

Martin Musil: Pojetí pedagogického vztahu ve filosofii výchovy a psychoanalýze. Sokratovský model. Diplomová práce. – posudek oponenta

Autor se rozhodl prozkoumat sokratovský model pedagogického vztahu, který prezentoval Platón ve spisu *Symposion*. Nevěnuje se však vlastnímu rozboru a výkladu Platónově prezentaci sokratovského modelu pedagogického vztahu, nýbrž tomu, jak tento model rozebírá filosofie výchovy a psychoanalýza. Tomuto rozboru a výkladu autor věnuje cca 40 stran třetí kapitoly svého textu: 3. *Sokratův vztah k žákům (v Platónově Symposiu)* – s. 49–90.

Před tím však věnuje rovněž cca 40 stran druhé kapitoly, 2. *Různá pojetí pedagogického vztahu v literatuře* (s. 9–48) zdůvodnění a smyslu volby předmětu svého badatelského zájmu. Zde s pomocí víceméně náhodně vybraných tří encyklopedických textů vydaných v České republice koncem 20. a počátkem 21. století (*Pedagogický slovník; Základy pedagogické psychologie; Úvod do pedagogiky*) autor dokumentuje, že o typologii variant pedagogického vztahu se neuvažuje jen v jednodimenzionálním prostoru moci (vlastně paradigma rozboru interpersonálních vztahů v psychologii známé jako Lewinovo), ale též v dvoudimenzionálním prostoru moci a lásky (vlastně paradigma rozboru interpersonálních vztahů v psychologii známé jako Learyho). S pomocí tří textů „instruktážních“ (*Pedagogická komunikace v teorii a praxi; Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem; Výchova začíná vztahem*) následně dokumentuje, že láskyplný vztah k žákům, resp. s žáky může být formulovaný jako imperativ, který jej může žádat jak pro roli podmínky, tak i pro roli cíle pedagogického vztahu. Filosofie výchovy a psychoanalýza jsou pak autorovi přístupy, které imperativ láskyplného pedagogického vztahu teoreticky problematizují.

Ve filosofii výchovy tedy autora zajímají ti, kteří se věnují zkoumání lásky v pedagogickém vztahu jako spleť a principiálně nejednoznačné; tak jak je to uchopeno v pojmu *pedagogický erós*. A poznamenejme, že ti, kteří ve svých „instruktážních“ textech formulovali imperativ láskyplného pedagogického vztahu, jsou tak autorem postaveni do role těch, kteří chápou lásku jako jednoduchou a jednoznačně pozitivní službu (*agapé*) či dobročinnost (*charita*). Autora pak zvláště zajímají ti filosofové, kteří v Platónově Sokratovi vidí nejen myslitele, jemuž lze připsat původ pojmu pedagogický erós, nýbrž též člověka, který příkladným způsobem žil pedagogický vztah jako erotický a erotický vztah jako pedagogický.

Pro psychoanalýzu je pojetí lásky jako spleť a principiálně nejednoznačné základem její teorie a praxe. V rámci terapeutické praxe pak jde o problematičnost lásky v rámci vztahu přenosu a protipřenosu mezi pacientem a terapeutem – tedy v rámci interpersonálního vztahu, který je z definice asymetrický v dimenzi moci. O pedagogické praxi pak lze uvažovat jako o analogické k praxi terapeutické v tom smyslu, že i v pedagogickém vztahu spočívá problematičnost lásky v problematičnosti řešení přenosu a protipřenosu mezi žákem a učitelem v asymetrické pozici. Autora pak zvláště zajímají ti psychoanalytici, kteří v Platónově Sokratovi vidí učitele, který příkladným způsobem řešil problematiku lásky v rámci vztahu přenosu a protipřenosu v pedagogickém vztahu ke svým žákům, zvláště pak k Alkibiadovi.

Mezi filosofy jsou objekty zvláštního zájmu především Jan Patočka, Tomáš Hejduk a Radim Palouš; mezi psychoanalytiky především Jacques Lacan a autoři, kteří jej citují. Nejsem znalcem díla těchto autorů, a tak nemohu posoudit, nakolik je autor diplomové práce interpretuje adekvátně. Mohu však konstatovat, že autor neprezentuje rozborů textů, ve kterých tito autoři rozebírají a vykládají Platónův *Symposion*, nýbrž až vlastní syntézu tohoto rozboru a výkladu. Což vedu jako technickou informací. Jako hodnotící soud mohu uvést to, že celkem srozumitelně působí autorův výklad toho, jak se ti či oni autoři zabývají: (a) problematikou sublimace tělesného potěšení do potěšení duševního, potažmo plození dětí do plození poznání; (b) problematikou vedení žáka k odpovědnosti za plození poznání (vs. jeho prosté přijímání od učitele), a tedy k dočasnosti asymetrického, potažmo pedagogického vztahu k učiteli; (c) problematikou vedení žáka k tomu, aby jako kritérium hodnoty poznání nepovažoval jeho původ v učiteli, ale kvalitu poznání – kritérium, které může sdílet při společném plození poznání se sobě rovnými.

Celkem srozumitelně působí i autorův výklad toho, že a jak Sokrates obstál jako učitel, když po něm jeho žák Alkibiades chtěl, aby se prohřešil ve všech třech výše uvedených bodech. Poněkud nejasně (příliš abstraktně; jen deklarativně) působí výklad toho, že a jak dle filosofů Sokrates vlastně

jako učitel v pedagogickém vztahu obstál i přesto, že Alkibiades „poslal Atény do zkázy“ (s. 65) a sám Sokrates byl odsouzen k smrti za to, že „kazil mládež“ (tamtéž). Nejasné je také to, jak se k těmto dvěma Sokratovým selháním vlastně vyjadřují psychoanalytici. Tyto nejasnosti mne pak zvláště mrzí, když je vztáhnou k tomu, že autor prohlašuje postup, vycházející z momentů, kdy učitel a jeho metody selhávají, a směřující k rozboru a výkladu příčin takových selhání, za podstatnou charakteristiku teoretického přístupu k pedagogickému vztahu, o který se zajímá – viz s. 92. (Tyto dvě nejasnosti navrhuji jako otázky do diskuse k obhajobě.)

Konečně, chtěl bych ocenit autorovu *Diskusi* v té části, ve které rozebírá meze svého výkladu pojetí pedagogického vztahu vybranými filozofy a psychoanalytiky a rezervy v práci na jejich porovnání. Na druhé straně bych si dovilil polemizovat s pointou autorovy *Diskuse* (s. 91–95), dle které tématu chybí prověření teoretické citlivosti, získané od studovaných filozofů a psychoanalytiků, při empirickém výzkumu. Jednak autor nijak nepřesvědčuje o tom, že v odborné literatuře nelze nalézt zprávy z empirických výzkumů od autorů, kteří by s takovou teoretickou citlivostí pracovali. A co se týče jeho vlastního výzkumu? Ten byl apriorně pojatý jako výzkum odborné literatury a teorie v ní prezentované. A pro takový výzkum je absence zkušenosti s využitím získaných poznatků při rozboru empirických dat samozřejmostí – pokud zkoumaná odborná literatura sama nenabízí empirická data, která by bylo možné reinterpretovat. Autorovi bych však nabídl, zda by spíše nešlo uvažovat o tom, že v *Diskusi* by mohl tu teoretickou citlivost, nabytou studiem daných filozofů a psychoanalytiků, uplatnit k revizi a konkretizaci své kritiky vybraných tří „instruktážních“ textů, které viní z toho, že chápou lásku v pedagogickém vztahu jen jako jednoduchou a jednoznačně pozitivní. Tedy když už je vtáhl do hry a výklad výsledků svého studia daných filozofů a psychoanalytiků prezentoval jako smysluplný ve figuře kritiky „instruktážních“ textů – a neprezentoval jej jen jako samoučelný či jako přípravu na budoucí vlastní empirický výzkum.

Po formální stránce bych autorovi mohl vytýkat to, že text by snesl ještě jedno korekturní čtení zaměřené na pravopis (např. redundance větných členů „*V učebnici Základy pedagogické psychologie se důležitosti vztahu se (sic) věnuje Kohoutek (1996).*“ – s. 10), nebo na věcnou správnost odkazů na literární prameny (např. Vorlíčkův text je v textu datován 2002, v *Seznamu literatury* 2000). Ale to jen, kdybych chtěl být zvláště přísný. Co by mne však v případě daného autora, téměř filologicky orientovaného, skutečně zajímalo? Od kterého učitele převzal ten dle mého soudu zlovyk používání sekundárních odkazů typu „*Caselman (dle Kohoutek, 1999)*“ (s. 13 atd.)? Skutečně narazil na to, že by Hejduk či Palouš odkazovali třeba na Patočku takovým způsobem; nebo že by jeho školitel Kučera odkazoval na Lacana či Platóna prostřednictvím třeba Štechových textů?

V souhrnu však, přes výše uvedené kritické výhrady, soudím, že autor splnil nároky na daný typ diplomové práce a že ji mohu doporučit k obhajobě.

V Praze 11. května 2015

PhDr. Miroslav Klusák, CSc.