestli postavy v něm zobrazené kdysi skutečně žily.¹⁷

Moderní překlad *Symposia* umožňuje různým autorům z různých oborů nahlížet v jedné podobě konkrétní lidskou scénu, a tak skvěle slouží účelu této práce, tedy vykreslení důležitých rysů pedagogického vztahu z hlediska filosofie výchovy a psychoanalýzy.

3.1.1. Přesah situačního kontextu

Výtkou jistě může být i to, že Platónův *Symposion* stojí na homosexuální pederastických vztazích mezi staršími muži a mladíky, a tak se ze základu vylučuje k možnosti ukazovat klasický pedagogický vztah, jak ho známe dnes my. Hejduk (2007) ovšem ve své knize dokazuje, že pederastie měla v antickém Řecku, v době kdy Sókratés žil, čistě funkci iniciačního rituálu. Proto se nejednalo o homosexualitu, tak jak ji vnímáme dnes: „... ať už říkáme homosexualita, nebo *pederastie*, v každém případě šlo o činnost dávající smysl jen jako součást výchovného procesu“ (Hejduk, 2007, s. 17).

¹⁷ Tak jako někteří autoři řeší, s jakým časovým zpožděním byla celá scéna zapsána, kým byla předtím převypravována apod., viz Lacan (2002).

Pederastie byla institucí, která byla řízena velkým množstvím podmínek a různých místních opatření. Jako taková proto byla jen jedním aspektem z celé řady výchovných nástrojů, jiným byla třeba gymnastika. Představa nespoutaných homosexuálních orgií je tedy mylná. Milostný vztah mezi milovníkem a jeho miláčkem se odehrával převážně na veřejnosti a byla tedy spojena s jistou zdrženlivostí aktérů, „kdežto erotické scény s ženami, hetérami a tanečnicemi zvláště se přesouvají na lůžka, do soukromí“ (ibid., s. 190). Pederastie tedy byla běžnou součástí tehdejšího společenského života.

Co je ale obzvláště zajímavé, a co do jisté míry ospravedlňuje volbu tohoto textu ke zkoumání, je toto: „Mimochodem *pederastie*, vztah dospívajícího muže k chlapci, který již není dítětem a ještě není dospělým, je zřejmě jediná forma erotického vztahu ve starověkém Řecku, která jakžtakž odpovídá běžnému heterosexuálnímu vztahu v naší dnešní společnosti, tj. představuje svazek dvou víceméně svobodných jedinců, v němž nikdo nemá nic jistého, odmítnutí hrozí oběma stranám atp. Tím ale ovšem netvrdíme, že by se *erós* nemohl v archaickém či klasickém Řecku vyskytovat ve vztahu muž-žena, manžel-manželka. Spíše lze říci, že ve výchovném vztahu muž-chlapec je *erós* nezbytný a zásadní, zatímco ve vztahu muž-žena, manžel-manželka je toliko možný a – kromě námluv či svatby – vyskytuje se zde spíše výjimečně“ (ibid., s. 50).

Jedním z hlavních autorů, kterého budu v souvislosti se Symposiumem citovat, je Jacques Lacan, který na tomto Platónově textu založil roční seminář věnovaný tématu přenosu.¹⁸ Toto téma se ale netýká jen psychoanalýzy, jak Lacan (2002) podotýká, a nedá se omezovat jen na terapeutický vztah. Dále tvrdí, dnešní „beďarovití studenti“, „kretenizovaní vzděláváním“ nejsou příliš hodny pocty, jak tomu bylo v Sokratových dobách, přesto tvrdí, že struktura zůstává stejná.

¹⁸ Derrida údajně Symposium kritizuje kvůli nejasnostem (Symposium je v podstatě převyprávění vyprávění) a také Lacan, že na takovém textu založil seminář (Ragland-Sullivan, 1989). Zda se taková hostina skutečně kdysi uskutečnila, však není důležité, „pokud se jedná o lež, to je krásná lež“ (Lacan, 2002, s. 22).

Kromě toho, v podobném duchu jako Hejduk (2007) popisoval podobnost tehdejší pederastie k našemu dnešnímu pojetí heterosexuální lásky, i Lacan na určité propojení naráží. Tvrdí, že „láska školy“ (*love of the school*) jako láska ke školákům může fungovat jako zjednodušující model, který „umožňuje artikulovat to, co je jinak opomíjeno v tolik komplikované v lásce k ženám“ (Lacan, 2002, s. 26). „Láska školy“ tedy může stejně tak posloužit jako „škola pro lásku“ (*school for love*).

To je tedy další aspekt tohoto textu, na jedné straně může ukazovat terapeutický vztah, na druhé straně osvětluje mechanismus heterosexuální lásky a funguje jako její model. Já se domnívám, že stejně tak může osvětlovat principy pedagogického vztahu, vždyť Sókratés je považován za jednoho z největších učitelů (např. Felman, 1982), a *Symposiu* je věnováno mnoho textů od různých filosofů výchovy (z některých budu vycházet).

3.1.2. Symbolický ráz Symposia

Pelcová (2014) zvyrazňuje symbolický ráz Platónových textů a vysvětluje, kdy se Platón k symbolickému vyjadřování uchyluje. Je to vždy, „když chce v dialogu vyjádřit to podstatné, co nelze postihnout definitivně“ (ibid., s. 97). Symboly u Platóna a u všech dalších filosofů slouží účelu zachycení a vyjádření něčeho nepojmenovatelného a nezachytitelného, „bytí a nicoty“, „otevírají ty roviny skutečnosti, které by jinak zůstaly skryty a které nelze jiným způsobem uchopit“ (ibid., s. 98).

Pelcová (ibid., s. 102) dále problematizuje symbol i ve vztahu s výchovou: „Smysl výchovných obrazů a symbolů, pokud jich je použito, totiž nespočívá v poezii pojmů, nejde jen o názorné zpodobnění, o lacinou analogii. Pokud budeme věnovat pozornost výchovným symbolům, půjde nám o to, porozumět smyslu symbolického výrazu, půjde o porozumění jejich základu, o půdu, z níž symboly vyrůstají a z níž se rodí.“

Symbolický ráz textu není jen uměleckou přidanou hodnotou, skrývá v sobě něco, co může rezonovat napříč staletími i déle. Symboly „jsou výzvou pro všechny současné i budoucí čtenáře fascinované myšlením, které si stále

znovu klade naléhavé otázky, jež nemají a nemohou mít konečnou a vyčerpávající odpověď“ (ibid., s. 97). To neznamená, že tím nutně musí klesat jejich hodnota jako něčeho, pod čím si člověk může představit cokoliv. Naopak může symbolizovat i konkrétního, co je antropologicky imanentní, v našem případě lidskému vztahu učitele a žáka.

3.1.3. Krátké uvedení do děje

Ve svém spise *Symposion* se Platón zabývá láskou a bohem *Erótem*, jemuž je věnována celá rozprava, která se odehrává po jedné z oslavných pitek. Děj se odehrává na hostině u Agathóna, který pozval své přátele, aby společně oslavili jeho vítězství v dramatické soutěži během Dionýských oslav. Poté, co se po jídle přítomní muži dohodnou na tom, v jaké míře budou pít, jeden z nich, Erixymachos, dále navrhuje téma jejich rozpravy, která k takovému polehávání po hodování standardně patří. Navrhuje, aby postupně každý pronesl chvalozpěv na boha *Eróta* protože, jak tvrdí Faidros, tohoto boha ještě nikdo pořádně takovým způsobem neoslavil, přestože tak významný bůh si takovou slávu bezpochyby zaslouží.

V podstatě všechny vyslovené oslavující řeči jednotlivých řečníků, kterými jsou Faidros, Pausanias, Eriximachos, Aristofanés a Agathón, připravují půdu pro projev Sókrata, který má promluvit jako poslední. Všichni očekávají, že Sókratés bude na konci kolečka celou debatu korunovat, přesto bez ostychu představují své myšlenky. Sókratés nakonec jako jediný nepronáší své vlastní myšlenky, ale ve své promluvě se odvolává na Diotimu, ženu z Mantineje, a dialog, který s ní kdysi vedl.

Sókratés si ovšem nemohl dostatečně užít ohlasu ostatních hostů na jeho řeč, protože na scénu přišel opilý Alkibiadés. Alkibiadés nenaváže na ostatní svou řečí oslavující Eróta, ale řečí o Sókratovi. Tvrdí, že ho Sókratés velmi ponížil a zranil. Když se mu totiž jedné noci Alkibiadés nabídl, Sókratés ho odmítl. Proto svého učitele nařkl z toho, že svým chováním milovníka pouze klame a přitom se sám stává milovaným. Přes všechnu tuto bolest, co mu Sókrates způsobil, ho ale Alkibiadés nadále obdivuje a ve své řeči

vychvaluje jeho heroické a ctnostné chování. Právě proto si v závěru svého proslovu Alkibiadés vyslouží smích ostatních, protože je z jeho řeči zřejmé, že je do Sókrata stále zamilován.

3.2. Sókratés a Symposium ve filosofické literatuře

Hlavními autory, ze kterých v této části čerpám, jsou čeští filosofové Jan Patočka (1991), Radim Palouš (1991) a Tomáš Hejduk (2007). Ti se z pozice svého oboru zaobírají, mimo jiné, Sókratem a jeho filosofií.

Tito autoři se zabývají Sókratovým způsobem života a jeho cestě k poznání, ke kterému vedl i svoje žáky. V souvislosti s tím se dotýkají i Platónova *Symposia*, ve kterém jeho autor přibližoval svého učitele, a ve kterém je dobře zřetelný nejen jeho vztah k lásce a poznání jako takovým, ale i ke svým žákům a to, jak se k nim choval. Hejduk (ibid.) potom přímo na *Symposiu* a dialogu *Faidros* (který zde bude také zmíněn) zakládá svou knihu *od Eróta k filosofii*.

Zahraničními autory, kteří se věnují přímo *Symposiu* z pedagogického hlediska, jsou například Naugle (2014) či Campbell (2005), já se ale budu držet kontextu, který sledují výše zmínění čeští autoři, jejichž práce jsou obsáhlé a vysoce kvalitní.

3.2.1. Sókratova metoda dialogu

Dialog je metoda, která je s postavou Sókrata neodlučitelně spjata. Platón nám zprostředkovává učení svého mistra právě v podobě dialogů, ve kterých se Sókratés pokoušel dovést žáka (svého partnera v komunikaci) k pravdě. Podle Hejduka (2007) Sókratés v dialozích nevystupuje jako ten, kdo by chtěl být ovlivněn a s otevřeností přijímat změnu, nehledá objektivní pravdu: „Sókratés nevede diskusi směřující k racionálnímu přesvědčení a usvědčení druhého z omylu, nýbrž vede souboj na život a na smrt dvou či více monolitických životů, zkušeností, citů a vědění. Sókratův *erós* tak jednak zakládá zvláštní společenství a přátelství, v němž chybí hierarchie, což lze

vidět jako plus a posun oproti mudrcké a náboženské tradici, která každý *agón* koneckonců přesahovala (ovládala) a nikdy se mu takto čistě neoddávala... (dialog) spočívá v soupeření vždy předem prohraném, neboť cenu, soupeře i závod si určuje vždy milovník, v našem případě Sókratés sám“ (ibid., s. 154).

Jak je vidět, metoda dialogu je na jednu stranu rovnostářská, aktéři rozhovoru jsou na jednom horizontu. Situace je ale zvláštní v tom, že Sókratés se v dialozích staví do v podstatě méněcenné role toho, kdo je méně vědomý a vlastně dává hloupé otázky. A to je právě metoda, která ho staví do skrytě nadřazené pozice. Jak Hejduk uvádí, dialog byl nerovným soupeřením, pravidla hry totiž určoval Sókratés z pozice milovníka. Dialogy tak sloužily jeho záměru přesvědčit druhého člověka o své pravdě, nikoli se dobrat pravdy společné.

Motiv boje je v Sókratových dialozích přítomný, svědčí o něm však termíny, které Hejduk při dalším psaní o dialogu používá – píše o „boji filosofa se sofistou“, „soupeření“, apod.

3.2.2. Sókratova ironie

Naznačenou rozporuplnost postavy Sókrata, který vystupoval v dialozích v pozici nevědomého, ale rozhovor ovládal, umocňuje další aspekt jeho pedagogického působení, kterým je ironie, která je nedílnou součástí jeho výchovné činnosti (Patočka, 1991). Ironický rozměr Sókratovy osoby je zřetelný i v *Symposiu*.¹⁹ V tomto textu se s ironií setkáváme například v situaci, Sókratés ulehá na lehátko vedle Agathóna, který ho k tomu vyzval, aby si

¹⁹ Přestože je *Symposion* považován za text, který se od ostatních dialogů liší nejen svou formou, ale také obsahově, popisy detailů dobové situace, kterým Platón věnuje v textu značný prostor, není ironie jen literární doplněk, který by využíval ve prospěch pozvednutí textu. „Ovšemže ironie, jak ji u Platóna shledáváme, je Platónem Sokratovi propůjčena a náleží k celku literárních účinnů, jež Platón míní vyvolat; ale právě tak nesporné je, že jde v ironii o bezpečně autentickou formu životní, vlastní Sokratovi, že Platón tu podává variace na téma, dané Sokratovou skutečností... A přece není ironie obmysl, nic umělého ani umělkovaného, žádné literátství: ironie souvisí nerozlučně se samým základním plánem Sókratova života“ (Patočka, 1991, s. 122, 123).

zblízka mohl užít jeho moudrosti. „Bylo by dobře, Agathóne, kdyby byla moudrost něco takového, že by při vzájemném dotýkání přetékala mezi námi z plnějšího do prázdnějšího, jako voda v nádobách, která po proužku vlny přetéká z plnější nádoby do prázdnější. Jestliže to dělá i moudrost, věru velmi si vážím tohoto místa vedle tebe, neboť myslím, že budu od tebe naplněn velkou a krásnou moudrostí,“ ulehl Sókratés vedle něho (175de). Agathón má však svého přítele prokouknutého a odpovídá mu: „Jsi posměvač, Sókrate“ (175e). Podobného nařčení se mu dostává i z úst Alkibiada, který o něm veřejně tvrdí, že „po celý život má pro lidi jen ironii a žerty“ (216e).

Jak je vidět, jeho přátelé (nebo alespoň někteří) tento jeho rys měli prokouknutý a znali jeho bonmoty. Sókratova ironie, ve které sám sebe staví do nevědomé pozice, tak může mít opačný efekt a může působit jako obyčejné vychloubání, provedené ale paradoxní cestou. Bylo Sókratovo neustálé tvrzení o tom, že nic neví, skutečně skrytým vychloubáním se?

Patočka (1991) tvrdí, že nikoliv. Sókratova ironie není „obmysl, nic umělého ani vyumělkovaného“, není prázdná, je v ní „skrytá dimenze, která v ní je tajemně zahalena a v zahalení odkryta, takže zároveň distancuje a láká — na čemž se zakládá její působnost výchovná. Ironie je dialektická i sama v sobě, tím, že distancuje a odhaluje, že odpuzuje a přitahuje zároveň...“ (Patočka, 1991, s. 123). Plní tak význam pedagogického nástroje, není vychloubáním, „ironie souvisí nerozlučně se samým základním plánem Sókratova života. Bylo řečeno, že ironie je dialektická či kritická stránka Sókratovy metody...“ (ibid.).

3.2.3. Sókratova rozporuplnost

V tento moment narážíme na podstatný aspekt, který se pojí nejen se Sókratovými metodami, ale i s ním samotným, totiž rozporuplnost, která hrála ve vztahu k jeho žákům velkou roli.

Jak jsme viděli, jeho pozice v dialozích byla dvojnásobná, kdy jako nevědomý přesvědčoval druhé o své pravdě za pomoci logických argumentů a byl pánem situace.²⁰

Jeho užívání ironie, která vychází z jeho pozice reflektujícího filosofa, ho charakterizuje velmi dobře: „V tom je skutečně pravá povaha Sókratovy ironie: dvojí rovina životní, ta, v níž se pohybují všichni a na kterou se Sókratés úmyslně staví, a rovina, jež je Sókratovi vlastní; z ní padá slovo, které znepokojuje a nechává vzrůst pochybám, že to, co na první pohled se zdálo pravou a celou lidskou skutečností, je ve skutečnosti prázdné celkového smyslu... Tak je tato ironie v celém svém jádře pedagogická, výchovná síla“ (Patočka, 1991, s. 124).

Sókratés tedy není šarlatán ani „posměvač“, který se snaží obalamutit své žáky ironickými poznámkami, nebo neurčitostí svého jednání, které mu bylo někdy přičítané. Jeho využití ironie je důsledkem jeho poznání, ztělesněného jeho životem, kterým nutně narušuje běžné vnímání svých žáků a obrací je směrem k filosofii.

Jak píše Patočka (ibid.), kritika bez určité dávky ironie nebo jiného *pathosu* není možná. S tím je ale spojeno i to, že takový způsob metody (a života) je pro jeho žáky lákavý a přitahuje je. Sókratův postoj jim ale nedovoluje přiblížit se k němu až moc, stojí neustále v distanci. Jak Patočka (ibid., s. 123) napsal o Sókratově ironii, „odpuzuje a přitahuje zároveň.“

3.2.4. Žáci Sókrata

Cílová skupina Sókratova učení byla specifická. Sókratés nepoučoval lidi náhodně a bez rozdílu, působil v určitém prostředí, které bylo pro jeho prostředky a cíle, nejvhodnější. Zaměřoval se na mladíky z úspěšných

²⁰ Nejen forma jeho dialogů, ale i obsah byl příznačně zvláštní. Hovořil totiž o obyčejných věcech, „o mezcích, o nějakých kovářích, ševcích a koželuzích...“ avšak takovým způsobem, že ty nejobyčejnější věci v sobě ukrývají „rozumný obsah, a dále že v sobě mají nejvíce božského i nejvíce obrazů dobrosti...“ říká o něm Alkibiadés (221e-222a).

rodin, kteří jednoho dne budou na vedoucích postaveních v rámci *polis*. Právě starost o *polis* a její budoucnost ho vedla k tomu, aby o tyto mladíky pečoval v jejich rozkvětu, protože „mají mravního probouzení nejvíce zapotřebí... Těm se snaží sdělit, pokud to jde, mravní zkušenost. Je to mládež, nadaná mládež, krásná na těle a nadějná na duchu, která jej ponejvíce láká...“ (Patočka, 1991, s. 104).

Urozený původ těchto mladíků nesouvisel jen s předurčením k politické kariéře, znamenal i krásnou fyzickou stránku a hlavně ctižádost. Všechny tyto atributy byly spojené s tím, že podle Sókrata byli právě tito muži nejpotřebnější zmíněného „mravního probouzení.“ Toto je rozměr politický, který se Sókratovou výchovou souvisí.

Kromě tohoto důvodu se zde ale vyskytoval ještě jiný rozměr, jeho osobní, respektive subjektivní, nikoli objektivní, jímž je blaho občanů. „Mravní netečnost a zvrácenost,“ kterou Sókratés u této skupiny mládeže bez disciplíny vnímal, byla pro jeho poslání ideální: „Pravost sokratovského impulsu musela se osvědčovat ne mezi těmi hodnými a většinou málo významnými lidmi, kteří tvořili Sókratův okruh, nýbrž na těchto skvělých zjevech s náklonností k extrému, k sebepřecenění, k zpupnosti. A Sókratés tedy nikdy nemohl být sebou samým jako před těmito mladými lidmi“ (Patočka, 1991, s. 104 - 105).

Tito mladíci byli pro Sókrata pedagogickou výzvou. Kromě toho, že péčí o ně pečoval o celé Atény, zároveň se přesvědčoval o cestě filosofa, kterou nastoupil a která mu byla umožněna právě kontaktem s těmito mladíky. „Sókratés hledá druhého kvůli jeho nevědomosti, a ne nějakým „pozitivním“ hodnotám. Tak nejde o chamtivost – chlapec, kterého Sókratés svými řečmi ukazujícími mu jeho nevědomost vždy do určité míry ponižuje, ho jistě nebude-alespoň ne hned – milovat“ (Hejduk, 2007, s. 67). Sókratův postoj proto není ekonomický a nesleduje aktuální odměnu v jakékoliv podobě, jeho cesta učitele a filosofa je během na dlouhou trať. Tuto cestu nastupuje kvůli starosti o obec a její blaho, také ale kvůli kontaktu se skupinou mladíků, kteří jsou ve svém vznešeném postavení ryzí přirozeností pudové nezkrocenosti a nemravnosti.

3.2.5. Vztah s Alkibiadem

Důležitost takové nezkrotnosti a nemravnosti se pro Sókrata ukazuje důležitá ve spojení s jedním ze zásadních mladíků v jeho životě, Alkibiadem, který skvěle naplňoval výše zmíněné podmínky, „právě že Alkibiadés je tak veliké nadání se sklonem k úplně cynické uvolněnosti a libovůli, je pro Sókrata patrně tak lákavé“ (Patočka, 1991, s. 105).²¹

Alkibiadés není pozitivní postavou aténských dějin. Naopak je popisován jako tragická postava, která nejen, že se podílela na smrti Sókrata, ale vůbec na zkáze celého města. Alkibiadés je výrazná postava vymykající se ideálům i zákonům: „Božstva jsou mu pro posměch (je-li pravda, že byl vskutku účastníkem zneuctění heren, pro něž byl odsouzen), příbuzenství a přátelství jsou mu většinou jen stupínky ctižádosti, proti zdrženlivosti, střídmosti, proti sexuální morálce se provinil jako málokdo — což se nedopustil, jak se vyprávělo, krvesmilstva, jen aby ukázal své perské způsoby?“ (Patočka, 1991, s. 110).

Důležité je, že takový žák byl pro Sókrata také prostředkem k jeho vlastnímu růstu, k jeho cestě filosofa. Alkibiadés byl velký oříšek, a jak se nakonec ukázalo, nerozlousknutelným. Právě pro tuto tvrdost byl pro Sókrata ale cenný: „Sókratés sám musel Alkibiadem růst: musel vyvíjet nejvyšší své úsilí, aby přesvědčil a probudil tuto úpornou povahu, bohatou nadáním a přísliby, nepředvídatelnou a rozmarnou, a přece schopnou mužné síly a nade vše svůdnou“ (ibid., s. 106).

Alkibiadés, krasavec a velký svůdník, byl pro mnohé osudovou postavou kvůli touze, která v něm byla ukryta. Jeho touha překračovala normy a zákony, „pro Alkibiada ztělesňujícího bujného *eróta* bylo typické, že svými činy odhaloval jinak skrytý *nomos*, jeho hranice, omezení a to, co leží za nimi:

²¹ Sókratés znal Alkibiada od dětství, jako malý byl prý velmi nadaný a rozuměl politice a právu, to ale jen pokud se odehrávalo praxi, kdy Alkibiadés často protestoval, když s ním někdo nesouhlasil. Proto mohl Sókratés o něm tvrdit, že „toto jaksi dětinské sebevědomí, dětinský egocentrismus hodnot Alkibiadovi zůstal i ve chvíli, kdy se jako mladý muž chystá vystoupit na řečniště“ (Patočka, 1991, s. 110).

čěřil fantazii spoluobčanů“ (Hejduk, 2007, s. 135 – 136). Jako takový vyvolával svým narcistickým překračováním hranic v druhých lidech touhu. I když Sókratés nebyl výjimkou, v konečné fázi se jím nenechal svést. To je moment zobrazený v *Symposiu*, kdy Alkibiadés popisuje, jak se mu jednoho dne rozhodl učinit návrh a svést ho. (218d)²² Je tedy nepochybné, že mladíci v Sókratovi nějaké toužení vyvolávali. Jakého druhu toto toužení je, je zřetelné z jeho rozhovoru s Diotimou.

3.2.6. Sókratův dialog s Diotimou

Když v *Symposiu* přichází ke slovu se svou chvalořečí Sókratés, jako jediný nemluví za sebe, nýbrž reprodukuje to, co mu řekla věštkyň Diotima z Mantineje. S tou on kdysi o lásce hovořil, a právě způsobem, kterým on tradičně hovoří se svými žáky, v dialogu. V tomto případě je však on v pozici méně vědomého a zároveň poučovaného, nemluvil ze své obvyklé pozice (nevědomého ale poučujícího) filosofa, nýbrž se sám nechal poučovat od někoho jiného. Jeho předřečníci představovali svá mínění, oproti nim Sókratés nyní přichází s pravdou, do které byl, jak tvrdí, jako nevědomý zasvěcen věštkyň, což dodává jeho řeči na vážnosti (Novotný in Platón, 1993).

3.2.6.1. Láska je „mezi“

Co tedy ona Diotima tvrdila o lásce? Tvrdila, že *Erós* je *daimón*, prostředníkem mezi bohem a lidmi, vyplňuje mezi nimi mezeru. (202e) Když se jí Sókratés ptá, zda je *Erós* krásný, nebo ošklivý, odpovídá mu, že ani jedno: „*Erós* není ani dobrý ani krásný, proto ještě si nemysli, že musí být ošklivý a zlý, nýbrž něco uprostřed mezi tímto obojím“ (202b), povídá filosofovi Diotima a dále pokračuje: „Moudrost je věru jedna z nejkrásnějších věcí a *Erós* je touha po krásnu, takže *Erós* je nutně filosof a jakožto filosof je uprostřed mezi moudrým a nevědomým“ (204b).

²² Tato situace bude rozebrána v další kapitole.

A přesně takový je i Sókratés, jak jsme viděli v pasáži o ironii – na jednu stranu se pohybuje v obyčejném světě smrtelníků, na druhou stranu ale nahlíží nadpozemskou podstatu, mezi těmito dvěma světy je spojujícím článkem. Stejně tak i další popis boha Eróta, jak „líhá na holé zemi, chodí bez obuvi a žije v nedostatku, nad druhou stranu je vytrvalý“ (203d) je přesným popisem Sókrata životního stylu.

Toto „mezi“ Sókratova *Eróta* je zásadní. „To není konstrukce Platónových dialogů, neboť *E(e)rós* je tradičně spojován s výše popsány mi přechodovými rituály, s *homofilií* jako institucí sloužící přechodu do dospělosti... představuje ambivalenci schopností překračovat hranice (obecné zákazy, normy) a zároveň působit jako integrační a socializační síla“ (Hejduk, 2007, s. 92-93). Hejduk (ibid., s. 33) dále konstatuje, že takové tvrzení není protimluvem, „nýbrž starodávná výsada chápat *Eróta* v samé podstatě ambivalentně. Nic jiného nedělá ani Platón, když *Erótovi* věnuje své dva dialogy, přičemž jednou ho ústy Sókrata nazve bohem, kdežto podruhé polobohem, tím, kdo je uprostřed mezi bohem a člověkem.“

Láska je tak spojena s ambivalentními pocity, je „sladkobolná“ (ibid., s. 56), přináší krásu i tragédii, pocity náklonnosti i nenávisti. „Milující totiž vždy se svojí láskou zároveň přináší milovanému i hořkost, bolest a nenávist (opak toho, co vyvolává, je *filia*). Epiteton *Erótovi* běžně přisuzovaný je hořkosladkost: *erós* je přátelský i nepřátelský, milý i nemilý zároveň; je „mezi“, na rozdíl od přátelství, jehož hlavní devízou je stálost, se pohybuje nepřetržitě na hranici protikladných stavů. Je stálý ve své nestálosti a jednoznačnosti. Obrazem ideálního *eróta* či vrcholu lásky tak není padnutí si do náruče, nýbrž prchání milovaného před pronásledováním milujícího“ (ibid., s. 55).

3.2.6.2. *Láska je mít natrvalo dobro*

Jiným aspektem *Eróta*, k jehož poznání Diotima přivádí Sókrata, je ten, že jeho cílem je mít natrvalo dobro - láska touží tedy po nesmrtelnosti. (207a) Činností, předmětem lásky, která vede k tomuto cíli, je plození

v krásnu, jak tělesné tak duševní. (206e) Když člověk dospěje do určitého věku, jeho přirozenost díky plodivému pudu, který je jak v těle, tak v duši, touží po plození. (206c) Protože právě plození a také rození je to nesmrtelné a stálé, po čem smrtelné tělo, ale i láska, touží. (206e-207a)

Proto všichni všechno konají pro nesmrtelnou čest a slavné jméno. Jedni, ti obtěžkáni těly, si svou nesmrtelnost opatřují plozením dětí; naopak druzí, obtěžkáni duší, se orientují na plození moudrosti, prostřednictvím kontaktu s jiným krásným člověkem (tedy člověkem s krásnou duší). (208e-209a) Takové plození, činů a dobra, je bráno jako krásnější a nesmrtelnější než plození dětí, a je proto i spojeno s obdivem druhých. (209e)

Sókratés tedy rozlišuje mezi *erótem* v širokém smyslu a specifickém, který znamená láskou k jednomu konkrétnímu člověku. Jeho předřečníci (kromě Aristofana) vychvalovali právě druhého zmiňovaného *eróta*. Takové pojetí *eróta* bylo konvenční, bylo spojené s představou sexuálního styku s druhým člověkem. V tomto pojetí je předmět *eróta* něco krásného, co napomáhá plození dětí, což je cílem, respektive prostředkem k nesmrtelnosti. Nesmrtelnost, která se může dostavit skrze plození potomků je však egoistickou formou lásky, která sleduje vlastní prospěch ve formě slávy a vlastní nesmrtelnosti. (Hejduk, 2007)

Pojetí *eróta*, které ve své řeči nabízí Sókratés, je jiné. Jeho touhou je touha po dobru a štěstí, které v tomto případě absolutní, je to nesmrtelnost v podobě nesmrtelného pohybu duše. K té se dochází plozením moudrosti, nikoli plozením dětí prostřednictvím pohlavního styku. Takové plození moudrosti druhému způsobu plození Sókratés nadřazuje a dál popisuje jeho princip.

3.2.6.3. *Scala amoris*

Nesmrtelnost duše spočívá s náležitou cestou lásky - cestou od puzení fyzickou krásou krásných tváří k poznání, že taková krása je pomíjivá, proto ušlechtilá duše je cennější. To má vést k péči o duši a vynalézání takových myšlenek, „které by činily mladé lidi lepšími“ (210c). „A tak ten

správně jde nebo od jiného je veden po cestě lásky, kdo počínaje od zdejších krásných věcí vystupuje pro dosažení onoho krásna stále vzhůru jako po stupních, od jednoho ke dvěma a od dvou ke všem krásným tělům a od krásných těl ke krásným činnostem a od činností ke kráse naukových poznatků a od poznatků dostoupí konečně k onomu poznání, jehož předmětem není nic jiného než právě ono krásno samo, a tak na konce pozná podstatu krásna“ (211c).

Taková cesta filosofa od krásných těl ke kráse abstraktní (která je nesmrtelá), je nazývána *scala amoris* (žebřík lásky).²³ Diotima říká, že člověk se moudrým stává, je to tedy proces a je k němu potřeba úsilí, stoupaní vzhůru je procesem vzdělávání touhy. Motivační síla *eróta* musí být trénována a učena o dobru a kráse a jejich dosahování, „postup k vrcholu není výsledkem božské milosti, ale práce,“ řeč Diotimy je „*paideia proposal*“ pro lásku (Naugle, 2014, s. 44).

Hejduk (2007) „filosofický vzestup“ popisovaný Diotimou konkretizuje následovně. Tento vzestup začíná touhou po těle druhého, což je úroveň *epithýmiá* (iracionální žádostivosti, chtíče). *Epithýmiá* je charakteristická pro své krátké trvání, touží po tělesném uspokojení, je proto pomíjivá stejně tak jako krása milovaného. Proto se láska na této úrovni nemůže dostat daleko a musí dosáhnout úrovně *eróta*, který na ni sice navazuje, ale překračuje jí, „filosofie se objevuje s vytrácením žádostivosti“ (ibid., s. 58).

Filia (přátelství) je potom další nadstavbou, tentokrát překrývající se *erótem*, který rozumově přesahoval *epithýmiá*: „Jestliže *epithýmiá* znesnadňuje či takřka vylučuje jakékoliv přemýšlení a uvažování a *erós* už nějaké to

²³ Idea Krásy ze Symposia je spojována se žebříkem lásky, idea Dobra, která zaznívá v dialogu Faidros, se spíš podobá mýtu o jeskyni z Platonovy Ústavy, tvrdí Hejduk (2007, s. 39): „výslovně ale Sókratés radikální oddělní těchto lásek nikde nehlásá. Spíše naopak – rozpravou o touze po krásném rozšiřuje tento koncept lásky ke krásnému za horizont konvenční, ale zároveň udržuje vztah své teorie s tímto běžným pojetím.“ Sókratův diskurz reprezentující *scala amoris* je alternativou ke *kléos*, nesmrtelnosti, které je dosahováno skrze hrdinské padnutí v boji a tak dosaženo nesmrtelné slávy jména. (Campbell, 2005)

rozvažování obsahuje, pak *filia* je výrazně rozumový vztah, *erós* modifikovaný nejvyšším stupněm racionality; *filia* je nejrozumnější *erós*“ (ibid., s. 57-58).²⁴

3.2.7. Distanc a blízkost

Erós, který Sókratés ztělesňoval, byl tedy nekonvenční nesexuální povahy. Sexuální sblížení nebylo jeho cílem, to by naopak znamenalo zastavení se na cestě, která směřovala k filosofii, moudrosti, která sice vychází z hmotného světa a z krásy mladých tváří, ale postupně se od nich odděluje. Sexuální spojení je rizikem, „v lásce totiž hrozí smíšení, smazání hranic mezi těly či myšlenkami, ochabnutí tělesné i intelektuální... Milující-filosof (Sókratés) se proto s Alkibiadem-milovaným schází, ale nechce s ním splynout: v lásce nejde o to splynout s druhým, změnit se v druhého, nýbrž stát se sebou samým, objevovat a narážet na své kontury, tj. procházet od jednoho k druhému: k tomu nakonec donutí Sókratés jako milující Alkibiada.....“ (Hejduk, s. 157).

Blízkost k druhému je tedy prostředek k probuzení *eróta* skrze *epithýmiá*, ovšem dalším krokem je potom oddálit se od tohoto zdroje. Jedná se proto o pnutí mezi dvěma póly, které nejsou protichůdné, ukazuje Hejduk (2007, s. 189-190): „Aktivita a uměřenost nejsou nutně kontradiktorické: v kontextu dialogu Faidros je jasné, že má smysl mluvit o „aktivní uměřenosti“ či „uměřené aktivitě“... Součástí *erastovy* aktivity je – ve spojitosti s pronásledováním a chytáním milovaného – právě zdrženlivost; stejně jako je utíkání součástí pasivity *erómenovy*.“²⁵²⁶

²⁴ Protože „*filia* je založená na společných zájmech a projektech“ (Hejduk 2007, s. 48), podobá se vztahu přátelství založenému na sympatii u Maxe Schelera (viz výše).

²⁵ *Erastés* je ten, kdo miluje (milovník), *erómenos* je ten, kdo je milovaný (miláček).

²⁶ „Mimořádně není náhoda, že námluvy a hrátky pederastických dvojic se odehrávají na veřejnosti (povětšinou vstoje), kdežto erotické scény s ženami, *hetérami* a tanečnicemi zvláště se přesouvají na lůžka, do soukromí“ (Hejduk (2007, s. 189-190).

3.2.8. Sókratův neúspěch a obrat k sobě

Riziko tohoto napětí mezi sblíživáním a odtahováním se nakonec ukázalo Sókratovi osudným, když jedním z důvodů, proč byl soudem odsouzen k (volbě) smrti, bylo to, že kazil mládež.²⁷

Nejen, že byl odsouzen veřejností, neuspěl ani u svého žáka Alkibiada, který se nedokázal postavit na cestu k moudrosti, ale naopak poslal Atény do zkázy. I tak ale Sókratés nebral takový směr cesty svého žáka tragicky, ale spíše jako součást života a nevšemocnosti výchovy. „Naopak neúspěšnost vrací toho, kdo miluje moudré, filosofa, k novému a opatrnému setrvávání na cestě. Je tudíž omylem rozumět Sokratovu setrvávání na cestě jako pouhému tvrdohlavému setrvávání u otázky, jako pouhému putování. Je především věrností životu veškerenstva, a to věrností milujícího“ (Palouš, 1991, s. 20). Sókratés nepovažoval za podstatu výchovy to, že musí být úspěšná a nebál se ubírat na její cestu se všemi riziky.

Faktem je, že se nepovažoval za moudrého, jeho jméno je synonymem pro výrok „vím, že nic nevím“. Sókratés byl učitelem, který neměl odpovědi, nýbrž otázky, kterými se snažil obracet své žáky k sobě samým: „Tak Sókratés ponouká k tomu, aby všichni, kdo jej sledují a poslouchají, přestali se starat o relativní a vnější, závislé na tomto posledním, a aby se starali vskutku o sebe samy. Tak vyzývá k starání, k péči o duši“ (Patočka, 1991, s. 108).

Jako takový byl Sókratés modelem pedagoga, který není tolik vzorem jako spíše inspirujícím člověkem, stejně tak jako jsou žáci inspirací pro něho. „V jednom směru žáky zásadně mít nemůže a nesmí: co má „žák“ sledovat, není učitelova „osobnost“, jeho „vzor“, jeho „učení“, nýbrž jde o sledování vlastní, *žákovy* odpovědnosti ve vztahu k preordinované instanci; tato odpovědnost je principálně neprostředěčná, a nikoli prostřednictvím druhého...

²⁷ Platonův *Symposion* měl být podle Lacana (2002) Sókratovou další posmrtnou obhajobou, která měla dokázat jeho cudný život. Tvrdí však, že neví, jestli se mu to tímto dílem úplně povedlo. Podrobněji o odsouzení Sókrata a nedorozumění, ke kterým vedl styl jeho výuky a také skupina mladíků, které vedl, jako kritická okolnost v jeho odsouzení tribunálem, viz kniha Patočky (1991).

Discipulus – ten ukázněný nebo ten, kdo toto vrcholné životní ponaučení uslyšel, vyslyšel a poslouchá – není už více vězněm všednodenní, o sebe ustarané shánčivosti. Bere kříž všedního dne na svá bedra – a všední den se proměňuje z vězení v prostor, v němž udržuje a realizuje svou disciplínu“ (Palouš, 1991, s. 220).

Tato inspirace je má vést k obratu k vlastní duši, k vlastní cestě k tajemné moudrosti, je to tedy cesta napůl společná a napůl samotářská. Sókratés sice své žáky neopouštěl, ale v jeho *antinomické* pozici s nimi byl, ale zase nebyl.

3.2.9. Shrnutí - Význam erotiky v životě Sókrata

Jak z výše psaného vyplývá, erotika byla nedílnou součástí Sókratova života a jeho výchovy, a tudíž i součástí jeho vztahu k žákům, který je jako „poměr vychovatele k vychovávanému, a tento poměr je založen na citovém vztahu, který nazývá Sókratés běžným jménem erós. Sókratés je veliký erotik“ (Patočka, 1991, s. 20).

Patočka (1991) zmiňuje jednu příhodu, která podporuje tvrzení, že Sókratés byl eroticky založeným člověkem. Zópyros totiž jednou o Sókratovi řekl, že „má oči prostopášníka“ (ibid., s. 86). Taková věc se ale nelíbila jeho žákům a na Zópyra doráželi. Sókratés je však zastavil: „Ticho, přátelé; jsem vskutku takový, ale mám sebe v moci.“ (ibid.)

To, co zde Sókratés říká, je velmi důležité: za prvé, je skutečně erotickým milovníkem, za druhé, má svou touhu pod kontrolou. Neodmítal svou erotickou stránku, veřejně se doznával k lásce k mladíkům, přesto si ale drží svou neochvějnou pozici a nenechává se jimi svést k milostným hrátkám. „A nejsilněji je sublimován tento obraz Sókrata-erotika v prožitcích Alkibiadových, jak je podává Symposion a jak naznačuje též dialog Alkibiadés; Sókratés zůstává tvrdý a nepřístupný ke všem projevům smyslným, které by jej chtěly získat; na druhé straně však vytrvává i tenkrát, když všichni ti, kdo jej milovali, mluveno po řecku, pro květ mládí, jej opouštějí — neboť

Sókratés je milovník duší, je ten, kdo s láskou do nich zapouští osten, je vychovatel“ (ibid., s. 86 – 87).

Vztah mezi Sókratem a nespoutaným Alkibiadem je protkaný láskou i tragikou (jak podrobněji uvidíme v další kapitole). Láska k němu mu byla vlastní a veřejně se k ní doznával. „Vztah k Alkibiadovi měl pro Sókrata pak význam nesmírný. Bylo to úzké přátelství, ba více než přátelství, byl to duchovní erós; Sókratés vůbec rád označoval svůj vztah k mládeži tímto termínem, který u něho, jako tomu ostatně je se všemi běžnými termíny z oblasti mravní, dostává zcela nový obsah“ (ibid., s. 105).

Naugle (2014, s.26) tvrdí, že *erós* jakožto tělesná touha, která touží po naplnění, byl Sókratem využíván cíleně: „Platón toto vulgární chápání Eróta kombinuje se zjištěním, že všichni muži jsou v erotickém stavu, tedy ve stavu trvalé touhy a potřeby. Transformuje a přesahuje tyto pojmy tak, aby zapadly do jeho filosofických záměrů. A opravdu, nakonec bude Erós znamenat touhu nebo usilování o trvalé držení Dobra.“ Jako by Sókratés našel podstatu člověka v erotické ctižádosti a využil ji pro svůj účel vzdělávání, jehož cílem není krátkodobé uspokojení, ale Dobro a Krása, které trvají věčně. K tomu je důležité naučit se ovládat svoji ctižádost a být schopen oddálit uspokojení, které by zabránilo mít něco dobrého i v budoucnu, nejen v přítomnosti.

Erós byl tak vedle dialogu a ironie součástí Sókratovy pedagogické výbavy. Mladíci z dobrých rodin mu přitom sloužili jako vhodný materiál pro jeho činnost nejen z důvodů politických, ale také kvůli jejich kráse a ctižádostivému charakteru, který ho eroticky vzrušoval, atributům, které byly důležité pro jeho cestu filosofa.

Jeho cesta nesleduje konvenční pojetí *eróta* jako lásku k druhému člověku pro osobní potěšení z tělesné krásy, nýbrž sleduje takového *eróta*, který vede k abstrakci krásy do nesmrtelné a nadčasové hodnoty. Jako prvotní bod na cestě mu slouží fyzická krása druhého člověka, nemůžeme ale říci, že by ho neuctivě zneužil ve svůj prospěch: „*Erós* tak není jen sebe-střednou vášní, v níž filosof uspokojuje své choutky po vyšším jsoucnu. Milující ctí,

napodobuje a posvátnými úkony oslavuje milované (252d aj.)“ (Hejduk, 2007, s. 64).

Sókratés proto nebyl někým, kdo by arogantně nahlížel na ostatní. Svým žitím přímo ztělesňoval ideu lásky (ať už jím byl *erós* nebo *filia*) a byl jí věrný, a stejně tak svým žákům. Byli pro něho nezbytnou součástí toho, jak lásku vnímal, inspirovali ho a on se jim snažil oplácet stejnou mincí. Styky s mládenci pro něho neměly význam (fyzického) uspokojování, ale milování (ve smyslu platonické lásky).

Mládence si vybíral i proto, že ve styku se ženami šlo v tehdejší době především pragmaticky o plození dětí. „Sókratés se hlásí k *homofilii*, protože vede dál než tenkrát běžný heterosexuální vztah; heterosexuální láska slibuje zplození potomků, kdežto *homofilie* musí jít o krok dál – *homofilní*, děti neplodící *erós* otevírá člověku nové horizonty, poukazuje na možnost „vyšších“ cílů než jen množení se“ (Hejduk, 2007, s. 160).

V *homofilním* styku se musí hledat jiný smysl než plození dětí, samotný homosexuální styk nestačí, protože je kvůli své krátkodobosti pomíjivý. Z politického důvodu proto, že přelétavé povrchní vztahy nezakládají pevná přátelství, a tak nemohou stavět silnou *polis*. Z osobního potom pro to, že jsou slepou uličkou a nevedou k cestě za moudrostí.

3.3. Sókratés a Symposion v psychoanalytické literatuře

Psychoanalytická literatura zabývající se Platónovým *Symposiem*, nebo postavou Sókrata, nemá z pochopitelných důvodů takový rozsah jako má literatura filosofická. Přesto jsou autoři, kteří se z pozice psychoanalýzy těmito tématy zabývají.

Hlavním zdrojem zde bude práce Jacquese Lacana, francouzského psychiatra a psychoanalytika, který *Symposiu* věnoval roční seminář týkající se

psychoanalytického přenosu.²⁸ Přitom tvrdí, že přenos se neodehrává jen v analýze, ale vlastně kdekoliv, kde je asymetrický vztah, v němž figuruje osoba, u které druhý člověk předpokládá určité vědění. Stejně tak i metafora lásky, které se Lacan v tomto textu věnuje, je něco, co se podle něho vyskytuje v různých situacích: „můžete jí najít úplně všude“ (Lacan, 2002, s. 157).

Vzhledem k tomu, že filosofové nahlíží Platónův *Symposion* jako text, který je inherentně pedagogický (viz předchozí kapitola), a Lacan jako text přesahující analytickou situaci, je logické, že jsou autoři (např. Ragland-Sullivan, 1989; Shoshana Felman, 1982; Jagodzinski, 2006; Hyldgaard, 2006), kteří tato témata spojují a *Symposiu* se věnují z pozice psychoanalýzy jako pedagogickému textu. Tito autoři jsou přitom většinou z jiných vědních oborů, přičemž psychoanalýza je jejich oblastí zájmu.

Lacan (2002) rozebírá *Symposion* v širokém kontextu, zaměřuje se ale především na část textu, kde vystupuje Alkibiadés. Tuto část *Symposia* vnímal první překladatel tohoto spisu jako neautentickou a smyšlenou, a proto jí do svého překladu nezahrnul (Lacan, 2002). Je pravdou, že od předchozího plynutí textu se liší. Sókratova řeč, která má přijít jako poslední ze všech přítomných, se nestává předpokládaným vrcholem, když je celá nálada náhle narušena opilým mladíkem, který hlučně vtrhne mezi ostatní. Lacan naopak tuto část *Symposia* považuje za klíčovou, příchod Alkibiada podle něho není náhodný, nýbrž pro celý příběh nezbytný. Díky Alkibiadovi se téma lásky dostává z výšin abstraktních proslovů předchozích řečníků na zem a ukazuje její reálnou podobu.

Vztah mezi Alkibiadem a Sókratem a to, co se mezi nimi stane na hostině, vnímá Lacan (ibid.) primárně jako na psychoanalytickou *sesi*; říká, že jejich vztah je vztahem lásky a přenosu. Další části textu, které jsou, jak tvrdí, pro psychoanalýzu ústřední, jsou ty, které se týkají Aristofana a Agathóna.

²⁸ Tento seminář jako jeden z několika Lacanových seminářů dosud nebyl vydán v anglickém překladu. Vycházím proto z překladu Cormaca Gallaghery, který se překladům Lacanových textů věnuje, nevycházejí však oficiální cestou.

Jedním z velkých témat Lacanovy psychoanalýzy je motiv sexuálních vztahů mezi muži a ženami v souvislosti s fenoménem lásky. A právě setkávání dvou lidí za účelem sexuálního spojení zaznívá v Aristofanově řeči, na kterou potom navazuje řeč Agathónova, která je zase důležitá pro další Lacanův motiv, tentokrát chybění, které konstituuje subjekt.

3.3.1. Aristofanovo setkávání polovin a Agathónovo chybění

Aristofanés v Platónově *Symposiu* promlouvá jako čtvrtý v řadě. Vypráví příběh o tom, že dříve byli tři pohlaví – muži, ženy a androgyni. (189e) Toto třetí pohlaví, ve kterém byla žena s mužem spojena v jednu bytost, nahánělo svou silou a zpupností bohům strach a tak Zeus všechny bytosti jednoho dne rozetnul v půl. (189d) Od té doby lidé hledají svoje polovice a snaží se s nimi spojit. Láska je tedy spojovatelka staré přirozenosti, která uzdravuje, je touhou a snahou po celku. (191d) Pokud se setkala žena s mužem, mohli se rozmnožovat a plodit potomky; když se setkal muž s mužem, jejich styk jim přinesl nasycení a následné uklidnění, a tak se mohli vrátit zpět ke své práci. (191c) Takoví muži jsou nejmužnější a milují to, co je jim podobno. Jedině tito jedinci jsou prospěšní pro veřejný život, o ženy se nezajímají a k plození dětí jsou nuceni zákonem. (192ab)

Ústředními motivy Aristofanovy řeči jsou celost a touha po shledání se ztracenou polovinou. Každý člověk touží po druhém, „aby se spojil a stávil s tím, koho miluje, a ze dvou bytostí by se stala jedna. Příčinou toho jest to, že taková byla naše dávná přirozenost a byli jsme celí: tedy touha a snaha po celku se jmenuje láska“ (192e).

Hlavní význam v jeho mýtu o třech pohlavích má otočení genitálií na přední stranu bytosti (191b) - to nemá význam nabídky spojení či znovu-připojení se k milovanému objektu, nýbrž to, že tímto otočením genitálií se dvě osoby dostávají do vztahu, ve kterém se do sebe vtiskávají, až překrývají (Lacan, 2002). Způsob, jakým rozpůlené bytosti hledají svou druhou polovinu skrze lásku a sexuální spojení, je paradoxní, protože láska a sex jsou podle Lacana (dle Ragland-Sullivan, 1989) nekompatibilní. Aristofanův mýtus je

proto zavádějící, člověk totiž nehledá svojí druhou polovinu jako sexuální doplněk, „ale část sebe sama, která je nenávratně ztracena a která je konstituována faktem, že on je jediná živá bytost a že už není nesmrtelný“ (Lacan dle Ragland - Sullivan, 1989, s. 736).

Celý problém proto tkví v tom, že ony bytosti, aby byly potrestané řádně, byly učiněny sexuálními, tedy toužícími, ale byly odsouzeny k tomu hledat svého sexuálního partnera skrze lásku. A to je právě paradox, protože jak již bylo řečeno, láska a sex (touha) k sobě nepasují (ibid.).²⁹

Na téma hledání druhého člověka v lásce nasedá téma chybění, které Sókratés rozebírá v dialogu s Agathónem ohledně jeho řeči chvalořeči na Eróta, kterou právě dokončil. Společně se dobírají toho, že Agathón neměl pravdu, když tvrdil, že Erós je krásný. Nemůže být takový z důvodu, že po kráse touží a tudíž mu tím pádem musí chybět. (201b) Jeho tradičně logickým způsobem ukazuje Agathónovi, že člověk touží potom, co nemá, nikoli potom, co má: „... je nutné, že toužící podmět touží po tom, co nemá, sice že netouží, jestliže mu to nechybí“ (200a).

Motiv chybění navazuje na Aristofanův mýtus, ve kterém tvrdí, že milujeme to, co jsme ztratili, a *Erós* tedy touha po úplnosti. Aspekt chybění je základním konstitučním prvkem v Lacanově teorii subjektu - subjekt se snaží toto chybění překonat a být tak celým a úplným: „Objekt od počátku nabývá hodnoty toho, bez čeho subjekt nikdy nemůže být celý a úplný, a po čem v důsledku toho touží“ (Silverman dle Fulka, 2008, s. 131). Aby se dítě stalo subjektem, muselo se oddělit od matky, v té chvíli se stalo subjektem, který ovšem díky tomu není celý, ale naopak je charakterizován chyběním. Toto

²⁹ Lacanův (1998) názor je takový, že sexuální vztah neexistuje. Když toto Lacan tvrdí, má tím na mysli, že subjekty, které do něj vstoupí, se nepotkají. Je to z toho důvodu, že ženy a muži mají odlišnou rozkoš (*la jouissance*) a do sexuálního vztahu vstupují v odlišných pozicích a s jiným záměrem. A z tohoto důvodu je zde láska, která je de facto asexuální – bezpohlavní a bez sexu. Je tu proto, aby nahrazovala sexuální vztah, který nemůže existovat (z důvodu, že žena není celá). Základem života je to, že vše týkající se vztahu mezi muži a ženami nefunguje. Proto i sexuální vztah je předem odsouzen k nezdaru, což je objektivní fakt (a tím se nezdar stává podstatou objektu).

chybění je potom příčinou přání subjektu po celosti, po tom, co ztratil a co mu tak chybí, jak píše Fulka (2008).

Milostný vztah má podle Lacana (2002) následující charakter. Milovník je v touze subjektem, miláček je jako objekt jeho touhy nadhodnocen, aby zachoval jeho důstojnost. Prvého jmenovaného charakterizuje to, co mu chybí, on však neví, co to je. Druhý jmenovaný zase neví, co má v sobě pro druhého natolik atraktivního. „Měli byste si všimnout, že mezi těmito dvěma pojmy, které tvoří, jak mohu říct, ve své podstatě milence a milovaného, není žádná shoda. To, co jednomu chybí, není “to, co má” ukryté v druhém. A to je celý problém lásky. Není přitom důležité, zda si je toho vědom, či nikoliv,“ píše Lacan (2002, s. 33).

Tyto pasáže s pedagogickým vztahem přímo nesouvisí, uvádím je ale z důvodu, že pomáhají nastínit, jak Lacan vnímá mezilidské vztahy a které jeho konstituční prvky jsou pro něho důležité. Motiv touhy po tom, co člověku chybí, mající základ v nejranějším dětství, potom ovlivňuje další život člověka a promítá se nejen do milostných vztahů, ale i do vztahů mezi pacienty a analytiky v psychoanalýze, a stejně tak i vztahů žáků a učitelů ve škole.

3.3.2. Alkibiadovo vyznání

Poté, co Sókratés pronesl svou řeč, která byla reprodukcí dialogu, který vedl z Diotimou (viz předchozí kapitola), je dění náhle přerušeno vstupem opilého Alkibiada. Ten usedá vedle Agathóna, přičemž si nevšiml, že si sedá mezi něho a Sókrata, kterého nejprve neviděl. (213a) Když to zjistil, lekl se: „U Herakla, co to je? To je Sókratés? Zase na mne číháš, že sis sem lehl, jako vůbec máš zvyk náhle se objevovat, kde bych se tebe nejméně nadál? Co tu také nyní chceš? A proč pak sis lehl právě sem? Že nejsi vedle Aristofana nebo vedle někoho jiného, kdo je veselý společník a chce tě mít vedle sebe, nýbrž nastrojil jsi to tak, abys ležel vedle nejkrásnějšího z celé společnosti!“ (213b). Tomuto výpadu se Sókratés brání a hovoří k Agathónovi, ať ho před tímto žárlivcem a závistivcem ochrání; tvrdí přitom,

že se do Alkibiada zamiloval a ten mu od té doby brání dívat se na jiné hezké hochy. (213cd)

Alkibiadés se zapojuje do pronášení velebících řečí, mění ovšem téma promluvy a nevelebí Eróta, nýbrž svého souseda, kterým je Sókratés. Hovoří o tom, jak ho tento záhadný muž učaroval svými řečmi, kterými všechny dokázal přivést k vytržení: „Když ho poslouchám, srdce mi tluče ještě více než lidem v korybantském vytržení a slzy se mi řinou od jeho řečí; a také s mnohými jinými, jak vidím, se děje totéž“ (215e). Na druhou stranu mu ale Sókratovy řeči přinášely pocity zahanbení nad svým „otrockým postavením“ (ibid.).

Alkibiadés obviňuje Sókrata z toho, že jednou je roztoužen láskou k mládencům a vzápětí si jich nevšímá (216d); je mu ale přitom jedno, jestli je někdo krásný, naopak je to pro něho bezcenné, „po celý život má pro lidi jen ironii a žerty“ (216e). Alkibiadés říká, že doufal svou krásou získat jeho moudrost: „Myslil jsem, že je vážně zaujat půvabem mého mládí, a ten jsem proto pokládal za svůj poklad a neobyčejné štěstí, v domnění, že mi stačí jen být Sókratovi po vůli a hned uslyším všechno, co on ví; zakládal jsem si totiž neobyčejně na své kráse“ (217a).

Proto se mu snažil být neustále na blízku, cvičit s ním. Jedné noci se rozhodl, že mu učiní návrh, tvrdě ale narazil. Řekl mu, že mu chce být po vůli, aby se tak stal co nejlepším (218d), Sókratés mu ale ironicky odvětil, že chce na něm výměnou krásy za moudrost vydělat (218e), „...a on tak zvítězil nad mou krásou a pohrdl jí a vysmál se jí a potupil ji – myslel jsem, že ta něco znamená...“ (219b). To se Alkibiada velmi dotklo: „Ale já jsem byl poraněn od něčeho horšího a na nejcitlivějším místě, jak vůbec možno – vždyť jsem byl raněn a uštknut do srdce nebo do duše nebo jak se to má pojmenovat, od filosofických řečí, které se vkousnou krutěji než zmije, když napadnou ne nezpůsobitou duši mladého člověka, a dohánějí k vševelikému jednání i mluvení...“ (218a).

Přestože mu Sókratés takto ublížil, Alkibiadés ho i za tento čin obdivoval, jak je uměřený a statečný, „nikdy bych si nepomyslil, že se někdy

setkám s takovým člověkem, takového rozumu a takové pevnosti“ (219d). V návaznosti na toto ho Alkibiadés dál chválí, vyzdvihuje jeho hrdinské skutky z boje, jeho skromnost, jeho trpělivost a neochvějnost. Na závěr se však opět vrací ke kritice. To, co provedl jemu, prý udělal i jiným jinochům. Tvrdí o něm, „že klame jako milovník, a zatím spíše sám se stává z milovníka milovaným.“ (222b). Právě toto výslovně adresuje přisedícímu Agathónovi a varuje ho: „nedej se oklamat od tohoto člověka, nýbrž vezmi si výstražný příklad z toho, co se stalo mně, abys sám na sobě nezkusil přísloví, že blázen škodou zmoudří“ (222bc).

Po jeho řeči se ostatní mužové rozesmáli, protože bylo vidět, že je stále do Sókrata zamilován. (222c) Ten Alkibiadovi říká, že toto všechno hovořil kvůli tomu, aby ho rozdělil s Agathónem: „Ty si myslíš, že já smím milovat jen tebe a nikoho jiného, Agathón pak že smí být milován jen od tebe a od nikoho jiného. Však nezůstal skryt tvůj úmysl, nýbrž vyšla najevo tato tvá satyrská a silénská hra. Ale, milý Agathóne, jen ať se mu to nepodaří, ale hleď, aby mne a tebe nikdo nerozdvojil“ (222d).

Alkibiadovou řečí rozpravy v Symposiu končí, když na hostinu dorazí další skupina hostů a začíná se pít a povídat. Všichni poté ulehají ke spánku, až na Agathóna a Aristofana, kteří se Sókratem rozmlouvají až do rána. I ti nakonec usínají a Sókratés odchází s jedním ze svých společníků.

To, že místo *Eróta* chválí Alkibiadés druhého člověka, Sókrata, není náhražkou za chválu lásky, ale za lásku samotnou (Lacan, 2002), je to jeho projev lásky. Jeho řeč je přítom ambivalentní, na jednu stranu Sókrata chválí a adoruje, na druhou stranu tvrdí, jak mu ublížil a projevuje mu zášť.

Podle Lacana (ibid.) se jedná o milostný trojúhelník, když celou řeč Alkibiadés adresoval Agathónovi. Takový strukturální vztah mezi těmito třemi muži pomáhá vyjádřit psychoanalytickou zkušenost nevědomí a nevědomého přenosu, tvrdí dál autor.

Alkibiadův diskurz je diskurz vášně a navazuje na Pausania, který v *Symposiu* hovořil o výměně dober mezi milovníkem a miláčkem (Lacan,

2002). V Pausaniově řeči zazníval model vztahu mezi krásným a moudrým, oba si svými výměnami měli být prospěšní. Nyní účastníci hostiny vidí takový vztah v praxi, slyší Alkibiada hovořit o tom, jak ho Sókratés nařkl, že chce vyměnit mladistvou krásu za jeho moudrost. Na takovou nabídku ale Sókratés nepřistoupil, čímž odmítl i reciproční model, za který Pausanius orodoval, a Alkibiadés nyní naplňoval.

3.3.3. Agalma

Alkibiadés ve své řeči přirovnává Sókrata k satyru Marsyovi, není mu podoben jen vzhledem, ale také tím, jak působí na druhé. Satyr okouzloval a přiváděl k vytržení druhé skrze svůj nástroj, „ty se lišíš od onoho jen tím, že totéž způsobuješ bez nástrojů pouhými řeči,“ řekl mu Alkibiadés (215cd). Zvenčí se jeví jako satyr, uvnitř se však skrývá něco cenného. Tato přirovnání značí to, že se jedná o obal, balení, „krabici na šperky“ (Lacan, 2002, s. 140).

Co je v této krabici ukryto, jaký šperk, ony enigmatické „skvosty v něm skryté“ (216e), které Alkibiadés v Sókratovi vidí? Je to objekt *agalma*, známý jako *objekt a*, který je symbolem chybění vyvolávající touhu, píše Lacan (2002).³⁰

Slovo *agalma* má původ ve slově *agallo* znamenající zkrášlovat, či zdobit; *agalma* proto může být ozdobou, „klenotem“ na povrchu, ale může ale být i schován uvnitř (Lacan, 2002).³¹ Je to poklad uvnitř (ošklivého) balení - to je princip milostného vztahu, kdy milovník je přitahován něčím skrytým, čeho si on ani milovaný není vědom (Cake, 2009). Podle Lacana (2002) je právě tato disonance celý problém lásky, i její startující pozice.

Objekt *agalma* je ve věci lásky důležitou souřadnicí. „*Objekt a* intervenuje do milostného vztahu jakožto něco, co se domnívám vidět ve druhém a po čem toužím proto, že to sám nemám (v souladu s vymezením

³⁰ *Objekty a* jsou náhradou za ztracený mateřský objekt. Jedním z prvních *a objektů* je prs matky, který poutá pud a je příčinou přání subjektu. *Objekty a* později dostávají různou podobu, v závislosti na osobní historii každého. (Kučera, 2008)

³¹ Ragland-Sullivan (1989) zmiňuje z jiného semináře Lacanův pojem *extimacy*, který má značit, že objekt *agalma* není ani venku ani uvnitř.

objektu a jakožto chybějícího)“ (Fulka, 2008, s. 134). Jak píše Lacan (2002), pokud jeden člověk zaujme druhého, je to proto, že je v něm tento objekt vyvolávající touhu ukrytý. Je tomu tak i v případě Alkibiada, jehož touha byla provokována právě objektem *agalma* v Sókratovi. To je zřetelné ve chvíli, kdy hovoří o tom, jak Sókratova slova dokážou na druhé zapůsobit; to je podle Lacana (ibid.) chvíle, kdy v něm spatřuje poklad *agalma*, které chce chamtivým způsobem, jeho touha nezná mezí.

3.3.4. Metafora lásky

Alkibiadův proslov má symbolickou funkci v podobě metafory lásky, která spočívá v otočení rolí *erasta* a *erómena* (Lacan, 2002). Změna těchto rolí pro Lacana (ibid.) představuje „zázrak lásky“, je její opravdovou manifestací. Na to poukazuje ve velebící řeči Faidra, který uváděl případy obětování se pro druhého, při kterých dochází k takové konstelační změně. To tedy znamená, že miláček se při svém činu sebeobětování zachová jako milovník. Z toho důvodu byl čin Achilla, který se v pozici miláčka zachoval jako milovník, obdivuhodnější než Alkestis, která byla tou, kdo miluje, a v takovém duchu se i zachovala. (180b)

Změna Alkibiadovy role je v textu dobře čitelná. „Zdá se mi, že ty jsi jediný můj vážný milovník, a zdá se mi, že se ostýcháš, vyznat mi svou lásku,“ (218c) řekl Alkibiadés Sókratovi, když u něho doma společně nocovali. Přestože se Alkibiadés považoval za milovaného, rozhodl se udělat aktivní krok a svého milovníka svést, což je krok k metafoře lásky prostřednictvím změny role. Milovník je totiž ten, kdo je aktivní a svádí druhé, miláček naopak utíká (viz Hejdukův výklad v předchozí kapitole). Role se zde tedy otáčí a Alkibiadés veřejně žaluje Sókrata: „... klame jako milovník, a zatím spíše sám se stává z milovníka milovaným“ (222b). Metafora lásky ale nemohla být dokonána, protože Sókratés se jako miláček nezachoval a nebyl svému milovníkovi Alkibiadovi po vůli.

Jako milovník se Alkibiadés snažil ukázat Sókrata jako sobě podřízeného a vyžadoval od něho projev náklonnosti. Je tak chycen ve dvojí

pasti, protože chce na jednu stranu srazit Sókrata dolů do jemu podřízené pozici, na druhou stranu chce být vedle něho na výsluní a mít jeho ctihodnou přirozenost. To je efekt *agalma*, „je to kvalita fascinace uprostřed frustrace“ (Cake, 2009, s. 226). *Agalma* je objekt, který vyvolává ambivalentní pocity, na jednu stranu člověka přitahuje a zároveň odpuzuje a vyvolává stud (Briton, 2000). Taková reakce je zřetelná i z toho, co na hostině opilý Alkibiadés tvrdil: „Před tímto jediným ze všech lidí ozval se ve mně cit, kterého by nikdo ve mně nehledal, totiž stud: tohoto jediného já se stydím. Vždyť jsem si vědom, že nemohu popírat povinnost dělat, k čemu on vybízí, ale když odejdu, že podléhám touze, abych byl ctěn u lidu. Proto před ním prchám jako uběhlý otrok a vyhýbám se mu, a kdykoli ho spatřím, stydím se za své významné chyby. A často bych rád viděl, aby nebyl mezi živými; avšak zase kdyby se to stalo, jistě bych byl ještě mnohem nešťastnější, takže nevím, co si počít s tím člověkem“ (216ab).

Alkibiadés měl porozumět tomu, že právě Sókratovo chování, které mu ubližovalo, bylo pro něho výhrou. Sókratés mu exemplárně ukazoval způsob lásky jakožto učení, které když se řádně následuje, tak vede k pochopení touhy samotné. Tato touha je dál než objekt touhy v podobě Sókrata. (Cake, 2009)

3.3.5. Sókratovo nevědění

Proč se Alkibiadovi nedostalo ze strany Sókrata znamení lásky, které tolik žádal? Podle Lacana (2002) proto, že se Sókratés nepokládal za někoho, kdo by pro druhého mohl být objektem touhy. Proto jeho odmítnutí mělo přivést Alkibiada k jeho vlastnímu dobru, nikoliv dobru v někom jiném. Sókratovo poselství je odlišné od Kristova poselství „miluj bližního svého jako sebe“, on hlásá spíše „milovati budeš především v duši tvé, co nejdůležitější je pro tebe“ (Lacan, 2002, s. 157). Sókratovou skutečnou touhou je vést druhé směrem k poznání sebe samých, k tomu, aby pečovali o svou duši. (ibid.)

Sókratés působil neochvějně za všech okolností, Alkibiadés popisoval, jakým způsobem se choval například v bitvách, kde si zachovával

nenapadnutelný klid. (221b) Takovým způsobem se choval i v případech, kdy mu Alkibiadés činil návrhy. Lacan (2002) píše, že vůči němu nebyl pasivní (to by se totiž nechal svést, nechal by se udělat milovaným), ale apatický. Je to tedy spíše aktivní postoj, kterým udržuje distanci vůči svému druhovi (dříve miláčkovvi, nyní však milovníkovi).

Sókratés tvrdí, že jediná věc, o které něco ví, je láska: „... ani já, který se, mohu říci, v ničem jiném nevyznám než ve věcech lásky...“ (178d). Jako odborník na věci lásky proto odmítal vstupovat s Alkibiadem do milostných her. Nevidí v sobě nic milováníhodného, jeho pozice je charakterizována prázdnotou; tím stojí v protikladu k Agathónovi, který je plností (Lacan, 2002). To je vidět ve scéně, kdy Sókratés po svém příchodu ulehá vedle něj a hovoří o předávání poznání jako o přelévání nádob, sám se pasuje do pozice, toho prázdnějšího, méně vědomého. Jak píše Lacan (ibid., s. 22), je to samozřejmě z jeho úst ironie, přesto tím ale konstituuje svou pozici toho, kdo nic neví (kromě věcí lásky), „neříká téměř nic ve svém jménu“. Prázdno je Sókratova centrální identifikační pozice, z čehož zároveň vychází jeho krása, je to pozice, kterou sám podepírá „ničím“ (Ragland – Sullivan, 1989, s. 745).

3.3.6. Význam Diotimy

Protože Sókratés věděl, že nemůže být objektem touhy Alkibiada, z důvodu že v něm tento mladík vidí něco, co v něm doopravdy není, je vůči němu v protikladné pozici. Alkibiadova touha totiž nezná mezí a jeho ego si vůbec nepřipouští možnost odmítnutí (Ragland-Sullivan, 1989). Sókratés se tedy snažil přesvědčit Alkibiada, že to, co v něm spatřuje, v něm ve skutečnosti není, že je to pouze jeho fantazie, což je zřetelné z více ohledů: „Tento pokus o přesměrování Alkibiadovy touhy lze chápat nejen skrze obsah Sókratovy řeči o lásce, ale i v její formě, když svou autoritu podrobuje Diotimě“ (Capek, 1996, s.

226).³² Autor píše, že to bylo kvůli Alkibiadovi, ale to časovému rámci *Symposia* neodpovídá, Sókratés přednášel svou řeč ještě před jeho příchodem. I tak ale v souladu s touto logikou, mohla Diotima ztělesňovat zdroj poznání, ke kterému Sókratés odkazoval, aby sám před ostatními účastníky hostiny, kteří k němu vzhlíželi, nevypadal jako původce moudrosti.

K tomu hovořit skrze Diotimu, tedy odkazovat se na ni jako zdroj toho, co o lásce ví, se Sókratés uchyluje poté, co vede krátký rozhovor s Agathónem ohledně jeho chvalořeči, kterou právě dokončil. V Agathónově diskurzu nachází logickou chybu; byl k němu ale shovívavý a snažil se jeho narcismus neranit a proto hovořil skrze Diotimu, tvrdí Ragland-Sullivan (1989).

Lacan (2002) píše, že se Sókratés sice zdráhal Agathóna zesměšnit, nabízí ale další vysvětlení, proč nehovořil za sebe, nýbrž z pozice někoho jiného. Postava Diotimy byla pro něho metodickou pomůckou. Jeho klasická metoda dialogu by zde totiž neměla šanci na úspěch, není totiž dostačující k vysvětlení lásky, protože ta je na úrovni nevědomé motivace, není logická a tudíž jí nelze vysvětlit logickým dialogem; nelze ji postihnout v odpovědích ano či ne, buď či nebo, je kategorií, která je v mezeře, je „ani to“ a „ani to“ (viz výše předchozí kapitola). (Lacan, 2002)³³

³² O tom, že je Diotima bytost smyšlená, nepochybuje v poznámkách k *Symposiu* jeho překladatel Novotný (in Platón, 1993), což je prý zřejmé z jejího jména i místa, odkud pochází. Pokud by přeci jenom byla skutečnou postavou, její přítomnost v textu byla zcela jistě Platonovým výtvozem, Novotný píše. Jiný názor má autor knihy „Sokrates“ Paul Johnson (2012), který o tom, že Diotima byla skutečná postava a byla dokonce jednou ze Sokratových učitelek, nepochybuje. Každopádně byla jedinou ženou, která takovým způsobem v celém textu figuruje. Ostatních pár žen bylo pouze letmo zmíněno, nikdy přitom nebyly vyzdvihovány, naopak byly vnímány jako méněcenné. A náhle je zde žena, která celou debatu korunuje. Podle Lacana (2002) reprezentuje Diotima ženu v Sokratově duši, která vznikla rozštěpením, stejně tak jako vznikaly bytosti v Aristofanově mýtu. Podle něho je tak zastíněn ženou, která je v něm samotném.

³³ To, že Sókratés hovoří skrze Diotimu, může být pro Agathóna paradoxně ještě více zahanbující, protože diskurz Diotimy je plný logických nesrovnalostí („mezer“), ještě více než byla jeho řeč (přesto je ale Sókratova promluva brána jako nejlepší a nejpravdivější). Mýtus se u Platóna objevuje právě v těchto chvílích, kdy sokratovská dialektika nedokáže překonat mezery v diskurzu. Proto si vzal Sókratés na pomoc

Oba dva názory, proč Diotima přichází ke slovu, spolu souvisí. Na jednu stranu Diotima umožňuje Sókratovi tvrdit něco, co nedokáže uchopit dialektickým způsobem, na druhou stranu svoje poznání nepokládá za své, není jeho původcem, což mu umožňuje stát v pozici toho, koho charakterizuje prázdno ve smyslu nevědění, která je pro něho tolik důležitá. Poznání sice přináší, ale není jeho zdrojem, to je zobrazeno nadosobní autoritou. Z důvodu, že Sókratova pozice je založená na „nic“, je pro Lacana modelem analytika. Stejně tak jako analytik se snaží imitovat chybění, aby podnítil pacienta k práci (s touhou), a jako správný analytik ničí fantazie svých následovníků (Ragland–Sullivan, 1989).

3.3.7. Přenos v psychoanalýze

Konečně se tak dostáváme k psychoanalytickému přenosu, který je pro Lacana hlavním tématem *Symposia*. Takto je přenos vnímán v obecné definici z *Psychoanalytického slovníku* Laplanche a Pontalise (1996): „Přenos označuje v psychoanalýze proces, prostřednictvím kterého se nevědomá přání aktualizují na určitých objektech v rámci určitého vztahového typu, který mezi nimi nastává a zvláště v rámci analytického vztahu. Jde tu o opakování infantilních prototypů prožitých s významným pocitem aktuálnosti.“

Přenos je „kompulzivní nevědomá reprodukce archaickým emočních vzorců,“ neobjevuje se jen v psychoanalytické situaci, ale podle Lacana i všude tam, kde figuruje autorita (Felman, 1983, s. 35). Lacan (2002) dále popisuje přenos následovně: odehrává se v přítomnosti, je „přítomností minulého“; na jednu stranu je reprodukcí, přesto je na něm něco kreativního; je zdrojem fikce, subjekt v něm předstírá, konstruuje, neodehrává se ale na vědomé úrovni (to je potom simulování); je to interpersonální záležitost, nelze oddělit od faktu, že se objevuje ve vztahu k druhému člověku.

imaginární bytost. Sókratovská metoda je tázáním se po *signifikantu*, tomu ale láska kvůli jejím zmíněným vlastnostem uniká. (Lacan, 2002)

V přenosu, ke kterému při psychoanalýze dochází, je analytik považován pacientem za *subject presumed to know* (fr. *sujet supposé savoir*), za někoho, u koho pacient předpokládá, že disponuje věděním. Pacient přichází do analýzy jako ten, který neví, co s ním je, a očekává takové vědění od analytika; očekává od něho, že ví, kým on jako pacient je (Ragland-Sullivan, 1989). Moment, když pacient přičítá analytikovi poznání, které jemu samotnému chybí, je nejen počátek přenosu, ale také jeho nezbytný iluzorní rozměr a nezbytný omyl (Briton, 2000).

Analytik si ale musí být vědom toho, že toto poznání, které mu pacient přičítá, nemá; má jen „textové“ znalosti a ty jsou vždy jedinečné – musí být prožity, a to v každém případě znovu a specificky. Aby mohl pracovat s novým pacientem, musí umět ignorovat to, co ví, a potlačit to, co se v předchozích případech s pacienty naučil. Je proto „dvojitě nevědomý“ - není si vědom svého nabitého poznání a zároveň poznání, které mu přisuzuje pacient. (Briton, 2000)

Ke svádění pacientem, který se mu chce jevit jako milováníhodný, by měl zůstat analytik lhostejný a nezaměřovat přenos s láskou. Měl by zaujímat pozici „stoické apatie“ a zůstávat k takovým pacientovým snahám indiferentní (Lacan, 2002). Byl to právě Alkibiadés, který toužil po Sókratovi, přestože se nejprve považoval za milovaného, a nabízel se mu k vůli: „A se mnou je to takto: bylo by, myslím, velmi nerozumné, abych ti nevyhověl i v tomto i kdybys ode mne žádal něco jiného z toho, co mám sám nebo moji přátelé“ (218c).

Tak vznikl v *Symposiu* vztah podobný analytickému. Pacient si idealizuje terapeuta a staví se mu milým, terapeut tuto pozici milovaného musí odmítnout, jako mistr, který ví, co je pro něho a jeho pacienta správné a dobré, rozkoš se ho nedotýká (Kučera, 2008). Jak Alkibiadés praví po svém návrhu Sókratovi: „... ale ty sám se rozmysli, jak uznáš za nejlepší pro sebe i pro mne,“ načež mu Sókratés odpovídá: „Ano, to máš pravdu a budoucně budeme s rozmyslem konati to, co se bude zdát nejlepším pro nás i v této věci i ostatních“ (219a).

Taková situace naplňuje psychoanalytické pravidlo abstinence – analytik musí odmítnout uspokojit pacientovy pudové tendence a přání, nebýt mu po vůli a zabránit tak vybití pudové energie způsobem, který není pro průběh analýzy žádoucí. Kdyby Alkibiadés Sókrata svedl, vyhrál by tak nad ním a nic by se nenaučil (nevyléčil by se), bylo by to pouze pokračováním jeho způsobu dosahování věcí.

Toto pojetí přenosové lásky dostane konkrétnější podobu v další části, kde je přenos dán do souvislosti s pedagogickým vztahem. V tomto vztahu se úloha vedoucí osoby liší, učitel se musí zachovat jinak než terapeut, přesto pedagogický přenos začíná ve stejné pozici a stejným očekáváním druhého z aktérů (žáka), který „neví“.

3.3.8. Shrnutí - přenos v pedagogickém vztahu

Přenos všude tam, kde je i *subject presumed to know*; a kde je *subject presumed to know*, tam je i příležitost k učení (Briton, 2000). Osoba ve vedoucí pozici získává kvůli svému držení poznání lásku druhého člověka, proto je učení nejen kognitivní, ale také emoční a erotická zkušenost, která je neodlišitelná od lásky. (Felman, 1982)

Stejně jako je začátkem přenosu v analýze to, že pacient „neví“ a analytikovi přičítá, že „ví“, co je pacientovým problémem, je i začátkem pedagogického vztahu to, že žák „neví“ a od učitele očekává disponování znalostmi. Odlišnost je ale v tom, že lacanovský analytik musí tuto pozici odmítnout a strukturálně naplnit nevěděním tím, že dá stranou své předchozí zkušenosti (oslabí svoje ego); oproti tomu učitel musí odmítnout pozici (vše)vedoucího v tom smyslu, že není zdrojem svého poznání, ale musí k němu odkazovat referencemi. (Ragland, 2014, Hyldgaard, 2006)³⁴

³⁴ Ragland (2014) staví lacanovského analytika do jiné pozice, než jakou zaujímají ego-psychoanalytici. Lacanovský analytik by měl tiše sedět a tím nutit pacienta k hledání své touhy a odklonit se tak od osoby analytika. Oproti tomu ego-psychoanalytik se snaží, aby se pacient identifikoval s jeho Egem a tím tak svoje Ego posílil (a to mohlo tak lépe ovládat Id). Psychoanalytik se snaží Ego neurotického pacienta oslabit, protože jako

Úkolem učitele tedy není vytváření poznatků, ale předávání vědění, které je nadosobní. Učitel je tak de facto prostředníkem, stejně tak jako byl prostředníkem Sókratés mezi běžným poznáním a poznáním nadpozemským.

Hyldgaard (2006) dále ukazuje rozdíl mezi učitelem a svůdcem (*seducer*). Podle ní vede učitel žáky svou osobností, ale touhu (ať už žáků tak svou) odvádí od své osoby směrem k předmětu poznání. Snaží se, aby se žáci poté, co je u nich vyvolán pocit chybění, identifikovali s přáním učitele, aby investovali do jeho objektu touhy (předmětu poznání), nikoli do jeho narcistického self, jak by to dělal svůdce, který činí objektem touhy sám sebe.³⁵ Jak tvrdí Lacan (dle Fulka, 2008, s.134), „lidská touha je touha Druhého.“ Proto když učitel jako Druhý ukazuje žákům svojí touhu v podobě látky, která má pro něho hodnotu poutavosti, žáci tuto touhu po vědění od něho mohou přejímat.

Sókratova přitažlivost nespočívá v jeho vzhledu, ale v jeho vztahu k pravdě, způsobu, jakým pravdy dosahuje, a jakým způsobem si to užívá (*enjoys*). Erotika by tedy měla být nasměrována k žakově vlastní touze, k jeho objektu a (*agalma*). Sókratés je mistrem, který učí sebekontrolu („sebemistrovství“) i své žáky. Proto Sókratés musel odmítnout Alkibiada, který se mu stavěním do role objektu lásky nabízel k fyzickému sblížení. To je moment, kdy učitel musí takovou žádost odmítnout a vrátit žákovi touhu ve formě záhadného objektu a (*agalma*), který v něm hledá, v podobě právě vyučované látky, otázky, nebo výzkumu. (Jagodzinski, 2006)

Přenos svůdce tak spadá do rejstříku imaginárního, kde v duálním vztahu chybí třetí prvek, takový imaginární přenos zabraňuje v práci. Naopak k práci vybízí symbolický přenos, kterého by měl učitel využívat: „Symbolický

takové je příliš silné a příliš potlačuje, čímž staví analýze překážky; jedině skrze jeho oslabení může pacient promluvit jako subjekt (Hyldgaard, 2006).

³⁵ Lacanův termín Druhý (*l'Autre*) se vyskytuje v symbolickém řádu a odkazuje k nějakému referenčnímu rámci. Při zjednodušení, je to někdo, kdo odkazuje k zákonu, stejně tak to ale může být Zákon samotný. (Malý) druhý (*l'autre*) je potom úrovní imaginárního řádu, v druhém je subjekt bezprostředně narcisticky ztracen.

přenos je podmínkou pro bádání: někde tam musí být vědění...³⁶ (Hyldgaard, 2006, s. 155). Intervence Druhého do vztahu mezi subjektem a druhým je podle Lacana (2002) nutnou podmínkou pro to, aby vztah neustrnul v dyádě.³⁷

Vzdělávání a výchova je podle Lacana (dle Hyldgaard, 2006) „diskurzem univerzity“ (*discourse of the university*), nikoliv „diskurzem pána“ (či mistra - *discourse of the master*), který neudává důvody pro svoje konání a zároveň je nezpochybnitelný a „netazatelný“. Diskurz univerzity je oproti diskurzu pána autoritativní a nikoliv autoritářský. Učitelova profesionální autorita je zde založena na vědeckých poznacích, ale i diplomech a osvědčení k vyučování, svoje vědění učitel někde musel získat. To znamená, že není jeho, ale Druhého. „Tento Druhý, jak bylo již zmíněno, je společensky uznané vědění (*socially recognised knowledge*, poz. M. M.), jako když $2+2=4$ “ (Hyldgaard, 2006, s. 151).

Hyldgaard (ibid.) popisuje ustavování poznání v trojúhelníkové konfiguraci následovně. Druhý (*Other*) je nejdříve konkrétní osoba, která například v podobě učitele v první třídě učí žáka počítat. To znamená, že žák musí věřit konkrétní osobě, svěřit se do jejího učení s vírou, že vědění není náhodné, ale závisí na pravidlech, které je nutno ctít.

Z tohoto vědění vzešlého z vědění autority se stane vědění žákovi vlastní, ten nakonec nemusí odkazovat k autoritě, aby ospravedlnil, že $2+2=4$. Jeho vědění se tak změnilo ve vědění, které je běžně sdílené (*common knowledge*). Je to stále vědění Druhého, ale není k němu potřeba konkrétní osoba, aby ho potvrdila ($2+2=4$ ne kvůli tomu, že to tvrdí učitel). Vědění je vědění, pouze pokud je neosobní a nesubjektivní; vědění je vědění, pouze když je Druhého. „Autorita učitele závisí na víře žáků nebo studentů ve fakt, že vědění, které jim přináší, může být autorizováno odkazy k relevantním zdrojům. Proto můžeme říci, že učitel je úspěšný, když žáci si už nepamatují,

³⁶ Imaginární vs. symbolická identifikace v pedagogickém vztahu, srov. Kučera (1995).

³⁷ Viz Hejduk (2007) v předchozí kapitole, kde varuje před sexuálním sblížením, při kterém dochází ke splnutí, změnění se v druhého – Sókratés ale chce, aby se žáci stali sebou samými.

že to, co ví, se naučili od něho. Jakmile přestane být učitel hmotným zdrojem informací, stalo se žakovým věděním“ (ibid. s. 151).

3.3.8.1. *Potřeba autority*

Učitel by měl být podle Hyldgaard (ibid.) k dětem zdvořilý z jiného důvodu než psychologického, humanistického, či morálního. Její důvod tyto ideály přesahuje svým konstitučním charakterem – učitel totiž není původce vědění, a proto musí respektovat Druhého, kterému je zodpovědný a zavázaný. Nemůže jednoduše odpovědět, „protože jsem to řekl.“ Tím by právě ze sebe udělal původce vědění, a vstoupil by do diskurzu pána, který je autoritářský. „Učitel musí vždy dávat dostatečné důvody, proč by se měl žák nebo student učit jednu nebo druhou věc, jako „musíš se učit mateřský jazyk, protože jednoho dne tě pošleme zpátky tam, odkud přišli tvoji rodiče“ – to je materiální důvod pro vzdělávání – nebo „musíš se učit svému mateřskému jazyku, protože tak cvičíš svoje obecné kognitivní schopnosti týkající se jazyka“ - to je formální důvod pro vzdělávání“ (Hyldgaard, 2006, s.153).

Podobná situace se netýká jen vědění (což je doménou vzdělávání), ale i morálky (to je doménou výchovy). Učitel jako Druhý nesmí ztělesňovat Zákon, protože by tak byl „arbitrární represivní autoritou“, ale měl by ho reprezentovat. (ibid.)

„Efektem diskurzu vzdělávání je nevyhnutelně represe subjektu. Akceptování takového stavu věci je dosaženo skrze identifikaci s dospělými (tzv. ego ideálem nebo superegem) a nikoliv prostřednictvím zastrašování. Identifikace je orientována směrem k rysu v Druhém a směrem k otázce objektu druhého“ (ibid., s.153). Aby byl proces úspěšný, musí žák investovat do objektu učitele (nikoliv učitele jako objektu) a identifikovat se s touhou Druhého. Takový koncept identifikace vysvětluje, proč nemohou fungovat jak autoritářské, tak antiautoritářské pedagogiky. Identifikace se totiž děje bez toho, aby si toho byli její účastníci vědomi, to znamená, že pedagogický vztah je plný nepředpokladatelných událostí, které daleko přesahují metody a strategie (ibid.).

3.3.8.2. *Protipřenos – metody nestačí*

Emoční postoje jsou u dítěte ustavovány v raném věku na základě vztahu k rodičům. Toto „emoční dědictví“ později převezmou další osoby, učitelé, kteří jsou „náhradními otci“; na ně potom dítě přenáší „úctu a očekávání spojené s vševědoucím otcem z dětství“ a chovají se k nim s ambivalencí, kterou získaly ve svých rodinách, a bojují s nimi, tak jak bojovaly se svými otci (Freud dle Felman, 1982, s. 35).

S tím souvisí otázka protipřenosu, který se může ze strany učitele odehrát. Hyldgaard (2006) píše, že je zcela běžné, že projevy sympatií, či antipatií, jednoho člověka k jinému, v tom druhém vyvolávají podobnou reakci. Varuje přitom, že „analytická nebo pedagogická situace tak může přerůst v imaginární zrcadlovou hru lásky a nenávisti, kde každý z účastníků by nevědomě sehrával minulé konflikty a emoce, neopodstatněné aktuální situací a ničivé s ohledem na skutečné problémy...“ (Felman, 1982, s. 35-36). Aby se tomuto člověk vyhnul, aby se stal dobrým učitelem, respektive někým, kdo doopravdy učí, měl by podstoupit psychoanalýzu (aby porozuměl dvěma dětem – tomu ve třídě a tomu, které je v něm samotném) - takové hlasy se ozývaly ve 20.-50. letech minulého století (Mayes, 2009).

Jedině tak prý mohou učitelé lépe pochopit přenosové mechanismy, které probíhají ve vztazích mezi nimi a žáky. Jak tvrdí Freud (dle Felman, 1982, s. 36), „jediná vhodná příprava na povolání pedagoga je důkladný psychoanalytický trénink... Analýza učitelů a vychovatelů se zdá být účinnější profylaktické opatření, než je analýza dětí samotných.“

Analýza, kterou by učitel podstoupil, nemůže být úplná, po jejím skončení nutně pokračuje dál. Učitelem se stane, až když si uvědomí, že jeho vlastní učení nemá určenou lhůtu (podobně jako si uvědomuje analytik, že jeho vlastní analýza je nekonečná). Učitel tedy neučí nic jiného než způsob, jak se učí on sám. Učení je to, co se objevuje v dosahování poznání, nikoli v dosažení poznání, tedy porozumění. Učitel je sám nekonečným studentem a o svém

nevědomí se učí i od svých žáků. Musí proto odmítat absolutní poznání a pozici mistra. (Briton, 2000)

Úspěšnost učitele nespočívá v jeho metodách vyučování, ale v nevědomém procesu identifikace mezi učitelem a žákem. Dobrý učitel je dobrý kvůli tomu, kým je, ne kvůli metodám. Může to být klidně i „idiot“, který neví, proč je jeho výuka úspěšná. Psychoanalýza v tomto kontextu hovoří o „efektech subjektu“, které zahrnují faktory, jež se nedají postihnout racionálně a reflektivně. (Hyldgaard, 2006)

3.3.9. Shrnutí – sókratovský model vztahu

Přestože v této části byli většinou citováni jiní autoři než v předchozí kapitole, linie obou přístupů, byly zachovány. Jejich hlavní oblasti zájmu týkající se pedagogiky a pedagogického vztahu, které byly v první části charakterizovány, jsou naplňovány a konkretizovány i ve zmíněném *Symposiu*.

V případě filosofie bylo toto naplňování nejvýrazněji spojeno motivem *antinomie* výchovy a pedagogického *eróta*. Pedagogická antropologie, kterou reprezentují práce Pelcové (1998, 2000, 2010, 2014), vnímá pedagogický vztah a potažmo celý fenomén výchovy, jako rozporuplný, a hovoří o jejich *antinomii*. Takový charakter vztahu je dobře ztělesněn postavou Sókrata, kterého charakterizuje ono „mezi“ *daimónského* pojetí *eróta*, jak ho nahlíží další čeští filosofové, především Patočka (1991) a Hejduk (2007). Postavu Sókrata jako učitele vnímají jako rozporuplnou (přesto smysluplnou) a uvádějí pro to důvody. Sókrata charakterizuje zvláštní dialektika, která není přítomna jen v jeho dialozích a ironických poznámkách, ale v celém jeho životě. Díky tomu nabývá podobného charakteru i jeho vztah k žákům.

Ten byl charakterizován neustálým napětím, Hejduk (2007) ho popisuje jako „aktivní uměřenost“ a „uměřenou aktivitu“. To dobře koresponduje s „pedagogickým *tonusem*“, který zmiňuje ve své práci Pelcová (1998). Ta hovoří o tom, že pedagog musí zaujímat „kritickou distanci“. Vztah

nesmí být příliš intimní, ale také nesmí být příliš odcizený a učitel tak musí „ladit“ tu správnou distanci. Neurčitost, s kterou byly tyto pojmy zmiňovány v první části, dostávají možnou konkrétní podobu reprezentovanou Sókratovým životem a jeho chování k žákům, jak je popisováno v *Symposiu*.

Pedagogický *erós*, který je podle Pelcové (2000) hnací silou výchovného procesu, a po kterém volá Hull (2002) jako po smyslu pedagogického vztahu a poznání, je pro Sókrata skutečně motivující a hybnou silou vztahu mezi ním a žáky, ale také i k poznání jako takovému. Hejduk (2007) předchozí pojetí *eróta* rozšiřuje, a zároveň poukazuje na jeho úskalí. Erotický vztah k žákům je pro Sókrata cestou k poznání, z původní fyzické ctižádostivosti, kterou se nesmí nechat člověk pohltnout a splynout s druhým v milostném sblížení, se proměňuje na vztah, který je stále erotický, ale nesměřuje k fyzickému uspokojení. Sókratova erotika vztahu má jiný smysl, vede učitele k tomu, aby „pečoval o něj (o žáka, pozn. M. M.) a rodil by i vynalézal takové myšlenky, které by činily mladé lidi lepšími“ (210c).

Celá Sókratova pedagogika je postup od běžně vnímané lásky jako potěšení z fyzického uspokojení (konvenční *erós*) k potěšení z poznávání. Jde mu tím o péči celé *polis*, o její rozkvět směrem ke kulturnímu bohatství. Plodit děti nestačí, aby kultura rozkvétala, musí se plodit i myšlenky a moudrost. Oba typy plození mají však stejný základ, erotickou podstatu člověku. Z té jako sexuální žádostivosti učinil Sókratés pedagogický nástroj, který podporuje zvědavost a touhu po poznání. To je principem jeho konceptu *scala amoris*, Sókratés využívá *eróta* racionálně a empaticky, i když to někteří jeho žáci nemusí hned poznat.

Láska v podobě sókratovsky pojímaného *eróta* je tedy pro zmiňované filosofy zásadním motivem pedagogického vztahu. Přestože se jedná o abstraktní pojem, snaží jím postihnout pnutí, které se odehrává mezi učiteli a žáky, a které je motivuje k další společné práci. Takový vztah musí být uměřený, přesto citově nabitý. Láska zde neznamena padnout si do náruče (či se sexuálně sblížit), jak píše Hejduk (2007), láska znamená láskyplnou

uměřenost. Učitel tedy nesmí plnit taková žákova přání, která by ho odváděla od cíle jejich cesty, kterým je plození myšlenek.

Domnívám se, že pohled psychoanalýzy na pedagogický vztah, který byl v práci sledován, jak zobrazením pro ni důležitých bodů, tak interpretací *Symposia*, není proti tomuto filosofickému pojetí pedagogického vztahu v protikladu, naopak ho může pohledem z jiné perspektivy doplňovat a opodstatňovat popisem psychických mechanismů, které se ve fenoménu lásky mezi učitelem a žákem objevují.

Její doménou je orientace na stránku nevědomí aktérů pedagogického vztahu. V souvislosti s tím varuje před nezprostředkovaným vztahem mezi učitelem a žákem, ten musí být vždy doplněn dalším bodem, kterým může být i jen samotná otázka. Žáka charakterizuje ze své podstaty konstituční chybění, a do pedagogického vztahu vstupuje jako nevědoucí. Jeho naplnění by nemělo spočívat v lásce k osobě učitele, ale v lásce k poznání, které mu učitel zprostředkovává. Skrze to, jak vidí svého učitele nakládat s látkou, kterou vyučuje, by měl žák získat vztah k samotné lásce, právě ta by se pro něho měla stát poutavou.

Sókratés jako učitel stál ke svým žákům v asymetrické pozici, kdy je poučoval skrze dialogy, které s nimi vedl. Ty neměly za cíl produkovat nové poznání, ale spíše předávání poznání, pravdy, kterou Sókratés předával. Jiný způsob prezentování poznatků je ale zobrazeno v rozebíraném *Symposiu*, kde se Sókratés ve své řeči odkazuje na jinou autoritu. To je svým charakterem podobné našemu modelu vzdělávání tak, jak ho známe ze školních tříd. V nich učitel vystupuje jako autorita, přičemž je ale sám podřízen další instanci, která mu jeho vědění poskytla.

Diotimu, ke které se Sókratés odkazoval jako ke zdroji svých znalostí o lásce, můžeme vnímat právě v tomto smyslu nadřazené neosobní instance. Postavu Sókrata jako učitele výborně dokresluje tato pasáž z úvodu Františka Novotného (in Platón, 1993, s. 8) k Platónovu *Symposiu*: „Jeho Sókratés nepřednáší vědění své, jako to dělali druzí, nýbrž vědění cizí, vědění

vyššího řádu a většího dosahu. Když to vědění přijímal, byl proti své učitelce právě tak nevědomý, jako bývají ti, s kterými sám jindy rozmlouvá... Nyní vystupuje jako vyučený v oboru erotiky, ale kdo je v něčem vyučen, musí být podle řeckého názoru na odbornictví s to, aby pověděl, kdo byl jeho učitelem. Ono vyučení je vyličeeno výrazy vzatými ze zasvěcování do mysterií; tím se obsahu řeči Sókratovy dostává vážnosti větší, než může mít pouhé osobní mínění.“

Z toho důvodu byl Sókratés oproti ostatním v pozici učitele, tak jak jí vnímá například Hyldgaard (2006). Svoje poznání o lásce (předmětu) nepředkládal svým žákům jako své ve smyslu, že by ho vynalezl, nebo že by byl jeho osobní názor. Je to poznání, do kterého byl zasvěcen jinou autoritou, která je svým charakterem neosobní (i když personifikovaná).

Tímto způsobem ze sebe Sókratés činil jinak nevědomého, jak řekl, neví nic jiného než to, co se týká lásky. A právě to, co ví o lásce, získal od někoho jiného, je to poznání, o kterém byl vzdělán. Tímto způsobem nejen, že posvětil svou pozici učitele tím, že odkázal zase na svou učitelku, ale hlavně směřoval pozornost svých žáků jiným směrem, než na svou osobu.

Učitel v sókratovském pojetí je pro žáka podmínkou a příležitostí k poznání, a to nejen svou poutavostí, která spočívá v jeho vztahu k poznání. Jeho láska k žákům je pedagogická, nikoliv mateřská či milenecká. Ve společném vztahu nejsou jeden kvůli druhému, ale kvůli poznání, které je jejich společným zájmem, a skrze toto poznání být musí být jejich vztah naplňován emocemi a láskou.

4. Diskuse

Přístupy jednotlivých autorů rozřazených do bloků v první kapitole jsem průběžně shrnoval a v jejím závěru i porovnal jejich dominantní znaky. Fakt, že v učebnicích má pedagogický vztah deskriptivní povahu, není překvapující. Jako takový ale vyvolává mnoho otázek a tak k dalšímu zkoumání tématu čtenář musí sáhnout po literatuře užšího zaměření, které předkládá názor na pedagogický vztah v konkrétní perspektivě, která vyvěrá nejen z jejího oboru, ale i z oborového zaměření – v případě této práce je to pedagogická antropologie a psychoanalýza (i tato oborová zaměření jsou dále konkretizována podle jednotlivých škol a jejich autorů).

Přístup filosofie výchovy reprezentovaný především Pelcovou (1998, 2000, 2010, 2014) a jejím pojetím pedagogické antropologie, spolu s psychoanalýzou výrazně rozšiřují pojetí pedagogického vztahu, jak je pojímán v učebnicích a zároveň značně problematizují láskyplnost vztahu, ke kterému nabádají autoři v literatuře, která je adresována učitelům.

Toto vnímám jako hlavní motiv této práce, ukázat na problematičnost tohoto tématu a ukázat nesamozřejmost pojmu lásky a afektivity ve vztahu mezi učitelem a žákem. Jak filosofie výchovy, tak psychoanalýza ukazuje, že pedagogický vztah je založen na určité pudovosti, a přitom poukazuje na rizika, která z ní mohou plynout, stejně tak ale i její výhody. Uvedení autoři nekritizují názory, že vztah by měl být afektivně nabitý, naopak v její afektivitě nacházejí jeho podstatu a hybnou sílu. Hlavně psychoanalýza přitom ale upozorňuje na to, že jenom vztah mezi učitelem a žákem, který nachází svůj smysl pouze v afektivitě, jak je tomu například u Wirze (2007), nemůže fungovat. Proto nabádá k tomu, aby vztah byl založený na společném zájmu, kterým může být otázka, předmět, výzkum apod.

Netradiční pohled na pedagogický vztah

Žádost toho, aby každý učitel vstupoval do psychoanalýzy, nevidím jako reálnou, ani nezbytnou. Využití psychoanalýzy vnímám jinak, strašit učitele tím, že jejich povolání je nemožné, jistě není jejím cílem. Problematicizovat a ukazovat odlišnou perspektivu pedagogiky a vztahu mezi učiteli a žáky, spolu s artikulováním jinak nezskoumaných aspektů, vnímám jako její přínos.

Její odlišný postoj vůči celé pedagogické teorii je zřetelný z výše zazněného návrhu Hyldgaard (2006), že taková teorie by měla vycházet z momentů, kdy učitel a jeho metody selhávají. Postup od takovýchto momentů směrem k jejich příčinám a hlavně pointám těchto příčin, je tedy opačný postup, než který je běžný, kde se v teorii postupuje po metodických krocích, které by k hypotetickým selháním neměly vést. Tím se takový přístup může o mnohé ochuzovat. (Vlastně i Alkibiadés představoval selhání pedagogického snažení jeho učitele.)

To je podobné i s motivem lásky v pedagogickém vztahu. Tam, kde někteří autoři vnímají lásku jako imperativ a jako danost, která vychází z určitého myšlenkového přesvědčení, psychoanalýza postupuje opačně, od pudové přirozenosti směrem k citům a lásce, která je vlastně až výsledkem vztahu s druhými. Takovým způsobem ale vnímá lásku i Sókratés, u kterého *erós* vychází ze ctižádosti *epithýmiá*.

Samotné metody v rukách chladného učitele, ani samotný vztah v rukách láskyplného učitele není dostačující, tvrdí psychoanalýza i pedagogická antropologie. Je nutno hledat jiné cesty, které by měly vést od zkoumání od výše zmíněných nevědomých „efektů subjektu“, které se nedají jednoduše a reflektivně postihnout, nebo jednotlivých *antinomií* výchovy.

Takováto pojetí pedagogického vztahu vrhají jiné světlo nejen na téma vztahu mezi učitelem a žákem, ale na fenomén výchovy jako takový. K tradičním klasifikacím učitelských a výčtu proměnných, které do pedagogického vztahu vstupují, by tak měly být zařazovány klasifikace jiného

typu a další proměnné, i když jejich artikulování vychází z více okrajových oborových směrů.

Šíře tématu a lacanovská terminologie

Jsem si vědom toho, že téma pedagogického vztahu je rozsáhlé a popsat jeho obecné mechanismy je náročné. Zaměřit se od počátku na konkrétní aspekt vztahu mezi učitelem a žákem, nebylo ale mým záměrem. Cílem práce bylo ukázat postoj konkrétních přístupů k pedagogickému vztahu a to skrze odbornou literaturu a dále Platónův *Symposion*, který měl dané přístupy dále konkretizovat.

Platónův *Symposion* není sám o sobě těžkým textem, naopak je velmi čtivým. Jako složitý se jeví ve chvíli, když nahlédneme do literatury, která se mu věnuje. Někteří autoři tento text ve svých výkladech vsunují do velmi širokého kontextu, včetně postav v něm vystupujících. Sókratově postavě a samotnému Symposiu je věnován nespočet děl od autorů z různých oborů, i když oblast filosofie samozřejmě dominuje.

Textů, které by se týkaly přímo *Symposia* s ohledem na pedagogický vztah, už ale mnoho není, a spíše se objevují ve formách statí v člancích odborných časopisů nebo kapitolách knih, o to méně jich je psáno z pohledu psychoanalýzy. I z toho důvodu jsem vycházel primárně z práce Lacana (2002), který na *Symposion* nenahlíží v pedagogickém kontextu. Právě přechod mezi Lacanovým seminářem ke čtení *Symposia* jako pedagogického textu vnímám jako kritický. Protože jsem orientoval svůj zájem na vztah jako takový, nezachytil jsem další důležité psychické mechanismy, které s ním dále souvisí, například, jakým způsobem přesně žák přejímá učitelovu touhu, která se potom mění v přitažlivost v samotné vyučované látce.

Téma sublimace sexuálních pudů do nesexuální roviny v souvislosti s pedagogikou by bylo tématem k samostatnému zkoumání; a to v souvislosti se sókratovským konceptem *scala amoris*, který by mohl být podroben psychoanalytickým pojmům a detailněji tak rozvést vztah mezi Lacanovou analýzou a pojetím žebříku lásky, jak ho definují filosofové.

Kriticky vnímám i využití Lacanovy terminologie, kterou v některých případech využívám zkratkovitě. Kvůli řádnému ukotvení pojmů, které jsou pro zřetelné pochopení Lacanovy teorie nezbytné, by bylo jistě vhodnější věnovat formát takové práce pouze tématu chápání pedagogického vztahu z pozice *lacanovské* psychoanalýzy. Pojmy jako druhý, Druhý, objekt *a*, imaginární a symbolický řád, Zákon, diskurz univerzity a pána, které v práci zmiňuji, to vše jsou termíny, které by bylo nutné lépe vysvětlit.

Jacques Lacan není v našem prostředí příliš čteným autorem. U nás se mu věnuje jen několik autorů, filosofové Fulka (2008) a Pechar (2014), z oboru psychologie potom Kučera (2008). Možná i tak nízký počet těchto jmen dokládá složitost Lacanova díla, které vyžaduje podrobné čtení, a to především v originále ve francouzském znění.

Konstanty a abstraktní charakter pedagogického vztahu

Pozitiva a opodstatnění pro využití Platónova *Symposia* jako materiálu ke zkoumání jsem zmínil v úvodu druhé kapitoly. Přesto je jasné, že má atributy, které mohou být v kontextu této práce problematické. Vyvozovat z něho závěry pro pedagogický vztah obecně samo o sobě vyvolává otázky. Jednou z nich je například to, že uvedené „instruktážní“ učebnice jsou spíše zaměřené pro učitele malých dětí, i když to v nich není explicitně napsané, z jejich charakteru je to poměrně jasné.

Platónův *Symposion* však zobrazuje vztah starého učitele k již dospělým mládencům, u kterých je možné sexuální svádění. Tématem k dalšímu zkoumání by potom mohlo být to, zda je možné najít podobný princip svádění, i když nesexuální povahy, u malých dětí.

V mé práci jsem věk hypotetický žáků či studentů nijak nespecifikoval, ve snaze dotknout se mechanismů pedagogického vztahu, které jsou ve struktuře vztahu samotného, bez ohledu na věk jeho aktérů. Ovšem samotní zmiňovaní autoři představující filosofický a psychoanalytický přístup v první kapitole, vztah v tomto ohledu také generalizovali. Naděžda Pelcová (2014) vnímá výchovu jako „existenciál“ a „nejvlastnější lidský vztah“, pro jí

zmiňované *antinomie* jsou pedagogickému vztahu vlastní bez ohledu na věk žáků a učitelů. V podobném světle nahlíží Stanislav Štech (1995, s. 30) postoj psychoanalýzy k pedagogickému vztahu: „psychoanalýza hledá jakousi antropologii, tj. uspořádané konstanty tohoto typu vztahu.“

Pedagogický vztah, jak ho problematizují já, je abstraktní povahy, stejně jako projevy lásky v něm. Ty jsou sice nějakým způsobem nastíněné, přesto ale vycházejí jen z literatury - z odborné a z jednoho filosofického spisu, který sám o sobě obsahuje abstraktní témata (*scala amoris*).

Tomuto tématu tak chybí rozměr postihnutí „živého vztahu“, které by vycházelo z empiricky zaměřeného výzkumu ze školních tříd či universitních učeben. Výzkum, který by byl veden napříč různými stupni tříd a škol vzdělávacích institucí, by tak mohl hledat odpovědi na otázku, zda opravdu existují nějaké výše zmíněné „konstanty“ vztahu mezi učitelem a žákem, a třeba i s ohledem na formy lásky a svádění v něm.

5. Závěr

V úvodu jsem psal, že pedagogický vztah je něco, co je učiteli a žáky zakoušeno každý den. Přes tuto všednost v jaké se nachází, je ale obtížně postihnutelem fenoménem. Způsoby jeho popisu se liší, stejně tak názory na to, jak by měl správný vztah mezi učitelem a žákem vypadat.

Učebnice, které byly v práci zmiňovány, uvádějí široké pojetí pedagogického vztahu, více se ale nezabývají jeho vnitřními mechanismy s ním spojené. V práci analyzovaná literatura, která je věnovaná učitelům s cílem ukazovat jim, jaký vztah by měli se svými žáky budovat, po nich vyžaduje podmínku lásky a afektivity, která musí být ve vztahu přítomna. Taková žádost emočního vztahu má různou podobu, zaznívá i názor, že vztah mezi učitelem a žákem by měl být intimní, a zároveň prvořadý, kdy předmět učení je upozaděný jako méněcenný.

Filosofie výchovy a psychoanalýza takové pojetí pedagogického vztahu ale problematizuje a svými specifickými pohledy obohacuje jeho klasická pojetí. Filosofie výchovy, konkrétně pedagogická antropologie, vnímá celý fenomén výchovy jako nejednoznačný a *antinomický*. To je zvládněno i ve filosofickém čtení Platónova *Symposia*, kde je postava Sókrata charakterizována jako podvojná na několika úrovních.

Jako jeden z nejdůležitějších motivů sókratovské pedagogiky je vnímán *erós*, láska k poznání, která vyvěrá ze ctižádostivé podstaty člověka. Je hnací silou pedagogického vztahu, musí být však učitelem usměřován a veden směrem k poznání.

Psychoanalýza obohacuje běžné pojetí pedagogického vztahu o svůj pohled, ve kterém se orientuje na nevědomou stránku jeho aktérů. Ukazuje nevědomé tendence, které mají na pedagogický vztah vliv, a zároveň tvrdí, že je nutné tyto tendence zohledňovat v pedagogických teoriích. Před bezprostředním a intimním vztahem varuje, ten by měl vždy obsahovat společný body, kterým je v obecné rovině předmět poznání.

Otázka lásky v pedagogickém vztahu se jeví nadčasovým tématem, hrála důležitou roli v době Sókrata, je důležitá i dnes. Je spojujícím prvkem všech výše zmíněných přístupů k pedagogickému vztahu, jejich odlišnost je přitom vzájemně obohacující. S ohledem na to, že se jedná o pojem abstraktní povahy, je nutné tento motiv lásky v pedagogickém vztahu dále podrobovat empirickému zkoumání a nacházet jeho reálné podoby.

6. Seznam literatury

Briton, D. 2000. *Reading Lacan with Education: Applications, Implications, Possibilities*. [online]. [cit. 10. 3. 2015]. Disertační práce. University of Alberta. Dostupné z: http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape3/PQDD_0009/NQ59567.pdf.

Cake, A.D.C. 2009. „Lacan’s Psychoanalysis and Plato’s Symposium: Desire and the (In) Efficacy of the Signifying Order“. *Analecta Hermeneutica* 1 (1), s. 224-239.

Campbell, J. St. J. O. 2005. *Eros, Paideia and Arete: The lesson of Plato's symposium*. [online]. [cit. 10. 3. 2015]. Diplomová práce. University of South Florida. Dostupné z: <http://scholarcommons.usf.edu/etd/2806>.

Cifali, M. 1999. „Nemožné" povolání? Stále inspirativní bonmot.“ *Pedagogika* 49 (4), s. 322-334. ISSN 0031-3815.

Con Davis, R. 1987. „Pedagogy, Lacan, and the Freudian Subject“. *College English*. 49 (7). Psychoanalysis and Pedagogy II, s. 749-755.

Felman, S. 1982. „Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable.“ *Yale French Studies* 63. The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre, s. 21-44.

Filloux, J. 1999. „Klinický přístup a pedagogika.“ *Pedagogika* 49 (4), s. 335-346. ISSN 0031-3815.

Fulka, J. 2008. *Psychoanalýza a francouzské myšlení*. Praha: Herrmann a synové. 288 s. ISBN 978-80-87054-11-6.

Funda, O. A.. 2009. *Když se rákos chvěje nad hladinou: fragmenty - texty*. Praha: Karolinum, 2009. 241 s. ISBN 978-80-246-1592-9.

Hejduk, T. 2007. *Od Eróta k filosofii: studie o Erótu se zřetelem k Sókratově filosofii*. Hradec Králové: Pavel Mervart. 222 s. ISBN 978-80-86818-50-4.

Hull, K. 2002. „Eros and Education: the Role of Desire in Teaching and Learning.“ *Thought and Action: The NEA Higher Education Journal* 18 (1&2), s. 19-32.

Hyldgaard, K. 2006. „The Discourse of Education – the Discourse of the Slave.“ *Educational Philosophy and Theory* 38 (2), s. 146 – 158.

Cho, D. 2005. „Lessons of Love: Psychoanalysis and Teacher – Student Love.“ *Educational Theory* 55 (1), s. 79 – 95.

Jagodzinski, J. 2006. „Is there an ethics of diabolic evil? Sex scandals, family romance, and love in the school and academy.“ *Studies in Philosophy and Education*. 25, s. 335 – 362.

Johnson, Paul. 2012. *Sokrates: člověk pro naši dobu*. Brno: Barrister & Principal. 146 s. ISBN 978-80-87474-53-2.

Karns, M. 1995. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Portál. 151 s. ISBN 80-7178-032-4.

Kohoutek, R. 1996. *Základy pedagogické psychologie*. Brno: Cerm. 184 s. ISBN 80-85867-94-X.

Kučera, M. 1993. „Commitment studentů“. In: Štech et al. *Pedagogická fakulta očima studentů*. Praha: Oddělení pedagogické psychologie Ústavu pedagogických a psychologických výzkumů Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy, s. 73-120.

Kučera, M. 1995. „Commitment a věčné rozpory učitelského povolání“. In: Štech et al. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s. 52-79.

Kučera, M. 1999. „Morálka sublimace“. *Pedagogika* 49 (4), s. 370-384. ISSN 0031-3815.

Kučera, M. 2008. *Formy citu. Lacanovská teorie*. Praha: Karolinum, 2008. 449 s. ISBN 978-80-246-1432-8

Lacan, J. 1998. *Book XX: Encore. On Feminine Sexuality, the Limits of Love and Knowledge*. New York: Norton. 150 s.

Lacan, J. 2002. *Book VIII: Transference*. Translated by Cormac Gallagher from unedited French typescripts. s. 339. [online]. [cit. 10. 2. 2014]. Dostupné z: <<http://www.lacaninireland.com/web/wp-content/uploads/2010/06/THE-SEMINAR-OF-JACQUES-LACAN-VIII-Draft-21.pdf>>.

Laplanche, J., Pontalis, J. - B. 1996. *Psychoanalytický slovník*. Bratislava: Veda.. 551 s. ISBN 80-224-0437-3.

Mayes, C. 2009. „The psychoanalytic view of teaching and learning 1922–2002.“ *Journal of Curriculum studies* 41 (4), s. 539–567. ISSN 1366–5839.

Mikota, V. 1999. „Thanatos a pedagogický proces“. *Pedagogika* 49 (4), s. 353-358.

Naugle, D. *The Platonic Concept of Love: The Symposium*. [online]. [cit. 12. 10. 2014]. Dostupné z: <http://www3.dbu.edu/naugle/pdf/platonic_love.pdf>.

Nelešovská, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada. 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

Palouš, R. 1991. *Čas výchovy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 235 s. ISBN 80-04-25415-2.

Palouš, R. 2010. *Filosofická reflexe několika pojmů školské pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 89 s. ISBN 978-80-246-1833-3.

Patočka, J. 1991. *Sókratés: přednášky z antické filosofie*. Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 158 s. ISBN 80-04-24383-0.

Pechar, J. 2013. *Lacan a Freud*. Praha: Slon. 107 s. ISBN 978-80-7419-153-4.

Pelcová, N. 1998. „Deskripce výchovného vztahu v tradici duchovědné pedagogiky“. *Pedagogika* 48 (2), s.113-118. ISSN 0031-3815.

Pelcová, N. 2000. *Filozofická a pedagogická antropologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 201 s. ISBN 80-246-0076-5.

Pelcová, N. 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Vyd. 2. Praha: Portál. 261 s. ISBN 978-80-7367-756-5.

Pelcová, N., Semrádová, I. 2014. *Fenomén výchovy a etika učitelského povolání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum. 220 s. ISBN 978-80-246-2636-9.

Platon. 1993. *Symposion*. Praha: Oikoymenh. 81 s. ISBN 80-8524r-3r-5.

Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.. 400 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

Ragland, E. 1985. "Who is Transferring What to Whom?" An International Conference on

Psychoanalysis: *Lacan's Legacy, Lessons of the Transference*. Amherst, Massachusetts.

[online]. [cit. 20. 11. 2014]. Dostupné z:

<<http://www.academyanalyticarts.org/ragland.htm#Ragland>>

Ragland- Sullivan, E. 1989. „Plato's Symposium and the Lacanian Theory of Transference: Or, What Is Love?“ *The South Atlantic Quarterly*. Fall 88 (4). Duke University Press, s. 725-756.

Scheler, M. 1971. *Řád lásky*. Vyd. 1. Praha: Vyšehrad. 205 s.

Stillwaggon, J. 2006. „Don't stand so close to me: Relational distance between teachers and students“. *Philosophy of Education Yearbook*, s. 119 – 126. ISSN 87566575.

Štech, S. 2014. *Mise školy – chránit kulturu i rozvíjet dítě*. Přednáška. [online]. [cit. 1. 2. 2015]. Dostupné z: <http://www.noveskolstvo.sk/article.php?ezin_article_id=123>.

Štech, S. 1999. „Proč právě psychoanalýza?“ *Pedagogika* 49 (4), s. 307-309. ISSN 0031-3815.

Štech, S. 2004. „Psychologické pohledy na školu – rozumíme školní socializaci?“ In Heller, D.; Procházková, J.; Sobotková, I.(ed.). *Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů: polarita a vzájemné obohacování*. Sborník příspěvků z konference Psychologické dny, Olomouc: Universita Palackého. ISBN 80-244-1059-1.

Štech, S. 1995. „Spor o 'profesi' - o čem a jak se mluví“. In Štech et al. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s.6-51.

Štech, S. 2003. „Škola nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky.“ *Pedagogika* 53 (4), 2003, s. 418 – 436.

Vavrda, V. 1999. Oidipický konflikt z hlediska současné psychoanalytické teorie. *Pedagogika*. 49 (4). s. 359-369 ISSN 0031-3815.

Viktorová, I. 1995. „Studenti pedagogické fakulty k profesi učitele“. In Štech et al. *Stát se učitelem*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, s.95-117.

Vorlíček, Ch. 2000. *Úvod do pedagogiky*. Vyd. 1. Jinočany: H & H. 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

Wirz, D. 2007. *Výchova začíná vztahem: stati, poznámky z deníku*. 1. české vyd. Brno: Akademické nakladatelství CERM. 107 s. ISBN 978-80-7204-503-7.

Žák, J. 1968. *Študáci a kantoři*. Praha: Československý spisovatel. 104 s. ISBN 22-062-68.

7. Přílohy