

Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“

Alice Prokopová

Okřídlený a trpce pravdivý výrok „*učitelské povolání je náročné*“ asociuje nejrůznější představy a zřejmě mu každý z nás rozumí trochu jinak. Pravděpodobně ale panuje shoda v přesvědčení, že jde o povolání velmi náročné na *osobnost* učitele. Reflektovat nějakým způsobem tuto skutečnost, reagovat na tento nesporný fakt již v souvislosti s přípravou budoucích učitelů, lze považovat za samozřejmé (přínejmenším ovšem za prozíravé). Otázkou nijak jednoduchou je však: *jak, jakým způsobem*. Jak připravovat adepty učitelství co nejlépe na toto *osobnostně* náročné povolání, jak má vypadat *osobnostní* stránka jejich přípravy, aby pro budoucí učitele byla přínosem? Hledání jednoznačné, „jedině správné“ odpovědi na tuto otázku je stejný nesmysl jako hledání „jedině správného“ přístupu k člověku, „jedině správné“ teorie výchovy či „jedině správného“ psychotherapeutického přístupu, neboť odpovědi zde korespondují s různými pohledy na rozvoj osobnosti a různými koncepcemi osobnostní změny. Smysl lze naopak spatřovat v konfrontaci různých koncepcí, škol, názorových proudů apod., v podstatě ve střetávání různých pohledů na „svět lidí“. Tento text je příspěvkem do diskuse, která takovou konfrontaci představuje, proto obsahuje i názorové vymezení, včetně kritiky manipulativního přístupu k osobnosti studenta učitelství. Některé souvislosti s teoretickými východisky nemanipulativních přístupů k člověku jsou naznačeny ve druhé části textu. Není náhodou, že třetí, poslední část textu je věnována takovému konkrétnímu způsobu práce ve skupině, který je mimo jiné také tak trochu „malou školou demokratického myšlení“ a který konfrontaci různých názorů a pohledů na svět nejen umožňuje, ale povyšuje na účinný nástroj osobnostního růstu.

Diskuse o *osobnosti učitele* a jeho *osobnostní připravenosti* (resp. jeho přípravě po této stránce) jako součásti profesní kompetence (resp. přípravy pregraduální či jiné) má analogii i v jiných profesích (lékař, psycholog, sociální pracovník, psychotherapeut apod.), v nichž hraje klíčovou roli mezilidský vztah, v každé z nich ovšem v jistém specifickém kontextu. A podobně jako je i v přípravě na tyto z jistého hlediska příbuzné profese obvykle věnována pozornost nějakému druhu péče o osobnost nebo osobnostní přípravy adeptů

ve smyslu jejich osobnostního růstu a *prohloubení sebereflexe*, má i na pedagogických fakultách tento druh „práce na sobě“ svoje místo. Důraz na sebezpoznaní, prohloubení sebereflexe adepta učitelství vyplývá ze samotné podstaty jeho budoucí práce. Ve všech pomáhajících profesích, i v učitelské, hraje z hlediska osobnostní kompetence velkou roli rozpoznání osobnostních slabých míst i silných stránek osobnosti; někdy se v této souvislosti mluví o *osobní rovnici*. Učitel nejen v jednání se žáky, rodiči, kolegy, nadřízenými apod., ale i v očekávání, prožívání a v hodnocení toho, co se během pedagogického procesu odehrává, je ovlivňován a někdy přímo motivován vlastními osobními a vztahovými vlastnostmi a potřebami, které si však uvědomuje jen okrajově, nebo si je neuvědomuje vůbec. Co je nerozpoznané, to se vymyká naší kontrole a může představovat nebezpečí (Vymětal, 1993). Osobnostní příprava budoucích učitelů (ať už je součástí či náplní předmětu s jakýmkoli názvem, např.: *psychologické praktikum, osobnostní výchova, psychosociální příprava, psychologická propedeutika* apod.) by mohla být pro studenty především příležitostí k hlubšímu porozumění sobě samému, svému prožívání a chování, příležitostí k „beztrestnému“ pátrání a hledání (ne vždy zcela zřejmých) souvislostí v této oblasti, ovšem za předpokladu **dostatku prostoru svobody a bezpečí** (v psychologickém slova smyslu).

Cílem fakult připravujících učitele je připravit je tak, *aby se jednou ve škole spolu se žáky cítili dobře, aby je něčemu naučili a aby pro ně pomoc dětem na jejich cestě za poznáváním světa byla skutečnou hodnotou*. V pedagogicko-psychologické přípravě k tomu samozřejmě nepostačuje předání určitého množství informací, ani přidat k sumě znalostí soubor dovedností, což odpovídá dosud velmi rozšířenému, zjednodušujícímu pojetí „návodové“ či „návčikovové“ pedagogiky, resp. psychologie. Představa, že před žáky stane učitel vybavený informacemi a pedagogicko-psychologickou „kuchařkou“, podle níž se v určité situaci zachová určitým („správným“ ev. „nacvičeným“) způsobem, připomíná spíše obraz naprogramovaného učícího stroje nežli živého, myslícího a cítícího učitele. *„Nacvičené a neprožívané projevy se zpravidla prozrazují jako nacvičené, vyvolávají v druhém jiný pocit než projevy autentické. To nemusí vadit v obchodních, manažerských a úřednických kruzích, kde se komunikuje vnějšími formami, zatímco autentické pocity do jednání nepatří. V pomáhajícím povolání jde o důvěru, a zde nepravost projevů vadí zásadně.“* (Kopřiva, 1997) Také poměrně rozšířená strategie v pedagogicko-psychologické přípravě učitelů, spočívající ve stanovení „normy“, cílového stavu (např.: jak má vypadat učitel, jaký má být, tedy jaké má mít vlastnosti a jak se má chovat) a sledu kroků, pomocí kterých lze tohoto ideálního stavu dosáhnout, je vzhledem k nesmírné složitosti dynamiky osobnostního růstu naivně zjednodušující. Obsahuje implicitně

i několik sporných či chybných předpokladů. Uvedme tři: Jednak předpokládá, že skutečný osobnostní růst může probíhat jako „plánované“ směřování k ideálnímu obrazu dodanému „zvenku“ a že může být motivován *vnějším* hodnocením. Odmítnutím tohoto předpokladu v podstatě opouštíme behavioristická východiska pojetí osobnostní změny. V souvislosti s *vnitřní* a *vnější* motivací osobnostních změn jen zmiňují Winnicottovu psychoanalytickou teorii formování *pravého* a *falešného Já*. Další předpoklad, jímž je správnost „normy“, tedy přesvědčení o tom, že vlastnosti „ideálního učitele“ jsou skutečně optimální, lze zpochybnit poukazem na zdravou pluralitu (a naopak nezdravou jednotu) názorů a postojů v této věci. Třetím předpokladem je, že vyučující je nejen zkušenostmi a vědomostmi, ale i osobnostně jakoby někde nad (nebo před?) studenty, což samozřejmě nebývá nahlas vysloveno, ale bývá mlčky přítomno ve všech takových postupech práce s lidmi, v nichž jde o „předělávání člověka člověkem“.

Připomeňme, že pro toho, kdo se zabývá pedagogicko-psychologickou přípravou budoucích učitelů, a tedy tématu osobnosti učitele se nějakým způsobem více či méně dotýká, je na tomto poli ukrytá „past“, do níž tu a tam někdo „upadne“. Tou pastí je *role „experta“* (na učitelství, studenta a jeho osobnost apod.). Expert například bezpečně „pozná“ dobrého studenta od špatného, má jasno v tom, jaké vlastnosti učitel musí mít (přitom se může lehce stát, že zapomene na to, že je také „jen“ učitelem) a jak tyto vlastnosti vypěstovat u „neotesaných“ studentů, kdo z uchazečů se ke studiu hodí a kdo ne apod. **Ani bohaté zkušenosti ani dosažené vzdělání by neměly být pro vysokoškolského učitele (obecně — pro žádného učitele) důvodem k nadřazenosti, která k hodnotícím, posuzujícím, popř. odsuzujícím „expertům“ často patří.**

Mnohdy opomíjeným aspektem přípravy učitele je formativní síla **sociální zkušenosti**. Specifická situace „dvojrole“ studenta učitelství (*je učen svými učiteli jak být učitelem*) je výzvou nejen pro psychology a pedagogy na pedagogických fakultách případně jinde, ale pro všechny učitele připravující učitele. Především z toho důvodu, že student se učí učitelské profesí zejména zkušeností, kterou zažije sám v roli žáka či studenta. To, co student prožil dříve v roli žáka, lze na fakultě (jen) reflektovat. Na tom, co prožije jako student připravující se na budoucí povolání, se ovšem my, kteří jej učíme, zásadním způsobem podílíme. Je zřejmé, že pohled na přípravu učitelů, akcentující sociální zkušenost, zahrnuje v sobě i důraz na sebereflexi „učitelů učitelů“.

Uvedme příklady:

Pro studenta učitelství má v jeho přípravě daleko větší význam reálná zkušenost akceptujícího, permissivního prostředí v seminářích, nežli nazpaměť naučené znalosti so-

ciálních faktorů ovlivňujících proces učení ovšem spolu se zkušeností tíživé, napjaté atmosféry.

Analogicky je pro budoucí učitele významnější dostatek psychologicky bezpečného prostoru pro aktivitu a tvořivost, než naučené znalosti z oblasti „*Psychologie tvořivosti*“, nejsou-li syčeny vlastní reálnou zkušeností.

* * *

Kritika normativní pedagogiky či psychologie, včetně manipulativního přístupu k osobnostní přípravě studentů, je současně odmítnutím behaviorálního paradigmatu jakožto jediného teoretického východiska přístupu ke studentům učitelství. Humanistická koncepce osobnostní změny vymezuje dostatečně přesvědčivé podmínky facilitující osobnostní růst a podporující tvořivost (např. permissivní, nehodnotící a akceptující atmosféra není cílem, ale prostředkem k navození změn) a může tvořit teoretický rámec nedirektivního přístupu k druhému člověku i v pedagogickém procesu. Považují tedy za užitečnější zabývat se podmínkami procesu osobnostního zrání a usilovat o jejich naplnění (*zaměření spíše na proces*), nežli rafinovaně dovést studenta ke kolektivní představě „ideální osobnosti“ (*zaměření spíše na výsledek*).

Předchozí názorové vymezení je mimo jiné též upozorněním na polaritu, která (věčně) prolíná úvahy o osobnosti, jejím rozvoji, o výchovných přístupech apod., a kterou lze vyjádřit v různých rovinách uvažování dvojicemi pólů např.: *demokratický* × *autoritářský*, *rozumějící* × *hodnotící*, *nedirektivní* × *direktivní*, *formativní* × *normativní*, *facilitující* × *manipulativní* apod.

Jednou z oblastí, v níž se nalézá mnoho inspiračních zdrojů pro porozumění *procesu* osobnostní změny, podmínkám osobnostního růstu, pedagogickému dění i vztahu učitel — žák, je psychoterapie. Jistě není náhodné, že mnozí psychoterapeutičtí velikáni se zabývali pedagogikou. V poslední době se dokonce projevuje konvergence některých velkých psychoterapeutických a pedagogických systémů. Připomeňme v této souvislosti například *Přístup zaměřený na člověka* humanistického psychologa C. Rogerse, Adlerovu *individuální psychologii*, Franklovu *logoterapii* a další psychoterapeutické směry, které svými dostatečně obecně platnými teoretickými východisky hranice psychoterapie překračují. Možností hledání inspirace je mnoho také mezi různými psychoanalytickými teoriemi, které umožňují nahlédnout pod povrch lidského vztahu, porozumět například přenosovým momentům ve vztahu učitel — žák, obranným (psychologickým) mechanismům učitele i žáka, apod. **Humanistická a psychoanalytická teoretická východiska pojetí osobnostní změny mohou tvořit zdravou protiváhu přístupu behaviorálnímu, tradičně a neomezeně kralujícímu v oblasti pedagogické.**

Dalším zdrojem inspirace mohou být i metody práce ve skupině zaměřené na prohloubení sebepoznání jak začínajících, tak i zkušených psychologů, např. různě zaměřené sebezkušenostní (výcvikové) skupiny, supervizní skupiny apod. Mnoho z těchto způsobů „práce na sobě“ lze přenést i mimo oblast psychotherapeutickou. Jedním z nich je tzv. *bálintovská skupina*, která je již poměrně známa mezi pedagogy, sociálními pracovníky apod., a myšlenka uskutečnit ji na fakultě připravující učitele není nová (Novák, 1991; Stránská, 1990).

* * *

Co to je bálintovská skupina? S tímto specifickým druhem práce ve skupině přišel v medicínské praxi anglický psychoanalytik maďarského původu *Michael Bálint*. Jde o takový způsob skupinové práce, při němž centrem zájmu, pozornosti, obsahovým ohniskem je *lidský vztah*. V původní psychiatrické podobě je to problémový vztah *terapeuta a pacienta*, ve skupinách pedagogů vztah *vychovávajícího a vychovávaného*, ve skupinách rodičů problémových dětí vztah *rodič — dítě* apod., obecně lze říci, že centrem zájmu může být v bálintovské skupině *jakýkoli vztah dvou lidí, z nichž jeden je účastníkem skupiny a druhý nikoliv* (toto je důležitá podmínka, jeden ze skupiny — protagonista — tedy „řeší“ v bálintovské skupině svůj vztah k někomu druhému, slovo řeší je v uvozovkách proto, že nejde o řešení v obvyklém slova smyslu). Je zřejmé, že nemá smysl ve skupině mluvit o vztahu, který je naprosto bez problémů, popř. vztahu, který je sice pln problémů, ale účastníkovi je to jedno, nevadí mu to. Bálintovská skupina má smysl tehdy, mluví-li protagonista o vztahu, v němž nemá jasno, o vztahu, kterému by rád lépe porozuměl, který jej také nějakým způsobem sužuje, trápí, jednoduše řečeno — o vztahu, na který by se rád podíval očima více lidí. V průběhu sezení se vždy (zákonitě) projeví skutečnost, že vztah, o který jde, není izolovanou psychickou realitou, ale je zakotven v širších a hlubších psychosociálních souvislostech a má i obecnější polohu, navíc (a to je velmi důležité) osloví nějakým způsobem a do jisté míry každého účastníka sezení. V nejobecnější poloze lze pak (při opakujících se setkáních) nalézt určité opakující se „hlavní motivy“ problémů vystupující z konkrétní reality prožívání problémových vztahů.

Jak taková bálintovská skupina vypadá? Obvyklý počet účastníků je 8 až 15, z toho 1 vedoucí. Dění ve skupině má pevnou časovou strukturu, celkem 5 fází v daném pořadí. Tato nezvyklá časová organizace se velice osvědčila, má svoji vnitřní logiku, která přes formální sevřenost skupinového sezení a jednoznačnost tématu umožňuje za předpokladu nedirektivního vedení skupiny všem zúčastněným vysokou míru svobody sebeprojevení. Tedy:

0. *výběr*: Nejdříve si skupina z „nabídnutých“ problémů, tj. vyjádřených ve

velmi stručně formě těmi účastníky, kteří cítí potřebu o svém problémovém vztahu mluvit, vybere jeden. Tomu je pak celé sezení věnováno.

1. *seznámení s problémem*: Protagonista řekne ke svému problematickému vztahu vše, co ho v dané chvíli napadá, důležité je, že nemusí mluvit „učesaně“, rozhodně není žádoucí si svoji „řeč předem připravit“. Po tuto dobu mluví sám, nikým ze skupiny není přerušován, případné otázky si účastníci nechají do následující fáze.
2. *otázky a odpovědi*: Účastníci se mohou ptát na cokoli, protagonista odpovídá.
3. *dojmy, pocity, obrazy, asociace, metafory...*: Tato fáze (i následující) bývá obvykle pro protagonistu nejtěžší, protože musí mlčet, zatímco ostatní účastníci skupiny mu sdělují odpověď na nepsané otázky: *O čem to vlastně celé je?, Co mi to připomíná?, Znímám také podobné problémy, pocity s nimi spojené apod.?, Jaké mě napadají asociace, popřípadě přirovnání?, Jaké obrazy se „vynořily“?* atd., přičemž je dobré „pustit fantazii z uzdy“, vyjadřovat všechny pocity, dojmy, nápady (i v podobě imaginací) tak, jak přicházejí, pokud možno bez vnitřní i vnější cenzury. V této fázi se bálintovská skupina některými znaky podobá brainstormingu.
4. *postup*: Protagonista i v této fázi mlčí, ostatní ve skupině odpovídají na otázku: *Co bych já udělal(a) na jeho místě?* Je dobré, jde-li v této fázi spíše než o udílení „moudrých rad“ o sdílení a empatii.
5. *závěr*: Na závěr vyjádří protagonista (konečně dostane slovo) svůj pocit ze sezení, může i odpovědět na otázky: *Co bylo pro mě zajímavé, co objevné, co nepřijatelné? Který pohled, dojem, obraz atd. mě nejvíce oslovil? Jak se právě teď cítím?* apod.

Pokud se skupina schází pravidelně, vrací se obvykle alespoň krátce k problémům z minulých sezení. Bálintovská skupina bývá přínosem jak pro protagonistu (pro toho, kdo „šel s kůží na trh“), tak i pro ostatní účastníky, ovšem za předpokladu nedirektivního vedení skupiny. Skupina vedená „expertem“, hodnotícím názory, dojmy a postoje účastníků, hledajícím „jediné správné řešení“ prostě nefunguje, nebo jen pseudofunguje a může být pro účastníky (zejména pro protagonistu) i zraňující. Atmosféra nezatížená hodnocením naopak dodává účastníkům pocit bezpečí a svobody, otevírá prostor pro autentické projevení a pro skutečné sdílení. Bálintovská skupina určitě není „zázračnou“ či „jedině správnou“ metodou supervize mezilidského vztahu, je jen jedním z mnoha způsobů, jak „posvítit na odvrácenou stranu“ problémového vztahu a uvidět to, co je ukryté, „neviditelné“. Kromě zmíněné „malé školy demokracie“ může být i jakousi sebezkušenostní

„školou empatie a akceptace druhého člověka“ a příležitostí k prohloubení sebereflexe.

Uvádím několik přesných citací z písemných reflexí studentů učitelství 1. stupně (4. ročník) po ukončení jednoho semestru práce ve dvou výběrových seminářích (každý 2 hodiny týdně), jehož obsahem byla právě bálintovská skupina. Ilustrují některé aspekty sociální zkušenosti, kterou studenti ve skupině získali.

- „Pro mě je zásadní ten celkový pocit, že všichni měli, mají a budou mít nějaké problémy — že je nemám jen já. Pak taky atmosféra důvěry, sounáležitosti, pocit, že člověk není na světě sám.“
- „Pochopila jsem, že mám úplně normální problémy. Častokrát jsem taky měla pocit, že i když mluvil někdo jiný, jakoby naše těžkosti si byly v mnohém podobné. Ujasnila jsem si pár věcí v sobě.“
- „Zažila jsem krásný pocit, že se můžu podělit s někým o své problémy, že druhé lidi opravdu zajímá, co prožívám a co se ve mně děje, prostě že jim nejsem fuk.“
- „Nejdůležitější byl pro mě moment, když v minulé skupině jsem mluvila o svém problému. To, že jsem ho řekla nahlas a po dlouhé době netutlala v sobě. Těšilo mě pak to, že někdo o něm ví, že mě nikdo ve skupině neodsoudil. Druhý velký moment je z dnešního dne, kdy mě až překvapilo, kolik různých mezilidských problémů trápí vlastně moje spolužáky. Nejenom že na první pohled sebevědomá L. měla taky svoje velké trápení, i H. problémy s kamarádkou nebo M. dosud asi bolavé problémy z dětství. Asi se teď na ně budu dívat jinak než dřív, jakobych k nim měla blíže.“
- „Všimla jsem si, že projevy jako pláč a smutek vnímám v přímém kontaktu daleko intenzivněji.“
- „Nevěděla jsem, že je můj problém stále tak živý, že se rozbřečím. Ale nakonec to vlastně bylo příjemné, že pláču a nikdo mně nevynadá a ani se mně nesměje, právě naopak, měla jsem pocit, že na to nejsem sama.“
- „Překvapily mě vřelé vztahy ve skupině a zaujetí všech pro problémy ostatních.“
- „Líbila se mi atmosféra — takové roztání ledů.“
- „Dost dlouho mně trvalo, než jsem si zvykla na to, že někdo může mít na něco úplně jiný názor než já a že s ním nemusím nijak bojovat, prostě že mě to nijak neohrožuje. A taky že se neurčuje, který názor je správný a který ne. Měla jsem radost z toho, že mohu mluvit za sebe, jak já to cítím.“
- „Měla jsem možnost ujasnit si problémy, které jsem zasouvala někam pod pokličku. Také jsem měla radost, když jsem mohla někomu poradit, pomoci. Taky mě překvapila sdílnost holek. Myslím, že jsem se trochu naučila poslouchat. Mám tendenci vědět všechno ‚líp než druzí‘ a neslyšet názory, které jsou odlišné od mých. Ze začátku to bylo pro mě těžké poslouchat a nemoci nic říct.“
- „Mohla jsem se podívat na daný problém i očima druhých a možná také, když to člověk řekne nahlas — problém se zdá menším.“
- „Poznala jsem některé lidi zase z jiné stránky. Myslím, že jsem se jich (některých) zbytečně bála.“
- „Moc mě zasáhl T. problém. Její bolest. Dlouhou dobu jsem si vracela okamžik, kdy nám ho řekla. Zamýšlela jsem se nad její budoucností a taky nad tím, jak bych jí já mohla pomoci. Taky už jí teď trochu víc rozumím a taky tomu, proč je taková.“

- „Hodně jsem obdivovala H., která otevřeně popsala situaci v rodině. Obdivuji ji i za to, jak se s takovou situací dokázala vyrovnat.“
- „Dostala jsem podnět k trochu jinému pohledu na ostatní lidi, poznala jsem, že určité chování může za sebou skrývat různé příčiny a problémy, které bych chtěla pro příště brát v potaz.“
- „Cítila jsem se dobře asi taky proto, že mě nikdo do ničeho nenutil. Taky pro mě byla úplně nová zkušenost to, že si mohu myslet něco jiného než vyučující a je to úplně v pořádku, není na tom nic špatného.“
- „Pro mě bylo důležité, že se každý mohl (ale nemusel) bez nějakého postihu k čemukoli vyjádřit.“
- „Taky jsem si uvědomila, že každý z nás má nějaké to slabé místočko, a to se obvykle nějak projeví ve vztazích k druhým. Moje slabé místočko by mi mohlo jednou, až budu učit děti, zhoršovat vztahy k nim. Teď o tom vím a myslím, že je v mých silách něco s tím udělat. Dřív bych si to ale nepřipustila.“
- „Jsem taková ta ‚ředitelka zeměkoule‘, často tlačím druhé lidi tam, kam chci já. Víím to o sobě, ale překvapilo mě, že to holky tak ‚prokoukly‘. Myslím, že teď už aspoň trochu tuším, proč to dělám a taky proč se často cítím opuštěná, a že to spolu nějak souvisí. Chtěla bych se změnit.“

Hodnotu sdílení, klíčového momentu bálintovského setkání, vyjádřil Carl R. Rogers krásnými slovy: *„Přesvědčil jsem se, že pocít, který se mi zdál nejosobnějším, nejméně dostupným pro druhé, nachází odezvu u mnoha lidí. To mne přivedlo k myšlence, že nejosobnější, nejosobnostnější, nejindividuálnější v nás, je-li vyjádřeno a sdíleno, se hluboce rozeznává i v druhých lidech.“* (Rogers, 1961)

Literatura

- Kopřiva, K.: Lidský vztah jako součást profese. Praha 1997.
- Novák, T.: Měl by Michael Bálint co říci i učitelům? Universitas 6/1991.
- Rogers, C. R.: On becoming a Person. Boston 1961.
- Stránská, T.: Pedagogické zkušenosti studentů učitelství ze souvislé praxe a jejich využití v pregraduální přípravě (Pokus o aplikaci principů práce v bálintovských skupinách). Čs. psychologie 1/1990.
- Vymětal, J.: Žádoucí charakteristika osobnosti psychoterapeuta. Konfrontace 14/1993.

PROKOPOVÁ, A.: Několik poznámek k osobnostní stránce přípravy učitelů. Oblasti inspirace. Sebereflexe „po bálintovsku“. Pedagogická orientace 1997, 4, s. 56–63, ISSN 1211–4669.

Adresa autorky: RNDr. Mgr. Alice Prokopová, katedra pedagogiky PdF MU, Poříčí 31, 603 00 Brno