

Univerzita Palackého v Olomouci

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Pedagogické aplikace „přístupu zaměřeného na člověka“



Disertační práce

Autor: Mgr. et Mgr. Petr Mikoška, Ph.D.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Olomouc

2016

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce panu doc. PhDr. Panajotisovi Cakirpaloglu, DrSc., za jeho cenné připomínky a podpurný přístup při vzniku této práce.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem svou disertační práci *Pedagogické aplikace „přístupu zaměřeného na člověka“* vypracoval samostatně a pod odborným dohledem vedoucího a uvedl jsem všechny použité podklady, zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 12. 11. 2016

.....
vlastnoruční podpis

„Věřím tomu, že pouze mladší generace nám může dopomoci k tomu, abychom nahlédli děsivé odlidštění, které jsme pěstovali v našem vzdělávacím systému tím, že jsme oddělovali myšlenky, jež je třeba schvalovat, od pocitů, které chápeme jako cosi, co je zvířecího původu. Snad se mládí podaří učinit nás opět úplnými lidmi.“

Rogers, 2014, 245.

OBSAH

ÚVOD.....	7
PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ČLOVĚKA.....	9
1. Filozoficko-antropologická východiska a celospolečenské postoje.....	14
1.1. Aktualizační a formativní tendence.....	18
2. Konfrontace s Freudovou psychoanalýzou.....	23
2.1. Explanační síla a důkazy.....	23
2.2. Nezúčastněný pozorovatel.....	25
2.3. Sebepoznání a autonomie klienta.....	30
2.4. Psychoterapeutický výcvik.....	32
3. Kompatibilita s teorií sebe-determinace.....	35
4. Osobnostní podmínky optimálního přístupu terapeuta ke klientovi.....	39
4.1. Kongruence.....	39
4.2. Bezpodmínečná akceptace.....	42
4.3. Empatie.....	47
VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA STUDENTA.....	57
1. Antidemokratické principy ve vzdělávání.....	58
2. Probíhající změna paradigmatu.....	63
3. Rozmanitost výkladů a matení pojmů.....	68
4. Teorie versus praxe.....	71
5. Vzdělávání a morální vývoj jednotlivce.....	72
5.1. Emoce a kognice.....	73
5.2. Indoktrinace.....	74
5.3. Plně fungující člověk.....	78
6. Osobnostní podmínky optimálního přístupu pedagoga ke studentovi.....	87
6.1. „Nutné a postačující podmínky“.....	87
6.2. Empirický výzkum.....	90
7. Facilitátor a jeho funkce ve třídě.....	101

8. Organizační formy a metodika.....	107
9. Facilitátorova flexibilita.....	120
9.1. Kazuistika.....	122
9.2. Kazuistika.....	125
10. Evaluace.....	129
11. Varovné signály.....	131
12. Empirický výzkum v Česku.....	135
DISKUZE.....	138
ZÁVĚR.....	151
SHRNUTÍ.....	153
LITERATURA.....	157
PŘÍLOHY	

ÚVOD

Zakladatelem „přístupu zaměřeného na člověka“ („Person-Centered Approach“, dále jen „PCA“) je jeden z bezesporu nejvýznamnějších psychologů 20. století Carl Ransom Rogers. Jeho předpoklady týkající se psychotherapeutické praxe, především pak ony „nutné a postačující podmínky“ terapeutického efektu, jsou – přinejmenším čerstvým absolventům psychologických oborů – notoricky známé. Rogersova teorie psychotherapie a teorie osobnosti, které se zrodily již v první polovině 20. století, patří mezi nejznámější části PCA.

Souběžně se zkoumáním a pracováním výše uvedených disciplín však Rogersův zájem expandoval i do oblastí ležících mimo psychologické disciplíny. Pod vlivem povzbuzujících zjištění probíhajících výzkumů byl Rogers, zdá se, stále silněji přesvědčen o univerzální platnosti postulovaných podmínek osobnostního růstu, které se původně vztahovaly především na oblast psychotherapie a poradenství, a o možnosti rozšiřovat působnost a testovat efektivitu PCA i v jiném prostředí, než jsou instituce psychotherapeutických a poradenských služeb. Postupně tak narůstala jeho víra v univerzální funkčnost vlastního přístupu všude tam, kde je cílem rozvoj osobnosti. Přístup lze dle jeho zakladatele úspěšně využít v rámci vztahů zaměstnavatele a zaměstnance, dítěte a rodiče, psychotherapeuta a klienta, lékaře a pacienta, manželů či mezi národy.

Tato práce se primárně soustředí na aplikační podobu PCA v oblasti pedagogiky, resp. na „vzdělávání zaměřené na studenta“ („Student-Centered Learning“, dále jen „SCL“). Jednou z intencí autora je předkládanou prací přispět k poznání podmínek, možností a zvážení smysluplnosti využití SCL především v oblasti pedagogické praxe. SCL, stejně jako PCA, je po celou dobu své existence vystavováno řadě více či méně oprávněných námitek, stejně jako dezinterpretací a mýtů. I proto je hlavním cílem této teoretické analyticko-syntetické práce klasifikovat, systematizovat a komplexně představit Rogersův přístup ke vzdělávání (především vysokoškolskému). Vzhledem k tomu, že práce nabízí souhrnný, kontextuální a aktualizovaný pohled na výzkum SCL, plní současně funkci přehledové studie.

V rámci hlavního cíle budou vyloženy fundamentální principy a charakteristiky PCA, které tvoří východiska pro teorii a praxi SCL. Tematizovány proto budou ontologická a filozoficko-antropologická rovina PCA a pozornost bude dále věnována Rogersově teorii

osobnosti a teorii psychoterapie, včetně Rogersových celospolečenských postojů. Srovnání PCA s Freudovou psychoanalýzou a teorií sebe-determinace má pak za cíl poskytnout kontextuální, hlubší a srozumitelnější výklad významných principů Rogersova přístupu.

Dalším postulovaným cílem této práce je klasifikace a zhodnocení současných definic a pojetí SCL. Autor práce si současně klade otázku, zdali existují indicie, resp. poznatky, které nasvědčují, že využití SCL ve vzdělávání může mít pozitivní dopad na kognitivní či osobnostní rozvoj studentů. Za účelem zodpovězení výše položené otázky budou zmapovány dominující výzkumné trendy a vyhodnoceny a diskutovány nejvýznamnější poznatky o SCL v mezinárodním (euroamerickém) akademickém diskursu, a to s akcentem na vysokoškolský stupeň vzdělávání.

Navazujícím cílem je vyvození závěrů v oblasti osobnostních kompetencí pedagogů včetně možností a podmínek jejich systematické kultivace.

Prozkoumány budou dále možnosti silnější implementace SCL do hlavního proudu vzdělávání. Součástí tohoto cíle je deskripce a zhodnocení některých zahraničních modelů školení/výcviků, které by mohly být inspirativní při možné implementaci SCL i v českém vysokoškolském prostředí.¹

¹ Předkládaná práce je propracovanější a významně rozšířenou verzí publikované monografie (Mikoška, 2014), která vznikla v průběhu doktorského studia oboru klinická psychologie na Katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci.

PŘÍSTUP ZAMĚŘENÝ NA ČLOVĚKA

Za základní intenci Rogersovy celoživotní badatelské činnosti lze považovat hledání a ověřování univerzálně platných podmínek komplexního osobnostního růstu a interpersonální komunikace. Jako neústupný obhájce demokratických principů a zastávce mírových řešení konfliktů, ať už se dějí na úrovni jednotlivců, nebo mezi národy, prosazoval vlastní přístup jako velmi efektivní nástroj pro urovnání sporů, a to navzdory kulturním, etnickým či rasovým odlišnostem. I toto přesvědčení jej pravděpodobně motivovalo k neutuchající realizaci a propagaci způsobu komunikace, jenž vede k oboustrannému respektu a vzájemnému porozumění.

V 70. letech Rogers bilancuje a vypočítává oblasti lidského vědění, které byly jeho přístupem zasaženy. Jedná se například o praxi sociální práce, skupinová setkání, teologii či filozofii (Rogers, 2014). Dosah Rogersových myšlenek lze, přinejmenším na poli humanitních věd, jen těžko přecenit. Jejich působení se přitom neuskutečňuje pouze pod názvem „PCA“. Dle K. Sheldona (2013) jsou principy jako priorita subjektivního světa klienta, klíčový význam vztahu mezi klientem a terapeutem či idea terapeuta jako člověka stimulujícího klientovy vlastní zdroje (mnohem spíše než „ovládajícího“) již etablovanou součástí hlavního proudu. Podobně B. E. Wampold (2012) argumentuje pro nutnost humanistického přístupu ke klientovi, včetně prvku jako je specificky důvěrný a podpůrný vztah, a to bez ohledu na příslušnost psychoterapeuta k danému přístupu. V souvislosti s PCA se hovoří o tzv. „vztahovém obratu“ v psychoterapeutickém diskurzu (Tudor, 2010).

Asi nikdo nezpochybňuje masivní vliv Rogersovy celoživotní soustředěné práce na rozšíření uvedených idejí snad i proto, že „vliv“ neznamená pouze deklarované či nepřiznané reprodukování, přijetí, nýbrž stejně tak polemiku či vymezení se – jak tomu bylo v tomto případě např. u B. F. Skinnera a jeho teorie operantního podmiňování (Ryan, 1991). Vzhledem k řečenému pak není překvapivé, že dle slavné studie S. J. Haggblooma (2002) je Rogers 6. nejvlivnějším psychologem 20. století. Za poznámku stojí, že právě zmíněný neobehaviorista Skinner se ve výsledném žebříčku umístil na příčce nejvyšší (Haggbloom, 2002). Vzhledem k dlouhodobě probíhající a často velmi emotivní diskuzi mezi oběma nesmiřitelnými přístupy lze oprávněně předpokládat, že vzájemnými šarvátkami si humanisté a behavioristé – byť třeba

nechtíce – vzájemně umocňovali svůj vliv v humanitních a sociálních vědách nejen 20. století. Zdá se tedy, že humanismus se stal dominantním motivem v dnešním psychotherapeutickém diskurzu, ačkoli je tento motiv často oprávněně vnímaný jako pouhé klišé. Přinejmenším na deklarativní úrovni však v rámci současných zaběhnutých přístupů platí, že správné, tedy i etické vykonávání psychotherapeutické profese nutně zahrnuje humanistické prvky.

Sám jeho zakladatel si popularitu PCA vysvětluje šesti jím podniknutými „kroky“: Prvním krokem bylo postulování „testované hypotézy o nezměrných zdrojích sebeporozumění v člověku, zdrojích změny sebepojetí, postojů a na sebe zaměřeného chování. Hypotéza o možnosti uvolnění těchto zdrojů pouze za předpokladu vytvoření atmosféry, ve které vládou facilitující psychologické postoje“ (Rogers, 2014, 62). Za druhé šlo o testování hypotézy, že „empatické naslouchání je jedním z nejméně zatemněných oken, kterým lze činnost lidské duše v celé její tajemné kráse nahlédnout“ (Tamtéž, 62). Následovala snaha vystavět PCA na co nejmenším počtu předpokladů, jejichž pravdivost lze empiricky ověřovat: „Mohli jsme vyvodit dalekosáhlé závěry a vykreslit abstraktní, netestovatelnou, všeobjímající teorii, ale myslím, že mne před tím ochránil můj zemitý farmářský původ. (Freudiáni podle mého názoru zvolili právě opačnou cestu, která se stala příčinou nejpodstatnějších rozdílů mezi jejich přístupem a přístupem zaměřeným na klienta.) Čtvrtým krokem bylo testování našich hypotéz, při němž jsme dospěli k poznatkům týkajících se lidí a vztahů mezi nimi. Poznatky a teorie, která se k nim pojila, se s dalšími objevy průběžně proměňovaly a tento proces probíhá do dnešních dnů. Pátý krok představoval objev, jak široké pole použití mají naše zjištění, která se týkají základních aspektů způsobu, jak lze aktivizovat lidskou způsobilost ke změně a jak mohou mezilidské vztahy podpořit nebo naopak zmařit takovouto vnitřní změnu. Šestým krokem bylo pochopení skutečnosti, že situace, ve kterých jsou angažováni lidé, změna jejich chování a důsledky rozličných kvalit mezilidských vztahů, lze nalézt téměř ve veškerém lidském konání“ (Rogers, 2014, 62–63). Rogers tak apeloval na ověřování platnosti svých hypotéz ve všech oblastech lidského života, kde lze usilovat o osobnostní rozvoj.

Dle autora výše citovaných slov je široký rozsah témat a oblastí, kterými se zabíral, důsledkem touhy poznat možnosti jak zefektivnit pomáhání druhým lidem psychologickými prostředky. Vývoj a povahu Rogersovy teorie lze vcelku výstižně chápat jako vytrvalé

testování hypotéz a odpovídání na principiální otázky ležící v základu všech činností, jejichž hlavním cílem je osobnostní rozvoj člověka.

Jedním z charakteristických rysů PCA je nízký počet výchozích předpokladů, v jejichž pravdivost věřil Rogers až do své smrti. Pomineme-li metafyzické spekulace přítomné především v pozdních dílech, je v jeho celoživotní práci patrná kontinuální snaha o co nejpřesnější vymezení pojmů a formulování takových hypotéz, u nichž je možné ověřit jejich platnost. Rogers tímto usiloval o zpřístupnění psychoterapie veřejné kontrole a podněcoval vědecké zkoumání jejich účinných faktorů. Celé jeho dílo tak prostupuje shromažďování empirických důkazů o platnosti svých hypotéz, jež tvoří východiska PCA. Přesto je za slabší místo PCA často považováno nedostatečné testování, resp. nedostatečně exaktní prověřování platnosti postulovaných hypotéz – především pak předpoklad existence tzv. „aktualizační tendence“ (Frankel, Sommerbeck & Rachlin, 2010) (viz níže).

Jedním z důvodů nízkého počtu kvantitativních analýz či experimentálních výzkumů týkajících se PCA je dle K. Sheldona problematická operacionalizace a kvantifikace klíčových konstruktů, jakými jsou např. „kongruence“, „organismický způsob hodnocení“ či „aktualizační tendence“ (Sheldon, 2013, 227). S tím souvisí pochopitelná skepse ze strany scientisticky, behavioristicky či kognitivně orientovaných psychologů vůči validitě dat, jež mají vypovídat o „mentálních stavech“, případně jejich kauzálním účinku. Fenomenologická orientace PCA, která je přítomna jak v její filozofické, tak metodologické rovině proto často naráží u té části badatelské obce, která se omezuje například na zkoumání „nevědomých procesů“ či „automatických kognitivních mechanismů“ (Sheldon, 2013, 227). Na tomtéž místě Sheldon zmiňuje silně zakořeněnou percepci PCA jakožto přístupu, jehož pohled na člověka je zkrácen růžovými brýlemi. Tento antropologický optimismus se dle něj určité části akademické veřejnosti jeví jako příliš naivní, než aby byl vnímán jako důvěryhodný.

V psychologickém diskursu je všeobecně znám Rogersův postoj k aplikaci terapeutických technik a intervencí v psychoterapeutické situaci. Jejich využívání bez účasti dostatečné úrovně osobnostních/interpersonálních kvalit terapeuta považuje z hlediska osobnostního růstu klienta za neúčinné. „Postupně jsem si uvědomoval, že člověku v krizi nemohu pomoci žádnou intelektuální ani nácvikovou procedúrou. Přístup, který spočívá ve vědomostech, nácviku nebo v přijetí něčeho *naučeného*, je k ničemu“ (Rogers, 1995, 36). Pod

vlivem výzkumů formuluje v padesátých letech vlastní teorii psychoterapie, jejíž součástí je předpoklad o „nevyhnutelných a dostačujících podmínkách terapeutické změny osobnosti“ (Rogers, 2014, 52).

Rogers tedy pojímá vytvoření optimálních terapeutických podmínek pro „růst“ klienta jako proces, jenž předpokládá vysokou úroveň určitých osobnostních kvalit či postojů psychoterapeuta. Těmito postoji má na mysli: kongruenci (autenticitu, opravdovost), bezpodmínečnou akceptaci a empatické porozumění (naslouchání). Platnost tohoto tvrzení navíc Rogers rozšiřuje na všechny mezilidské situace, v nichž může být zakoušena „facilitující“ (osobnostní růst podporující) atmosféra. Ta je vytvářena působením výše uvedených „postojových kvalit“. Jádrem PCA² je hypotéza či vnímání člověka jakožto bytosti disponující „obrovským potenciálem k sebeporozumění a proměně vlastního sebepojetí, základních postojů a jednání zaměřeného na vlastní já. Tento potenciál je možno využít v případě, že je k dispozici atmosféra facilitujících psychologických postojů“ (Rogers, 2014, 120).

Dosahování těchto postojů coby nejdůležitějších kompetencí terapeuta je proto hlavním cílem psychoterapeutického výcviku, přičemž vztahová zkušenost v rozumějícím a akceptujícím prostředí je mnohem důležitější než intelektuální učení (Rogers & Stevens, 1967). Z tohoto zdůrazňování postojových kvalit jakožto faktorů, jež zakládají možnost efektivních psychoterapeutických strategií, samozřejmě neplyne opovrhování technikami: „...poradce, jehož postoje jsou takové, že facilitují, tedy usnadňují terapii, může být pouze částečně úspěšný, pokud budou jeho postoje nevhodně realizované vhodnými metodami a technikami“ (Rogers, 2000, 28).

Rogers byl nicméně přesvědčen, že nejdůležitějším faktorem v rámci psychoterapeutické situace je specifický vztah, jenž může s klientem navázat pouze terapeut disponující výše uvedenými osobnostními kvalitami. Existence takového vztahu je sama o sobě postačující podmínkou k terapeutické změně a osobnostnímu růstu klienta. J. Tolanová považuje tento Rogersův obrat od tradiční tematizace psychoterapeutických technik ke zkoumání

² V průběhu své kariéry Rogers několikrát pozměnil název vlastního přístupu („nedirektivní poradenství“, „terapie zaměřená na klienta“, „výuka zaměřená na žáka“, „vedení zaměřené na skupinu“). Vzhledem k postupnému rozšíření aplikačních možností však považuje za nejvhodnější označení „přístup zaměřený na člověka“ („Person-Centered Approach“ – „PCA“) (Rogers, 2014). To je důvodem pro užívání názvu „PCA“ v této práci. V rámci

osobnostních kvalit psychoterapeutů za „zásadní odklon od tradiční psychoterapeutické praxe“: „Roku 1957 psal Rogers o podmínkách, které spolu s kolegy vytipoval jako ty, jež nabízejí neohrožující atmosféru, v níž si mohou lidé začít připouštět existenci zkušeností, které dříve drželi mimo dosah vědomí, a začleňovat je. Šlo o zásadní odklon od tradiční psychoterapeutické praxe, jelikož se již neříkalo, co musí poradce udělat, ale místo toho se kladl větší důraz na *kvality a postoje* poradce“ (Tolan, 2006, 20).

Podobně i I. Yalom v předmluvě ke *Způsobu bytí* konstatuje, že Rogersův pohled na psychoterapeutický proces, systematický výzkum účinných faktorů v terapii a vnímání psychoterapeutického vztahu jako klíčového byl v tehdejší době revoluční. Cesta k tomu, aby Rogersovy ideje získaly v humanitních vědách respekt, však dle něj nebyla snadná. Oceňuje především upřímnou snahu po potřebných reformách ve školení terapeutů, vzdělávacího systému a způsobu vzdělávání v USA a také odvahu a úsilí v prosazování nového přístupu ke klientům, pacientům, studentům... lidem. „Carl Rogers byl houževnatým bojovníkem, který vybojoval řadu bitev – teritoriální bitvy s medicínou a psychiatrií, jež se pokoušely bránit psychologům v léčení pacientů. Ideologické bitvy s redukcionisty, jako byl B. F. Skinner, jenž popíral klíčový význam volby, vůle a záměru. A procedurální bitvy s psychoanalytiky, kteří jeho přístup zaměřený na klienta považovali za zjednodušující a nevědecký“ (Rogers, 2014, 11). Toho, kdo zná Yalomovy knihy, nepřekvapí jeho sympatizování s Rogersovým přesvědčením o důležitosti „lidské volby“, o významu empirického učení v institucionálním vzdělávání a o potenciálu psychoterapie nejen v případě léčby patologií, nýbrž i v osobnostním růstu zdravých jedinců. Rogersovy postoje k psychoterapeutické praxi si tedy postupně musely najít místo v atmosféře převážně pozitivisticky, behaviorálně a psychoanalyticky orientované akademické i klinické psychologie.

Přes nespornou revolučnost Rogersova přístupu však rozhodně nelze oprávněně tvrdit, jak podotýká např. D. Šiffelová (2010), že Rogersovy myšlenky vyrůstaly na zelené louce. Rogers přiznává ovlivnění například poněkud revoltujícím psychoanalytikem O. Rankem, jehož důraz na akceptaci klienta ovšem radikalizoval. Nelze opomenout Rogersovy veřejné diskuze (některé dochované ve vizuální či auditivní podobě) s již zmíněným B. F. Skinnerem. Zatímco

druhé části práce, věnující se aplikaci PCA v oblasti pedagogické problematiky, je pak užíván zaběhlý pojem „vzdělávání zaměřené na studenta“ („Student-Centered Learning“ – „SCL“).

fundamentální, resp. ontologicko-antropologickou premisou PCA je tvrzení o potenciálu lidské bytosti rozhodovat se svobodně, tedy bez totální determinace jinými faktory (ať již ve smyslu biologické či socio-kulturní formy „vstupu“), Skinner naprosto odmítá postulovat vědomí toto privilegium, resp. přisuzovat mu kauzální autonomii (Rogers, 2014b). Nabízí se zde spekulace, že právě silná distinkce vůči behavioristickému pojetí člověka vedla Rogerse k příklonu k fenomenologické metodě – zprostředkované především interpretacemi amerických psychologů D. Snygga a A. W. Combs.³ Z filozoficko-spekulativní oblasti formovali Rogersovo myšlení hlavně M. Buber a S. Kierkegaard. V teorii pedagogické praxe se zase Rogers explicitně hlásí k určitým prvkům pragmatismu W. H. Kilpatricka (Rogers, 2014).

1. Filozoficko-antropologická východiska a celospolečenské postoje

Na základě osobních zkušeností s aplikováním PCA, rostoucího počtu experimentů a výzkumných studií Rogers konstatuje, že prokazatelně existují způsoby, jak efektivněji dosahovat mírového řešení mezilidských sporů a směřování k hodnotám jako je soucit, respekt či úcta k druhému. Nejde mu přitom „jen“ o štěstí jedince v úzce psychologickém smyslu, nýbrž máme zde co do činění s popisem a argumentací ve prospěch alternativního celospolečenského paradigmatu pro rozvíjení myšlení, prožívání, resp. „nové úrovně vědomí“, založeném na výše zmíněných hodnotách (Rogers, 2014, 202–203).

Ať už Rogers tematizuje oblast firemní kultury, pedagogické praxe, či mezinárodních vztahů, propaguje tentýž princip: dovolíme-li jedinci rozvíjet jeho potenciál tím, že zprostředkujeme „facilitující podmínky“, daný jedinec bude konstruktivně růst ve směru vlastní životní spokojenosti a větší společenské zodpovědnosti. Tyto změny jsou přirozeným a nutným důsledkem pozitivnějšího sebepojetí. Současně platí, že k tomuto procesu nemůže dojít bez empatického porozumění a akceptace jedince. Rogersovu hlubokou úctu vůči jedinečnosti a „psychologické neredukovatelnosti“ každého člověka tak srovnávají M. Cooper a J. McLeod

³ O základních a specificky fenomenologických rysech Snyggova a Combsova výkladu teorie osobnosti pojednává například V. J. Drapela (1997). Reformulujeme-li pojmosloví zmíněných dvou autorů v terminologii C. R. Rogerse, najdeme řadu totožných prvků v přístupu k psychologii osobnosti.

(2011) s Levinasovou filozoficko-antropologickou koncepcí bytostné „jinakosti“ lidské bytosti. Tito autoři vnímají Rogersův radikálně „idiografický“ přístup a skeptický postoj vůči psychodiagnostice nikoli jako pouhý teoretický předpoklad, nýbrž jako „etický závazek“ vůči každému člověku.

Zkoumání potenciálních i realizovaných konsekvencí aplikace vlastního přístupu v celospolečenské oblasti věnoval Rogers značnou část svého díla. Některé jeho úvahy přesahující rámec psychologie nesou rysy postmoderního myšlení: v jednom ze svých velmi osobních zamyšlení zpochybňuje závaznost objektivní reality, či přinejmenším té reality, jejíž existence je uznávána tehdejším vědeckým paradigmatem a „common sense“. „Dospěl jsem, spolu s mnoha dalšími, k tomuto novému obrazu reality: jedinou realitou, kterou znám, je svět, jenž *vnímám a prožívám* v přítomném okamžiku. Jedinou realitou, kterou znáš ty, je svět, jenž *vnímáš a prožíváš* v daném okamžiku. Jediné, co o těchto skutečnostech můžeme vypovědět, je to, že se liší jedna od druhé. Existuje tolik „reálných světů“, kolik je na světě lidí!“ (Rogers, 2014, 110).

S využitím varovných příkladů z historie Rogers poukazuje na nebezpečí spočívající v přesvědčení o existenci pouze jedné všeobecně závazné reality v kombinaci s tendencí vymáhat víru v tuto „realitu“ u druhých. V průběhu dějin měli dle Rogerse lidé na základě zmíněného přesvědčení vždy tendenci izolovat, upalovat, napravovat či jinak trestat ty, kteří zastávali alternativní pohled na svět. Přesvědčení o existenci jediné reality je tak dle něj velmi nebezpečným „mýtem“ a je třeba jej opustit. „Závěrem si dovoluji tvrdit, že pokud budou národy kráčet ve svých dřívějších stopách, budou muset v důsledku rychlosti celosvětové komunikace různých pohledů vyvíjet stále větší tlak, aby si vynutily shodu v tom, co vytváří reálný svět a jeho hodnoty. Tyto vynucené shody se budou lišit národ od národa, kultura od kultury. Násilí potlačí svobodu individua. Konflikty vyvolané našimi rozdílnými světovými názory povedou k sebezničení. Slíbil jsem však, že nabídnu alternativu. Přijmeme-li za základní fakt lidského života, že žijeme v rozdílných realitách, dokážeme-li tyto rozdílné skutečnosti chápat jako ten nejslibnější zdroj učení v celé historii lidstva, dokážeme-li žít v klidu vedle sebe, abychom se mohli beze strachu učit jeden od druhého – pokud toto všechno dokážeme, dočkáme se úsvitu nového věku. A možná, že hluboce ukrytá smyslová čidla lidstva již takovéto změně připravují půdu“ (Rogers, 2014, 114–115). Snaha jakkoli nutit

druhého člověka, aby přijal všeobecně přijímaný pohled na to, co je reálné a pravdivé, je tedy dle Rogerse nebezpečná a měla by být nahrazena tolerancí a schopností oceňovat a učit se na základě vnímání jinakosti.

Rogers je rovněž znám svým neutuchajícím přesvědčením o potřebě celosvětové demokratizace společnosti. Svět dle něj klade na lidstvo stále silnější požadavky, pokud jde o schopnost komunikace, naslouchání, vyjednávání, docházení ke konsenzu apod. Mají-li kultury a jednotlivci existovat vedle sebe či lépe řečeno spolu, a to bez nějaké ideologicky jednotící, zastřešující metanarace, pak se to neobejde bez značně vyvinutého smyslu pro akceptaci individuality druhého a porozumění jeho postojům. Pokud se dle Rogerse naučíme akceptovat odlišnosti, dojde v posledku k rozvoji schopnosti potýkat se s problémy originálnějším způsobem, neboť si budeme vědomi „většího počtu variant“ řešení. „Myslím si, že naše společnost nebude založena na slepém odevzdání se realitě, přesvědčení či názoru na ni, ale na obecném zájmu jednoho o druhého jako o legitimně autonomní osobnosti s individuální realitou. Přirozená lidská tendence pomoci druhému již nebude odůvodněna tak, že „ti pomáhám proto, že jsi stejný jako já“, ale spíše tak, že „oceňuji a vážím si tě, protože jsi jiný než já“ (Rogers, 2014, 113). V opačném případě hrozí „individualizovaná anarchie“.

Rogers zde pravděpodobně hovoří o postojích, pohnutkách – obecně o prožitkové úrovni člověka. Důraz na totální akceptaci odlišnosti druhého, jež předpokládá vysokou míru snahy a empatie, je tak v souladu s Rogersovou teorií psychoterapie a osobnostní změny. Pravděpodobně by však nesouhlasil s takovou interpretací vlastních slov, která by jeho myšlenky vykládala jako apel na bezbřehou toleranci jakéhokoli jednání (ať již na úrovni jednotlivců, společenství, národů). Ostatně jeho nekompromisní a tvrdá kritika totalitních režimů je dostatečným důkazem toho, že jej nelze považovat za morálního relativistu.

Rogersovy ambice ve směru ovlivňování společenského dění rozhodně nejsou malé. Potenciál jeho přístupu spočívá především v tom, jaké podmínky umí vytvářet pro takový způsob bytí, který by postupně reflektoval a současně měnil tehdejší paradigma západní civilizace, v němž se z jeho pohledu stále silněji prosazují principy mocenské hierarchizace, kontroly, trestání. „Vytvářet atmosféru, ve které je moc sdílena, lidé jsou posilováni, skupiny brány jako důvěryhodné a kompetentní k řešení svých problémů – to je v běžném životě neslýchané. Naše školy, vláda, obchodníci a společnosti jsou přesvědčeni o tom, že nelze

důvěřovat ani jednotlivci, ani skupině. Musí nad nimi mít moc, moc ovládat je. Hierarchická struktura je podstatou celé naší kultury. Dokonce i v řadě našich církví jsou lidé považováni a priori za hříšné, a potřebují proto disciplínu a vedení. V psychologické oblasti zastává podobné stanovisko psychoanalýza – totiž že lidé jsou v základu plni nevědomých pudů, které by nekontrolovány přinesly zkázu celé společnosti. Paradigmatem západní společnosti je přesvědčení o nebezpečnosti lidské podstaty. Proto je třeba lidi učit, vést a ovládat těmi s vyšší autoritou“ (Rogers, 2014, 199). Avšak v atmosféře, jež je prostoupena určitými postojoými kvalitami, se jednotlivci vyvíjejí efektivněji, konstruktivněji. Zlo, které je přítomno ve společnosti, je dle Rogerse mnohem spíše výsledkem nedůvěry vůči přirozenému potenciálu člověka, resp. lidstva rozvíjet se pozitivním směrem, než zlé podstaty lidské duše.

„Paradigma moci“ tedy musí být nahrazeno paradigmatem alternativním. Rogersova idea způsobu bytí a jemu odpovídajícímu způsobu komunikace by se dle něj mohla uplatnit na všech úrovních společenského života: od interakce rodič–dítě až po mezinárodní setkávání představitelů evropských zemí. „Představte si poslance mezinárodního parlamentu, kteří by dosáhli takového stavu, v němž by dokázali opravdu naslouchat a rozumět jeden druhému a vzájemně se respektovat. Vytvořila by se atmosféra spolupráce v komunitě, lidskost by měla vyšší prioritu než moc. Dosažené výsledky by měly ten nejhlubší význam. Nechci říct, že by se tím vyřešily všechny problémy. To vůbec ne. Ale v lidské atmosféře porozumění a vzájemného respektu by i nejvážnější rozpory a požadavky byly mnohem snáze řešitelné“ (Rogers, 2014, 200). Jako důkaz, že tato slova nejsou pouhým sněním, uvádí Rogers vypracovaný plán pro řešení izraelsko-palestinského konfliktu. Na stejném místě vyjadřuje své přesvědčení, že „know-how“, které PCA dává k dispozici, významně zvyšuje pravděpodobnost urovnání nejen těchto typů konfliktů. Rogers dokonce aspiruje na transformaci „transkulturních a mezinárodních rozepří“ do podoby „komunit“, v nichž panuje vzájemný respekt a porozumění.

1.1. Aktualizační a formativní tendence

Jako jeden z hlavních pilířů své teorie postuluje Rogers vrozenou a univerzální tendenci organismu k vlastnímu růstu, tzv. aktualizační tendenci⁴. Jde o snahu každého jedince rozvinout vlastní potenciál. „V každém organismu na libovolné úrovni vývoje je skryto neustálé směřování k tvořivému naplnění bytostně vlastních možností. Také v lidech je přítomna přirozená tendence k všestrannějšímu a plnějšímu rozvoji“ (Rogers, 2014, 123). Tato tendence je podstatným a neustále přítomným rysem každého živého organismu. Směřování nejen k zachování, nýbrž k sebezdokonalení je tak nejzákladnější a nezníčitelnou motivací všech živých entit. Aktualizační tendence zahrnuje potřeby, které by Maslow nazval potřebami „deficientními“ – tedy potřeby dýchat, jíst, pít apod. –, ovšem obsahuje i potřeby, jež označujeme spíše jako duchovní, spirituální apod. (Rogers, 1959, 196–197). Všechny živé bytosti tedy vždy směřují k uskutečnění vlastního potenciálu, přičemž efektivita tohoto směřování je odvislá od podmínek, v nichž daná bytost funguje. V případě nevhodných podmínek může být aktualizační tendence daného organismu deformována.

Důležitým předpokladem je zde teze o bytostně sociálně konstruktivním směřování této tendence. V životní praxi člověka to znamená, že v případě vhodného prostředí selektivně rozvíjí pouze nepatologické tendence. Takovýto jedinec, ačkoli se rozvíjí individuálně a nonkonformně, je zároveň přirozeně socializovanou bytostí (Rogers, 2014). Bereme-li v potaz tuto premisu, rozhodně nelze Rogerse podezřívat z propagace sobeckého individualismu, neboť mezi přirozené důsledky plného rozvoje aktualizační tendence patří altruistické jednání. To pak není důsledkem čistě racionálně-korektních rozhodnutí, nýbrž projevem spontaneity organismu (sebe)aktualizovaného jedince. Interpretovat tedy Rogersovy myšlenky o svobodě, aktualizační tendenci a důvěře v organismus v utilitaristickém směru je v rozporu s podstatou tohoto přístupu.

Psychoterapeutické sezení má pak poskytovat podmínky, v nichž se tato přirozená tendence může volně rozvíjet. „Psychoterapie a skupinový zážitek nebyly v mých rukou účinné, dokud jsem se pokoušel ve druhém člověku vytvořit něco, co mu bylo cizí. Namísto toho jsem se

⁴ Tato základní motivační tendence celého organismu, jak uvádí Rogers (1959), je často zaměňována za tzv. „sebeaktualizaci“ („self-actualization“). Protože tento pojem v této práci nebudu používat, nepovažuji za nutné jej definovat. Pouze dodávám, že se jedná o pojem, který označuje odlišnou tendenci organismu – která může i nemusí být v souladu s aktualizační tendencí. Nejde tedy o synonyma.

přesvědčil, že když dokážu zajistit podmínky, jež vycházejí vstřícně individuálnímu vývoji, přinese s sebou tato pozitivní směřová tendence konstruktivní výsledky“ (Rogers, 2014, 125). Jsou-li tyto podmínky zajištěny, organismus klienta přirozeně směřuje k odstranění bloků a k sebezvoji – byť třeba ne bezbolestně.⁵ Dotyčný jedinec pak pozorněji zkoumá aspekty vlastní osobnosti, jež dříve z různých důvodů přehlížel či popíral. Silněji si uvědomuje své možnosti a potřeby a cítí se svobodnější, zvyšuje se jeho sebeúcta i tolerance vůči ostatním lidem. V případě, že na klienta působí uvedené „nutné a postačující podmínky“ rovněž se zvyšuje jeho odolnost vůči stresu a zmírňují se emocionální výkyvy. Také dochází k oslabování nezdravých schémat myšlení a obranných mechanismů. Všechny tyto – údajně objektivně zjištěné – změny na úrovni prožívání a chování byly dle Rogerse zaznamenány u klientů, kteří měli možnost zakusit kvalitu výše popsaného vztahu. (Rogers, 1995).

Rogers současně tvrdí, že v rámci PCA terapeut není expertem na prožívání klienta. „...je to klient, který ví, co jej trápí, kudy jít, které problémy jsou hlavní, které zážitky jsou hluboko zapadlé. Uvědomil jsem si, že udělám lépe, když se spolehnu na klienta, než když budu demonstrovat svou vlastní moudrost a učenost“ (2000, s. 22). Psychoterapeut tedy není odborníkem na prožívání klienta, nýbrž „pouhým“ spolutvůrcem prostředí, které klientovi umožní poznávat sebe sama a rozvíjet se. Optimální směr klientova procesu může najít vždy pouze klient sám, nikoli terapeut.⁶ Poněkud radikálněji než Rogers vyjadřuje tento princip jeho žák E. Gendlin, když popisuje metodu focusingu: „Nejdůležitějším pravidlem pro terapeuta nebo přítele, který chce někomu při focusingu pomoci, zní, že se do toho nemá plést. Spousta terapeutů věří, že jsou to spíše oni, kdo tvoří výsledky, a nikoli proces u samotného pacienta. Terapeuti toho dokážou hodně nabídnout a odhadovat povahu problému, kázat a předělávat pacientovu situaci. O vašich problémech a jejich jádru však ví pouze vaše tělo. Kdybych byl váš osobní terapeut,

⁵ „Postupuje-li terapie dále, často se („klient“ – pozn. aut.) cítí ještě více znechucený sám sebou a je kritický vůči sobě. Zjišťuje, že často prožívá protichůdné postoje vůči sobě. (...) Tento proces není v žádném případě hladký; v některých rozhovorech může jeho sebehodnocení klesnout velmi nízko a on se cítí vcelku bezcenný a bez naděje“ (Rogers, 2000, 134).

⁶ Právě Rogersův „radikální názor, že nejlepším odborníkem na vlastní život je sám klient“, byl dle Caina a Seemana v rozporu s psychoterapeutickým mainstreamem jeho doby (včetně vyznavačů humanistického směru). Dle těchto autorů šlo doslova o „převrat“ v psychoterapii a poradenství (Cain & Seeman, 2006, 205). V hodnocení Rogersova významu jde ještě dál J. Zeig (2005), když Rogerse označuje za „nejvýznamnějšího a nejlivnějšího klinického psychologa na světě“.

odolal bych silnému pokušení, abych k vám hovořil tak, jako bych věděl o vašich problémech více než vy“ (Gendlin, 2003, 22).

Rogersova důvěra v sebezdravující mechanismy klientů může svádět k interpretaci obrazu poradce či terapeuta, který rezignuje na odpovědnost a aktivitu. Rogers však důrazně odmítá představu, že „role poradce uskutečňujícího nedirektivní poradenství, znamená být pouze pasivní a osvojit si taktiku *laissez faire*“ (Rogers, 2000, 34). Bytostné přesvědčení o „moudrosti organismu“ dle něj neimplikuje libovůli či pasivitu v klinické praxi rogersovsky orientovaných terapeutů. Pasivita je naopak v rozporu s nutností vyjádřit klientovi úctu a zájem o něj. „Postoj *laissez fair* v žádném případě nenaznačuje klientovi, že je považovaný za hodnotného člověka“ (Rogers, 2000, 34). Je mnohem pravděpodobnější, že takovýto přístup bude vnímán spíše jako odmítnutí než poskytnutí podpůrné atmosféry.

Rogers nepřipouští možnost, že by jeho důvěra v existenci aktualizační tendence byla nepodloženým teoretickým konstruktem. Ani při postulování tzv. „formativní tendence“ se takřikajíc nedrží „při zemi“: „A ještě s větší jistotou věřím tomu, že harmonicky ladíme s mocnou tvořivou tendencí, která zplodila vesmír, od nejdrobnější sněhové vločky až po ty nejobrovitější galaxie, od té nejprostší améby až po nejcitlivější a nejnadanější z lidí. Zřejmě se také ocitáme na samém prahu naší schopnosti transcendence, vytvoření nových a duchovnějších cest lidské evoluce. Pro mne tyto představy vyjadřují filozofickou bázi přístupu zaměřeného na člověka. A to také odůvodňuje mé plné nasazení na cestě k bytí přitakávajícímu životu“ (Rogers, 2014, 137).

V případě výše představené „formativní tendence“ se jedná o méně známý ontologický princip, který Rogers postuloval jakožto princip, který svou univerzálností (týká se univerza jako celku) zahrnuje i aktualizační tendenci. Společně s aktualizační tendencí tvoří základní kámen PCA. „Předpokládám, že je ve vesmíru přítomna formativní směrová tendence, kterou můžeme vystopovat a pozorovat ve hvězdném prostoru, v krystalech, v mikroorganismech, v komplexnějším organickém životě a v lidských bytostech. Jde o evoluční tendenci k většímu řádu, větší komplexitě a strukturovanosti. V životě lidí se tato tendence projevuje individuálním vývojem od původní jednotlivé buňky až po komplexní organické funkce, vědění a cítění pod úrovní vědomí, vědomé vnímání organismu a vnějšího světa, transcendentní vnímání harmonie a jednoty kosmu včetně lidstva. Považuji za možné, že se tato

hypotéza stane základnou, na které bude možno vybudovat teorii humanistickej psychologie. V každém prípade však tvorí základ prístupu zaměřeného na človeka“ (Rogers, 2014, 136).

Potvrzení existence těchto metafyzických principů, ačkoli dle Rogerse filozoficky fundují PCA, není nutné pro to, aby bylo možno přijmout rovnu méně abstraktních a empiričtějších tvrzení týkajících se teorie psychoterapie a osobnostní změny. S jistou mírou zjednodušení lze konstatovat, že se zamítnutím často poněkud mystické a značně spekulativní Rogersovy filozofie nutně nepadá pravdivost jeho psychologických předpokladů – které jsou snadněji testovatelné. Z hlediska přísně vědeckých kritérií je Rogersova psychologie mnohem exaktnější teorií než jeho ontologie (jejíž součástí je i teorie formativní tendence). Aktualizační a formativní tendenci je vhodné vnímat jako jednu z mnoha obecných vysvětlení toho, proč funguje facilitující klima a jaké jsou mechanismy jeho působení. Z pohledu Rogerse je předpoklad existence obou tendencí adekvátním vysvětlením toho, proč se za určitých podmínek začne jedinec přirozeně vyvíjet v osobnost, která jedná v souladu s vlastními potřebami a zároveň prosociálně.

Rogers konstatuje, že známe dostatek faktů, abychom mohli s vysokou mírou pravděpodobnosti předpokládat existenci „subjektivních kvalit, které jsou prokazatelně účinné v navozování konstruktivních a vývojových změn osobnosti a chování jednotlivců. V prostředí naplněném těmito kvalitami mezilidských vztahů si lidé vytvářejí vyšší úroveň porozumění vlastnímu já, důvěry ve vlastní schopnosti a větší schopnost zvolit si své chování. Mnohem významněji se učí, mají více svobody k bytí a uskutečňování sebe sama. Člověku v takovémto výchovném prostředí nic nebrání v tom, aby si vybral *jakékoli* směřování, ale ve skutečnosti se vždy ubírá pozitivními a konstruktivními cestami. Aktualizační tendence je pro člověka určující. Stále větší jistotu našim závěrům přináší zjištění, že tato tendence se nevyčerpává živými organismy, ale je součástí silné formativní tendence celého vesmíru, která je zřejmá na všech úrovních. Zajistíme-li tedy psychologické klima, jež umožňuje člověku *být* – bez ohledu na to, zda jde o klienty, žáky, zaměstnance či účastníky skupinových setkání –, nevytváříme tak nějaké nahodilé podmínky. Dotýkáme se tendence, která prostupuje veškerým organickým životem – tendence organismu dosáhnout sebenaplnění, jež mu bylo potenciálně dáno“ (Rogers, 2014, 137).

V rámci polemiky s Rogersem lze rovněž najít zdůvodnění pro platnost tvrzení, že aktualizační tendence nemusí být nutně vrozená, nýbrž vzniká – jako například mentální síla – až v ideálních podmínkách. Stejně tak ji můžeme odmítnout zcela a předpokládat místo ní např. základní tendenci k dosažení slasti (štěstí, blaženosti, spokojenosti) či základní (nevědomou) motivaci, která spočívá ve snaze předat své geny apod. Tyto spekulace zde mají demonstrovat, že řadu důležitých prvků Rogersova přístupu k psychoterapii či třeba pedagogice lze empiricky testovat, exaktně zkoumat, aniž bychom přijali tezi o existenci výše uvedených tendencí. Napadat tedy Rogersův přístup za příliš velkou spekulativnost se nabízí, nepostihuje to ovšem psychologickou dimenzi PCA. Ostatně sám Rogers na jiném místě podotýká, že jeho vlastní filozofický přístup je pouze jeden z mnoha, které mohou být teoretickou bází komunikace, jež umožňuje osobnostní růst jejích aktérů (Rogers, 2014, 182).

Dle Rogerse (2014) existovaly a existují i společnosti, jež splňují parametry, o nichž se hovoří v rámci PCA, ačkoli vycházejí z jiné filozofie: tzv. „komunity“ dle Rogerse vznikaly například na čínském venkově. „Komunity sehrály – zpočátku do jisté míry, po založení lidové republiky v roce 1949 zcela určitě – historicky důležitou úlohu díky svému důrazu na společný cíl. Prvořadý je blahobyt celého organismu, státu či národa. Není tolik kladen důraz na individuální autonomii, každý člověk je veden k vědomí, že není ničím než jednou buňkou obrovské organické struktury. V západní kultuře se nicméně projevuje zcela jiný trend, který bychom mohli charakterizovat jako důraz na důležitost jednotlivce. Filozofie demokracie, lidských práv, práva na sebeurčení – všechny tyto aspekty začaly být kladeny na první místo. Z této půdy povstal konkrétní filozofický způsob bytí (...) Zkrátka, v naší kultuře dochází ke kvasu, který vynáší na povrch mnohé snahy přičítat větší váhu důstojnosti, moci a sebeurčení člověka. Naše kultura se tápavě ubírá k budoucím formám komunit“ (Rogers, 2014, 183–184). Současně platí, že komunitní atmosféra může vznikat ve školních třídách, církevních organizacích či ve firemní oblasti. Formativní a aktualizační tendence jsou tedy univerzální síly, jejichž existenci vysvětluje Rogers mechanismus pozitivního působení „nutných a postačujících podmínek“, a to nejen v psychotherapeutické situaci. I v případě, že tyto tendence zpochybníme, nemění to nic na případné efektivitě „nutných a postačujících podmínek“ (viz níže).

2. Konfrontace s Freudovou psychoanalýzou

Ani Rogers se nevyhnul konfrontaci s významnou psychologickou „silou“, již byla v jeho době Freudova („klasická“) psychoanalýza. Rogersův rostoucí odpor vůči „freudiánské“ psychoanalýze vychází jak z osobních zkušeností, tak s neochoty přistoupit na řadu jejích teoretických předpokladů, a to ať už v oblasti teorie osobnosti, či psychoterapie.

2.1. Explanační síla a důkazy

I když se omezíme pouze na západní diskurz, Freud není prvním, kdo předpokládal existenci nevědomí.⁷ Nikdo před ním však nevymyslel tak originální, sofistickou a teoreticky propracovanou metodu, jak s nevědomím zacházet v zájmu individuální léčby. Dle dnes již zastaralého karteziánského pojetí probíhá vnímání vlastního subjektivního světa – pomíneme-li silné afekty, spánek či neobvyklé stavy mysli – transparentně a neproblematicky na jevišti divadla zvaném vědomí.

Freudovým „objevem“ nevědomí však bylo narušeno ontologické založení svobody vůle, což vyvolalo – přinejmenším v akademických kruzích – značné pobouření. Tím, že v psychoanalytickém konceptu zaujímá vědomí pouze nepatrný kousek jinak tak spleťtého duševního života jedince, ohrožuje představu člověka jako racionální bytosti, která podle tradičního názoru vždy ví, co dělá. V souvislosti s analýzou Freudova pojetí narcismu uvádí Fromm: „...nemůžeme si nepřipomenout Freudovo konstatování, že Koperník, Darwin i on sám do hloubky poranili lidský narcismus tím, že podkopali víru v jedinečnou roli člověka ve vesmíru a v jeho vědomí jakožto elementární a nerozložitelnou skutečnost“ (Fromm, 1996, 96). Freud však věděl, že možnost racionálního řízení života je podmíněna uvědoměním si iracionálních tendencí. Ovšem právě tento akt není zdaleka něčím neproblematickým. „Patogenní konflikt neurotiků nelze zaměňovat s normálním zápasem duševních hnutí, která

⁷ H. Široký (2001) přesvědčivě dokazuje, že nevědomí nebylo objeveno až psychoanalýzou; teze o nevědomých duševních obsazích, potenciálně dosažitelných, zaznívaly již dávno před Freudem (např. Platón, Leibniz, voluntaristé).

stojí na stejné psychologické půdě. Je to střetnutí dvou sil, z nichž jedna dospěla až na stupeň předvědomí a vědomí, kdežto druhá byla zadržena na stupni nevědomí“ (Freud, 1969, 305). Tímto tvrzením popírá jeho autor v tehdejší době samozřejmý předpoklad, že subjekt vždy ví, co chce. A je to právě psychoanalýza, jež kromě pronikání do hlubších vrstev mysli umí rovněž vysvětlit řadu psychických a somatických jevů na základě obsahu a procesů nevědomí.

Freud, jakkoli to může znít překvapivě, prezentoval vlastní teorii jako určitou reakci na tehdejší v akademických kruzích etablovaný fyziologický redukcionismus. Žádná z Freudovi dostupných metod experimentální psychologie, která podle něho není ničím jiným než pouhým pokračováním fyziologie smyslů, není schopna uspokojivě vyřešit problematiku vztahu duše a těla. Přičemž je podle Freuda jasné, že pokud se tento stav nezmění, nemůžeme očekávat správné porozumění psychickým problémům člověka. Obdobně je na tom i tehdejší psychiatrie. Ta se zase podle Freuda omezuje na pouhou deskriptivní symptomatologickou typologizaci chorob. Popisuje tedy příznaky chorob, aniž by se zabývala chorobou samotnou, resp. příčinami symptomů. Psychoanalýza by proto měla být psychiatrii fundující vědou. Takto by mohla vysvětlit vztah mezi duševní a tělesnou poruchou. Některé jeho úvahy se nesou až v husserlovském (či brentanovském) duchu: psychiatrie dle něj nemá být vázána „žádným jí cizím předpokladem anatomické, chemické nebo fyziologické povahy, musí pracovat veskrze jen s čistě psychologickými pomocnými pojmy, a právě proto, obávám se, vám bude zprvu připadat cize“ (Freud, 1969, 19). U Freuda je tedy patrný záměr – alespoň na deklarativní úrovni – vyjít z empirie, aniž by byl výzkum mysli jakkoli kontaminován předsudky dobové objektivistické vědy.

Navzdory řečenému si však explanační síla Freudova celoživotního díla bere nemalou daň: zatímco Rogers na několika místech poukazuje na to, že vlastní teorii budoval vždy spíše „odspodu nahoru“⁸, klasická psychoanalýza je již od svého počátku z různých stran kritizována pro svou neverifikovatelnost – popřípadě pro nemožnost její falzifikace –, nadměrnou teoretickou zatíženost a přílišnou abstraktnost. O některých z těchto námitek referuje např. C. S. Hall a G. Lindzey (2002): absence vědeckého opodstatnění Freudových teorií vnímají jako nejslabší místo psychoanalýzy, na které je právem poukazováno. Zatímco Rogers proslul také realizováním řady vědeckých výzkumů k ověření platnosti svých hypotéz,

o Freudovi se toto rozhodně říci nedá. „Jeho neschopnost systematickým způsobem uskutečňovat a realizovat výzkum velmi ztěžuje hodnocení jeho práce“ (Hall & Lindzey, 2002, 53).

Nepřekvapivě i Rogers kritizoval silně spekulativní charakter Freudových teorií. Snad i proto, aby nemusel čelit obdobné kritice, se při postulování hypotéz a vyvozování závěrů snažil nespoléhat jen na vlastní intuici. V první polovině 50. let patřil mezi průkopníky a propagátory empirického testování v oblasti účinných faktorů psychoterapie. V Rogersově díle je tak patrné kontinuální odhodlání zkoumat vlastní hypotézy nikoli pouze na základě osobní zkušenosti, kazuistik, teoretických spekulací a rozmnožování předpokladů. Byl aktivní v navrhování experimentů, které by základní kameny jeho teorie testovaly objektivně. Dá se proto předpokládat, že vzhledem ke svému vlivu má Rogers nemalý podíl na rozvoji metodologie výzkumu nejen v oblasti psychoterapie.

2.2. Nezúčastněný pozorovatel

Východiska Freudovy psychologie jsou pochopitelnější v kontextu vědeckého paradigmatu na přelomu devatenáctého a dvacátého století. „Freud své základní objevy koncipoval v rámci určitého filozofického referenčního systému, a to mechanistického materialismu vlastního na počátku tohoto století většině přírodovědců“ (Fromm, 1996, 9). Vzorem a východiskem klasické psychoanalýzy „byl ideál objektivní přírodovědecké techniky a metody, pro kterou se musela jevit konkrétní osobnost psychoanalytika jako zaměnitelná. Stablním faktorem či neproměnnou veličinou byla metoda“ (Široký, 2001, 502). Do teorie o lidské psychice byl implantován dobový objektivistický předsudek, že má-li být jakýkoli poznatek vědeckým, musí badatel zůstat mimo pozorovaný jev. Analytikovo udržování citového odstupů má zaručit objektivitu jeho interpretací. Freud proto nedoporučoval silnější projevy náklonnosti, vroucnosti či osobního přístupu. „Lékař má být pro analyzovanou osobu neprůhledný a tak jako zrcadlo nemá ukazovat nic jiného, než co je ukázáno jemu samému.“ A dále pokračuje: „Chová-li se lékař jinak než podle tohoto doporučení „jeho metoda není

⁸ Roger Casemore (2008, 10) konstatuje, že PCA je často popisován jako přístup, který je „chudý na teorii“.

metodou té pravé psychoanalýzy“ (Freud, 1997, 319). Analytický postup měl vést ke shodným a opakovatelným pozorováním a zobecněním výsledků těchto pozorování měla vzniknout vědecká teorie mysli a její patologie, popřípadě vědecky fundovaná léčba. Pro zakladatele psychoanalýzy tak byla myšlenka, že by se analytik specifiky své osobnosti podílel na vzniku a charakteru vztahových jevů, nepřijatelná, neboť by bylo nutné připustit vliv nepředvídatelných nebo neuchopitelných proměnných, což by ohrožovalo tolik vyžadovanou reliabilitu (Aron, 2006)⁹. Přesvědčení o možnosti takového přístupu („nezúčastněného pozorovatele“) pojmenoval Mitchell jako „mýtus generického analytika“: „Pokud má v průběhu analytického procesu dojít u pacienta k uvolnění dříve vytěšňovaného materiálu pomocí interpretace, nesmí záležet na osobnostních charakteristikách, subjektivitě a založení analytika. Ideály neutrality, zdrženlivosti a anonymity – pilíře klasické techniky – posilují tento mýtus tím, že analytikovi zdánlivě umožňují, aby vlastně nebyl v situaci přítomný a viditelný“ (Mitchell, 2002, 28). I. Yalom a M. Saic si však v případě klasické psychoanalýzy všimají neslučitelnosti silného citového zaujetí analytika a efektivity jeho klinické praxe:

„Tedy, podle Freudova mínění, pokud se terapeuti pacientům otevrou a zapojí se do normální komunikace, obětují objektivitu, a tudíž i efektivitu“ (Yalom, 2006, 418).

„V klasickém pojetí psychoanalýzy byly silné pocity analytika vůči pacientovi považovány za překážku terapie. Takové pocity označil Sigmund Freud za protipřenosové ve smyslu přenesení pocitů z minulosti analytika do analytické situace a tím interferující s léčbou pacienta“ (Saic, 2005, 83).

Dalším důvodem pro stanovení postulátu nezúčastněného pozorování je Freudova snaha distancovat se od míry manipulace, jež byla často vyčítána jím tolik obdivovanému učiteli Charcotovi. „Na vině“ byla hypnóza, jejíž hojně terapeutické využívání stálo u zrodu psychoanalýzy. Jakožto prostředek silné sugesce byla v naprostém rozporu s postulátem neovlivňování objektu zkoumání. Protože Freud prezentoval psychoanalýzu jako léčbu, která má zvyšovat pacientovu autonomii, nikoli sugestivně vnucovat jakékoli instrukce, výklady či postoje, rezignoval na využívání hypnózy k terapeutickým účelům a nahradil ji ne tolik kontroverzní metodou interpretace. Od té doby má analytikova participace dle pravidel

⁹ Stejně tak S. Mitchell: „Pokud měla být psychoanalýza věda, bylo nutné, aby analytik zůstal mimo pole svého zkoumání, tedy pacientovy mysli“ (Mitchell, 2002, 23).

Freudovy psychoanalýzy spočívat pouze v interpretaci, tedy v odborném překladu nevědomého materiálu do vědomí pacienta: „Tam, kde hypnóza přidávala ovlivňování, tam jej psychoanalýza odstraňovala; tam, kde hypnóza směřovala a tvarovala, psychoanalýza osvobozovala a uvolňovala“ (Mitchell, 2002, 24).

Nedostatek odvahy přijmout odpovědnost za nevyhnutelnou participaci analytikovy osobnosti na všem, co se v klinické praxi děje, je dle Mitchella dalším důvodem, proč se v tomto paradigmatu tolik ulpívало na jednoosobnostním modelu terapeutického vztahu: „...klasická teorie psychoanalytické techniky, jež zdůrazňuje neutralitu analytika, odtažitý přístup a neangažovanost, je zdánlivě vytvořena tak, že z vlastní libovůle popírá komplexní konstruktivní/destruktivní potenciál analytikovy participace při práci s traumatizovanými pacienty“ (Mitchell, 2002, 26–27). Zdá se, že Freudova úzkostlivá obava z nevědomé manipulace ze strany terapeuta byla dalším z důvodů, proč je jedním z hlavních a současně hojně kritizovaných rysů klasické psychoanalýzy prvek „nezúčastněného pozorovatele“.

Viděno Rogersovými očima, srdečnost a opravdový zájem o konkrétního člověka nebyl v tehdejší psychiatrické a psychologické praxi freudiánů považován za (klíčový) léčivý faktor (pokud pomineme například již zmíněného Otto Ranka, jehož přístup k terapii Rogerse silně ovlivnil). Přístup zakladatele PCA je v naprosté opozici vůči Freudovu ideálu spočívajícímu v možnosti zaujmout objektivní přístup k pacientovi a vůči přesvědčení, že objektivita terapeuta umožňuje adekvátní poznání a pomoc pacientovi (Mikoška, 2015).

Na Rogersovo definitivní odmítnutí zpředměťování klienta, stavění se do role experta, neosobního přístupu a důrazu na metodu měla pravděpodobně nemalý vliv jeho praxe v Institutu pro dětské poradenství, který vedli právě ortodoxní psychoanalytici. Přístup freudiánů k pacientovi se pro něj stal záhy po nástupu neakceptovatelný. „Naučil jsem se, že mu nemohu porozumět bez vyčerpávající anamnézy o nejméně pětasedmdesáti stranách zacházejících do všech osobnostních detailů prarodičů, rodičů, tet a strýců a nakonec i ‚pacienta‘ samého – s eventuálním porodním traumatem, průběhem odstavení, mírou závislosti, sourozeneckými vztahy a tak dále a tak dále“ (Rogers, 2014, 47). Po následném rozhovoru s dítětem bylo konečně možné stanovit diagnózu a určit vhodnou léčbu.

Viděno v Rogersově perspektivě, byla zaběhlá klinická praxe založena na objektivní systematizaci informací o klientovi – jeho osobnosti, výchově, sociálním postavení apod., dále

na predikování dalšího vývoje psychických a sociálních podmínek pacienta a vyslovení rad, jak by měl klient dále postupovat, aby se jeho situace zlepšila. Profesionalita pracovníka v atmosféře převládajícího freudiánství tak měla spočívat v objektivitě – nestrannosti. „Vřelost“ byla údajně nutná pouze pro „navození uspokojivého vztahu s vyšetřovaným“ (Rogers, 2014, 48). Rogers však byl přesvědčen, že terapeut je do interakčního procesu s klientem vtažen, ať už chce, nebo ne. Právě subjektivita je podmínkou porozumění klientovi a navázání terapeutického vztahu. Zatímco Freud usiloval o to, aby v rámci sezení byl terapeut schopen svou subjektivitu „uzávorkovat“, vyřadit ji z provozu – a nechat tak působit pouze interpretace –, v Rogersově pojetí je osobnost terapeuta, resp. subjektivita hlavním psychoterapeutickým nástrojem. Projevy náklonnosti, vroucnosti a osobního přístupu, které jsou z hlediska principů klasické psychoanalýzy v rozporu s profesionálním přístupem ke klientovi, jsou v perspektivě PCA naopak klíčové. Interakci, v jejímž rámci je terapeut schopen kongruentně, bez účasti „analytického myšlení“, resp. pojmových konceptů a diagnostických úsudků, empaticky a s akceptujícím postojem vnímat dopad působení klienta a jeho projevů na vlastní psychiku a současně je klient schopen vnímat tuto otevřenost terapeutova vědomí, považuje Rogers (1961) za „vrchol osobní subjektivit“.

Ve *Způsobu bytí* Rogers líčí vlastní pocity zmatenosti a bezradnosti v komunikaci s jistou ženou, jež mu bezprostředně po vzájemné domluvě o ukončení neúspěšné léčby svého syna začala líčit vlastní životní příběh. „Nevěděl jsem, co mám dělat, a tak jsem po většinu času jenom poslouchal. Nakonec se po mnoha dalších setkáních zlepšily nejenom její manželské vztahy, ale také vymizelo problémové chování jejího syna, zatímco ona se stávala opravdovějším a svobodnějším člověkem“ (Rogers, 2014, 50). Tento terapeutický úspěch si Rogers vysvětluje odhozením masky odborníka, který rozumí druhému člověku. Jde o jednu z významných zkušeností, jež formovala originální, v tehdejší době kontroverzní a s klasickou psychoanalýzou neslučitelné principy, díky nimž Rogers proslul jako jedna z krucióálních postav humanistického proudu v psychologii.

Ačkoli je I. Yalom fascinován způsoby, jimiž Freud ve své praxi využíval vlastní osobnosti a upřímné angažovanosti, současně konstatuje, že samotný zakladatel psychoanalýzy význam těchto faktorů zřejmě podceňoval. „...při svém hodnocení terapeutických mechanismů Freud možná přehlédl důležitost setkání pacienta a terapeuta. Terapeutickou změnu připisoval

výlučně hypnotické sugesci a interpretační práci, která umožňuje ‚abreakci‘ a uvolnění ‚zadušené emoce‘. Přesto si povšimněte povahy Freudových terapeutických zásahů, které popisuje ve svých kazuistikách. Pravidelně dělal některým svým pacientkám masáž a v jednom úryvku vyjádřil své rozčarování nad tím, že by menstruační cyklus pacientky mohl masáž toho dne znemožnit. Při jiných příležitostech ‚se odvážně vrhá‘ (abych použil Buberův výraz) do života pacientky tím, že hovoří se členy rodiny a že vyjasňuje pacientčiny finanční a manželské vyhlídky“ (Yalom, 2006, 410–411). Bylo by však chybou usuzovat, že Freudova teorie opomíjí problematiku osobnostních kompetencí terapeuta zcela. Svědčí o tom Freudova snaha zajistit psychoanalytickou přípravou absenci „slepých míst“, jejichž přítomnost by mohla aktivováním cenzury znehodnocovat tzv. „rovnoměrně se vznášející pozornost“. Jde o stav charakterizovaný absencí odporu a současně bezpodmínečnou otevřeností vůči materiálu, který klient přináší. „Tak jako analyzovaný člověk má sdělit všechno, na co přijde při svém sebezpozorování (přičemž má pozastavit všechny logické a afektivní námitky, jež se snaží jej přimět k tomu, aby provedl výběr), má se lékař uvést do takového stavu, že bude všechno, co mu bude sděleno, využívat pro účely výkladu a poznání skrytého nevědomí, aniž by nahradil výběr, jehož se pacient vzdal, svou vlastní cenzurou“ (Tamtéž, 317). Splnění požadavku necenzurování (alespoň do jisté míry) na straně analytika je ve Freudově koncepci podmínkou úspěšné realizace osvojených technik.

Zatímco u pacienta se předpokládá řada nevědomých procesů a slepých míst, na osobu psychoanalytika se kladou ohledně kvalit jeho vědomí poměrně vysoké nároky. Freud tedy považoval určité osobnostní kvality za nezbytné pro terapeutický efekt. Ty jím však byly vnímány pouze jako nutné, nikoli postačující podmínky žádoucího terapeutického efektu. Působit měla metoda, nikoli osobnost či „způsob bytí“. Freudův přístup se tedy od Rogersova liší mimo jiné tím, že vyzdvihoval jiné osobnostní kvality a obecně jim nepřikládal plně určující význam pro kompetence terapeuta. Na rozdíl od Rogerse navíc tematizoval a přikládal významnou roli konkrétnímu chování terapeuta, pravidlům korektní interpretace apod., což bylo pravděpodobně jedním z důvodů, proč byl Freud mnohokrát napadán z neadekvátního protežování teoretické a technické odbornosti na úkor osobnostních, případně interpersonálních aspektů analytika (Blanck & Blanck, 1992, 66).

2.3. Sebepoznání a autonomie klienta

Psychoanalýza i humanistická psychologie stojí na společných předpokladech, že existují aspekty osobnosti, procesy mysli, představy, vzpomínky, přání, motivy, apod., které nejsou plně uvědomované, ačkoli silně ovlivňují myšlení, prožívání a jednání subjektu. Dalším předpokladem je tvrzení, že lze psychologickými prostředky tyto jevy systematicky zkoumat a zvyšovat tak sebe-vědomí, vnitřní svobodu a subjektivní kvalitu života jedince.

Z hlediska Freudovy psychoanalýzy vzniká neuróza v důsledku potlačení určitých egem neakceptovatelných tendencí a přání do nevědomí. Úkolem terapie je tedy vynést do vědomí vytěsněný materiál, jehož latentní charakter plodí symptomy a tím posílit autonomii jedince. Všechny vytěsněný obsah totiž působí jako nevědomý determinant pacientova – často zdánlivě svobodného – jednání a terapie má „pouze“ umožnit jeho svobodné rozhodování tím, že se tyto síly střetnou na poli vědomí. „Dovést pacienta k postřehnutí dvou antagonistických sil v jeho mysli je jediným úkolem terapie“ (Freud, 1969, 305). V této perspektivě je terapie cestou k osvobození z pout nevědomých sil, a to primárně nikoli tím, že by tyto síly odstranila či umožnila jejich sublimaci nebo přímé vybití, nýbrž tím, že je pouze vynese do vědomí. „Tím, že nevědomému pomáháme dostat se do vědomí, odstraňujeme vytěsnění, likvidujeme podmínky pro tvorbu symptomů, proměňujeme patologický konflikt v konflikt normální, který nějak musí být rozřešen. Tato psychická změna je jediné, co u nemocného vyvoláváme: jak daleko ta sahá, tak velký dosah má i naše pomoc“ (Freud, 1969, 306–307). V klinické praxi klasické psychoanalýzy tedy jde o to osamostatnit rozhodování jedince tím, že se – alespoň v jisté míře – zamezí tomu, aby takřikajíc bez něho nebylo rozhodováno o něm.

Z hlediska Rogersovy koncepce psychoterapeutického vztahu je jedním z nejpůsobivějších momentů terapie stav, kdy klient přímo zakouší svobodu volby. „Svobodou“ myslí Rogers schopnost jedince vnímat impulzy, pohnutky, potřeby a emoce organismu a schopnost na tato „data“ reagovat ve svůj vlastní prospěch. Takového jedince pak Rogers nazývá „plně fungujícím“. Přesvědčení o postupném růstu svobody v rámci úspěšné terapie není dle Rogerse nijak v rozporu s filozofickým determinismem, který možnost existence svobody popírá. Chování svobodného i nesvobodného člověka se dle Rogerse totiž plně řídí aktuálními potřebami. Oba, ať už vědomě či nevědomě, chtějí

dosáhnout uspokojení svých potřeb a seberealizace. Avšak zatímco „plně fungující člověk“ vnímá své potřeby otevřeně, bez obav a nezkresleně, v druhém případě vstupují „data“ do vědomí jedince buď zkráceně, nebo jsou popírána. Tento jedinec se tedy nevyvíjí v souladu se svými skutečnými potřebami, neboť k nim má jeho vědomí v důsledku přítomnosti obranných mechanismů pouze omezený přístup, a tudíž ani neexistuje možnost volby způsobu chování, který by byl efektivnější (Rogers, 1961). „Plně fungující člověk“ je tedy svobodnější v tom smyslu, že má možnost jednat v souladu s vlastním prožíváním, a záleží na něm, zda v daný moment této možnosti využije, resp. zda se pro ni rozhodne. Jinak fungující jedinec tuto volbu nemá.

Jak již bylo uvedeno, Freud nevnímal jako patologický samotný intrapsychický konflikt, nýbrž situaci, kdy je jedna z tendencí tohoto konfliktu mimo dosah vědomí jedince. Cílem terapie je tak pouze zprostředkovat zvědomění všech sil podílejících se na existenci daného konfliktu. Právě v tomto smyslu vede dle Freuda úspěšná léčba k nabytí větší svobody, neboť jedincovo rozhodování a řešení konfliktů je realizováno na základě pravdivějších informací o sobě samotném. Je zde přítomno silnější povědomí o pohnutkách, na základě nichž pacient dané situace prožívá, čímž má širší pole v rozhodování, zda na dané pohnutky ve svém jednání přistoupí, nebo se rozhodne jinak. Ovlivňování samotného rozhodování již však není cílem terapie – což platí ve Freudově i Rogersově přístupu.

Z Rogersových i Freudových východisek vyplývá, že nedostatek sebe-akceptace, resp. přítomnost silných obranných mechanismů buď neumožňuje přístup klientova vědomí k vlastnímu prožívání, nebo je vědomý obraz mentálního dění deformovaný. Úkolem terapeuta je pak pomáhat klientovi prolamovat bariéry plynulého a přesného vnímání vlastních mentálních obsahů a procesů. Na Rogerse i Freuda lze tedy pohlížet jako na architektky podmínek, které mají zvyšovat sebeuvědomování jednotlivce a tím i jeho sebeosvobodování. Oba zakladatelé dvou jinak inkompatibilních přístupů se rovněž shodnou v nutnosti nechat klientovo řízení vlastního života v jeho rukou a nepřebírat za jeho rozhodnutí odpovědnost.

Ono nevědomí je ve Freudově pojetí polem, do kterého můžeme vstoupit pouze psychoanalytickou cestou. Aby byl nevědomý materiál vystaven světlu vědomí, neobejde se analytik bez určitých teoretických znalostí a interpretačních dovedností. „Interpretováním se dostáváme za to, co je zjevné, a přidělujeme psychologickým jevům význam a příčinnou

souvislost. Zde už jsou význam a kauzalita dány do určité míry teorií“ (Prochaska & Norcross, 1999, 42). Na rozdíl od předvědomých jsou nevědomé obsahy v psychoanalýze definovány tím, že nejsou dostupné „žádným vědomým aktem *self*“ (Perls, Hefferline & Goodman, 2004, 57). Jinak řečeno, teprve za pomoci osoby kompetentního psychoterapeuta vstoupivšího do subjektivního světa pacienta lze učinit z neznámého známé. Pojem nevědomí je zde podřízen metodě, která ho pojímá jako dimenzi, jež je pro vědomí nepochopitelná, není-li použita psychoanalytická, tedy kauzálně vysvětlovací technika. Proces zvyšování vědomí probíhá jako rostoucí míra schopnosti kauzálně vyjasnit vlastní minulé i aktuální jednání (ať už máme na mysli osobu pacienta, či analytika). Aby tedy mohlo sebepoznávání probíhat systematicky, je třeba použít nějakou teorii (v tomto případě psychoanalýzu), jež by konzistentně překládala procesy a fakta nevědomí do jazyka vědomí.

Toto je samozřejmě naprosto v rozporu s PCA, který se svými principy hlásí k fenomenologické metodě. PCA považuje jakoukoli speciální apriorní interpretační teorii spíše za překážku porozumění. Významy řečeného, resp. klientem vysloveného jsou relevantní právě proto, že přímo odkazují na klientův subjektivní svět.

2.4. Psychoterapeutický výcvik

U absolventů psychoanalytického výcviku Freudovy éry se předpokládalo, že vlastní pocity nebudou vnášet do terapeutického sezení. „Analytici byli vždy znepokojováni používáním své osobnosti k uskutečnění změny u pacientů. (...) Nejenže jako základ změny řadili vzhled nad vztah, ale také opomíjeli jedinečnou individuální identitu a povahu analytika. Hodnota protipřenosu, pozitivní přispění subjektivních reakcí analytika a role psychiky analytika nebyly obecně zaznamenány nebo uznány. Ze všech těchto důvodů podporovala klasická teorie analytiky v tom, aby se spoléhali na interpretace jako na výlučný nástroj psychoanalytické změny“ (Aron, 2006, 239–240). Potenciální připuštění opaku implikovalo skutečnost, že analytik nebyl důkladně analyzován.

Freud zároveň požadoval, aby byl analytik schopen uvést vlastní mysl do stavu, který mu umožňuje neselektivně naslouchat pacientovi, aniž by z jeho promluvy cokoli zvýrazňoval

či naopak vytěšňoval. „Ať nenechává na svou schopnost postřehu působit žádné vědomé vlivy a plně se spolehne na svou ‚nevědomou paměť‘, anebo vyjádřeno zcela technicky: nechť naslouchá a nestará se o to, zda si něčeho povšimne“ (Freud, 1997, 314). Toto mentální vyladění a současně dispoziční kvalitu Freud vyžadoval od absolventů psychoanalytického výcviku.

Ačkoli dále tvrdí, že tzv. „slepá místa“ terapeuta „diskvalifikují“, současně Freud připouští, že „analýza prakticky zdravého člověka zůstane pochopitelně nedokončená. Ten, kdo umí ocenit vysokou hodnotu jejím prostřednictvím získaného poznání sebe sama a zvýšení sebeovládání, bude potom v analytickém zkoumání své vlastní osoby pokračovat formou sebeanalýzy a rád se vyrovná s tím, že musí očekávat, že bude uvnitř i vně sebe stále nacházet něco nového“ (Tamtéž, 318). Protože se pod vlivem nových zkušeností v průběhu svého života analytik neustále mění, jeho dosahování sebepoznání je nedosažitelnou metou – stejně tak jako metou, o níž je třeba neustále usilovat. Požadavky zrcadlovitosti, uvolněného nazírání nevědomí jakožto média, neprůhlednosti a neselektivity jsou proto principiálně nedosažitelné. „Ideální analytik by tedy byla kompletně analyzovaná osoba, která vyřešila všechny své konflikty a v zásadě by byla naprosto otevřená přijetí jakýchkoli konfliktních pocitů klienta, aniž by je musela popírat nebo se jim vyhýbat“ (Schwartz, 2003, 135). Freud však také poněkud skepticky poznamenává: „Je nepopíratelné, že analytikové nedosáhli ve své vlastní osobnosti vždy oné míry psychické normálnosti, k níž chtějí vychovat své pacienty“ (Freud, 1998, 80).

Rogers hovoří podobně: „Bezpochyby každý terapeut má nějaké problematické konflikty, sklony projikovat nebo nerealistické názory na určité věci, i když si vyřešil mnoho těžkostí ve své terapii“ (Rogers, 2000, 47). Rogers i Freud tak připouštějí, že neselektivita je možná vždy pouze v určité míře; radikálně vzato, nic jako totální akceptace, bezvýběrovost a absence čehokoli nevědomého v mysli terapeuta prostě neexistuje. To však nic nemění na užitečnosti napřít snahu tímto směrem.

Neselektivní čistota vnímání má být ve Freudově pojetí dosahována průběžnou „psychoanalytickou očistou“, jejímž cílem je zvědomování nevědomého materiálu, který potenciálně ohrožuje nezkraslené přijímání pacientových aktů. Aby se analytik nezanášel nevědomými nečistotami, měl by se jednou za pět let nechat znovu analyzovat zkušenějším

kolegou. Krom toho se předpokládá, že na své osobnosti pracuje průběžně sebeanalýzou. Jediný důvod, proč se má takto analytik pravidelně očišťovat, je kultivace vlastní schopnosti vnímat bez přítomnosti odporu.

Je tedy evidentní, že pro Rogerse i Freuda je otevřenost terapeutova vědomí pro subjektivní svět klienta klíčová, přičemž oba zdůrazňují bezpodmínečnou akceptaci klientova subjektivního světa coby podmínku této otevřenosti. S určitou mírou zjednodušení lze tedy konstatovat, že Freudova „rovnoměrně se vznášející pozornost“ je jinou terminologií vyjádřená schopnost bezpodmínečně akceptujícího postoje terapeuta.

Stejně tak je v obou těchto paradigmatech obsažen princip akceptace všech aspektů vlastního já jakožto podmínky akceptace klienta. Zatímco sebeakceptace je v Rogersově pojetí rovněž podmínkou terapeutovy kongruence, ve Freudově pojetí jde především o podmínku nejen akceptace klienta, ale i profesionálního postoje, nezkrsování obsahů klientovy mysli, korektní interpretace, nevzbuzování „skutečných“ sexuálních citů v klientovi, udržování odstupu a prevence protipřenosu. Zatímco důkladně analyzovaný psychoanalytik nechává svou osobnost při práci uzávkovanou (ze začátku i teorii) a nezanáší působení pacienta vlastní subjektivitou, rogersovský terapeut považuje vlastní osobnost za hlavní terapeutický nástroj.

S. Mitchell a L. Aron vnímají vývoj psychoanalýzy jako postupné směřování od jednoosobnostního k víceosobnostnímu modelu psychoterapeutické situace, od často programově přehlížené interaktivní povahy terapie k akceptování faktu vzájemného ovlivňování. V současné době vládne v psychoanalytických kruzích konsenzus ohledně interakční povahy terapeutického vztahu a permanentním vzájemným ovlivňování osobností všech aktérů sezení. „V současnosti analytici uznávají, že každá psychoanalýza se nutně skládá z interakce mezi pacientem a analytikem se všemi hodnotami, domněnkami a osobními psychickými zvláštnostmi obou partnerů. (...) Místo tvrzení, že je pro analytika *těžké zachovat* pozici, ve které se jeho analytická kvalita objektivně soustředí na pacientovu vnitřní realitu, bych řekl, že je pro analytika *nemožné* být v této pozici *byť jen na okamžik*“ (Mitchell & Aron, 2004, 207–214). Proto je nyní aspektům analytikovy osobnosti věnována mnohem větší pozornost. Je to pravděpodobně jeden z důvodů, proč se v současnosti praxe rogersovské a psychoanalyticky orientované terapie spíše sblížují než naopak (Andrlová, 2005).

3. Kompatibilita s teorií sebe-determinace

V pracích klasických představitelů teorie sebe-determinace („self-determination theory“, dále jen „SDT“) R. M. Ryana a E. L. Deciho dominuje již od 2. pol. 20. stol. téma sociálních determinantů motivace. Dle J. Mudráka (2009) vděčí SDT za svou existenci snaze jeho představitelů integrovat výzkumy zabývající se vlivem sociálního kontextu na motivaci. Na základě dostupných poznatků, včetně zjištění plynoucích z vlastních výzkumů, dospívají Ryan a Deci k předpokladu „vrozených, základních a univerzálních lidských potřeb“. Jsou jimi potřeba „kompetence“ – přesvědčení jedince o vlastních kapacitách potřebných k zvládnutí situace, potřeba „sociálních vztahů“ – pocit přináležitosti a kontaktu s ostatními a potřeba „autonomie“ – vnímání vlastního jednání jakožto vycházejícího ze svobodného rozhodnutí, z vlastní vůle či v souladu s vlastními cíli (R. M. Ryan & E. L. Deci, 2010). Saturování těchto potřeb je rovněž vrozený a univerzální sklon, který může být silně stimulován, stejně jako inhibován sociálními, případně vztahovými faktory. Od možností a schopností jednotlivce tento „vnitřní“ sklon realizovat se pak významnou měrou odvíjí jeho životní spokojenost, osobnostní růst, motivace, dlouhodobá výkonnost apod. (Deci & Ryan, 2000).

Další velmi významný a populární představitel SDT K. M. Sheldon prezentuje tento přístup jako fundující PCA, a to hned z několika důvodů. Autor zaprvé argumentuje, že teoretická východiska obou přístupů ohledně vnitřních zdrojů člověka, efektivního motivování či pojetí seberealizovaného (aktualizovaného) jedince jsou si velmi blízká. V této souvislosti si všímá postulátu E. L. Deciho o univerzální lidské tendenci k „sebeorganizování a seberegulaci“ (in Sheldon, 2013). Přidáme-li k tomu hypotézu o existenci bytostné tendence člověka realizovat se prostřednictvím uspokojování výše zmíněných potřeb, kterážto může být v průběhu ontogenetického vývoje výrazně posilována či potlačována vlivem sociálně-vztahových podmínek, lze jen těžko přehlédnout nápadnou podobnost s konceptem „aktualizační tendence“ (Deci, 1975, in Sheldon, 2013).

Zadruhé je dle Sheldona (2013) platnost teorie sebedeterminace prověřena prostřednictvím experimentálních a kvantitativních výzkumných metod splňujících přísná kritéria exaktnosti, díky čemuž jsou dle Sheldona výdobytky bádání v souvislosti s teorií sebedeterminace rovněž použitelné pro empirickou podporu některých východisek PCA.

Sheldon sebevědomě argumentuje ve prospěch tvrzení, že „kongruence“, „OVP“ (pozn. aut. „organismický způsob hodnocení“), „aktualizační tendence“ a „sociální vliv nedirektivity“ jsou „měřitelné a mají reálný dopad na lidské životy, stejně jak to tvrdil Rogers“ (Sheldon, 2013, 228). „Kvantitativní rigorózní data“ tak dle něj mohou přinášet informace o jevech, které byly v tradici klasického behaviorismu takřka sprostými slovy.

Ústředním motivem SDT, klíčovým argumentačním východiskem a současně dalším průsečíkem SDT a PCA je dále důraz na rozlišování a zkoumání kvality motivování jednotlivce (Sheldon, 2013). Deci a Ryan (1987), v souladu s Rogersovými názory, tvrdí, že existuje striktní kvalitativní distinkce mezi způsoby regulace chování. „Široká škála důkazů“ dle autorů napovídá, že vedle regulování chování jedinců, kterou nazývá „kontrola“, je třeba uznat i přirozenou lidskou tendenci a schopnost k autonomní a flexibilní „seberegulaci“ vlastního jednání, neboli „autonomního jednání“. Tento koncept se v SDT opírá o v dějinách psychologie či filozofie tolik diskutovanou distinkci heteronomního a autonomního jednání. Stejně jako Rogers i Ryan s Decim kritizují pozice biologického redukcionismu a kulturního relativismu v pohledu na koncept autonomie. Společným ideovým „nepřítelem“ zmíněných autorů je rovněž – nikoli překvapivě – behavioristické pojetí (Ryan & Deci, 2006).

Další dichotomii v rámci SDT pak tvoří tzv. extrinsická a intrinsická motivace. Zatímco v druhém případě vychází motivace z vnějších zdrojů (odměna ve formě pochvaly, peněz, ustání hrozby apod.), klasická a často používaná definice motivace intrinsické zní takto: „Jedinec je intrinsicky motivován, pokud činnost, již provádí, nevykonává pro jakoukoli jinou odměnu, než je tato činnost samotná“ (Deci, 1972, 113). Je-li součástí daného jednání motivační složka intrinsická, jedná se o prototyp autonomního jednání – typ, který je bytostně autonomním, resp. nejvlastnějším typem autonomního jednání. Dle Ryana a Deciho „snad žádný jednotlivý jev neodráží pozitivní potenciál lidské přirozenosti tak, jak je tomu v případě intrinsické motivace, inherentní tendence objevovat a hledat problémy, rozšiřovat a uplatňovat vlastní schopnosti k objevování a učení se“ (Ryan & Deci, 2010, 70).

Oba posledně zmínění badatelé řadou svých raných výzkumů potvrdili pozitivní dopad intrinsicky motivovaného jednání, které, „kromě toho, že přináší subjektu více radosti, jak by se dalo očekávat, je také pružnější, vytrvalejší, kreativnější a efektivnější“ (Deci & Ryan, 1985, in Sheldon, 2013, 229). Rozsáhlá metanalýza Deciho týmu (Deci, Koestner & Ryan,

1999, in Ryan & Deci, 2010) navíc údajně prokázala, že všechny jedincem očekávané odměny navázané na splnění daného úkolu spolehlivě podkopávají jeho intrinsickou motivaci. Tato zjištění tak podporují výsledky různých modifikací známých experimentů, v nichž bylo pozorováno ustání či utlumení daného chování poté, co byla původně intrinsická motivace daných aktérů nahrazena motivací extrinsickou (například peněžitou odměnou či diplomem).

Právě v oblasti interpersonálních vztahů, včetně dyády terapeut–klient či učitel–student je dle autorů nanejvýš nutné uvedené motivačně-kvalitativní distinkce respektovat. Podaří-li se totiž dle Deciho a Ryana vytvořit podmínky, které, jak doslova říkají, „facilitují“ „sebe-determinující či autonomní jednání“, je tato aktivita flexibilnější (včetně zpracovávání informací), což často vede k větší kreativitě a porozumění. Takto motivované jednání je rovněž prováděno s nižší tenzí a pozitivnějším emocionálním doprovodem a silnějším pocitem „volby“ aktéra. Naproti tomu jednání, které je stimulováno „kontrolou“, ať již vychází například z vnější autority, či je důsledkem introjektu, vede k servilitě či vzdoru, nikoli autonomii (Sheldon, 2013).

Další pro praxi významný průsečík PCA a SDT proto Sheldon (2013) shledává v přístupu zaměřeném na rozvoj autonomie jedince – „autonomy supportiveness (rather than controllingness)“ –, jenž má být „kruciólním“ interpersonálním faktorem osobnostního růstu zaměstnanců, klientů, pacientů či studentů. Tento specifický „způsob vztahování se k druhému“ zahrnuje vnímání subjektivní perspektivy druhého a nabízení co nejširšího pole pro osobní volbu (Sheldon, 2013, 231). Současně Sheldon podotýká, že tento přístup neimplikuje bezhraniční liberálnost. Jinak řečeno, daná autorita může poskytovat vedení, strukturu či dokonce trestat, pokud jsou porušována pravidla. Určující je ovšem to, že „uznává a podporuje self“ druhého, ať už je jím podřízený, klient, či student. Z toho Sheldon vyvozuje možnost a vhodnost implementovat jej do jakéhokoli typu psychoterapie. Současně dodává, že jde o přesně takový způsob „akceptujícího naslouchání a komunikace“, který je obhajován PCA (Sheldon, 2013).

Sheldon (2013) konstatuje silnou podobnost výše uvedených konceptů a procesů jak o nich pojednává PCA a SDT. Z výše citovaných studií (Sheldon, 2013; Ryan a Deci, 2010) plyne, že motivování jedinců směrem k jejich osobnostnímu růstu, životní spokojenosti, výkonnosti či jejich rozvoj rezistence vůči distresu, netečnosti a symptomům z oblasti

psychopatologie, je podmíněn uspokojováním oněch tří základních potřeb. V rámci SDT dále platí, že je jen těžko představitelné, aby tyto tři potřeby mohly být alespoň dostatečně uspokojeny, pokud dlouhodobě absentují facilitující podmínky jako empatie a akceptace ze strany ostatních lidí včetně autorit. Sheldon je tak přesvědčen, že podpořil základní principy PCA nejen ve smyslu některých antropologických premis, nýbrž i opodstatněnost opatření, která v různých oblastech Rogers navrhuje. Přinejmenším je to efektivita a unikátní prospěšnost zavedení nutných a postačujících podmínek všude tam, kde jde o osobnostní rozvoj jedince – a s tím spojenou výše specifikovanou nedirektivitu jako předpoklad k rozvíjení důležitých kompetencí jedince. Tím, že SDT zaplňuje sofistikovaněji prováděnými výzkumy některá slepá místa na poli exaktního výzkumu – například v oblasti teorie osobnosti, psychoterapie či pedagogiky –, rehabilituje a „vyztučuje“ některé principy PCA. Sám Sheldon uzavírá, že ačkoli se „teorie a pojmy PCA mohou vzpírat měření a testování více než mnoho dalších typů teorií, přesto je exaktní ověřování možné, ba dokonce už se tak pod záštitou SDT stalo“ (Sheldon, 2013, 241). Vzhledem k silné orientaci SDT na oblast vzdělávání a významným podobnostem s PCA, se některým výzkumným aktivitám SDT bude věnovat i druhá část této práce.

4. Osobnostní podmínky optimálního přístupu terapeuta ke klientovi

Problematika osobnostních kompetencí terapeuta provází profesionální psychoterapii od jejích počátků. Rogers má nesporně významný podíl na pokroku ve smysluplném definování a operacionalizaci pojmů, které označují osobnostní kvality terapeuta potřebné pro terapeutický efekt. Tato kapitola se bude jednotlivě věnovat „nutným a postačujícím podmínkám“ terapeutovy osobnosti tak, jak je ve svých dílech definuje a vysvětluje C. R. Rogers.

4.1. Kongruence

Kongruencí míní Rogers soulad aktuálního prožívání, vědomí a chování jedince. Ve svém pozdním díle *Způsob bytí* Rogers konstatuje, že slovo „kongruence“ užívá synonymně se slovem „opravdovost“. „Tím mám na mysli stav, kdy je mé prožívání přítomného okamžiku obsahem mého vědomí a kdy to, co je přítomno v mém vědomí, je obsahem mé komunikace – pak se všechny tyto tři úrovně prolnou, a jsou tak kongruentní. V takových chvílích jsem integrovaný či celistvý, jsem dokonale v jednotě. Po většinu času však pochopitelně, stejně jako kdokoli jiný, vykazuji jistou míru inkongruence. Naučil jsem se však, že opravdovost, autentičnost, kongruence – ať už to nazveme jakkoli – je pro skutečnou komunikaci tím nejdůležitějším“ (Rogers, 2014, 29).

Možnost otevřenosti vědomí pro vše, co je v daný moment součástí vlastního fenomenálního světa, je dle Rogerse antropinem. Je-li daný jedinec takto integrovaný, zná a zároveň neustále poznává sebe sama, je „individualizovaný“, „nikoli vždy konformní“ a zároveň přirozeně sociálně-konstruktivní bytostí, a to i přesto – či spíše právě proto – že si je vědom i své občasné hostility. Přehlížení a zkreslování informací, jež nám poskytuje vlastní organismus, plodí osobní a sociální problémy (Rogers, 1995). Z těchto přesvědčení vyvozuje Rogers teze nejen v oblasti psychoterapie, pedagogiky či politiky.

Jako pozitivní lze vnímat Rogersovo přesvědčení o možnosti rozvíjet kongruenci, ačkoli ne příliš povzbudivě zní poslední věta následující citace. „Bezpečně vědět, co v daném okamžiku

prožívám, rozhodně není nic snadného, ale cítím se svým způsobem povzbuzen, protože vím, že jsem se v průběhu let zdokonalil. Jsem nicméně přesvědčen, že to je celoživotní úkol a že nikdo z nás není nikdy k obsahu své vlastní zkušenosti dostatečně blízko“ (Rogers, 2014, 29).

Chce-li tedy terapeut ve své klinické praxi dosáhnout uspokojivých výsledků, měl by si být vědom svých aktuálních pocitů a postojů a současně by je neměl předstírat či zastírat. „*Při styku s lidmi jsem pochopil, že z dlouhodobého hlediska nepomáhá, když se chovám tak, jako bych byl někým jiným, než jsem.* Nemá smysl snažit se vypadat klidný, když jsem ve skutečnosti podrážděný a kritický. Nemá smysl tvářit se, že znám odpověď, když ji neznám. Nemá smysl předstírat, že mám určitého člověka rád, přestože jsem v dané chvíli vůči němu nepřátelsky naladěný. Nemá smysl předstírat, že jsem plný jistoty, když jsem ve skutečnosti vylekaný a nejistý“ (Rogers, 1995, 26). V optimálním případě jsou tedy veškeré aktuální emoce vědomím zaznamenávány bez obav a nezkresleně. Jednání terapeuta je v souladu s jeho skutečnými a současně vědomými emocemi a postoji. Otevřenost vědomí ve vztahu k vlastním prožitkům umožňuje terapeutovi transparentnost ve vztahu ke klientovi – být autentickým, tzn. být tím, kým v daný moment doopravdy je.

Kongruence, včetně schopnosti vědomě vyjadřovat vlastní aktuální prožitky, předpokládá vnímavost vůči skutečnostem vlastního fenomenálního světa. Na tuto podmíněnost kongruence vnímavostí vůči vlastnímu prožívání poukazuje v rámci PCA i J. Tolanová: „Jestliže dokážete být kongruentní, jste si také vědomi všech svých vlastních vnitřních reakcí na klienta. Nezkreslujete ani necenzurujete své reakce, které nejsou v souladu s vaší představou o tom, jaký by měl být *dobrý poradce*. Pokud o svém klientovi uděláte soud, víte, že jste udělali soud“ (Tolanová, 2006, 66).

Obava terapeutů ze zklamání svých klientů však často vede k udržování „odstupu“ a zaujímání „profesionálního postoje“. Tím dle Rogerse nechrání terapeut klientovu autonomii, takovýto odstup pramení spíše z potřeby chránit sebe sama (Rogers, 1995). Netrpí-li však terapeut strachem z určitých mentálních obsahů a předstíráním před sebou samým, nevzniká potřeba cenzurovat vlastní pocity a postoje, a to ani před sebou samým, ani před klientem. Je-li tedy terapeut v průběhu sezení prost obav z vlastního selhání či nenaplnění klientových očekávání, může být ve svém prožívání i jednání svobodnějším. Touto svobodou terapeuta je dle Rogersovy zkušenosti zároveň osvobozován i klient. Neboť s tím, jak roste důvěra vůči

terapeutovi a sobě samému, prolamují se obranné mechanismy a „fixní schémata“ a klientovu vědomí se tak otevírají nové horizonty vlastní mysli. Jedinec, který je schopen vnímat opravdovost druhého člověka, má tendenci jej v tomto napodobit. Autenticita je nakažlivá, a to oboustranně. „Když se mi podaří stát se kongruentním a opravdovým, často tím druhému člověku pomohu. Je-li ten druhý očividně opravdový a kongruentní, často naopak pomůže on mně“ (Rogers, 2014, 33).

Pro označení zážitku této oboustranné kongruence užívá Rogers pojem filozofa Martina Bubera „vztah Já–Ty“. Jde o komunikaci, v níž panuje vzájemná důvěra a akceptace – zúčastnění jsou prosti obav, odkládají sociální masky, nemusí nic předstírat (ani před sebou, ani před ostatními) a komunikují otevřeně v souladu s vlastními pocity, které v jejich vědomí nejsou nijak potlačovány či deformovány. Stejně tak je to i s behaviorálními projevy – ty vyjadřují skutečné prožitky, nikoli očekávání, ať už od sebe sama, či ostatních. V přátelském rozhovoru se zmiňovaným filozofem Rogers dále konstatuje: „Cítím, že jako terapeut jsem efektivní, když do vztahu vstupuji jako subjektivní osoba, nikoliv jako odborník, nikoliv jako vědec. Také cítím, že jsem nejefektivnější, když se vztahu účastním relativně celou svou osobností (...) Samozřejmě, že řada aspektů mého života nevstupuje do psychoterapeutického vztahu, avšak vše, co do něj vstoupí, je transparentní. Nic nezůstává skryto“ (Rogers, 1989, 48). Takto se terapeut nedopouští vysílání matoucích a protikladných verbálních a neverbálních signálů. Býti kongruentním však dle Rogerse není užitečné pouze v rámci psychoterapeutického vztahu. „Stručně řečeno, pochopil jsem, že ve styku s lidmi nemá smysl pokoušet se udržet si fasádu, chovat se jinak navenek, než jak se cítím uvnitř. Nepomáhá to, jak jsem pochopil, při vytváření konstruktivních vztahů s lidmi. Chtěl bych zdůraznit, že když si připomenu a prožiji pravdivost tohoto svého objevu, ihned se dostaví pozitivní výsledek. Vlastně se mi zdá, že většina chyb v mém osobním životě i v *mé* práci, když se mi nepodařilo druhým lidem pomoci, souvisela s tím, že jsem v dané situaci z nějaké příčiny dával najevo něco jiného, než jsem ve skutečnosti cítil“ (Rogers, 1995, 26).

S důrazem, který Rogers klade na kongruenci, souvisí jeho důvěra v moudrost „organismického cítění“. To, jak vlastní životní situace prožíváme, je pro naši správnou orientaci relevantnějším zdrojem informací než vlastní intelekt. „*Svému prožívání mohu důvěřovat*: jedna ze základních věcí, které si už dávno uvědomuji a které se ještě stále učím uplatňovat v praxi, je

to, že když nějakou činnost *prožívám* jako hodnotnou, kterou stojí za to vykonat, pak platí, že ji opravdu stojí za to vykonat. Stručně řečeno, naučil jsem se, že je lepší důvěřovat svému celkovému organismickému citění situace více než svému intelektu. (...) *Prožívání je pro mě nejvyšší autoritou*. Zkušebním kamenem pravdivosti je moje vlastní prožívání. Myšlenky nikoho jiného, ani moje vlastní, nemají pro mě takovou váhu, jako moje zážitky. Musím se neustále vracet ke své zkušenosti, k tomu, co jsem zažil, abych odhalil, jak blízko jsem pravdě“ (Rogers, 1995, 31). Rogers nebagatelizuje užitečnost rozumových schopností člověka. Chce pouze říci, že do rozhodovacích procesů je často užitečné zahrnout informace, jež nám poskytuje náš organismus, nikoli jen vlastní intelekt. „Moje prožívání není autoritou proto, že je neomylné. Je základem, o který je možno se opřít proto, že ho je možné stále ověřovat novými primárními cestami a způsoby. Takto je možné jeho časté chyby stále opravovat“ (Tamtéž, 32).¹⁰ Je-li tomu tak, pak je užitečné svému prožívání naslouchat. To lze ovšem pouze za předpokladu, že nám naše vlastní obranné mechanismy a obavy nebrání v akceptování přítomnosti daných prožitků (viz níže).

4.2. Bezpodmínečná akceptace

Akceptovat druhého, resp. prožívání klienta, a to pokud možno bezpodmínečně, je v rámci PCA další nutnou a nezastupitelnou schopností terapeuta. „*Zjistil jsem, že je velmi prospěšné akceptovat druhého člověka*. Opravdu akceptovat druhého člověka není vůbec snadná věc, právě tak jako porozumět mu. Mohu druhému skutečně dovolit, aby vůči mně cítil nenávisť? Mohu akceptovat jeho hněv jako reálnou a oprávněnou součást jeho samého? Mohu ho akceptovat, i když vnímá život a jeho problémy vcelku jinak než já? Mohu ho akceptovat, i když vůči mně cítí samé kladné city a chce být takový jako já? Toto vše je obsažené v akceptování a ono nepřichází snadno“ (Rogers, 1995, 29). Terapeutická situace má být na rozdíl od běžných situací každodenního života pole, v němž je daný člověk přijímán, ať už zastává jakýkoli názor, či prožívá jakékoli emoce. V tomto akceptujícím prostředí si může

¹⁰ Stejně pohlíží na vztah rozumu a prožívání E. T. Gendlin: „Samotné myšlení, jak jej obvykle používáme, může být objektivně správné a mocné. Když jej ale přivedeme do kontaktu s tím, co tělo již ví a prožívá, je daleko mocnější“ (Gendlin, 2003, 161).

klient dovolit svobodně a bez obav prožívat a prezentovat významy, které jinak často zůstávají potlačeny. „Jsem přesvědčený, že v naší kultuře stále narůstá přesvědčení každého z nás, že všichni ostatní musí myslet a cítit stejně jako my. (...) Bráníme našim klientům nebo žákům, aby se od nás lišili a konali podle svého. Nesouhlasíme s tím, aby jiné národy myslely nebo cítily jinak než my. Ale právě tato samostatnost každého člověka, jeho právo jít svou cestou a objevovat na ni svůj vlastní význam, se mi zdá být jednou z nejcennějších možností života“ (Rogers, 1995, 29). Terapeutova úcta ke klientovi tedy v ideálním případě nemá být nikterak závislá na klientových postojích, hodnotách, emocích či teoretickém přístupu ke světu, nýbrž má vyrůstat z terapeutova bytostně prožívaného životního postoje.

Vztah, který je osvobozen od terapeutova hodnocení, umožňuje klientovi postupně přesunout „těžiště hodnocení“ od interiorizovaných hodnotících postojů různých osob k naslouchání vlastnímu organismu jakožto nejvyšší autoritě. Je-li klientem vnímána (spolu s ostatními podpůrnými faktory) terapeutova bezpodmínečná akceptace, uvolňuje se potřeba a odvaha zkoumat aspekty sebe sama a zároveň tyto aspekty akceptovat a nalezený materiál nezkrášlovat. Je-li tedy terapeut skutečně akceptující a je-li klient schopen tuto akceptaci vnímat, pak v této interakci funguje terapeut jako „alternativní já“, které však – na rozdíl od „já“ klienta – vnímá osobnost klienta bez posuzování, zavrhování, studu apod. V této akceptaci se „já“ klienta během terapeutického procesu postupně přibližuje „alternativnímu já“ (Rogers, 2000). O toto přesvědčení se Rogers podělil také při rozhovoru v roce 1965 s Paulem Tillichem: „Věřím, že člověk může sám v sobě akceptovat dosud neakceptované, pokud je v takovém osobním vztahu, ve kterém zakouší akceptaci. Myslím si, že právě tato skutečnost z velké části konstituuje psychoterapii – tedy to, že jedinec se stává schopným přijmout pocity, za něž se dříve styděl či které nebyl schopen přijmout do svého vědomí jako součást sebe sama“ (Rogers, 1989, 71).

Akceptující porozumění je tedy faktorem, jenž umožňuje zásadní změnu v prožívání klientů. „Umožňuje jim to, aby akceptovali své vlastní obavy, bizarní myšlenky, tragické pocity a beznaděj stejně jako momenty odvahy, lásky a citlivosti. Zjišťují stejně jako já, že když někdo jiný plně rozumí těmto jejich pocitům, potom je mohou i oni sami v sobě akceptovat. Poté vidí, že stejně jako jejich pocity i oni sami se mění“ (Rogers, 1995, 28).

Terapeutovo bezpodmínečné přijetí klienta zároveň předpokládá přijetí sebe sama, tedy sebe-akceptaci. „Každý člověk je ve skutečném smyslu toho slova ostrovem sám o sobě a mosty k druhým může budovat pouze tehdy, když je nejprve ochotný být sám sebou a když může být sám sebou“ (Tamtéž, 29). Rostoucí schopnost akceptovat všechny aspekty vlastní osobnosti se tedy pozitivně projevuje ve schopnosti terapeuta akceptovat klienta.

Akceptace vlastních pocitů, a tedy sebe sama (sebeakceptace), je zároveň podmínkou kongruence. Čím víc je daný terapeut schopen bez obav akceptovat rozmanitost vlastního prožívání, tím vyšší je úroveň jeho kongruence. Jinak řečeno, bezpodmínečná akceptace vlastních mentálních obsahů, procesů a aspektů vlastního já podmiňuje opravdovost, tedy soulad mezi tím, co prožívám a mezi tím, jak jedním. Nepocitujeme-li úzkost v okamžiku konfrontace s jakýmikoli prožitky, nevzniká potřeba autocenzury, což vede ke svobodnějšímu prožívání. Toto je podmínkou terapeutovy kongruence a schopnosti bezpodmínečné akceptace klienta, což v klientovi facilituje pozitivní tendenci k sebeakceptaci a vnitřní svobodě. „Když se staneme sami sebou, vztahy s druhými lidmi budou opravdové. Opravdové vztahy jsou nádherné, protože jsou plné života a smyslu. Jakmile přijmu to, že tento klient nebo student mě unavuje či že se hněvám, potom budu schopnější akceptovat jeho odvetné reakce a pocity. Mohu také akceptovat změněné pocity a prožívání, ke kterým potom pravděpodobně dojde u něho i u mě. Opravdové vztahy se vyznačují spíše tendencí ke změně než ke stálosti. Tak jsem pochopil, jak účinné je dovolit si být sám sebou, poznat hranice vlastní trpělivosti a tolerantnosti a přijímat je jako fakt. Vědět, kdy chci ovlivňovat druhé nebo s nimi manipulovat, a i to přijmout jako fakt. Chtěl bych tyto pocity akceptovat tak, jako akceptuji pocity sympatie, zájmu, tolerance, dobra, porozumění, které jsou též součástí mě samého. Právě tehdy, když přijímám všechny tyto postoje jako fakt, jako součást mě samého, stává se můj vztah k druhému člověku tím, čím je, a tehdy je nejzpůsobilejší se rozvíjet a měnit“ (Rogers, 1995, 27).

Důvěra ve vlastní prožívání vyrůstá rovněž z míry pozornosti, jíž mu věnujeme. Toto východisko Rogersova přístupu je také vyjádřením základních předpokladů, z nichž vychází Gendlinova metoda focusingu. Pro ilustraci terapeutického významu, který Gendlin přisuzoval pozornosti vůči vlastním prožitkům, uvádím dva základní Gendlinovy „objevy“, které jsou Rogersovu přístupu velmi blízké: 1. „existuje druh tělesného uvědomování, které zásadně ovlivňuje naše životy a které nám může pomáhat v dosažení osobního cíle. Tomuto typu

uvědomování se dosud věnovalo tak málo pozornosti, že pro ně neexistují hotová slova, a tak jsem musel vytvořit svůj vlastní termín: pocíťovaný smysl“ (Gendlin, 2003, 41), 2. „pocíťovaný smysl se posune, když k němu přistoupíte správným způsobem. Jakmile s ním navážete kontakt, změní se. Když se váš pocíťovaný smysl situace změní, změníte se i vy, a proto se změní i váš život“ (Gendlin, 2003, 41).

Ačkoli Gendlin tematizuje a prakticky využívá pozornost vůči vlastnímu prožívání intenzivněji než Rogers, nutnost vysoké míry vnímavosti vůči vlastnímu prožívání v průběhu psychotherapeutické interakce je klíčovým požadavkem, který implicitně vychází z předpokladů a cílů PCA. Schopnost sebe-akceptace (a kongruence) je tedy úzce spjata s pozorností vůči vlastnímu prožívání. „*Pochopil jsem, že se mi vše daří lépe, když mohu s akceptací poslouchat sebe samého, být sám sebou. Za ty roky jsem se naučil o mnoho adekvátněji naslouchat sobě samotnému, takže nyní vím o mnoho přesněji než předtím, co v daném okamžiku cítím – jsem schopný si uvědomit, že se hněvám nebo že zavrhuji tohoto člověka. Nebo že jsem naplněný vřelostí a sympatiemi k němu nebo že se nudím a nezajímá mě nic z toho, co se děje, nebo že se snažím pochopit tohoto člověka nebo že ve mně vyvolává úzkost a strach. Všem těmto protichůdným postojům a pocitům jsem schopen naslouchat a uvědomit si je. Lze to vyjádřit i tak, že se stávám adekvátnějším, když si dovolím být tím, čím jsem. Snadněji dokážu akceptovat sám sebe jako zjevně nedokonalou bytost, která celkem určitě nefunguje vždy tak, jak bych si to přál. Tato cesta se může někomu zdát velmi zvláštní, ale pro mě je cenná kvůli zajímavému paradoxu: jakmile se akceptuji takový, jaký jsem, tak se měním. Myslím, že jsem to objevil u svých klientů i v sobě samém: nedokážeme se změnit, nemůžeme postupovat vpřed, pokud upřímně nepřijmeme sebe samé takové, jací jsme. Když se tak stane, změna nastává téměř okamžitě“ (Rogers, 1995, 27). Přítomnost obranných mechanismů – důsledek nedostatečné akceptace negativně vnímaných aspektů vlastního já – znemožňuje jejich zvědomění, a tudíž i jejich případnou revizi.*

Z výše uvedeného tedy vyplývá: zprostředkovat optimální podmínky k navázání terapeutického vztahu vyžaduje po terapeutovi, aby byl prost hodnotících soudů nejen na úrovni chování, nýbrž i vlastního prožívání. Neboť má-li být dodržena podmínka přítomnosti autenticity a současně bezpodmínečné akceptace klienta, vyplývá z toho požadavek po absenci (negativně) hodnotících postojů v mysli terapeuta (Rogers, 1995). Poněvadž jsou tyto

osobnostní předpoklady naplněny vždy jen do určité míry a vždy limitovány konkrétní situací, měl by si být terapeut svého hodnocení v daný moment vědom.

V koncepci PCA rovněž platí, že – s nadsázkou řečeno – terapeut pomáhá spíše tím, jaký je, než tím, co konkrétně říká či činí. Neboť, v jistém slova smyslu, „dělá“ terapeut právě to, že je, resp., že je akceptujícím a kongruentním.¹¹ „Stále méně a méně se snažím vytvářet si pevná schémata, vytyčovat si cíle, působit na lidi, manipulovat jimi a tlačit je na cestu, po které by podle mě měli jít. Stále větší uspokojení mám z toho, že jsem jednoduše sám sebou a že nechám toho druhého, aby byl sám sebou. (...) Paradoxní je, že čím víc jsem při vši složitosti života ochotný být sám sebou a čím víc jsem ochotný chápat a akceptovat to, co probíhá ve mně a v tom druhém člověku, tím víc změn nastává. Je to velmi paradoxní – každý z nás, kdo je ochotný být sám sebou, zpozoruje, že nejen on sám se mění, ale mění se i lidé, se kterými přichází do kontaktu. Je to velmi zřetelná součást *mojí* zkušenosti a jeden z nejhlubších poznatků, které jsem se naučil v průběhu mého osobního i profesionálního života“ (Rogers, 1995, 30).

V jednom ze svých osobnějších textů se Rogers svěřuje: „Pocituji uspokojení ze své práce psychoterapeuta, shledávám-li, že můj klient i já směřujeme k tomu, co nazývám větší otevřeností k vlastnímu prožívání“ (Rogers, 1989, 75). Nárůst akceptace dosud potlačených či vytěsňených mentálních obsahů vede k vyšší úrovni kongruence klienta. Silněji si uvědomuje aktuální prožitky a více si cení informační hodnoty vlastního organismu. Tím se, řečeno Rogersovou terminologií, stává klient „sám sebou“ – „stává se tím, čím je“ (Rogers, 1995). Tak se stává klient vnitřně svobodnějším jedincem, tzn. je si silněji vědom možností, kterými disponuje. Neznamená to tedy nutně chovat se vždy autenticky, nýbrž je zde přinejmenším vědomí této alternativy vůči hraní společenské role a schovávání skutečného já za „fasádou“. Právě proto, že tato „fasáda“ již není nevědomým obranným mechanismem klienta, nýbrž maskou, kterou může odložit, stává se jeho fungování svobodnějším a jeho mezilidské vztahy tak nemusí mít pouze povrchní charakter.

¹¹ O blahodárných účincích oboustranné akceptace Rogers také píše: „Oceňovat nebo milovat druhého a být oceňován a milován druhým je tedy prožíváno jako zkušenost, která podporuje růst osobnosti. Člověk, který je citlivě nesobecky milován, vzkvétá a rozvíjí své jedinečné já. Člověk, jenž nezištně miluje, je vnitřně obohacován. To je má zkušenost“ (Rogers, 2014, 37).

4.3. Empatie

Rogersovo pojetí empatie se v průběhu jeho profesionální kariéry proměňovalo. Během svého života stihl nabídnout několik definic, z nichž některé shrnuje a komentuje ve *Způsobu bytí*. V těchto definicích je vždy přítomno vymezení se vůči snaze redukovat problematiku empatického porozumění pouze na obsah terapeutových verbálních reakcí. Zabýváme-li se totiž jako terapeuti pouze obsahem našich slov, inklinujeme k technickému chápání empatie. Tendence zaměřovat se pouze na verbální výpovědi terapeuta vedla k pojímání tohoto přístupu jako „techniky zrcadlení klientových pocitů“. Schopnost analyzovat jednotlivé významy a reakce však zdaleka neimplikuje schopnost empatického porozumění.¹² Empatické porozumění je – mnohem spíše než technikou – „vlastností“ terapeuta, jež umožňuje specifický „způsob bytí“ s daným klientem (Rogers, 2014).

V ranější fázi vzniku své teorie konstruoval Rogers tuto definici: „Prožívat stav empatie či být empatický znamená vnímat vnitřní referenční rámec druhého člověka s přesností, emocionálními složkami a významy, které k němu patří, jako bych byl oním člověkem, avšak aniž bych ztratil onu dimenzi ‚jako by‘. Znamená to tedy cítit bolest nebo radost druhého tak, jak ji cítí on, a vnímat jejich příčiny stejně, jak je vnímá on, avšak bez toho, že bych pozbyl vědomí, že je to ‚jako bych‘ já cítil bolest či radost a podobně. Ztratím-li tento ‚jako by‘ postoj ze zřetele, pak se jedná o identifikaci“ (Rogers, 1959, 210–211).

Po setkání s dílem E. T. Gendlina se však od původního chápání empatie Rogers odklání, což s sebou nese i změnu definice. Po dvaceti letech Rogers (2014) vnímá jako projev terapeutovy empatie schopnost podporovat a provázet klienta ve zkoumání vlastních aktuálně se vyskytujících prožitků. Současně přejímá Gendlinův předpoklad o „ustavičně probíhajícím toku prožitků“. Každý tento prožitek s sebou jakožto svůj obsah nese určitý „pocitovaný význam“. Klientovo zvědomění a prožití tohoto významu je cílem terapeutova empatického

¹² Dle studie B. Granta (2010) mají aplikace znalostí z oblasti rétoriky, pragmatiky apod. do psychoterapeutické praxe (pro porozumění tomu, co nám chce klient říci) jen velmi omezené možnosti. Zároveň upozorňuje na nedostatek teoretické přípravy terapeutů pro rozvíjení jejich empatie.

působení. Pokud se tak děje, klient citlivěji zaznamenává vlastní vnitřní život a stává se kongruentnějším.

Rogers tedy zavádí definici, která – ačkoli již nepůsobí tak pregnantně technickým dojmem – lépe vystihuje hloubku a komplexnost empatie jakožto „způsobu bytí“: „Empatický způsob bytí s druhým člověkem má několik aspektů. Je to vstupování do osobního percepčního světa druhého a dokonalé zabydlení se v něm. Je třeba být citlivý – vteřinu po vteřině – k proměnám pocíťovaných významů plynoucích v nitru druhého člověka, včetně strachu, vzteku, něhy, zmatku nebo čehokoli jiného, co druhý prožívá. Znamená to dočasně žít životem druhého člověka, orientovat se v něm taktně a vzdát se vlastního hodnocení. Předpokládá to pocíťovat významy, kterých si je ten druhý sotva vědom, avšak nepokoušet se o odkrytí zcela nevědomých pocitů, neboť to by ho příliš ohrožovalo. Patří sem též vyjadřování vlastních pocitů vztahujících se ke světu druhého, přičemž aspekty, jichž se protějšek obává, jsou nahlíženy svěžím a rozvážným pohledem. Předpokládá to intenzivně ověřovat správnost svých pocitů s míněním druhého a nechat se vést odezvami, které od něho dostávám. Je třeba být důvěrným společníkem druhého člověka v jeho či jejím vnitřním světě. Poukazováním na možné významy v toku prožívání se druhému člověku dostává pomoci v soustředění se na užitečné zdroje a v plnějším prožívání jejich významů, což vede k plynulejšímu toku jeho prožívání“ (Rogers, 2014, 145–146).

V kontextu PCA a snad i psychoterapie jako takové tedy o naslouchání nelze hovořit pouze na úrovni rozumové kognice. Ačkoli je samozřejmě nutné porozumět sémantickému významu verbálních projevů, kompletní porozumění se neobejde bez schopnosti vnímat emoce, které verbální projev doprovází. „Říkám-li, že druhému rád naslouchám, pochopitelně tím myslím, že naslouchám do hloubky. To znamená, že slyším slova, myšlenky, citové zabarvení, osobní významy, a dokonce i to, čeho si mluvčí není ani plně vědom“ (Rogers, 2014, 23) To, co druhý říká, nemusí odpovídat tomu, co skutečně cítí. Zachycení tohoto aktuálního rozporu, resp. inkongruence je pro další rozvoj komunikační situace velmi cenné.

Situace, v níž naslouchající cítí, že druhému rozumí a druhý zase cítí, že je mu skutečně nasloucháno, je dle Rogerse pro oba účastníky obohacující. „Naslouchám-li opravdu člověku a tomu, co je pro něj v tom okamžiku důležité, naslouchám-li nejen jeho slovům, ale celé jeho bytosti a dám-li mu také pocíťit, že jsem jeho vlastní niterné výpovědi vyslechl, stane

se mnoho věcí. První z nich je určitě vděčný pohled. Takový člověk se uvolní, rád by mi nyní o svém světě řekl více. Vzedme se v něm vlna nepoznané svobody. Stává se otevřenějším procesem změny“ (Rogers, 2014, 25).

Mezi jevy, které naopak brání v procesu změny, v odstraňování bariér a růstu otevřenosti v komunikaci, patří nálepkování druhého, necitlivé diagnostikování, moralizování, snaha jej přesvědčovat, resp. řídit. „Tím, že jen nepatrně překroutím jeho slova, že trochu pozměním jejich význam, mohu dokázat nejenom to, že říká věci, které chci slyšet, ale také, že se stane takovým člověkem, jakým ho chci mít. Když pak z jeho námitek nebo vlastním úsudkem poznám, že s ním zčásti manipuluji, jsem sám sebou velice znechucen. Z vlastní zkušenosti dobře vím, jak nepříjemné je, když vás někdo bere jinak, než jak se vnímáte vy sami, když slyší to, co jste vůbec neřekli. Nakonec jste rozzlobení, zmatení a rozčarování“ (Rogers, 2014, 28). A na jiném místě: „Mohu vám potvrdit, že když jste v psychických nesnázích a setkáte se s člověkem, který vám opravdu naslouchá, nesděljuje vám své mínění, nepřebírá za vás odpovědnost a nepřemlouvá vás, je to zatraceně dobrý pocit“ (Rogers, 2014, 27)!

Bez empatie dle Rogerse není možné pomáhat klientovi v přesnějším zvědomování a symbolizaci jeho prožívání. Empatie tedy terapeutovi umožňuje, alespoň do jisté míry, vstoupit do fenomenálního světa klienta. „To znamená, že si terapeut uvědomuje právě ty pocity a osobní významy, které klient prožívá, a toto své porozumění mu sděluje. V nejlepším případě je terapeut tolik ponořen do vnitřního světa druhého člověka, že dokáže objasnit nejen významy, jež si klient uvědomuje, ale i ty, které se nacházejí pod úrovní vědomí“ (Rogers, 2014, 121–122). Vnímavost terapeuta je tak Rogersem pojímána jako jeden z podpůrných faktorů při rozvíjení vnímavosti klienta ve vztahu k vlastnímu prožívání.

Přítomnost empatie v osobnostní výbavě terapeuta však není ničím samozřejmým. „Takové citlivé a aktivní naslouchání je však v našem světě neobyčejně vzácné. Myslíme si, že druhému nasloucháme, ale ve skutečnosti mu jen velmi zřídka nasloucháme s opravdovým porozuměním a empatií“ (Rogers, 2014, 122). Na jiném místě zase Rogers konstatuje: „Jen zřídkakdy dovolíme sami sobě přesně *pochopit*, jaký význam mají slova druhého člověka pro něho samotného. Jsem přesvědčený, že je to tak proto, neboť porozumění je riskantní. Pokud si dovolím chápat toho druhého, toto pochopení mě může změnit. A my všichni se bojíme

změny. Takže není lehké dovolit sobě samému pochopit druhého člověka, úplně a empaticky vstoupit do jeho vnitřního světa. Nestává se to často“ (Rogers, 1995, 28).

D. Mearns a B. Thorne poukazují na častou neochotu terapeutů opouštět předsudky o svých klientech. Tato neschopnost je dle těchto autorů „potenciální hrozbou“ empatického vnímání klienta. Jedním z hlavních cílů psychoterapeutického výcviku v rámci PCA je získání povědomí o vlastních postojích a východiscích, které se promítají do vnímání klienta. „Z tohoto důvodu je v terapeutickém výcviku v přístupu zaměřeném na člověka kladen hlavní důraz na odkrývání a zpytování těchto osobních teorií“ (Mearns & Thorne, 2013, 73). Samotné nabyté vědění a zkušenosti terapeuta tedy samozřejmě nejsou překážkou porozumění. Určité generalizace však mohou být skutečným inhibítoem terapeutovy empatie, působí-li bez jeho vědomí, a tudíž bez možnosti korekce. Požadavek a současně schopnost „uzávorkovat“ vlastní teoretické zázemí a otevřenost vůči všemu, co se v průběhu psychoterapeutické situace objeví, považuje J. F. Rychlak (1982) za zásadní aplikaci fenomenologických postulátů pro oblast psychoterapie.

Poněkud vznešenějšími slovy vyjadřuje totéž M. Leijssenová (2000), když píše o nutnosti otevřenosti mysli terapeuta vůči všem aspektům klientovy „duše“. Přítomnost této dovednosti je dle jejího názoru nutná pro podporu celkové integrace aspektů klienta, včetně jeho spirituality. V případě terapeuta je tak nutné vykročit z paradigmatu hodnocení „dobře–špatně“, smířit se s nemožností uchopit vše pouze racionálně a s pokorou vnímat danou zkušenost s klientem i s jeho rozpory. Snažit se pozitivisticky redukovat přítomné a zároveň racionálně nevysvětlitelné by znamenalo zavírat si dveře před pochopením „vnitřního multidimenzionálního světa klienta“.

Vzhledem k nepředvídatelnosti psychoterapeutického procesu, neustále probíhajícím proměnám a nemožnosti totálního poznání vlastního já i Rogers (1995) připouštěl, že v rámci psychoterapeutické situace může nevědomě „couvnut“ před ohrožujícími emocemi. Z kontextu Rogersova přístupu je patrné, že samotné „couvnutí“ se stává závažnějším v případě, že se udá bez účasti terapeutova vědomí, což implikuje požadavek na takovou míru vědomí, která by byla schopna daný jev postřehnout.

V rozhovoru s již zmíněným Martinem Buberem Rogers prezentuje vlastní intence, s nimiž vstupuje do psychoterapeutické situace. Ačkoli samozřejmě nepopírá, že chce

klientům pomoci, jeho primární snahou je danému klientovi porozumět. „Zdá se mi, že jsem se naučil skrze vlastní zkušenost, že když se můžeme setkat, pak k pomoci dojde jakožto vedlejšímu produktu“ (Rogers, 1995, 55). Toto setkání je možné pouze v případě, je-li v momentu komunikace s klientem terapeutova mysl prosta hodnocení a posuzování sdělovaného, ať už z hlediska morálního, estetického apod. „Být takovýmto způsobem s druhým znamená prozatím odložit vlastní názory a hodnoty s cílem vstoupit do jeho světa bez předsudků. Svým způsobem to také znamená odložit své já. Toho se mohou odvážit pouze lidé, kteří jsou si sami v sobě jisti natolik, že se nemusejí bát toho, že by se ve světě druhého člověka ztratili – ať už se ukáže být sebevíc podivným, či bizarním“ (Rogers, 2014, 145–146). Jinými slovy popisuje podobnou zkušenosti i J. Tolanová: „Pokud se do cesty postaví můj vlastní hodnotový systém, budu muset zápolit, abych přesně slyšela věci, které klient říká a které jsou v rozporu s tím, co by podle mého názoru *měl* dělat nebo v co by *měl* věřit. Nezajdu asi tak daleko, abych mu vnucovala svá přesvědčení, ale budu možná raději mlčet, než bych potvrzovala něco, s čím nesouhlasím. A moje mlčení bude stěží empatické“ (Tolanová, 2006, 45).

Jsme-li schopni vnímat druhého jakožto hodného naší úcty a zájmu a jsme-li současně schopni tento svůj postoj dát druhému najevo, vytváříme atmosféru, jež má silný terapeutický potenciál. Můžeme pak doufat, že účastníci takovéto komunikační situace jsou schopni tuto atmosféru vnímat. Pokud se tak děje, jedinec postupně získává zkušenost sebeúcty. „Ten nejdokonalejší výraz empatie je akceptující a nehodnotící. Je tomu tak proto, že je nemožné správně přijímat svět druhého člověka, pokud jsem si k němu vytvořil hodnotící stanovisko. Pokud o tomto tvrzení pochybujete, vyberte si někoho, koho znáte, s kým hluboce nesouhlasíte a kdo je podle vašeho názoru zcela pomýlený. Nyní se pokuste formulovat stanoviska, přesvědčení a pocity tohoto člověka tak přesně, že by musel uznat, že jste jeho postoj popsali citlivě a přiměřeně. Tipuji, že se vám to v devíti případech z deseti nepodaří, protože se vám vaše hodnocení stanovisek onoho člověka promítá do jejich popisu. Proto je tedy opravdová empatie vždy oproštěna od jakéhokoli hodnotícího či diagnostikujícího postoje. Její příjemce to bere na vědomí s jistým překvapením: ‚Když nejsem hodnocen, tak možná nejsem tak špatný či nenormální, jak jsem si myslel. Asi bych se neměl hodnotit tak přísně.‘ Takto se tedy postupně zvětšuje možnost sebeakceptace“ (Rogers, 2014, 156).

Ke vztahu empatie a akceptace se Rogers vyjadřuje také na tomto místě: „Dalším důsledkem empatického porozumění je adresátův pocit vlastní hodnoty, jeho zvýšený zájem o sebe a vzrůstající akceptace sebe sama. Může se zdát, že jsme tímto vkročili do oblasti, která se nachází mimo téma empatie, ale není to pravda. Je nemožné adekvátně vnímat fenomenální svět klienta, pokud si jeho světa a jeho samotného, jakožto člověka, nevážím a nemám o něj zájem“ (Rogers, 1995a, 152). Nehodnotícím postojem terapeuta se tedy inhibují negativní introjekty klienta, čehož důsledkem je silnější akceptování sebe sama a současně poznávání svých vlastních potlačených aspektů. Dochází tak k větší integraci klientovy osobnosti resp. roste jeho „láska k sobě samému“ (Rogers, 2014, 155). „V chápající atmosféře je nový aspekt přijat za vlastní a je asimilován do sebepojetí, které tak prochází změnou. V tomto mechanismu je podle mého názoru základ změn chování, jež mohou být výsledkem psychoterapie. Jakmile se změní sebepojetí, změní se i chování, aby srovnalo krok s aktuálním vnímáním sebe sama“ (Tamtéž, 157). Klientovo vědomé prožívání se tak může stát plynulejším, resp. snižuje se tendence k vyhýbání se negativním prožitkům. Klient tak prožívá intenzivněji a otevřeněji větší prostor svého vnitřního světa, což má pozitivní důsledky rovněž na úrovni behaviorální.

V Rogersově teorii současně platí, že není-li na straně terapeuta přítomna empatie, a není-li tedy klientovi porozuměno na základní emocionální úrovni, nemá bezpodmínečná akceptace (ne)pochopených významů valný terapeutický efekt. Absentuje-li totiž u klienta pocit, že mu dotyčný terapeut rozumí, resp., že chápe komplikovanost jeho prožitků, pak je logické, že terapeutova akceptace zde nemá potřebný efekt v rovině akceptace těchto prožitků samotným klientem. V opačném případě se však klient postupně „nakazí“ terapeutovým bezpodmínečným přijetím, troufá si zkoumat i původně ohrožující obsahy a odpoutává se od interiorizovaných hodnocení, čímž se stává vnitřně svobodnějším. „Je-li naše teorie správná, může to učinit proto, že jiný člověk si byl schopný osvojit jeho stanovisko, byl ochotný vnímat spolu s ním, a přece vnímat s přijetím a úctou“ (Rogers, 2000, 46). Lze shrnout, že zdaleka nestačí pouze terapeutova snaha pomoci; ulpívání na terapeutickém efektu je zde spíše kontraproduktivní. Dochází-li k autentickému spolu-bytí dvou osob, a jsou-li tedy splněny výše uvedené předpoklady v rovině osobnostních kvalit terapeuta, je terapeutický efekt nikoliv něčím, co je nutné cíleně budovat, nýbrž stává se přirozeným důsledkem přítomnosti určitých kvalit v

situaci setkání. Lze to tedy vyjádřit i tak, že všechny kompetence, jimiž má terapeut disponovat, slouží jako základní stavební kameny k opravdovému setkání s klientem.

V 70. letech Rogers (2014, 149–153) konstatuje, že na základě proběhnuvších výzkumů psychoterapeutické praxe lze konstatovat několik důležitých faktů. Nutno podotknout, že opodstatněnost tvrzení, které jsou ve 13 bodech uvedeny níže, Rogers vždy dokládá odkazy na příslušné studie.

1. *„Ideální terapeut je především empatický.“*
2. *„Empatie koreluje se zkoumáním sebe sama a s posunem vpřed.“*
3. *„Empatie stojící hned na počátku vztahu je příslibem pozdějšího úspěchu. Míru empatie, která je a bude přítomna ve vzájemném vztahu, lze určit velice brzy – v průběhu pátého, anebo dokonce druhého rozhovoru.“* Neúspěšnost terapie tak lze zjistit s vysokou mírou pravděpodobnosti velmi brzy, čímž lze předejít poškození klienta či přinejmenším plýtvání jeho časem a penězi.
4. *„V úspěšných případech je klient stále vnímavější vůči empatii.“*
5. *„Empatické porozumění se u terapeuta dostavuje přirozeně, nemusí se k němu nutit.“* Dle Rogerse bylo zjištěno, že empatie není v rámci psychoterapeutického vztahu přítomna nahodile, nýbrž je mnohem spíše stabilní složkou terapeutovy osobnosti.
6. *„Čím je terapeut zkušenější, tím je větší pravděpodobnost, že bude také empatický.“* Zkušenosti terapeuta jsou pravděpodobně důležitou složkou jeho kompetence. Požadovaná praxe u řady výběrových řízení na pozici terapeuta/klinického psychologa je tedy opodstatněným kritériem.
7. *„Empatie je ve vztahu zvláštní kvalitou, přičemž terapeuti ji zcela jistě vykazují ve větší míře než přátelé, kteří se snaží pomoci.“*
8. *„Čím je terapeut integrovanější, tím vyšší míru empatie vykazuje.“* Osobní terapeutova disharmonie jde ruku v ruce s nižší mírou empatického porozumění. Terapeuti, které nesužuje vnitřní neklid a kteří si jsou jisti v mezilidských vztazích, poskytují větší porozumění. „Když jsem uvažoval o tomto faktu a také o své zkušenosti z výcviku terapeutů, došel jsem k poněkud zneklidňujícímu závěru. Čím je terapeut psychologicky zralejší a integrovanější, tím nápomocnější je ve vztahu, který nabízí. Na terapeuta jako člověka jsou tedy kladeny vysoké nároky.“

9. *„Zkušeným terapeutům se často nedaří být empatickými. Navzdory tomu, co bylo o zkušených terapeutech řečeno, se tito výrazně liší v míře empatie, již vykazují.“* Nejde tedy o samozřejmou vlastnost či obvyklý „způsob bytí“ terapeutů. Psychoterapeutické výcviky nebo kurzy, v rámci nichž si (budoucí) terapeuti osvojují empatii, tedy rozhodně nejsou nošením dříví do lesa. Zjištění je o to víc šokující, že terapeuti se obecně shodují na klíčové roli empatie pro terapeutický efekt (viz bod „1“).

10. *„Klienti jsou lepšími posuzovateli míry empatie než terapeuti.“* Rogers z toho vyvozuje, že je důležité vědět, zda si klient myslí, že mu terapeut rozumí.

11. *„Mistrovství a diagnostický postřeh nemají s empatií souvislost.“* Od určité úrovně jsou intelektuální schopnosti jedince ve vztahu k jeho terapeutickým schopnostem pravděpodobně irelevantní.

12. *„Empatický způsob bytí je možné naučit se od empatických lidí.“*

Výše uvedené zjištění považuje Rogers za výjimečně důležité. Odkazuje při tom na výzkumy (Aspy, 1972; Aspy & Roebuck, 1975; Guerney, 1970), které nasvědčují, že je možné zajistit podmínky, které umožní pracovníkům napříč různými profesemi rozvíjet jejich empatii. Těmito podmínkami má pak Rogers na mysli disponování vysokou úrovní právě té kvality, která má být rozvíjena, tedy empatií. „Je možné pomoci terapeutům, učitelům a rodičům k tomu, aby se stali empatickými. S největší pravděpodobností se to podaří tehdy, když jejich vlastní supervizoři, učitelé a rodiče budou lidmi schopnými citlivého porozumění. Nejpozbudivější je vědomí skutečnosti, že tato jemná a křehká schopnost hrající v terapii nedocenitelnou úlohu není cosi, s čím se člověk narodí, ale že se ji lze naučit a že to jde nejsnadněji právě v empatické atmosféře.“

13. *„Empatie nepochybně souvisí s pozitivním výsledkem.“* Tento poznatek dle Rogerse platí jak v případě studentů a neurotických klientů, tak i psychotických pacientů. Svůj postoj při tom dokládá zjištěními z řady výzkumů (Aspy, 1972; Aspy & Roebuck, 1975; Barrett-Lennard, 1962; Bergin & Jasper, 1969; Bergin & Strupp, 1972; Halkides, 1958; Kurtz & Grummon, 1972; Mullen & Ábeles, 1972; Rogers & kol., 1967; Tausch, Bastine, Bommert, Minsel, Nickel & Langer, 1972; Truax, 1966; Bergin & Strupp, 1972). „Ať už hovoříme o schizofrenických pacientech v psychiatrických léčebnách, o žácích v běžných třídách, o klientech v poradenských centrech, o učitelích ve fázi přípravy, o neuroticích v Německu nebo

o neuroticích ve Spojených státech, fakta jsou stále stejná. Svědčí o tom, že čím větší mírou citlivého porozumění je terapeut či učitel charakterizován, tím větší je pravděpodobnost, že pod jeho vedením dojde k tvořivému učení či změně.“ Rogers referuje o výsledcích vlastního výzkumu vztahu mezi vlivem empatického působení a schizofrenie: „Zjistili jsme, že ti pacienti, kteří podle hodnocení nezaopatřitelých posuzovatelů přijímali od svých terapeutů nejvyšší míru přiměřené empatie, vykazovali nejnápadnější pokles projevů schizofrenie měřených Minnesotským multifázovým osobnostním inventářem“ (1967, in Rogers, 2014, 154). Po výčtu jednotlivých studií a jejich zjištění podává Rogers vlastní vysvětlení pozitivního účinku terapeutova empatického způsobu bytí: empatické naslouchání umožňuje kontakt, čímž narušuje „odcizení“; má-li jedinec pocit, že mu druhý naslouchá, rozumí tomu, jaké to je být v jeho kůži. Tím se eliminuje pocit osamělosti.¹³

V podstatně aktuálnější metaanalytické studii její autoři (Elliott & Freire, 2008) vědomě navazují na Rogersovu tradici v generování empirických důkazů účinnosti PCA a vyhodnocují studie publikované v průběhu 60 let trvajících výzkumu v oblasti PCA a příbuzných přístupů (kromě „čistého“ přístupu zaměřeného na člověka byla do výzkumu zahrnuta rovněž „podpurná terapie“, terapie „zaměřená na emoce“ – „Emotion-Focused Therapy“ či „Process Experiential“ – nebo gestalt terapie). Výsledky výzkumu vychází ze zpracování více než 180 vědeckých studií provedených na toto téma. Autoři hrdě a velmi obecně konstatují, že terapie v rámci PCA jsou „vysoce efektivní“. I konkrétnější zjištění jsou pak dle jejich slov velmi pozitivní: v případě terapií zaměřených na člověka byl obecně zjištěn výrazný rozdíl mezi tím, jak se dařilo klientovi před započítím terapie a po jejím ukončení, stejně jako byl zjištěn výrazný rozdíl mezi klienty, kteří navštěvovali tento typ terapie a těmi, kteří neabsolvovali žádnou terapii. Velmi uspokojivá byla rovněž délka trvání terapeutického efektu po ukončení terapie. V případě, že badatelé omezili výběr analyzovaných studií na užší okruh terapií zaměřených na člověka (včetně přístupu, který odpovídá „čistému“ Rogersovu pojetí), byla zjištěna minimálně stejná účinnost v porovnání s v tomto směru vysoce hodnocenou kognitivně-behaviorální terapií. Na základě poznatků vyplývajících z této

¹³ O naléhavosti výcviku určitých osobnostních kvalit psychoterapeutů i mimo rámec rogersovsky zaměřených přístupů svědčí mimo jiné zjištění významného výzkumu L. Luborského a jeho spolupracovníků: „Nejdůležitějším činitelem účinné psychoterapie je osobnost psychoterapeuta, zejména jeho schopnost vytvořit vřelý, podporující vztah“ (in Hunt, 2000, 566).

metaanalýzy autoři apelují na politické i akademické kruhy, aby věnovaly těmto přístupům větší pozornost a podpořily jejich užívání v psychoterapeutické praxi.

VZDĚLÁVÁNÍ ZAMĚŘENÉ NA STUDENTA

Platnost premis týkajících se důležitosti a uplatnění oněch tří „nutných a postačujících“ postojových kvalit v psychoterapeutické situaci rozšiřuje Rogers i do oblasti pedagogické praxe. Stejně jako v psychoterapeutické praxi je i v praxi pedagogické cílem „plně fungující člověk“ (Rogers, 1969). Stejně jako PCA ani „vzdělávání zaměřené na studenta“ („Student-Centered Learning“, dále jen „SCL“) nevyrostlo na zelené louce. Označení bylo používáno již na začátku 20. století. Jeho masovější rozšíření má však „na svědomí“ až J. Dewey a posléze C. R. Rogers (O'Neill & McMahon, 2005; M. S. Hodge, 2010). I v současnosti existují reprezentanti SCL, kteří jej považují za pokračování tradice pragmatické pedagogiky Johna Deweye (Estes, 2004).

Jako jeden z významných podnětů při formulování vlastních hypotéz a postulátů vlastního pojetí SCL uvádí Rogers dílo sociologa Nathaniela Cantora *Dynamika učení*. Mezi další inspirační zdroje vlastní filozofie výchovy a vzdělávání (včetně metodiky) řadí Rogers Earla Kelleyho, fenomenologický pohled Snygga a Combse, pragmatismus Williama Jamese a W. H. Kilpatricka či pedagogický odkaz R. M. Hutchinse (Rogers, 2014; Rogers & Freiberg, 1998). I přes řadu silných podobností s koncepcemi vyjmenovaných autorů je však v Rogersově přístupu k pedagogické teorii a praxi patrná důsledná věrnost principům, které postuloval v rámci teorie psychoterapie.

Ve své předmluvě ke *Způsobu bytí* vyzdvihuje Irvin D. Yalom Rogersův stále nedostatečně vyslyšený apel, aby „výuka vedle kognitivního zahrnovala také emotivní učení a aby se učitelé zaměřovali na celou osobnost žáka, aby vytvářeli učební prostředí prodchnuté akceptací, opravdovostí a empatickým porozuměním. (...) aby byli učitelé spolu se zdravotnickým personálem školeni v přístupu zaměřeném na člověka, aby vyvíjeli snahu posilovat sebeúctu žáků a podněcovali jejich přirozenou zvědavost“ (Rogers, 2014, 13). Jakákoli skrytá manipulace či autoritářské chování je v rozporu s profesionalitou rogersovsky orientovaného pedagoga. I proto je Rogersův přístup často označován jako „nedirektivní“.

Jak již bylo uvedeno, Rogers explicitně aplikoval vlastní teorii osobnosti a psychoterapeutického procesu i v oblasti pedagogiky a i zde usiloval o empirické potvrzení

platnosti svých hypotéz ohledně „nutných a postačujících podmínek“. Dále věnoval značné úsilí tomu, aby prokázal oprávněnost tvrzení, že převažující vzdělávání v USA 70. let si klade nesprávné či nedůležité cíle (nehledě na to, že ani těchto cílů nedosahuje zdaleka tak efektivně, jak by mohlo v případě zavedení podmínek, které Rogers navrhuje). Konkrétněji řečeno, nejenže jsou vzdělávací instituce příliš zaměřeny na předávání informací s důrazem na jejich zapamatování (často na úkor osobnostního rozvoje), ale navíc se dle Rogerse ukazuje, že tradiční pojetí a způsob výuky není optimální cestou ani k osvojování znalostí či dovedností. Rogers však nezůstal pouze u kritiky neefektivního způsobu výuky, nýbrž hledal a testoval organizační formy výuky a didaktické metody, které by byly v souladu s jeho teorií osobnosti a filozofií vzdělávání. Pokud se dle něj vzdělávací instituce začnou orientovat na člověka, tedy pokud vytvoří níže popsané facilitující podmínky, pak i kognitivní cíle budou dle jeho názoru dosaženy mnohem přirozeněji (Rogers, 1998, 2014).

1. Antidemokratické principy ve vzdělávání

Rogersovo pojetí vyučovacího procesu je v nesmiřitelné opozici vůči konvenčnímu vzdělávání v USA jeho doby. Již v 50. letech se v poněkud osobnější úvaze Rogers (1957) vyznává ze svého kontroverzního vztahu k vyučování. Vyučovací praxe etablovaná v tehdejších hlavním proudu institucionálního vzdělávání předává žákům a studentům obsah, který nemá žádný významnější dopad na jejich jednání. Užitečné vědění je dle Rogerse totiž pouze takové, které se jedince skutečně dotýká, resp. to, které má potenciál jej skutečně měnit. Podmínkou takového učení je tematizace skutečných, resp. žitých přesvědčení, hodnot a cílů učícího se. Smysluplné učení je tak nutně procesem poznávání sebe sama. Nyní je již jasnější to, co říká Rogers na začátku této úvahy: tedy, že typ vzdělávání, který sám prosazuje, neprobíhá jako transmise informací, nýbrž mnohem spíše jako vždy individuální sebeobjevování.

Již v rané fázi Rogersovy systematizace teorie vzdělávání a učení je u Rogerse patrná inklinace k pojetí vyučování jako vytvoření podmínek k svobodnému a autonomnímu učení a obrat ve vnímání učitele nikoli jako někoho, kdo ve svých rukou pevně třímá otěže výuky

v podobě striktně daného curricula, sylabu, konkrétních výstupů a cílů jednotlivých seminářů, používání vnějších odměn a trestů, vyžadování disciplíny apod. V tomto kontextu Rogers prohlašuje: „Zjišťuji, že jsem ztratil zájem o to být učitelem“ (Rogers, 1957, 242). Vyučování v klasickém pojetí dle Rogerse poškozují studenta nejen proto, že je pro něho neúčinné. Platí také, že student v konzervativním typu výuky přejímá roli pasivního recipienta informací, čímž přestává důvěřovat vlastní zkušenosti. Rogers činí další krok, když jako pro něj nejvhodnější způsob učení uvádí setkání dvou a více lidí, při němž dochází k vystoupení z vlastního referenčního rámce a odhalování subjektivní zkušenosti druhého člověka tak, jak ji rozumí on sám.

Dalším procesem učení, který Rogers preferuje, je sdílení vlastních nejasností a postupné přibližování se k vlastním skutečným postojům, k odhalování skutečného významu vlastní zkušenosti (Rogers, 1957). Tento proces přirozeně vyžaduje určité podmínky, které umožní danému jedinci soustředit se na aktuálně probíhající proud obsahů a procesů vlastní mysli. Jedná se tak o specifický typ zážitku a zároveň typ učení, kterého si Rogers velmi cení.

Snad lze jádro Rogersovy úvahy vystihnout bonmotem, že podstatné se nedá sdílet, nýbrž pouze sdílet. A právě toto sdílení Rogers tolik postrádá v hlavním proudu institucionálního vzdělávání své doby. Vzhledem k výše uvedenému není překvapivý Rogersův kritický pohled na tolik rozšířenou formu hodnocení, jakou představuje zkoušení a používání známek. Obojí totiž přesunuje pozornost ze samotného podstatného procesu učení na jeho nepodstatný výsledek. Tuto praxi je proto potřeba opustit (Rogers, 1957). Postoje vyjádřené ve *Způsobu bytí* (2014) svědčí o tom, že jeho skeptický postoj ke klasickému způsobu výuky se v průběhu jeho života nezměnil.

Rogers jde ve své kritice tak daleko, že vymezení hlavních charakteristik SCL by se dalo učinit jednoduše (a docela přesně) i tak, že se před každou Rogersovu charakteristiku „tradičního“ vzdělávání předradí znaménko „anti“. Praxe mainstreamového vzdělávání Rogersovy doby v USA naprosto popírá demokratické principy, jejichž tematizace tvoří paradoxně často obsah výuky. Edukanti mají silně omezené možnosti (spolu)rozhodovat o způsobu a obsahu vlastního vzdělávání a také o obecnějším směřování institucí, které navštěvují. „Školní politická praxe je v nejostřejším protikladu k tomu, co se v ní učí. Zatímco se žáci učí o tom, že svoboda a odpovědnost jsou těmi nejúžasnějšími součástmi „naší

demokracie', zakoušejí sami na vlastní kůži bezmocnost, nedostatek svobody a téměř žádnou příležitost rozhodovat či nést odpovědnost“ (Rogers, 2014, 287). Tento nedostatek pravomocí s sebou nese nemožnost učit se větší zodpovědnosti nejen za sebe, ale i za své okolí.

Rogers dále kritizuje obvyklé a rigidní představy o roli učitele ve vzdělávacím procesu a o jeho optimálním přístupu k edukantovi: kontrola a vzdělávání vychází jednosměrně – od formální autority k žákovi. Učitel je považován za experta a vlastníka vědění, který toto vědění předává pasivnímu studentovi. „Učitelé jsou nositeli vědění, žáci jsou jeho očekávanými recipienty. Učitelé jsou experty, jsou vynikajícími znalci svého oboru. Žáci sedí s ořezanými tužkami a sešity a čekají na slovo moudrého. V úrovni sociálního postavení učitelů a žáků je propastný rozdíl“ (Rogers, 2014, 286). Dle konzervativního modelu by měl učitel, coby centrum všeho dění ve třídě, usilovat o co nejsilnější kontrolu nad žáky. Autoritativní řízení edukantů je vnímáno jako naprosto legitimní metoda, která je posvěcena apriorní nedůvěrou vůči schopnostem a pracovní morálce edukantů. Transmisivní způsob vzdělávání je tak navíc doprovázen udržováním žáků ve stavu „permanentního či přerušovaného strachu a úzkosti“, a to prostřednictvím „testů, zkoušek, známek, zesměšňování nebo kritiky v přední části třídy, špatného doporučení pro vysokou školu, postgraduální studium i zaměstnání“ (Rogers, 1989, 179–180). Namísto toho, aby se žák v průběhu absolvování jednotlivých stupňů vzdělávání postupně stával sebevědomým a asertivním jedincem, který si osvojil kritické myšlení, je na základní škole ze strany učitele často vystavován posměchu. „Na střední škole se k tomu přidává strach z toho, že školu nedokončí, se všemi s tím souvisejícími nevýhodami – zaměstnaneckými, ekonomickými a vzdělanostními. Na vysoké škole jsou všechny uvedené následky ještě větší a naléhavější. V postgraduální přípravě s sebou existence pouze jednoho školitele nese ještě větší pravděpodobnost extrémního potrestání, jež pramení z diktátorského rozmaru“ (Rogers, 2014, 287). Mluvíme-li tedy o konvenčním vzdělávání, je formální i neformální podřízenost studenta v průběhu jeho vzdělávání spíše umocňována než naopak. Rogers si to vysvětluje cenou, kterou pro studenta dané vzdělání představuje; strach studentů stoupá úměrně rostoucí subjektivní hodnotě vzdělání.

Hlavní organizační formou tradiční výuky je výuka frontální: učitel stojí před žáky a zpravidla vede monolog. To, jak pozorně žáci poslouchali, ověřuje učitel zpravidla prostřednictvím zkoušení. Přednáška jakožto převládající forma výuky, stejně tak jako

zkoušení coby nejužívanější způsob ověřování znalostí, v současnosti nemá dle Rogerse racionální jádro a je mnohem spíše důsledkem setrvačnosti a rigidního myšlení lidí pracujících ve vzdělávacím sektoru. „Důvod, pro který je přednáška považována za hlavní nástroj vyučování, je pro mne záhadou. Přednášky měly své opodstatnění předtím, než byly vytištěny první knihy, ale jejich současný význam není téměř nikdy zdůvodňován. Zvyšující se důraz na zkoušení je pro mne naprosto stejnou záhadou“ (Rogers, 2014, 286).

Rogers si dále bere na mušku přílišný důraz na rozvíjení intelektových schopností žáků na úkor zbytku jejich vnitřních možností (formování postojů, hodnot, sebeúcty apod.). Jedná se tak vlastně o kritiku aplikace karteziánského dualismu v pedagogické praxi. Konzervativní učitelé, ředitelé i politici nejenže často předpokládají, že lze jedince efektivně učit bez přítomnosti jiných aspektů jejich osobnosti, než je myšlení, ale dokonce tvrdí, že takovéto učení je pro jejich život nejužitečnější. „Většina z nás strávila dvacet či více let ve vzdělávacích institucích, kde byl intelekt vším. Všechno, co se počítalo, co mělo nějaký význam, se dělo od krku nahoru – absorbování a memorování, přemýšlení a vyjadřování. Avšak ve skutečném životě, v terapii, v manželství, ve vztazích mezi rodičem a dítětem a v ostatních intimních vztazích, při skupinových setkáních, při poradách univerzitního profesorského sboru, jsme byli nuceni přiznat, že pocity jsou stejně důležitou součástí žití. Ale právě kvůli našemu vzdělání máme stále tendenci tyto dva aspekty oddělovat“ (Rogers, 2014, 242).

Rogers tepe vzdělávací instituce v USA za to, že odmítají vše „živé, smysluplné či reálné“ (Rogers, 1974, 216). Obvyklá vzdělávací praxe nutí žáky myslet bez zohledňování emocí, motivů. Silný důraz na poznání pouze skrze intelekt, a to velmi úzce pojatý (především biflování, memorování, mechanické učení), je tak vykoupen potlačením rozvoje morálních hodnot, kreativity, zvědavosti, ale i tělesných potřeb žáků. „Na druhém stupni a na střední škole je prvořadý zájem všech žáků – sexualita a k ní patřící emocionální a tělesné vztahy – téměř zcela ignorován a jistě není považován za jednu z hlavních oblastí učení. V tomto školním věku je emocím vyhrazeno jen bezvýznamné místo“ (Rogers, 2014, 288). Dle Rogerse současně platí, že na terciárním stupni vzdělávání je v rámci výuky sex zcela tabuizován. Praxe ve školních třídách a na seminářích tak nerozvíjí schopnosti, které jsou pro jejich budoucí život často mnohem důležitější než nabyté znalosti.

Jedním z neblahých důsledků výše popsaného typu vzdělávacího systému je dle Rogerse odchod nemalého počtu nadaných studentů z univerzit. Výše uvedené podmínky totiž nevytvářejí prostředí, v němž by mohli studenti sdílet otázky, které je opravdu zajímají, a odpovídat si na ně. „Proč tolik mladých lidí považuje život za zmatený, nemající žádný smysl? Zčásti proto, že si neuvědomují možnost žít jako člověk, jehož myšlenky a vášně jsou jednotné a jehož city jsou prodchnuté intelektem a zvědavostí“ (Rogers, 2014, 243). Není proto divu, že těch, jimž chybí užší kontakt myšlení a vlastního prožitkového života, je většina. Bohužel v případě pedagogů tomu není jinak. Dle Rogerse jsou univerzitní profesori dokonce těmi „nejméně pravděpodobnými“ adepty pro vytváření takového prostředí, resp. vztahu, který by podporoval vnitřní integraci studentů (Tamtéž, 244). Platí-li tato Rogersova slova i v současnosti (a nejen v USA), je tato situace, vzhledem k moci a formativnímu potenciálu, jimiž pedagogové disponují, více než tristní.

Vysokoškolský pedagog a významný následovník a propagátor Rogersových idejí J. H. Freiberg si na adresu vzdělávacího systému v USA 90. let stěžuje, že zatímco v sektoru firemním, podnikatelském, vojenském atd. se již začínají docenovat schopnosti, díky nimž jsme jako lidé, resp. zaměstnanci schopni navzájem si naslouchat, spolupracovat, vzájemně se učit, vzdělávacích institucí se tento trend příliš netýká. „Mnoho peněz se věnuje na přípravu lidí k práci ve skupinách, aby se zintenzivnily interpersonální vztahy“ (Rogers & Freiberg, 1998, 293). V oblasti vzdělávací i výchovné je však situace stále silně konzervativní. „Každý žák si s sebou do třídy přináší bohatství vědomostí a prožívání, které se může k ostatním spolužákům dostat až poté, co se s ním seznámí učitelka. (...) Učení je na většině škol osamělým zážitkem. Žáci musí sedět potichu a poslouchat ostatní, aniž by měli možnost si s nimi smysluplně povídat“ (Rogers & Freiberg, 1998, 292). Dle Freiberga o této situaci vypovídají výzkumy, jež realizovali David Aspy, Flora Roebucková či John Goodlad v 70. a 80. letech (viz níže).

Ve srovnání s předcházejícími dekádami však v devadesátých letech dle Freiberga přece jen dochází k určitému pozitivnímu posunu i v oblasti vzdělávání. „Možnost učit se navzájem se začíná uznávat jako nosný přístup ke zvyšování motivace a učení se. Kooperativní skupiny jsou rovněž příležitostmi k tomu, aby se žáci učili interpersonální

způsobnosti včetně komunikace mezi rozličnými sociálními skupinami (...)“ (Rogers & Freiberg, 1998, 293).

Dle Freiberga jsou zjištění výzkumů na toto téma velmi přesvědčivá. Na základě prací, jež v 80. letech publikoval např. Robert Slavin z Univerzity Johnse Hopkinse (1983, in Rogers & Freiberg, 1998) či David Johnson, Roger Johnson a jejich tým z Minnesotské univerzity (1986, in Rogers & Freiberg, 1998), Freiberg konstatuje, že facilitované kooperativní učení vede obecně k nárůstu výkonu žáků. Tým D. Johnsona (1984) dokonce tvrdí, že jeho výzkumy ukázaly významně vyšší úroveň např. sociálních kompetencí, dlouhodobé motivace k učení či emoční zralosti v případě studentů, kteří se učili kooperativním způsobem, než v případě studentů, kteří prošli kompetitivní nebo individualistickou výukou. L. Corno a R. E. Snow (1986, 622, cit. Rogers & Freiberg, 1998, 293) zase konstatují, že ve srovnání s tradičními třídami jsou „největší a nejspolehlivější“ výsledky dosahovány v oblasti motivace, podpory od spolužáků, sebeúcty a sebepojetí.

2. Probíhající změna paradigmatu

Už na konci 70. let, navzdory své nesmířlivé kritice tehdejšího vzdělávání, referuje Rogers o významně rostoucím počtu alternativních a otevřených škol, které jsou postaveny na humanističtějších principech, než je tomu v zaběhlé praxi hlavního vzdělávacího proudu. V téže době je pro Rogerse povzbuzující rovněž průlom na poli seriózního výzkumu efektivity těch faktorů, které sám považuje za stejně tak důležité a účinné jako v tehdejších vzdělávacím diskurzu opomíjené (viz výzkumy D. Aspyho níže) (Rogers, 1977). Ačkoli si tedy při hodnocení amerického vzdělávacího systému své doby Rogers nebere servítky, současně je v odhadu budoucího vývoje optimistou. „Pevně věřím, že inovační, humanistické, prožitkové učení, ať už probíhá v prostředí třídy, či mimo ni, se postupně prosazuje a patří mu budoucnost“ (Rogers, 2014, 284). K tomuto v USA stále silnějšímu trendu přispívá dle Rogerse existence čím dál většího počtu alternativních a otevřených škol, inovativních vzdělávacích programů apod. Již v 80. letech např. konstatuje L. S. Finkel, že začíná „éra“

vzdělávání, ve které se budou inovace, včetně kooperativní výuky, prosazovat mnohem silněji než doposud (in Johnson, 1984).

Tvrzení v předchozím odstavci se ve světle současných tendencí ukazují být takřka prorocká: Biggs & Tang (2007) zevrubně popisují dramatické proměny terciárního vzdělávání nejen v západních zemích. Dle řady dalších současných autorů prochází vysokoškolské vzdělávání pozvolným „filozofickým“ odklonem od paradigmatu „zaměřeného na učitele“ k paradigmatu „zaměřeného na studenta“ (např. Prendergast, 1994; Cannon & Newble, 2000; Livingstone & Lynch, 2000; Rust, 2002; Edwards & Thatcher, 2004; Kinchin, De-Leij & Hay, 2005; Montgomery, 2008, in Hodge, 2010; Gelisli, 2009). O v současnosti probíhající transformaci paradigmatu v oblasti vzdělávání je v odborné literatuře dokonce často pojednáváno ve smyslu konstatování faktu (např. Chang & Smith, 2008; Hains & Smith, 2012).

SCL je, zdá se, etablováno v politice vysokoškolského vzdělávání západního světa a stalo se součástí několika národních vzdělávacích programů. Některé nadnárodní iniciativy, projekty či oficiální dokumenty – např. „ESU“ („*European Student Union*“), či tzv. „*Boloňský proces*“ – dokonce uvádí SCL jako klíčový princip budoucích vzdělávacích trendů (Crossier & Ruffio, 2009; Geven & Attard, 2012).

Jako podstatnou součást významných změn vzdělávacích systémů na celoevropské i národní úrovni vnímají A. McCabe a U. O'Connorová (2014) nárůst zájmu a větší respekt k alternativním přístupům. Jako důkaz pak autoři zmiňují tzv. „Boloňskou deklaraci“, která prosazuje řadu prvků společných s SCL, či irskou „Národní strategii pro vysokoškolské vzdělávání do roku 2030“ (DES, 2011). V posledně zmíněném dokumentu se skutečně uvádí cíle vzdělávání, které jsou s SCL kompatibilní či dokonce identické: univerzitní vzdělávání má nastavit podmínky, které budou stimulovat k silnější participaci studentů na vlastním vzdělávání, přesunou centrum od pedagoga ke studentovi, budou cílit na rozvoj kritického a kreativního myšlení, řešení problémů a dlouhodobé motivace vzdělávat se i po absolvování školy (DES, 2011). Další významnou institucí svědčící o sílících reformních silách v celoevropském měřítku je „EHEA“ („*European Higher Education Area*“) oficiálně vzniknuvší na prahu nového milénia, přičemž SCL je esenciální složkou jejich vzdělávacích

principů a strategie. Mezi její úkoly patří koordinace již zmíněného „Boloňského procesu“ (Pinto & Sales, 2008).

Dle McCombsové (2013) se významné změny na poli vzdělávání manifestují vznikem koncepcí akcentujících individuální a osobní přístup ke studentovi, zohledňující jeho schopnosti, potřeby apod. Tyto změny se však netýkají pouze teoretických modelů, nýbrž i samotné výzkumné metodologie, témat a samozřejmě poznatků. Dosavadní studie již dle McCombsové spolehlivě dokazují například pozitivní dopad kvalitních učitelů na kultivaci sociálních a emocionálních dovedností studentů, včetně dříve nedoceněného významu těchto aspektů osobnosti ve vztahu ke kognitivní složce.

Součástí probíhající transformace paradigmatu v oblasti vzdělávání je rovněž stále hlasitější apel na rozvoj a respektování vědeckých, resp. empirických poznatků, které v této oblasti zatím, na rozdíl od např. zdravotnictví, nemá vybudovanou tradici. Jinak řečeno, zatímco je dle některých autorů samozřejmostí očekávat, že lékařské zákroky jsou postaveny na vědeckých důkazech, verifikaci jejich funkčnosti apod., ve vzdělávání to neplatí (Slavin, 2008). Rezistence na tradici či „zdravém rozumu“ vystavěných principů a pravidel vzdělávání vůči pokroku v poznání vede v případě skeptičtějších badatelů ke kladení substanciálních změn spíše do časů budoucích, než současných (např. Watson & Reigeluth, 2008). Nutno dále podotknout, že komplexní či rozsáhlejší evidence faktické implementace SCL v současném vysokoškolském vzdělávání stále chybí (Webber, 2012).

Přinejmenším na deklarativní úrovni oficiálních a strategických dokumentů národních ministerstev školství a především celoevropských vzdělávacích programů je však akcentace na empirické evidenci založenou výukovou praxi zřejmá. Do vzdělávacího diskurzu tak postupně proniká Rogersem zastávané přesvědčení, že „fakta jsou přátelská“. A právě SCL, spolu s některými dalšími alternativními výukovými nástroji/strategiemi, je řadou současných autorů vnímáno jako přístup, který následuje fakta týkající se toho, jak se člověk učí (např. Smart, Witt & Scott, 2012).

S. T. Cotterill (2015) nostalgicky poznamenává, že doba, kdy mohli univerzitní pedagogové jednoduše aplikovat metody, které jako studenti zažili, je pryč. Ačkoli sám uvádí řadu výzkumů posledních 25 let, které hledají nejvýznamnější faktory podílející se na efektivní výuce, současně konstatuje existenci mnoha hypotéz a nedostatek konsenzu ohledně

osobnostních, vztahových či metodických faktorů, díky kterým student dosahuje kýžených cílů. Poukazuje tak na absenci jasné evidence ohledně toho, co v praxi skutečně funguje. Této „výzvě“ můžeme dle něj čelit rozvojem pedagogiky „zaměřené na studenta“ – přinejmenším proto, že nutit k výuce studenty, kteří přesáhli hranici 18 let je nejen nefunkční, ale zřejmě i neetické. Hlubší univerzitní vzdělávání dle Cotterilla předpokládá iniciativního studenta zodpovědného za vlastní vzdělávání.

Benefity prvků, které přesouvají centrum z pedagoga na studenta a zapojují jej aktivně do výuky, jsou již natolik zjevné, že dle J. L. Walczyka a L. L. Ramseyové (2003) vedou k velkorysejší podpoře tohoto typu vzdělávání ze strany federálních fondů v USA, resp. iniciativ pro „systematickou reformu“. Děje se tak i díky silicím důkazům vypovídajícím o tom, že praxe v oblasti vysokoškolského vzdělávání – konkrétně při výuce matematiky a přírodních věd - téměř nereflktuje poznatky týkající se efektivity nástrojů, které podporují aktivní participaci studentů na vlastní výuce.

L. S. Krieger, spolupracovník v předchozí části zmíněného K. Sheldona, je dlouhodobým iniciátorem reformy právnického vzdělávání v USA. Dle obou badatelů (Sheldon & Krieger, 2007) je legitimita požadavků na změnu kultury v tomto resortu vzdělávání opakovaně prokazována již několik dekád. Pod tíhou řady výzkumů je dle Sheldona (2013) naprosto zřejmé, že studenti právnických fakult zažívají v průběhu svého studia nebyvalý stres; v souvislosti se začátkem studia referují o významném nárůstu úzkosti, symptomů deprese, hostility a paranoie (Beck et al., 1995; Benjamin et al., 1986, in Sheldon, 2013). Sheldon přitakává řadě jím uváděných badatelů ohledně faktoru, který je zodpovědný za některé psychické problémy studentů práva. Tímto faktorem má být „depersonalizační“ vzdělávací praxe zahrnující nadměrné zatěžování, podporování v soupeření, srovnávací hodnocení a také potlačování myšlení v širších souvislostech, ve vztahu k vlastním pocitům a hodnotám, omezující morální usuzování a kreativitu apod.

Longitudinální studie dle Sheldona a Kriegera naznačují, že „právnická škola má neblahý vliv na prožívanou spokojenost (well-being), hodnoty a motivaci studentů“ (2007, 883). Sheldon zmiňuje dva dokumenty (Sullivan et al., 2007¹⁴; Stuckey et al. 2007¹⁵, in

¹⁴ Sullivan, W. M., Colby, A., Wegner, J. W., Bond, L., & Shulman, L. S. (2007). *Educating lawyers: Preparation for the profession of law* (Vol. 2). John Wiley & Sons.

Sheldon, 2013), které vycházejí z dosavadních analýz tohoto problému a volají po „zásadních reformách“ právního vzdělávání, přičemž druhé z uvedených pojednání explicitně varuje před vysokou mírou stresu u studentů práv (Sheldon, 2013).

C. Sandersová (2009) vnímá v současnosti probíhající masifikaci terciárního vzdělávání a vysokou diverzitu studentů jako další velkou výzvu současným vzdělávacím systémům. Větší počet studentů ve třídě ohrožuje kvalitu výuky, neboť může pedagogy podněcovat k preferování monologického výkladu a způsobovat absenci tolik potřebné zpětné vazby ze strany studentů. Zvýšení kvantity a heterogenity studentů je jednou z pravděpodobných příčin nárůstu zájmu o inovace na úrovni terciárního vzdělávání (Patria, 2012). Pedagogové tak musí čelit novým výzvám, mezi něž patří identifikace a zohledňování širší palety schopností a potřeb studentů.

Jako další faktor vytvářející tlak na dosavadní přístup pedagogů ke studentům je označována změna očekávání samotných studentů ve vztahu k terciárnímu vzdělávání; školy a pedagogové jsou stále častěji považováni za poskytovatele služby, zatímco studenti vnímají sami sebe jako zákazníky. Dalším činitelem je pak stále potřebnější schopnost flexibility v adaptování se na nové podmínky na pracovním trhu, nárůst studentů v rámci celoživotního vzdělávání apod. (Patria, 2012).

Souběžně s transformací vzdělávacího systému – přinejmenším v západních zemích – značně sílí pozornost řady vědních disciplín o emocionální aspekt člověka, včetně role, kterou hrají emoce v procesu učení, resp. vzdělávání (Naude, Van Den Bergh & Kruger, 2014). Nepopíratelný je vliv poznatků neurověd, které se ve vzdělávání prosazují díky autorům jako je například M. H. Immordino-Yangová či u nás známější A. Damasio. Naposled zmínění autoři (2007) totiž vyvozují konsekvence poznatků výzkumů mozku také v oblasti vyučovacího procesu a netřeba dodávat, že stále ucelenější poznatky o propojení a vzájemné podmíněnosti emocionální a kognitivní stránky člověka nahrávají pedagogickým přístupům, které zohledňují obě dimenze. Zdá se nicméně, že existuje obecná shoda badatelů v této oblasti na tom, že emoce jsou stále přehlíženy a jejich role v rámci výukového procesu stále podceňována. Rozum je stále považován za dominantní. Výzkum rozumových schopností je

¹⁵ Stuckey, R., et al. (2007). *Best practices for legal education*. SC, Columbia: Clinical Legal Education Association.

na úkor emocí neadekvátně preferován, nemluvě o nedostatečném zavádění takových výukových prvků, které by reflektovaly nejnovější poznatky vědeckého bádání v oblasti emocí. Jedno z nabízejících se vysvětlení tohoto stavu je obecně přetrvávající dualistické smýšlení společnosti o kognitivní a emocionální složce člověka (Naude, Van Den Bergh & Kruger, 2014).

3. Rozmanitost výkladů a matení pojmů

Také J. Froyd a N. Simpsonová (2008) mluví o „kritickém posunu“ v cílech a orientaci vysokoškolského vzdělávání směrem od učitele ke studentovi¹⁶. Poukazují na stále se rozšiřující řadu přístupů, které dle nich splňují kritéria SCL. Výsledkem této expanze je např. „kolaborativní učení“, „kooperativní učení“, „projektové vyučování“, „badatelsky orientovaná výuka“ či „peer instruction“. Do dnešních dnů tak vznikla řada přístupů, které na SCL, ať už přiznaně či latentně, navazují, nebo vznikají paralelně přístupy podobné či se pouze zaměřuje název téhož přístupu. Nejen v odborné literatuře proto můžeme najít synonyma jako „learner centred education, flexible learning“ (Lea, Stephenson & Troy, 2003) či „student-centered instruction“ (Lea, Stephenson & Troy, 2003; Felder & Brent, 1996). Současní autoři zabývající se SCL rovněž používají označení „PCE“ („person-centered education“) (Motschnig, Figl, Cornelius-White, Hoey, Cornelius-White, 2004; Cornelius-White, 2007; Zucconi, 2015).

Někteří autoři (Overby, 2011) zase užívají pojem „SCL“ jako synonymum k „PBL“ („Project-Based Learning“), přičemž vznik tohoto přístupu je kladen do 21. století. Pozoruhodné je, že v řadě rysů je PBL nápadně blízko SCL v pojetí C. R. Rogerse: např. vymezení se vůči tradičnímu vzdělávání, podpůrný vztah pedagog–student, centrální role studenta ve školní třídě, kooperativní výuka, důraz na kompetence jako například kritické myšlení, kooperativita, kreativita či empatie.

¹⁶ Ačkoli se základní principy SCL týkají všech stupňů vzdělávání, je v této práci akcentována problematika vysokoškolského vzdělávání. Pojem „student“ je proto užíván častěji, než „žák“. V případě, že jde o citaci, původní pojmy nejsou zaměňovány.

Jako „LCM“ („learner-centered model“) je pak nazýván přístup, který, ačkoli vychází z jiných filozofických kořenů (konkrétně z konstruktivismu), se explicitně hlásí k tradici SCL – sdílí jeho základní principy týkající se žádoucích postojů učitele, vztahové roviny výuky a věnuje se testování účinnosti těchto modelů s využitím rozsáhlých studií a metaanalýz a akcentuje zapojování minoritních skupin do vzdělávání (Motschnig et al., 2004; Cornelius-White, 2007). Rovněž významná humanisticky orientovaná badatelka B. L. McCombsová používá totéž označení („learner-centered model“), přičemž tuto koncepci explicitně vztahuje k PCA (McCombs, 2013). Další přístupy, které se v literatuře vyskytují často v blízkosti SCL, jsou např. „sebeřídící koncepce učení“, „flexibilní učení“ (Taylor, 2000, in O’Neill & McMahon, 2005) či „zážitkové učení“ (Burnard 1999, in O’Neill & McMahon, 2005).

M. Weimerová, ačkoliv se hlásí k přístupu, který svým názvem („Learner-Centered Teaching“) evokuje silnou spřízněnost s SCL, se od zaměňování těchto označení striktně distancuje. Weimerová totiž tvrdí, že „student-centered“ implikuje pojetí vzdělávání jako produktu, který má uspokojit potřeby studentů jakožto zákazníků (Weimer, 2002, 16). Zatímco však oceňuje fakulty, které nehodlají přistoupit na tuto „ekonomickou metaforu“, bohužel dále nevysvětluje, na základě jakých principů či prvků takto SCL posuzuje. Přesto lze v oblasti teoretických fundamentů, tvrdé kritiky tradičního vzdělávání či role učitele ve vzdělávacím procesu najít mezi oběma přístupy silné paralely (např. charakterizování „Learner-Centered Teaching“ jako přístupu, který vnímá a povzbuzuje studenta v přijetí zodpovědnosti za své učení, či odklon od „zaměření na učitele“ k „zaměření na studenta“) (Weimer, 2000; Wright, 2011).

Zatímco pro některé autory znamená SCL spíše vysokou míru rozhodovacích kompetencí studenta ohledně obsahu a způsobu výuky, pro jiné představuje studentovu aktivitu – v opozici vůči pasivní recepci informací. Jiní zase zastávají širší pojetí, které zahrnuje obě definitorní vymezení včetně důrazu na vztah mezi vyučujícím a učícím se (O’Neillová & McMahon, 2005). Připočteme-li k tomu kvantitu příspěvků vycházejících či odkazujících k SCL, existuje v současnosti opravdu množství výkladů podstaty tohoto přístupu, a to ať už na úrovni teorie, či praxe (Baeten, Kyndt, Struyven & Dochy, 2010). Mnohoznačnost termínu SCL dle G. O’Neilové a T. McMahona (2005) přispívá ke zmatkům nejen v rovině identifikace jednotlivých koncepcí, ale i v oblasti jejich testování a

implementace do praxe. Tato nejednotnost až chaotičnost v definicích proto neleží v žaludku jen (hypotetické) hrstce akademicko-rogersovských puristů, kteří považují zachování původní podoby SCL za svou celoživotní misi. Je jasné, že jakýkoli solidní výzkum vyžaduje precizní vymezení zkoumaného jevu. Právě absence konsenzu ohledně podstaty SCL je tedy překážkou v debatách o jeho teoretických východiscích, efektivitě, aplikačních možnostech apod.

Někteří autoři dokonce hovoří o „notoricky vágním pojmu“ (Geven & Attard, 2012, 154). Nedostatek kritických hlasů vůči SCL dle nich dokládá nejednoznačnost tohoto termínu, neboť dovoluje velmi volné a dokonce vzájemně protikladné interpretace dle inklinací konkrétního akademika. Vágnost termínu tak často přispívá k utvrzování ve vlastních postojích, namísto kritického a inovativního promýšlení SCL a místa, které má zaujmout v budoucím vzdělávání. Autoři dále argumentují, že pokud se nezmění politika vzdělávacích systémů, bude SCL pouze frází. Hovoří především o nedostatku svobody na univerzitách, a to ať už v případě pedagogů, tak studentů. „Je třeba, aby akademičtí pracovníci byli schopni vyvinout učební materiály, vést studenty a zpochybňovat jejich zavedené postoje. Studenti zase musí mít možnost vybrat si, co se chtějí naučit, jak se to chtějí naučit a kde se to chtějí naučit“ (Geven & Attard, 2012, 155).

Od zavádění SCL do praxe si totiž autoři (Geven & Attard, 2012) slibují rozvoj kritického, reflektujícího a na řešení problému zaměřeného myšlení. K tomu je nutné ve třídě vytvořit svobodnou a bezpečnou atmosféru, která podporuje komunikaci mezi pedagogem a studenty a umožňuje silnější participaci studentů na výuce. Akcentována je zde zodpovědnost za své učení, kooperativnost a nezávislost v myšlení. Osvojení si daných dovedností a kompetencí má být předpokladem k zodpovědnému občanství. Liberálně-demokratický étos, který prostupoval SCL v pojetí Carla Rogerse, lze tedy najít i v současných pojetích SCL.

Obecně lze konstatovat, že SCL je v současnosti definováno nejen postoji pedagoga, nýbrž skladbou preferovaných výukových metod a strategií. Přinejmenším v tomto směru je patrný vliv konstruktivismu (který ostatně autoři často explicitně přiznávají) (Geven & Attard, 2012).

4. Teorie versus praxe

Přes nespornou expanzi SCL – přinejmenším v rovině teoretického zájmu a (mezi)národních strategických deklarácí – rovněž existují studie, které zpochybňují oblíbenost a povědomí o tomto přístupu v řadách studentů. Například O’Neillová a McMahon (2005) poukazují na studii věnující se obeznámenosti s tímto přístupem u 48 studentů psychologie. Ukázalo se, že 60 procent z nich uvedlo naprostou neznalost tohoto pojmu. Toto zjištění je o to překvapivější, že daný výzkum proběhl na Univerzitě v Plymouthu, kde je SCL podstatnou součástí vzdělávací politiky (Lea et al., in O’Neillová & McMahon, 2005). Jiné studie konané v devadesátých letech zase podporují platnost hypotézy, že výše zmíněná expanze může zasahovat mnohem spíše teoretickou, výzkumnou a propagační rovinu vzdělávání, než samotnou pedagogickou praxi. Například dle Farringtona (1991, in Hodge, 2010) se v univerzitním vzdělávání o SCL stále mnohem více mluví, než koná. Svá slova opírá o analýzu stovek hodin pozorování pedagogů v procesu výuky. Výzkum odhalil, že pedagogové nedopřáli studentům pocítit zodpovědnost za jejich učení, řadu z nich ve značné míře nezapojovali do výukového procesu, udržovali je v pasivní pozici a řídili tempo i obsah výuky. Farrington tímto poukazuje na realitě vzdálenou rétoriku, jejíž součástí je „šermování“ s konceptem SCL. Chápe ji jako výsledek snahy vzdělávacích institucí a vládních agentur budovat progresivní obraz vlastní praxe. Některé pozdější studie (Lea, S. J. et al., 2003) potvrzují Farringtonovy závěry, a sice že pedagogové stále odolávají přístupu, který by vedl k hlubšímu pochopení vnitřního světa studentů. Jinak řečeno, centrem školní třídy stále zůstává pedagog (Lea, S. J. et al., 2003).

Zajímavé zjištění poskytlo dotazníkové šetření postojů 52 pedagogů různých fakult Univerzity v Sarajevu. Autoři studie A. Kovačević a A. Akbarov (2016) v ní poukazují na velmi rozšířený tlak vzdělávacích národních a nadnárodních agentur na implementování prvků SCL. Současně však ve své studii odhalují v případě univerzitních pedagogů silnou převahu preferování „stylu výuky“, který je blíže „přístupu zaměřenému na pedagoga“ před „stylem zaměřeným na studenta“ („learner centred style“). Autoři výzkumu konstatují, že „výukový styl zaměřený na studenta není často využíván“ (Kovačević & Akbar, 2016, 212).

Že ani ve 3. tisíciletí není SCL v praxi dostatečně etablovaným přístupem – přinejmenším v USA – se kloní i (již několikrát zmíněný) J. H. Freiberg. Ten nepřestává prosazovat „naléhavě potřebný“ alternativní způsob vzdělávání v USA. Se spoluautorkou S. M. Lambovou (Freiberg & Lamb, 2009) stále upozorňuje na široce rozšířené uplatňování „behavioristického“ přístupu ke studentům, resp. používání vnějších odměn a trestů z pozice formální moci pedagoga. Ve školách je tak dle něj stále upřednostňována výuka, či spíše výchova, která je silně kontrolující a prostřednictvím strachu z trestu či touze po vnější odměně vede studenty k poslušnosti, rigiditě a neinovativnosti. Ačkoli jsou americkou veřejností již po několik dlouhých dekád považovány disciplinární problémy za jedny z nejpálčivějších prvků vzdělávání, stále údajně dominuje vzdělávací model dohlížení a trestání – ačkoli, zdá se, není účinný. Dle autorů se ukázalo, že zpřísnění dohledu a postihů vede spíše ke zhoršení situace; mainstreamové vzdělávání tak i v současnosti ve velké míře systematicky inhibuje autonomně či intrinsicky motivované učení, které je nutnou podmínkou efektivnější výuky (Cohen, 1994; Eiseman, 2005; Freiberg, 1999a; Freiberg, Huzinec & Lamb, 2008; Freiberg & Lapointe, 2006, in Freiberg & Lamb, 2009). Výsledky některých studií tak naznačují, že transformace vzdělávání směrem k SCL platí mnohem spíše v deklarativní než faktické rovině, čímž podporují skeptické hlasy poukazující na diskrepanci mezi rozsahem, v jakém se o SCL mluví a rozsahem, v jakém se SCL skutečně praktikuje.

5. Vzdělávání a morální vývoj jednotlivce

Při formulaci vlastní teorie (morálních) hodnot se Rogers opírá o klasifikaci Charlese Morrise, jenž rozlišil hodnoty do tří kategorií (1998, 303):

1. „operační“ – tyto hodnoty označují „tendence živých bytostí dávat svými činy přednost jednomu druhu předmětů či cílů před jinými“.
2. „představované“ – tento druh hodnot představuje „preferování symbolického objektu. Při takovém výběru jednatel prokazuje očekávání nebo předvídaní výsledku svého chování nasměrovaného k takovému symbolickému objektu.“ Příkladem může být přesvědčení: „upřímnost, se kterou dojdeš nejdále“.

3. „objektivní“ – reprezentují hodnoty, kterým lidé dávají přednost na deklarativní úrovni, resp. které lidé považují za morálně správné, či nesprávné nikoli proto, že to tak skutečně cítí či proto, že tyto hodnoty svým jednáním žijí.

Rogers zdůrazňuje, že nejen ve své teoretické práci, ale i ve vlastní psychoterapeutické činnosti se věnuje primárně rozvoji hodnot operačních a představovaných.

V následujících kapitolách bude vyloženo, v jakém smyslu lze vlastně hovořit o rozvíjení hodnot v přístupu C. R. Rogerse. Jako výchozí bod při tom bude využito mimo jiné Rogersovo reflektování vlastní psychoterapeutické praxe.

5.1. Emoce a kognice

Rogers argumentuje ve prospěch tzv. „signifikantního učení“. Jedná se o typ učení, kterým je jedinec skutečně obohacován. Je opakem sterilní, smysl postrádající akumulace nových informací. Jde o učení, které se přímo dotýká postojů, emocí, jednání člověka... doslova „každé části jeho existence“ (Rogers, 1959, 232). Výuka, která zaměstnává pouze racionální sféru edukantů, není efektivní a nevede k užitečným cílům. Konkrétněji řečeno, výuka, která nezohledňuje aktuální prožívání, nedává možnost vědomému prožívání aktuálních emocí a postojů. Tím je dle Rogerse inhibován rozvoj jak emocionálních, tak i kognitivních stránek jednotlivce.¹⁷

Ryze intelektuální učení, které upozaďuje aktuální prožitky, však dle Rogerse vede rovněž k dalekosáhlým důsledkům v morálních postojích edukantů. Jsou-li např. informace o aktuálních válečných konfliktech vnímány pouze prostřednictvím rozumových schopností, žáci si osvojují přístup, v němž absentuje soucit, pocit zodpovědnosti a angažovanost. Tento způsob výuky tedy Rogers považuje za společensky velmi nebezpečný. „Toto ‚poznávání bez pocitů‘ umožnilo našim vojákům – a také nám lidem – páchat neuvěřitelná zvěrstva bez sebemenšího pocitu viny. Neměli bychom zapomínat na některé z událostí války v

¹⁷ V roce 2010 proběhl longitudinální výzkum účinnosti výuky na několika stovkách studentů v MBA programu. Výuka se zaměřila na rozvoj „celého člověka“, a to v tom smyslu, jak tento koncept vymezil právě C. R. Rogers (Hoover, Giambatista, Sorenson & Bommer, 2010).

jihovýchodní Asii. Při bombardování severního a jižního Vietnamu a Kambodže jsme často byli svědky vraždění nevinných lidí. Zčásti také kvůli našemu pěkně rozškatulkovanému kognitivnímu vzdělání jsme však vnímali jen fakta, ale nepocíťovali jsme toto naše poznání. Když jsme však přinuceni pohlédnout na těla mužů a žen, která kulometem rozstříleli naši vlastní chlupci, pak se dostane na povrch organismická reakce a my jsme zděšeni z toho, co jsme provedli. Jenom tehdy, když bychom byli nuceni procházet změtí strašlivých důsledků našich bombových útoků, tehdy by se prožitá hrůza spojila s intelektuálním pojmem a my bychom se učili – totálním způsobem –, jaké neslýchané věci jsme udělali“ (Rogers, 2014, 260). Pro učení „signifikantním“ či „totálním způsobem“ uvádí Rogers především tyto důvody: není-li do procesu výuky jedinec vtažen celou svou osobností, není-li učení zážitkem – je látka zapomenuta, odmítnuta či ji daný jedinec není schopen užitečně aplikovat. Druhým důvodem jsou pak negativní dopady v hodnotové orientaci jedince, které jsou důsledkem chybějícího kontaktu emocionálního a kognitivního aspektu dané problematiky. A protože vnímání a řešení etických problémů nemůže zprostředkovat pouze rozum, vzdělávání nemůže opomíjet či dokonce potlačovat konstruktivní formování postojů a hodnot (Rogers, 2014).

5.2. Indoktrinace

Tvrzení, že cílem psychoterapeutického procesu nemá být hodnotová indoktrinace, nezní – obzvláště v současnosti – nijak kontroverzně. Totéž přesvědčení však může dosud silně provokovat, pokud se týká vzdělávání a výchovy. Čím jiným má být tedy dle Rogerse zaručeno, že se z dítěte, které se vyhne řádné indoktrinaci, nestane vnitřně dezorientovaná a destruktivní bytost? Předávání hodnot z učitele na žáka či studenta bez podpory kritického přehodnocování postojů autority, je jedním z rysů tradičního pojetí vzdělávání, který Rogers v průběhu svého života konzistentně kritizoval. Problematika hodnot (nejen v rámci vzdělávacího procesu) je velkým Rogersovým tématem: již v padesátých letech konstatuje, že tehdejší hodnotový systém v USA, který má být výchovným rámcem, není čím dál skeptičtější mládeží vnímán jako důvěryhodný. „V této situaci nepřekvapuje, že hodnotová orientace z minulosti je ve stavu rozkladu a rozpadu. Lidé se ptají, zda vůbec existují univerzální hodnoty.

Často se střetáváme s názorem, že v moderním světě se ztratily všechny možnosti pro vybudování všeobecného a mezinárodního základu pro hodnoty“ (Rogers & Freiberg, 1998, 301). Přirozeným vyústěním této krize je pak dle Rogerse tápání v hledání takových hodnot, které by obstály v současném světě – ve světě moderním, vědeckém, pluralitním apod.

V tomto kontextu lze analogicky k PCA formulovat fundamentální východisko SCL takto: podaří-li se mezi učitelem a studentem ustavit dostatečně dlouhý a intenzivní důvěrný vztah, díky kterému se daný student cítí být chápán a navíc akceptován někým, kdo se mu jeví jako kongruentní, lze dle Rogerse oprávněně předpokládat, že tento jedinec se bude postupně propracovávat k otevřenosti vůči sobě samotnému, a tudíž k silnějšímu, komplexnějšímu a dlouhodobému poznávání. Předmětem procesu poznávání pak přirozeně nebudou jen fakta, ale i morální hodnoty. Postupuje-li pak proces vzdělávání úspěšně, jedinec začíná být v silnějším kontaktu s vlastním prožíváním, jehož součástí jsou i výše zmíněné hodnoty. V důsledku otevřenosti vůči vlastnímu subjektivnímu světu začíná student přesněji rozeznávat, které hodnoty jsou skutečné – tzn., které hodnoty jsou v souladu s jeho prožíváním – a které jsou naopak introjekty. Součástí či průvodním jevem vzdělávacího procesu je tak, v ideálním případě, osobnostní růst, jehož nutnou součástí je zvědomování a kritická revize hodnot, které jsme jako děti, žáci, dcery, synové, vnučky apod. přijali coby vlastní životní přesvědčení.

Za hlavní motiv mechanismu osvojování si i takových hodnot, které jsou neslučitelné se sebezvojem, označuje Rogers potřebu lásky, uznání. Žák, který je od učitele trestán například za to, že je příliš iniciativní, může svou přirozenou aktivitu nevědomě potlačovat proto, aby u učitele dosáhl akceptace. Jde o jeden z mechanismů, který způsobuje vzdalování od vlastních hodnot a zvnitřnění hodnot, které mohou být patogenní.

Indikátorem zdravého, resp. zralého člověka je naopak míra shody jeho osobního axiologického systému s jeho prožíváním. Analogicky s Rogersovým přístupem k psychotherapeutickému procesu je možné vystihnout mechanismus vzájemného podmiňování kognitivního a morálně-hodnotového rozvoje takto: v optimálních podmínkách se student postupně zbavuje obav z různých forem trestu za své nedostatky, negativního hodnocení, nepřijetí apod. a opouští své obrany, což mu dovoluje vnímat sebe sama pravdivěji, komplexněji. Tento proces mu umožňuje rychleji se učit z vlastní zkušenosti, což zase posiluje jeho sebevědomí a chuť objevovat.

Rozdíl mezi dítětem a zralým dospělým zde spočívá především v tom, že hodnoty jsou již vědomé. V onom raném stádiu ontogenetického vývoje je svým chováním každý člověk prakticky v absolutním souladu se svým prožíváním a toto prožívání je navíc plně kompatibilní s hodnotami, které jsou jeho součástí. Takovýto člověk jedná přirozeně v zájmu vlastního rozvoje, maximálního růstu. „Živá lidská bytost má na začátku jasný přístup k hodnotám. Některým věcem a zážitkům dává jednoznačně přednost a jiné odmítá. Z jeho chování můžeme odvodit, že preferuje takové zážitky, které udržují, rozvíjejí nebo aktualizují jeho organismus a odmítá takové, které k tomuto cíli nevedou“ (Rogers & Freiberg, 1998, 304). Toto dítě tak spontánně vyjadřuje vlastní prožitky – ať jsou kladné, či záporné, není rigidní v hodnotícím procesu, tzn. jeho potřeby a zájmy se neustále proměňují, čemuž plynule přizpůsobuje vlastní chování. Vyhledává bezpečí, ovšem vzhledem ke své zvědavosti současně vítá nové zážitky. Hodnotový systém tohoto dítěte tak má, na rozdíl od průměrného dospělého, fluidní, a nikoli fixní povahu. Vlastní prožívání má plnou důvěru a dítě má v této fázi vývoje vnitřní centrum hodnocení – tedy nezávislé na hodnocení ostatních. Toto centrum je přitom povahy fyziologické, nikoli rozumové. Povaha hodnot, které udávají směr jednání dítěte, je tedy operační. Dítě tak při „hodnotovém výběru využívá moudrost svého těla – přesněji řečeno: fyziologická moudrost jeho těla řídí jeho chování a výsledkem je to, co považují za objektivně zdravý výběr hodnot“ (Rogers & Freiberg, 1998, 304–305).

Rogers v této souvislosti referuje o výsledcích vlastního výzkumu, jehož cílem bylo zjistit, jaké hodnoty chtějí učitelé předávat žákům. Odpovědi v rozdaných dotaznících Rogerse velmi zaskočily. Dominovaly odpovědi jako „správně se vyjadřovat“, „používat spisovnou řeč“, „úhlednost“, „dělat věci podle instrukcí“ (Rogers, 1998). Tento důraz na „puntičkářství“ a poslušnost je dle něj důsledkem odpojení učitelů od vlastního prožívání, od vnitřního centra hodnocení. Rogers předpokládá, že předávání uváděných hodnot nemůže být pro osobnostní rozvoj edukantů a jejich úspěšnost v životě zdaleka tím nejdůležitějším. Aniž by si toho byli tito učitelé vědomi, jejich žáci jsou prostřednictvím indoktrinace obětmi jejich introjektů; spořádaný žák je postupně posilován v nedůvěře vůči vlastnímu centru hodnocení, a aby si uchoval lásku dospělých, osvojuje si dané hodnoty i přesto, že jsou s ním samotným v rozporu.

Seznam nejčastěji introjiktovaných hodnot – aniž by si Rogers činil nárok na jeho úplnost – tvoří tyto životní postoje (1998, 307): negativní nahlížení na sexuální touhy a jejich

projevy – přičemž jejich potlačování ze strany většinové společnosti, církve, rodičů a učitelů údajně vedlo ke vzpouře mladistvých prostřednictvím opačného extrému. Dále je to vnímání bezpodmínečné poslušnosti jako pozitivní morální hodnoty. Rogers zde připomíná, že „vyvražďování národů a ničení světa vykonávali obyčejní lidé, kteří plnili rozkazy bez přemýšlení“. Mezi další přesvědčení patří přeceňování školních vědomostí, formálních pravidel, zavrhování vyhledávání informací pro zábavu či upřednostňování rivality a podvádění před spoluprací. Dále Rogers zmiňuje přeceňování hodnoty symbolů konzumu a konečně vydělávání peněz jakožto hodnoty nejvyšší. Na mušku si rovněž bere ambivalentní vztah vůči diktátorským režimům, které jsme ochotni díky vlastnímu zisku tolerovat, ačkoli je principiálně odsuzujeme.

Právě proto, že většina z našich hodnot, včetně výše uvedených, se formuje vnucováním a manipulací ze strany autorit a osvojujeme si je buď nezávisle, či v rozporu s vlastním centrem řízení, je jejich ověřování na základě osobních zkušeností a poznatků silně problematické. „Jakmile jsme od ostatních převzali přesvědčení, že peníze jsou nejvyšším dobrem a od církve koncepci, že milovat bližního svého je nejvyšší hodnota, nemáme možnost zjistit, která koncepce má pro nás větší hodnotu. Častým aspektem moderního života je tedy žít podle absolutně protikladných hodnot. Klidně diskutujeme o možnosti bombardování země, kterou považujeme za našeho nepřítele, nebo překročíme tělo bezdomovce, a vzápětí nám vejdou slzy do očí, čteme-li o utrpení jednoho malého dítěte“ (Rogers & Freiberg, 1998, 308). Rigidita těchto introjektů je navíc podpořena strachem z hodnotového vakua. Neboť pro zachování osobnostní integrity – i když křehké a nepříliš funkční – je pořád účinnější vztahovat se k hodnotám neprověřeným a protichůdným než zakoušet existenciální nejistotu. Čím silněji jsou pak tyto hodnoty zpochybňovány, tím silněji jedinec tenduje k jejich obraně.

Z uvedeného Rogers vyvozuje, že moderní svět netrpí ztrátou hodnot, ale častou inkompatibilitou prožívání jednotlivců a jejich hodnotového systému. Přesněji řečeno se jedná o určitou propast mezi tím, jak skutečně prožíváme, a tím, jak přesně toto prožívání symbolizujeme na vědomé, rozumové a konativní úrovni. Toto „odcizení od sebe sama“ je dle Rogerse univerzálním profesním tématem pro ty, kteří se snaží pomáhat lidem.

5.3. Plně fungující člověk

Problematikou podmínek, za jejichž přítomnosti k výše uvedenému vnitřnímu „odcizení“ nedochází, se Carl Rogers zabýval prakticky celý svůj profesní život. Nemají-li být produktem výchovy a vzdělávání cyničtí či bezpodmínečně poslušní a nekritičtí technokraté, je třeba dané instituce reformovat. „Ale pokud školy zůstanou takové, jaké jsou, následující generace dospělých bude potřebovat rozsáhlou pomoc při hledání smyslu svého života“ (Rogers & Freiberg, 1998, 317). Jedním ze základních principů vzdělávacích institucí by měla být úcta k jedinečnému člověku. Rogers při tom vychází z předpokladu, že zakouší-li dítě, žák či student bezpodmínečné přijetí, nevzniká v něm úzkost z objevení dosud neznámých aspektů vlastní osobnosti.

Protože se jedinec nemusí obávat, že ztratí lásku autorit, nevzniká v něm potřeba petrifikovat tvrzení dospělých a potlačovat vlastní já nejen před ostatními, ale i před sebou samotným. Místo toho, aby se učil přizpůsobovat mínění ostatních, jedná (v ideálním případě) v souladu s vlastním prožíváním, což mimo jiné znamená, že většinu poznatků a zkušeností vyhodnocuje skrze vlastní potřeby a zájmy. Současně platí, že přirozené potřebě býti akceptován nemusí obětovat ostatní potřeby, neboť zde toto dilema vůbec nevzniká. Pokud jedinec v průběhu svého dětství a dospívání zakouší takovéto podmínky, jeho hodnotící procesy nejsou fixní schémata, nýbrž vědomím přijaté hypotézy, které jsou dostupné ověřování na základě konkrétních situací. „Malba, která měla minulý rok smysl, se nyní jeví jako nezajímavá: způsob spolupráce s lidmi, který byl předtím prožívaný jako dobrý, se nyní zdá nevhodný; přesvědčení, které bylo kdysi pravdivé, se dnes jeví jako jen částečně pravdivé nebo nepravdivé“ (Rogers & Freiberg, 1998, 311).

Tím, že je jedinec otevřen jak vlastním prožitkům, tak případným změnám, vytváří předpoklady pro seberealizaci a neopakování chyb. Rogers dokonce tvrdí, že míra seberealizace jedince je přímo úměrná míře otevřenosti vůči vlastnímu prožívání. „Jedním ze způsobů, jak pomoci člověku, aby se vyvíjel směrem k otevřenosti vůči prožívání, vede skrze vztah, v němž a) je hodnocen jako jedinečný člověk, b) je jeho prožívání empaticky rozuměno a konečně c) má svobodu prožívat vlastní pocity i pocity jiných bez toho, aniž by ho to ohrožovalo“ (Tamtéž, 313). Konečným či nejvyšším kritériem hodnocení je pak – v případě

zralého člověka – míra, v jaké ho daný objekt „realizuje“ a „činí bohatším, úplnějším, vyvinutějším“ (Tamtéž, 312).

Výše uvedená Rogersova tvrzení mohou implikovat podezření, že jednání v souladu s PCA/SCL sleduje pouze fyziologické či hédonistické cíle subjektu, zatímco jsou upozaděny hodnoty sociální, altruistické apod. Zakladatel tohoto přístupu je však přesvědčen o opaku a vlastní přístup nabízí jako platformu pro rozvoj hodnot, které by mohly být adekvátní či dokonce velmi nutnou reakcí na společenské problémy a výzvy moderní doby. Rogers formuluje tyto dva fundamentální postuláty:

1. „Lidé, kteří se vyvíjejí k větší otevřenosti vůči svému prožívání, mívají velmi podobné hodnotové směřování“ (Rogers & Freiberg, 1998, 314). Mezi rysy tohoto způsobu prožívání patří spontánnější projevy, neulpívání na ideálním sebeobrazu a na zavděčení se ostatním, větší asertivita a sebeřízení, silnější akceptace sebe sama a ostatních, otevřenost k novým zkušenostem i změně postojů, silnější důraz na kvalitu mezilidských vztahů – obzvláště na sdílení hlubších, intimních a osobních prožitků s druhým.
2. „Takovéto hodnotové směřování podporuje rozvoj jednotlivce, druhých lidí ve společnosti a umožňuje přežití a rozvoj celého lidstva“ (Tamtéž, 314).

Dle svých vlastních slov dospěl Rogers k výše uvedeným předpokladům na základě osobních zkušeností z psychotherapeutické místnosti. Jejich platnost navíc údajně překračuje geografickou, národnostní a kulturní rozmanitost. Rogers zachází až tak daleko, že těmto principům přisuzuje v rámci lidského rodu platnost univerzální. „Nezdá se mi, že na to má vliv nějaká společnost, protože důkazy těchto směrů jsem našel ve společnostech natolik odlišných, jako je společnost ve Spojených státech, Nizozemsku, Francii a Japonsku. Rád si myslím, že tato podobnost hodnotových směrů je projevem toho, že všichni patříme ke stejnému druhu – podobně jako si vybírá lidské mládě podobnou potravu jako ostatní lidská mláďata, tak i klient v terapii má tendenci volit takový hodnotový směr, jaký si vybírají jiní klienti. Snad máme všichni jako příslušníci druhu společné určité prvky prožívání, které mohou za náš vnitřní vývoj a které si zvolí všichni jednotlivci, jestliže mají skutečnou svobodu volby“ (Rogers & Freiberg, 1998, 314). Jedinec, který má možnost existovat v podmínkách blízcím se podmínkám „nutným a postačujícím“, tenduje k volbě „aktualizačních a socializačních cílů“

(Tamtéž, 315). Ověřování platnosti těchto hypotéz se Rogers věnoval až do své smrti. Současně platí, že až do své smrti jim byl – přinejmenším ve svých dílech – věrný.

Přeneseme-li tyto úvahy a jejich konsekvence do oblasti pedagogiky, morální indoktrinace jako jeden z nejtypičtějších rysů tradičního vzdělávání by měla být z výchovných a vzdělávacích institucí odstraněna a nahrazena facilitujícími, prorůstovými podmínkami, které jednotlivcům umožní svobodně si volit prvky vlastního axiologického systému z centra jejich prožívání. Pokud by se podařilo naplnit parametry Rogersem propagovaného vyučovacího prostředí, lze doufat, že by jednotlivci přirozenou cestou šli k osobnímu a současně sociálně konstruktivnímu způsobu bytí. V případě jedince, kterému je v rozumějším a současně akceptujícím prostředí umožněno mít vlastní pohled na skutečnost, být neposlušným, puntičkářským, introvertním, bezprostředním, nedůvěřivým apod., existuje mnohem vyšší pravděpodobnost, že si v budoucnu zvolí z pohledu Rogerse žádoucí hodnoty, než v případě, že danému jednotlivci tytéž hodnoty budeme vnucovat či ho za jím zastávané hodnoty nebudeme akceptovat.

Rogers tak není postmoderně laděným myslitelem, který by stavěl všechny hodnoty na jednu rovinu či odmítal kritéria, na základě kterých lze postoje či hodnoty legitimně kritizovat či odmítat. Explicitně přiznává vlastní hodnotové preference, které navíc považuje za hodnoty univerzálně žádoucí. „Zdá se, že jsme se nakonec vrátili k otázce univerzality hodnot, ale jinou cestou. Namísto univerzálních hodnot tam venku nebo univerzálního systému hodnot dosazeného filosofy, vládci nebo kněžími, tu máme možnost univerzálního lidského hodnotového směru, vyplývajícího z prožívání lidské bytosti. Důkazy z terapie potvrzují, že osobní i společenské hodnoty se vynořují jako přirozené a prožívané tehdy, když je jedinec blíže ke svému vlastnímu hodnotícímu procesu, který probíhá v jeho organismu“ (Rogers & Freiberg, 1998, 316).

Jedna z premis PCA/SCL tedy zní, že při volbě hodnot, jež člověku přinesou všeobecný prospěch, nutně nepotřebuje jejich předlohu v podobě fixního morálního systému, k němuž by se měl či mohl upínat. Dle Rogerse je nutné zprostředkovat takové podmínky, které lidem umožňují tyto hodnoty svobodně hledat, volit, ověřovat, popřípadě zavrhnout na základě jejich individuálních pocitů, tendencí, motivů, cílů. Dle Rogerse jedině člověk, který v dostatečné míře zakouší optimální podmínky pro vlastní seberozvoj, dochází přirozeně k

sociálně prospěšným hodnotám, jako jsou tolerance, solidarita, soucit, zodpovědnost, občanská angažovanost, asertivita apod. I přes, či spíše právě pro vědomí neutěšeného stavu vzdělávání a jeho dlouhodobých negativních dopadů vkládá Rogers největší naděje do mladých lidí. „Věřím tomu, že pouze mladší generace nám může dopomoci k tomu, abychom nahlédli děsivé odlidštění, které jsme pěstovali v našem vzdělávacím systému tím, že jsme oddělovali myšlenky, jež je třeba schvalovat, od pocitů, které chápeme jako cosi, co je zvířecího původu. Snad se mládí podaří učinit nás opět úplnými lidmi. Bůh ví, že se nutně musíme znovu stát jednotnými organismy vnímavými k sobě jako k celku a k celému našemu životnímu prostředí“ (Rogers, 2014, 245).

Při formulování charakteristik hypotetického absolventa ideálních vzdělávacích institucí vychází Rogers z obrazu klienta, který ukončil absolutně úspěšnou psychoterapii. V první řadě je „plně fungující člověk“ prost obav z obsahů a procesů vlastního prožívání (Rogers & Freiberg, 1998). Absence obranných mechanismů umožňuje velmi efektivně zpracovávat podněty nejen z vnitřního, ale i vnějšího světa. Rozhodování a volby tohoto člověka nejsou nevědomě podřízeny žádným introjektům, autoritě, sociálním konvencím apod. To neznamená, že by na něj tyto tlaky neměly vliv. Jejich relevance je však vědomě posuzována prizmatem „vnitřního centra řízení“: rozhodne-li se takovýto člověk, že jeho chování třeba nebude spontánní, nýbrž v souladu se společenským očekáváním, bude si toho vědom a učiní tuto volbu na základě vyhodnocení všech cílů, motivů, emocí, které se v daný moment této volby účastní (pozn.: je zde řeč o hypotetické dokonale fungující osobě). I tento jedinec dělá chyby, ale z těchto chyb je schopen se rychle učit, neboť tím, že jeho vědomí či kognitivní funkce nemají tendenci nic potlačovat ani deformovat, má lepší přístup k datům z vlastního organismu i podnětům ze světa vnějšího, a tudíž má i větší přehled o tom, jaké faktory se podílejí a podílely na vlastních rozhodovacích procesech. „Člověk, který je plně otevřený vůči svému prožívání, by měl přístup ke všem dostupným informacím, z kterých je možné odvodit chování: společenské požadavky, své vlastní komplexní a možná protikladné potřeby, své vzpomínky na podobné situace, své vnímání jedinečnosti dané situace a tak dále. Dynamické aspekty každé situace budou opravdu velmi složité. Ale on může dovolit celému svému organismu včetně svého vědomí, aby zvážil každý podnět, potřebu a požadavek, jejich relativní intenzitu i význam a na základě tohoto komplexního zvažování zvolil takové jednání,

které by nejvíce uspokojilo všechny jeho potřeby v dané situaci“ (Rogers & Freiberg, 1998). Pokud se tedy volba tohoto jedince ukáže jako neefektivní, má vyšší šanci si uvědomit, že a proč tato volba nebyla šťastná, což vytváří lepší předpoklady pro to, aby danou chybu neopakoval. Tuto otevřenost vůči prožívání Rogers ilustruje ukázkou záznamu vlastního psychoterapeutického rozhovoru s klientem:

„Terapeut: Takže teď si můžete dovolit být unavený a nemusíte při tom cítit nějakou kritiku.

Klient: Ano, že bych neměl být unavený nebo něco takového. A zdá se, že je to dost přesvědčivé, že nemusím bojovat s tou únavou a spolu s tím mám i pocit, že musím zpomalit, že to není taková strašná věc být unavený. Myslím, že bych tu mohl jaksí i navázat na to, proč bych měl být takový, jako je můj otec a jak se on dívá na některé věci. Například, řekněme, jsem byl nemocný a řekl jsem mu to a zdálo se, že chce něco udělat, ale zároveň jakoby dával najevo: Hergot, zase starosti. Víte, něco takového.

Terapeut: Jako by na tom, že jste byl nemocný, bylo něco opravdu mrzutého.

Klient: Ano, jsem si jistý, že můj otec si stejně tak málo váží fyziologie, jako jsem si jí vážil já. No a minulý rok v létě jsem si vymknul záda, vymknul jsem si je, slyšel jsem, jak tam něco prasklo. Zpočátku mě to opravdu bolelo, opravdu ostře. Byl jsem u lékaře a ten řekl, že to není nic vážného, že se to samo vyléčí, pokud se nebudu příliš ohýbat. No, a už je to několik měsíců a nedávno jsem si všiml, že sakra, ono to ještě bolí a není to moje chyba.

Terapeut: Nedokazuje to o vás nic zlého.

Klient: Ne. A jedna z příčin, proč bývám víc unavený, než bych měl, je možná i tato vyskočená plotýnka, a tak už jsem se objednal k jednomu lékaři v nemocnici, aby se mi na to podíval a zrentgenoval to, či co. Myslím, že by se dalo jaksí říct, že jsem vnímavější nebo objektivně citlivější na takovéto věci... A to je opravdu hluboká změna, jak říkám, a samozřejmě můj vztah k manželce a k dětem je no, jednoduše byste mě nepoznal, kdybyste mě mohl vidět zevnitř. Chci říci, zdá se, že není nic krásnějšího než opravdu a skutečně cítit lásku k vlastním dětem a současně ji dostávat. Nevím, jak to vyjádřit. Panuje u nás taková úcta, my oba, protože Judy a my jsme si všimli, že když jsme se zúčastnili tohoto, všimli jsme si obrovské změny v této lásce. To je fakt hluboká věc.

Terapeut: Zdá se, že hovoříte, že jste schopen lépe naslouchat sobě samému. Když vaše tělo řekne, že je unavené, nasloucháte mu a věříte mu, místo toho, abyste ho kritizoval. Pokud ho něco bolí, nasloucháte mu. Když máte opravdu rád svou ženu a děti, cítíte to a zdá se, že to způsobuje změny i v nich“ (Rogers & Freiberg, 1998, 341–342).

Obsah nahrávky vlastního psychoterapeutického rozhovoru s klientem Rogers interpretuje, jak již bylo uvedeno, jako ukázkou narůstající akceptace a otevřenosti vůči vlastnímu prožívání. Klient verbalizoval do té doby potlačované pocity a současně vyjádřil radost z toho, že je vnímavější nejen ke svým tělesným prožitkům, nýbrž i k citům, které chová ke svým dětem. V klientovi se tak oslabuje defenzivní postoj¹⁸; již nemusí popírat či deformovat to, co se v něm děje, což mu umožňuje žít vědoměji a svobodněji.

Dalším rysem psychicky optimálně fungujícího jedince, který funkčně souvisí s rysem předchozím, je silnější orientace na aktuální prožitek, a tedy i schopnost vnímat tento prožitek jako vždy kvalitativně odlišný. „V důsledku toho by si tedy náš hypotetický člověk uvědomoval, že to, co se odehraje v následujícím momentě a co udělá, vyrůstá z tohoto momentu a nemůže to předpovědět sobě ani ostatním“ (Rogers & Freiberg, 1998, 343). Tok prožívání tohoto jedince není předem nijak manipulován. V optimálním případě je každý prožitek vnímán takový, jaký je, čímž se jedinec stává pozorovatelem vlastního subjektivního světa a zároveň aktérem, který tomuto proudu zážitků důvěřuje a vnímá ho jako výchozí bod svého jednání. Současně platí, že tato důvěra vůči „moudrosti organismu“ se nezakládá na víře v neomylnost tohoto systému, nýbrž na přesvědčení, že žádný jiný důvěryhodnější zdroj, který by jej mohl nahradit, prostě neexistuje. „Takový způsob existence tedy v dané chvíli znamená nepřítomnost strnulosti, tuhé organizovanosti, nasazování struktury na prožívání. Znamená naopak maximum adaptability, objevování struktury v prožívání, plynulé, měnící se organizovanosti sebe a své osobnosti. Osobnost a já („vědomí“ – pozn. aut.) jsou neustále v plynulém pohybu. Jedinými stabilními prvky jsou fyziologické kapacity a omezení organismu, to jest neustále nebo opakovaně se objevující potřeby přežití, růstu, potravy, lásky, sexu a

¹⁸ „Defenzivnost“ Rogers definuje jako „reakci organismu na zážitky, které jsou vnímány nebo anticipovány jako nesouhlasné se strukturou existujícího já. V zájmu toho, aby si organismus zachoval strukturu svého já, se takové zážitky v jeho vědomí zobrazují zkresleně, což snižuje jejich nesouhlasnost“ (1998, 340).

podobně. Nejstabilnějšími rysy osobnosti jsou otevřenost vůči prožívání a pružné řešení existujících potřeb v existujícím prostředí. Tento člověk by zjistil, že jeho bytí je důvěryhodným prostředkem k tomu, aby dospěl k nejspokojivějšímu chování v každé existenciální situaci. Dělal by to, co by považoval za nejlepší v daném okamžiku a zjistil by, že je to ve všeobecnosti dobré a důvěryhodné vodítko chování“ (Tamtéž, 343–344). Jedinec, jenž se vyvíjí v rámci optimálních podmínek, se tak dle Rogersovy teorie stává významně flexibilnějším, protože v sobě integruje mnohem širší paletu prožitků, což jej současně činí psychicky stabilnějším.

Rogers dále tvrdí, že výše nastíněná představa principiálně nedosažitelného ideálu je v souladu s charakteristikami tzv. „sebeaktualizovaného jedince“. Při srovnávání své a Maslowovy představy superiorního fungování člověka zdůrazňuje sociálně konstruktivní aspekt. Stejně jako „sebeaktualizovaný jedinec“ i „plně fungující člověk“ tenduje k harmonickým a funkčním vztahům, aniž by byl konformní. Jeho chování je projevem efektivního naplňování vlastních potřeb, přičemž platí, že jednou z hodnotově nejvýznamnějších je právě potřeba autentické vztahovosti. Rogers zároveň nehodlá přistoupit k hodnocení duševního zdraví na základě kritéria společenské přizpůsobivosti. Vzhledem k tomu, že dle něj nelze považovat přizpůsobení se jakékoli společnosti automaticky za znak duševního zdraví, je třeba tuto pofiderní kategorii nahradit jinou či ji modifikovat. Pak nelze chápat přizpůsobivost ve smyslu podřízenosti, nýbrž jako tvořivý způsob života, jehož dominantním motivem je uspokojování „svých nehlubších potřeb“, kterého však, jak již bylo uvedeno, nemůže být dosaženo bez sociálně konstruktivního jednání. „Tento typ člověka by se svou citlivou otevřeností vůči světu a svou důvěrou ve své schopnosti vytvářet nové vztahy s prostředím mohl být člověkem, který je charakterizován tvůrčími činy a tvůrčím životem. Nemusel by být nutně společensky přizpůsobený a téměř určitě by to nebyl konformista. Ale v každé době a v každé společnosti by žil konstruktivně a v takové harmonii se společností, jakou by vyrovnané uspokojování jeho potřeb vyžadovalo. V některých společenských situacích by mohl být velmi nešťastný, ale byl by nadále sám sebou a choval by se tak, aby dosáhl maximálně možného uspokojení svých nehlubších potřeb. Jsem přesvědčený, že evoluční badatel by takového člověka označil za typ, který má největší pravděpodobnost adaptovat se a přežít v měnících se podmínkách prostředí“ (Rogers & Freiberg, 1998, 348).

Rogersův přístup k člověku je často napadán za to, že přeceňuje jeho pozitivní úmysly, vyzdvihuje jeho dobrou podstatu a přehlíží destruktivní síly. Rogers však tvrdí, že člověk jakožto živočišný druh přirozeně tíhne k lásce i k agresi. Chce-li společnost vychovávat jedince, kteří budou svým chováním dávat přednost tomu prvnímu, musíme jim umožnit, aby mohli beze studu, výčitek a strachu zažívat a zkoumat všechny své impulzy – tedy i ty, jež označujeme jako špatné, amorální apod. PCA/SCL tedy předpokládá, že dáme-li jedinci tuto svobodu a současně mu v dostatečné míře poskytneme ony „nutné a postačující podmínky“, sám si zvolí konstruktivní směr. Neučiní tak proto, že se chce zavděčit autoritám či společnosti ani proto, že rozumově pochopil, které hodnoty se vyplácí či jsou správné. Bude usilovat o vytváření a udržování harmonických vztahů, neboť bude intenzivně cítit, že tím dlouhodobě naplňuje své nejhlubší potřeby. „Jsme-li schopni osvobodit jedince od obran tak, aby byl otevřený širokému rozsahu svých potřeb, stejně jako širokému rozsahu požadavků společnosti a prostředí, je možné věřit, že jeho reakce budou pozitivní, progresivní a konstruktivní. Nemusíme se ptát, kdo ho bude socializovat, protože jedna z jeho nejhlubších potřeb je potřeba náklonnosti a komunikace s ostatními lidmi. Když se stane víc sám sebou, bude také reálněji socializovaný“ (Rogers & Freiberg, 1998, 348). To samozřejmě neimplikuje, že v tomto jedinci nebudou přítomny agresivní tendence či že se tyto tendence nebudou projevovat na úrovni chování. Protože však tyto tendence budou jedinci známy, zvýší se jejich vědomá kontrola a schopnost s nimi přiměřeně zacházet, což maximalizuje pravděpodobnost, že jejich odreagování nezpůsobí víc škody, než je „nutné“. „Jeho potřeba být milován a jeho sklon lásku dávat budou stejně tak silné jako pud někoho bít nebo ukořistit něco pro sebe. Bude agresivní v situacích, ve kterých je agrese opravdu přiměřená, ale nebude v něm neodolatelná touha po agresi. V průběhu toho, jak se bude přibližovat k otevřenosti vůči všem zážitkům, bude jeho celkové chování v těchto a jiných oblastech vyváženější a reálnější. Bude to chování vhodné pro přežití a další rozvoj člověka“ (Rogers & Freiberg, 1998, 348). Takovýto jedinec bude patrně schopen vyjádřit vůči druhému člověku například zlost, aniž by ho musel ponížít, zranit apod. Jeho negativní prožitky nebudou tolik potlačovány, neboť je bude umět vyjadřovat sociálně přijatelným způsobem. Současně si bude silněji vědom důsledků vlastního jednání, což povede k efektivnějšímu dosahování cílů, které sleduje.

Aby se Rogers vyhnul případnému nepochopení, upozorňuje, že typ vzdělávání, které prosazuje, nelze úspěšně realizovat v rámci autoritářské vzdělávací filosofie či za předpokladu, že by měli být cílem „dobře informovaní technici, kteří budou schopni bez výhrad vykonávat všechny rozkazy konstituované autority“ (Rogers, 2000, 341). Stejně jako v oblasti psychoterapie i zde jsou snad všechny Rogersovy úvahy i jeho vlastní pedagogická praxe prodchnuty bytostně demokratickým rysem. V rovině cílů pedagogické praxe se tento rys konkretizuje do představy absolventů:

„kteří jsou schopni sami iniciovat činnost a být zodpovědní za svoje skutky;

kteří jsou schopni inteligentně se rozhodovat a řídit sebe samé;

kteří jsou schopni kriticky hodnotit příspěvky jiných lidí a učit se z nich;

kteří získávají vědomosti potřebné k řešení problémů;

kteří – a to je nejdůležitější – jsou schopni se pružně a inteligentně adaptovat na nové problémové situace;

kteří si internalizovali adaptovaný přístup k problémům a tvořivě přitom využívají všechny relevantní zkušenosti;

kteří jsou schopni při těchto rozličných činnostech efektivně spolupracovat s jinými lidmi;

kteří pracují nikoli pouze pro uspokojení ostatních, ale kvůli svým vlastním socializovaným cílům“ (Rogers & Freiberg, 1998, 342).

J. H. Freiberg i v pozdější studii zdůrazňuje, že k dosažení určité úrovně „autodisciplíny“ je třeba dovolit studentům dělat chyby a učit se z nich. Ona „autodisciplína“ je založena na pocitu svobody. Pouze jsou-li splněny tyto podmínky, lze úspěšně uplatnit didaktické prvky jako kooperativní učení, projektovou výuku apod. Studenti se učí být zodpovědní, kooperovat, řešit konflikty, organizovat si čas či stanovovat cíle. Učí se společně činit rozhodnutí, která se týkají celé třídy. Tak studenti řešením problémů, plněním úkolů, činěním rozhodnutí, vyjednáváním apod. současně rozvíjejí své sociální a emocionální dovednosti (Freiberg & Lamb, 2009).

Mezi základní cíle výuky v tradici SCL tak patří rozvoj schopností řešit problémy, pracovat na bázi spolupráce mnohem spíše než na bázi soupeření, aplikovat vědomosti a dlouhodobá motivace k celoživotnímu učení se. V odborné literatuře věnující se porovnávání SCL s přístupy „zaměřenými na učitele“ najdeme řadu empirických výzkumů svědčících o

větší efektivitě SCL např. v rozvoji kooperativity, kritického myšlení či řešení problémů (Cross, 1994, in Hains & Smith, 2012). Totéž se ukazuje ve výzkumech sledujících kultivaci kompetencí klíčových pro efektivní práci s multikulturními skupinami, resp. v multikulturní výchově (Cornelius-White, 2005).

Konkrétní podmínky vzdělávacího prostředí, jež dle SCL umožňují a současně podporují takovéto „plné fungování“, budou popsány v následujících kapitolách. Nikoli překvapivě je za klíčový faktor opět považována osobnost učitele.

6. Osobnostní podmínky optimálního přístupu pedagoga ke studentovi

6.1. „Nutné a postačující podmínky“

I. Halawah (2011) se ve své studii zaměřil na zkoumání názorů 232 univerzitních studentů ohledně motivujících faktorů v rámci jejich studia. Faktor osobnosti vyučujícího se ukázal z hlediska studentů jako nejvýznamnější. Vzhledem ke studiím, s jejichž poznatky byl Halawah obeznámen, jej tyto výsledky nepřekvapily. Například Brewer a Burgess (2005, in Halawah, 2011) svým výzkumem ukázali, že pedagogové, kteří byli vnímaví, vřelí, nadšení a znali jména a zájmy svých studentů, byli v jejich motivování nejúspěšnější. Halawah (2001) nakonec konstatuje, že „opravdovost“ v tom, jak se učitel individuálně vztahuje ke svým studentům, včetně jejich pocitů, úsilí, výkonů apod., je předpokladem pro výkonnost a sebevyjádření studenta ve třídě.

Aby bylo dle samotného Rogerse dosaženo „facilitující atmosféry“, je na straně učitele, stejně jako v případě psychoterapeutické praxe, nutná přítomnost určitých osobnostních (postojových) kvalit. I v oblasti pedagogické praxe je tak klíčová přítomnost autenticity, bezpodmínečné akceptace a empatie. Jejich působením a z nich vyvěrajícími projevy a intervencemi má učitel „facilitovat změny a učení se“ (Rogers & Freiberg, 1998).

Kongruenci (autenticitu) považuje Rogers v rámci pedagogické praxe z oněch „nutných a postačujících“ postojových kvalit za nejvýznamnější. Takovýto „facilitátor“ se nebojí citlivě verbalizovat vlastní postoje a emoce. Je v kontaktu současně s edukanty, resp. s jejich

aktuálním rozpoložením a sám se sebou. „Je-li facilitátor opravdovým člověkem, je-li tím, kým skutečně je, vstupuje-li do vztahu se žáky, aniž by se skrýval za jakoukoli maskou či fasádou, bude s největší pravděpodobností úspěšný“ (Rogers, 2014, 262). Díky tomu, že je učitel pro edukanta transparentní, může mu být partnerem, nikoli pouze formální autoritou. Autenticita navíc působí preventivně před projekováním učitelových vlastních nevědomých nároků, předsudků, tužeb, cílů apod. do studenta. I díky tomu je pak učitel schopen vnímat studenta realističtěji.

Těžko si lze představit úspěšného facilitátora, jehož opravdovost by nebyla doprovázena schopností akceptovat své studenty. Požadavek bezpodmínečné akceptace v kontextu pedagogiky formuluje Rogers takto: „Chápu tento postoj jako oceňování každého žáka, oceňování jeho či jejích pocitů, názorů a osoby. Jde o péči o žáka, avšak péči, která si na něj nečiní nárok. Je to přijetí individuality druhého jako samostatného člověka, úcta ke druhému, který má hodnotu sám o sobě. Jde o prvotní důvěru – víru v to, že tento člověk je již ve své podstatě hodnotný. Ať už to nazýváme ‚oceňováním‘, ‚přijetím‘, ‚důvěrou‘, či nějakým jiným slovem, projevuje se v celé řadě pozorovatelných jevů. Facilitátor, kterému je podstatná míra takového postoje vlastní, dokáže přijmout obavy a váhání žáků přistupujících k novým problémům, stejně tak jako uspokojení žáků z úspěchu. Takový učitel dokáže přijmout občasnou apatii žáků, jejich nestálou touhu zkoumat vedlejší cesty poznání, podobně jako jejich disciplinovanou snahu o dosažení hlavních cílů. On či ona dokáže akceptovat osobní pocity, které narušují nebo podporují učení – ať už jde o rivalitu mezi sourozenci, odpor k autoritě, starost o vlastní přijatelnost“ (Rogers, 2014, 263). Nutno zdůraznit, že Rogers zde mluví o rovině postojové. Proto z této teze nijak neplyne pasivita a bezbřehá tolerance vůči chování daného edukanta, natožpak pojetí lhostejného pedagoga, v jehož třídě neplatí žádná pravidla a panuje totální anarchie. Nesouhlas či odmítnutí určitého žákova projevu tedy ještě není indikátorem pedagogovy neschopnosti žáka akceptovat. Pocitům a postojům edukantů by se měl učitel snažit především porozumět. V případě, že s nimi nesouhlasí, má verbalizovat vlastní názor takovým způsobem, aby bylo patrné, že za ně edukanta neodsuzuje.

Třetí „nutná a postačující“ podmínka, tedy empatické naslouchání, by dle Rogerse mělo být v pedagogické praxi stejně samozřejmé jako v praxi psychoterapeutické. Dle něj však také platí, že se ve školních třídách takřka nevyskytuje. Reakce, jež je prosta hodnocení,

posuzování, analyzování, vyvolávající v edukantovi pocit, že mu někdo naslouchá, je diametrálně odlišná od ve školním prostředí až příliš zaběhlého stylu interakce mezi učitelem a žákem (Rogers, 2014).

Přítom dle Rogerse existují neoddiskutovatelné důkazy o účinnosti empatie ve školní třídě. „Dávají-li učitelé svým žákům najevo, že jim rozumí, zlepší se jejich učení. Ve studiích prováděných Aspym a jeho kolegy bylo zjištěno, že se čtení žáků zlepšovalo výrazně rychleji ve třídách, ve kterých učitelé vykazovali vysokou míru porozumění, než ve třídách, kde takové porozumění chybělo. Toto zjištění bylo potvrzeno v řadě dalších tříd (Aspy, 1972, kap. 4; Aspy & Roebuck, 1975). Zatímco klienti se v psychoterapii přesvědčili o tom, že empatie vytváří atmosféru, v níž se naučí mnohem víc o sobě, žáci ve třídách okusili atmosféru vhodnou k osvojování učebních témat, která byla důsledkem přítomnosti chápajícího učitele“ (Rogers, 2014, 157). Ve studii, kterou výše uvádí Rogers jako druhou v pořadí, se dočteme, že „implikace z této studie se mohou ukázat jako extrémně důležité, neboť jsou konzistentní s hypotézou, že vysoká míra učitelovy empatie je rozhodujícím faktorem při zvyšování zapojení studentů do výuky (Aspy & Roebuck, 1975, 221).

Díky empatickému naslouchání je učitel silně vnímavý vůči zpětné vazbě. Je tedy schopen dle reakcí žáků rozlišit, které jeho aktivity fungují a které nikoli. Obsah a formy výuky jsou tak přístupnější změně. Současně dle Rogerse platí, že má-li žák pocit, že mu učitel rozumí, má to „obrovský význam“ nejen na úrovni kognitivní, nýbrž i „emocionálně-prožitkové“ (Rogers, 2014, 264). Tento předpoklad podporují výsledky empirické studie R. Tausche a jeho doktorandky R. Hülsové (2014), kteří prostřednictvím dotazníků zkoumali zkušenosti 288 dospělých studentů s empatickým jednáním ze strany autorit (rodiče, školní učitelé, profesori...) Studie dle jejich autorů naprosto jasně ukázala příznivý efekt pozitivního vztahování se pedagogů na žáky, a to nejen na jejich chování ve školní třídě, nýbrž i v rámci rodinných vztahů.

Učitel disponující dostatečnou úrovní tří uvedených osobnostních kompetencí je „facilitátorem“, jenž je mimo jiné schopen vnímat své prožitky a umí je konstruktivně vyjadřovat (Rogers, 2014). Sledujeme-li již popsané vzdělávací cíle, platí dle Rogerse, že stejně jako v psychoterapeutickém či poradenském procesu, nejsou ani v oblasti pedagogiky odborné znalosti učitele, jeho technické dovednosti či metodika učení nejdůležitějšími faktory.

Významnější jsou určité rysy pedagogovy osobní filosofie ve vztahu ke společnosti, vzdělávání, studentům... a samozřejmě určité osobnostní kvality, díky kterým je schopen rozvíjet facilitující atmosféru.

Jako vystihující popis účinku výše uvedené atmosféry v procesu výuky se Rogersovi jeví popis A. J. Shedlina: „Atmosféra tolerance a porozumění ve třídě zabezpečuje situaci bez ohrožení, v níž může student pracovat bez obran. Má tedy všechno připravené na to, aby uvažoval o diskutovaném materiálu ze svého vlastního úhlu pohledu. Jeho touha po akceptaci se realizuje, a proto cítí sám na sebe požadavek, aby byl zodpovědný za své interpretace a vhledy. Cítí plnou sílu toho, že jiný člověk věří v jeho integritu. Zajímavým a důležitým výsledkem této sebeakceptace je pozorovatelné zlepšení jeho interpersonálních vztahů. Bude mít sklon vykazovat větší porozumění a akceptaci jiných lidí, budovat s nimi svobodnější a reálnější vztahy. To má velký význam z hlediska komunikace a rozsahu základní nálady v třídě“ (1947, cit. Rogers, 2000, 346).

6.2. Empirický výzkum

Rogersovy teoretické úvahy, jakkoli podepřené jeho bohatou psychoterapeutickou praxí, byly přece jen do značné míry dlouho založeny na jeho osobní zkušenosti a intuici. V době, kdy začal formulovat vlastní teorii, včetně akcentování postojevových kvalit psychoterapeuta, potažmo pedagoga, neměl k dispozici empirické studie, které by mohly jeho předpoklady silněji fundovat. Vzhledem k Rogersově neúnavné snaze realizovat a shromážďovat důkazy týkající se vlastních postulátů lze předpokládat Rogersovo nadšené přijetí výzkumů provedených Aspyho týmem, jenž proslul právě vytrvalým a v té době bezprecedentním úsilím o empirickou verifikaci platnosti základních hypotéz SCL včetně řady překvapivých zjištění. Při argumentování ve prospěch postulované efektivity a důležitosti interpersonálních dovedností / postojevových kvalit a zároveň osobnostních kompetencí (kongruence, empatie a akceptace) ve vzdělávací praxi se stejně jako celá řada jiných Rogers často opírá právě o plody Aspyho práce, jehož výzkumy deklarativně vychází z Rogersovy výše uvedené triády postojevových kvalit, ačkoli jsou jejich definice přizpůsobeny kontextu

školní třídy. Aspy tak využil Rogersovy „nutné a postačující“ podmínky jako přemostění mezi humanistickou filozofií a pedagogickou praxí. Přesněji řečeno, Rogersovo formulování tří postojových kvalit přijal Aspy jako operacionalizaci prvků jednání, kterými disponuje nesnadno definovatelný humanisticky orientovaný pedagog. Design Aspyho výzkumů, které byly realizovány v průběhu několika dekad, se stával stále sofistikovanějším. Aspy se svými spolupracovníky, později sdruženými v Národním konsorciu pro humanizaci vzdělávání, disponoval stále mohutnějším a diferencovanějším souborem dat (Roebuck & Aspy, 1974). Velikost populačního vzorku, metodologický aspekt a zacílení výzkumů byly bezesporu dalším z důvodů, proč jsou Aspyho výzkumy Rogersem tak hojně zmiňovány.

Aspy a jeho tým (včetně časté spoluorky Aspyho studií F. Roebuckové) věnovali pravděpodobně největší výzkumné úsilí hledání odpovědi na tyto zásadní otázky: Je nedirektivní vyučování efektivnější než vyučování direktivní? V jakých ohledech má na studenta zaměřené vzdělávání lepší výsledky (1975, in Rogers & Freiberg, 1998)?

Odpověď stojící na konci výzkumů v několika desítkách zemí a napříč všemi vzdělávacími stupni lze velmi obecně a zjednodušeně formulovat takto: Pokud se žákům dostává ze strany pedagogů většího porozumění, zájmu a opravdovosti, vykazují lepší výsledky jak v chování, tak v samotném učení (1975, in Rogers & Freiberg, 1998). Hlavní Aspyho badatelský cíl lze tedy pojímat také jako podání odpovědi na otázku, zda působení učitelů – humanistů, resp. učitelů „zaměřených na studenta“ vede k většímu rozvoji studentů než v případě direktivního a „odlidštěného“ způsobu vzdělávání. Současně jde o ve své době nebývalou ambici uchopit do exaktní terminologie a podrobit vědeckým výzkumným metodám data lidského prožívání, která jsou i dnes řadou skeptiků považována za nedostupná. Aspy a Roebucková doufají navzdory vědomí o silné rivalitě mezi fenomenologickým a scientistickým přístupem v budoucí vzájemné obohacování. Realizované výzkumy by dle přání badatelů měly prorazit dosavadní mlčení či nevšímavost vůči předkládaným poznatkům a rozšířit počty těch, kteří budou brát daná zjištění týkající se osobnostních/interpersonálních kompetencí učitelů a jejich dopadů ve vzdělávací praxi vážně. Nutno dodat, že všechny tyto ambice autoři subsumují pod cíl, jímž je „humanizace vzdělávacího systému“ (Aspy & Roebuck, 1974).

Ve stěžejním a rekapitulujícím článku (Aspy & Roebuck, 1974) desetiletého výzkumného úsilí, doloženého řadou publikovaných studií, autoři nastiňují genezi jimi aplikovaných výzkumných metod a především zjištění. Zastavme se nyní u některých z nich: již výsledky prvních předběžných empirických studií byly údajně natolik provokativní, že motivovaly autory k jejich důkladnějšímu prověřování (byla zjištěna souvislost mezi úrovní oněch tří postojových kvalit učitelů a kognitivním rozvojem žáků na základních školách) (Aspy, 1969, in Aspy & Roebuck, 1974). Začalo tak badatelské dobrodružství, které ve svých důsledcích poskytlo zastáncům SCL významnou argumentační základnu a současně nastartovalo bezprecedentní empirický výzkum na poli humanisticky orientovaného vzdělávání. V dalším výzkumu byla nejen potvrzena významná korelace proměnných, jimiž se zabývala studie první. (Aspy, 1967, in Aspy & Roebuck, 1974). Nadto se ukázala významná negativní korelace mezi úrovní postojových kvalit učitelů (kongruence, empatie, akceptace) a školní absencí žáků. Dalším posunem byl výzkum možností v kultivaci výše uvedených postojových kvalit v případě učitelů (Aspy & Hadlock, 1969, in Aspy & Roebuck, 1974). S využitím tréninkového modelu vyvinutým C. C. Carkhuffem pak Aspy a jeho spolupracovníci zjistili významný pokrok v rozvoji daných kompetencí již po patnácti hodinách speciálního školení (1972, in Aspy & Roebuck, 1974).

Následující výzkum (Aspy, 1972, in Aspy & Roebuck, 1974) navíc podpořil další postulát SCL: projevil se totiž signifikantní rozdíl v rozvoji postojových kvalit pedagogů pod vedením školitele, který těmito kvalitami disponuje ve velmi malé míře a kvalit pedagogů, jejichž školitel dosahoval v těchto aspektech úrovně vysoké. V obou případech proběhlo školení dle stejné procedury jako ve výše zmíněném experimentu a trvalo rovněž 15 hodin. Zatímco u učitelů v první skupině byl zaznamenán nulový rozvoj, v případě učitelů z druhé skupiny se ukázal signifikantní rozvoj všech tří zkoumaných faktorů. Doplňující analýza navíc odhalila zajímavé posuny v interakci mezi učiteli z druhé skupiny a jejich studenty. Projevily se tyto změny: učitelé z druhé skupiny ve srovnání s učiteli z první skupiny ve větší míře reagovali na myšlenky studentů, méně přednášeli a reakce studentů byly častěji iniciovány jimi samotnými. Chování učitelů ve třídě se tak na základě kvalitní supervize vlastní praxe – trvající pouhých 15 hodin – znatelně vychýlilo směrem k facilitování. Aspy mohl optimisticky a s uspokojením konstatovat nejen to, že učitelé na své osobnosti mohou cíleně pracovat, ale

také to, že jedním z důsledků těchto pozitivních změn je posílení chování učitele, které vede k silnějšímu zapojování studentů do procesu výuky. Aspy tedy uzavírá, že jeho zjištění podporují platnost Rogersových předpokladů o významném pozitivním vlivu „nutných a postačujících“ osobnostních kompetencí učitele na výkon žáků, stejně jako přesvědčení, že tyto kvality lze systematicky rozvíjet.

Aspyho přesvědčení o možnosti a nutnosti systematicky kultivovat osobnostní předpoklady pedagogů, které zvyšují školní úspěšnost, prostupuje řadou jeho publikací. V jedné z nich (Aspy, 1978) apeluje na vedení lékařských fakult, aby byl pro pedagogy zaveden 10 bodový školící program. Jako argumentu využívá výsledky proběhnuvšího výzkumu, který se uskutečnil ve 25 státech USA a 7 dalších zemích napříč stupni vzdělávání od základní až po vysoké školy. Dle něj závěry výzkumu svědčí o tom, že „učitelé mohou změnit své chování tak, aby vedlo k lepším školním výsledkům jejich studentů“ (1978, 871). Je nabíledni, že Aspym předkládaný program vychází z principů SCL: jsou to totiž pedagogové-studenti, nikoli školitelé, kteří stanovují konkrétní cíle kurzu a případné změny v sebevzdělávacím procesu (jak na začátku, tak v průběhu kurzu). Akcentována je zde autoevaluace studentů-pedagogů, přičemž student-pedagog dostává zpětnou vazbu vlastního vyučování na základě pozorování atd. Na základě výsledků několikrát zopakovaného experimentu, který měl objasnit vliv postojových kvalit ředitelů škol na kvalitu vzdělávání, dospěl Aspy k závěru, že jejich úroveň zodpovídá za celou řadu významných faktorů efektivity dané školy: absence, výkonnost, problémové chování, zapojení rodičů (1971, in Aspy & Roebuck, 1974).

Dalším zkoumaným tématem – i v současnosti velmi aktuálním – byl vztah kognitivní a interpersonální složky osobnosti studentů. Přesněji řečeno, badatelé testovali platnost hypotézy, která zní takto: facilitování (tedy chování učitele, které je prostoupeno žádoucími postojovými/interpersonálními kvalitami) zvyšuje u studentů „frekvenci vyšších kognitivních procesů“ (Aspy & Roebuck, 1972, cit. Aspy & Roebuck, 1974, 167). Badatelé zde jako teoretický základ implementovali kromě SCL také Bloomovu taxonomii – ta jim umožnila přesněji klasifikovat kvalitativně odlišné mentální procesy. Uvedenou hypotézu rovněž reformulovali do čtenářsky přístupnější výzkumné otázky, „zda to, že je učitel přívětivý, rozvíjí studentovo myšlení“ (Aspy & Roebuck, 1972, cit. Aspy & Roebuck, 1974, 167). Analýzu 200 hodin vyučování na základních školách prizmatem Bloomovy a Rogersovy teorie

následovala tato konkluze: „Zjištění ukázala, že výskyt vyšších kognitivních procesů (např. řešení problému) u studentů významně a pozitivně koreluje s úrovní interpersonálních podmínek (pozn. aut.: kongruence, empatie a akceptace) učitele. Korelace je při tom obzvláště silná v případě akceptace“ (Aspy & Roebuck, 1972, cit. Aspy & Roebuck, 1974, 167). S využitím Flandersovy metody interakční analýzy byla dále odhalena pozitivní korelace mezi úrovní psychosociálních kompetencí a určitými prvky v chování učitelů, resp. nárůst počtu reakcí na emoce studentů. Ve větší míře také učitelé oceňovali studenty, zabývali se jejich myšlenkami a častěji kladli otázky (Aspy & Roebuck, 1972; Aspy & Roebuck, 1974).

Aby mohl Aspy se svými spolupracovníky rozšířit dosah platnosti svých hypotéz, těžko se mohl vyhnout transkulturním aspektům. Závěr na základě dalších proběhnuvších výzkumů zní takto: úroveň psychosociálních dovedností zkoumaná napříč USA nezávisela na pohlaví, rasové příslušnosti ani zeměpisnému původu participantů. Z této fáze Aspyho výzkumných aktivit je však vzhledem k zaměření této práce nejdůležitější zjištění, že úroveň kongruence, empatie a akceptace na straně učitelů „významně a pozitivně“ koreluje se „studijním úspěchem, docházkou, kognitivními procesy a naměřenou inteligencí“ (Aspy & Roebuck, 1974, 169). Dále, jak už bylo zmíněno, se podařilo prověřit experimentálně-didaktický model, jehož prostřednictvím lze významně zvyšovat úroveň oné triády osobnostních kompetencí a současně se ukázalo, že školitelé pedagogů, kteří byli nejúspěšnější, dosahovali nejvyšší míry týchž kvalit.

Tím však série výzkumných aktivit Aspyho týmu nekončí: s významnou podporou Národního institutu duševního zdraví (NIMH) realizuje v následujících letech metodologicky i technologicky náročnější výzkumy, jejichž hlavním cílem je verifikovat výsledky výzkumů předcházejících – ovšem s daty, která byla získána kombinací fenomenologických a statistických metod od tisíců participantů. Aspy s Roebuckovou shrnují, že výsledky těchto výzkumů potvrdily, že úroveň kongruence, empatie a akceptace „pozitivně a významně“ koreluje s „pozitivním růstem studentů“. Nadto však dospěli ke zjištění, že tytéž kompetence „negativně a významně“ koreluje se zhoršením studentů projevujícím se např. „disciplinárními problémy“ či „negativními postoji ke škole“ (Aspy & Roebuck, 1974, 170).

Rogers považuje zjištění Aspyho týmu za přesvědčivý důkaz, „že čím více je psychologická atmosféra ve třídě zaměřená na člověka, tím více je podporováno živé a tvořivé

učení. Toto tvrzení platí jak pro třídy základní školy, tak pro třídy školy střední. Je třeba ho ještě ověřit na vysokoškolské úrovni, ale není důvod předpokládat, že se získané poznatky budou nějak diametrálně lišit. Z výše uvedeného jasně vyplývá mé přesvědčení, že na člověka zaměřené vzdělávání může být popsáno a že je efektivní“ (Rogers, 2014, 299). Dle Rogerse byla Aspyho výzkumy potvrzena souvislost facilitujících podmínek a znalostí žáků, rozvoje vyšších kognitivních procesů, sebeúcty a aktivity. Absence a výchovné problémy se vyskytovaly v nižší míře. Kromě toho bylo dle Rogerse opakovaně prokázáno, že žáci učitelů, kteří disponovali danými předpoklady v nízké míře, mohou být ve svém růstu těmito učiteli významně zpomalováni (Rogers, 2014, 297).

Lze tedy s Rogersem shrnout, že zjistíme-li učitelovy postoje kvality, s vysokou mírou pravděpodobnosti lze predikovat rozvoj žáků („učení celou osobností“, „angažovanost“, „pasivita“, „vzpurnost“ či „mechanické učení“) (Rogers, 2014, 268). Splňuje-li pedagog výše uvedené tři osobnostní podmínky a působení těchto kvalit je edukanty vnímáno, pak je dle Rogerse vysoce pravděpodobné, že dojde k efektivnímu učení („učení celou osobností“). „Závěr, který lze z tohoto množství výzkumných studií učinit, zní, že se vyplatí být ve třídě důvěrný a lidský. Humánní atmosféra nejen že je příjemnější pro všechny zúčastněné, ale umožňuje také lepší a smysluplnější učení“ (Rogers, 2014, 269).

Již bylo konstatováno, že ani v pedagogice nejde Rogersovi pouze o rozvoj člověka ve smyslu kognitivního/intelektového rozvoje. „Nacházíme-li ve třídě postoje upřímnosti, úcty k člověku a porozumění osobnímu světu studenta, dějí se vzrušující věci. Odměnou nejsou pouze takové věci jako známky a zlepšení znalostí, ale také nesnadno zachytitelné charakteristiky, jako je větší sebedůvěra, vyšší míra tvořivosti a více sympatií k ostatním. V takové třídě zkrátka dochází k pozitivnímu jednotnému učení celou osobností“ (Rogers, 2014, 268–269). Poukazováním na proběhnuvší výzkumy Rogers zdůrazňuje, že žáci jsou ve výuce, která je učitelem skutečně facilitována, nejen spokojenější, ale i pracovitější, zodpovědnější, tvořivější. Je-li tomu tak, pak dilema, zda v tomto přístupu vyučovat tak, aby se děti bavily, či aby se něco naučily, prostě neexistuje. Efekt obojího se totiž navzájem podmiňuje.

Dalším, kdo se v nedocenené míře spolupodílel na rozvoji teorie i praxe PCA/SCL, je – v roce 2013 zesnulý – R. Tausch. V 70. letech realizoval v Německu řadu výzkumů účinnosti PCA/SCL. Vědomě tak přispěl k dlouhé výzkumné tradici Rogerse, Aspyho, Roebuckové a k

prověřování vztahu mezi aplikací nedirektivního způsobu výuky, úrovní kongruence, empatie a akceptace na straně pedagoga a úspěchem či rozvojem žáků/studentů. V případě disponování vysokou mírou „interpersonálních dovedností“ definujících SCL bylo dle Tausche zjištěno několik pozitivních dopadů na rozvoj žáků/studentů: významný nárůst intelektuální aktivity, spontaneity, zapojení do výuky, vyjadřování vlastních pocitů a postojů. Studenti byli rovněž více motivováni pracovat a byli méně úzkostliví. Výzkum rovněž naznačuje, že disponování kongruencí, empatií a akceptací významně zesiluje efektivitu aplikace nedirektivního způsobu výuky (Hoder, Tausch & Weber, 1976, in Tausch, 2014).

Z výsledků všech výzkumů provedených v 70. letech týkajících se vzdělání, jejichž menší část byla výše stručně prezentována, Tausch vyvozuje, že přítomnost empatie, akceptace, kongruence a nedirektivního způsobu vyučování na straně pedagoga dokáže významně pozitivně ovlivňovat intelektuální výkon a emocionální naladění v průběhu výuky, dále spontaneitu, autonomii, iniciativnost a pozitivní vnímání vyučujícího. Současně dle Tausche studie ukazují, že studenti pedagogů s nízkou úrovní oněch „interpersonálních dovedností“ a naopak vysokou mírou direktivity vykazovali nižší úroveň výkonu a významně negativější emocionální zkušenosti (Tausch, 2014). Tauschova konkluze zní: výzkumy potvrdily základní SCL hypotézu, že tzv. „interpersonální podmínky“, resp. empatie, kongruence a akceptace jsou „nutné a postačující pro signifikantní učení“. A dále: „Studie potvrdily jeho (pozn. aut.: Rogersova) tvrzení v každém testovaném bodě. Věřím, že zjištění naznačují cesty, jimiž se můžeme vydat k zefektivnění facilitování, ať už v roli poradců, učitelů, či rodičů“ (Tausch, 2014, 115).

Ve výzkumu a shromažďování dalších poznatků týkajících se SCL Rogers spolupracoval rovněž s již několikrát citovaným H. J. Freibergem, profesorem dlouhodobě působícím na Univerzitě v Houstonu, jenž se v této problematice angažuje i po Rogersově smrti. I Freiberg tvrdí, že „pokud učitelka zabezpečí humánní, facilitující atmosféru (...), žáci se naučí víc, méně absentují, jsou tvořivější a dokážou lépe řešit problémy. (...) lidský přístup je základním předpokladem učení se a z řady zásadních důvodů je vhodnější než tradiční přístupy k učení“ (Rogers & Freiberg, 1998, 273–274).

Stejně jako Rogers ani Freiberg se nemohl vyhnout zjištěním Aspyho a Roebuckové, resp. pracovníků Národního konsorcia pro humanizaci vzdělávání a plodům jejich

dlouholetého badatelského úsilí. Referuje o rozsáhlém výzkumu Aspyho a Roebuckové (1977, in Rogers & Freiberg, 1998), jehož se zúčastnilo šest set učitelek a deset tisíc žáků mateřských a základních škol. Byly v něm srovnávány výsledky učitelek, které absolvovaly výcvik v akceptaci, empatii a kongruenci s úspěšností učitelek, u nichž se zmíněné facilitující kvality neprojevovaly v takové míře. Závěry jsou následující: žáci učitelek-facilitátorek měli obecně lepší docházku a pozitivnější sebepojetí. V případě skupiny učitelek poskytujících facilitující podmínky v nižší míře žáci vykazali v průběhu roku pokles sebeúcty v oblasti autonomie a tělesného zjevu. Žáci facilitátorek dosahovali vyšší výkony také ve vědomostních testech z matematiky a čtení, užívali vyšší úroveň myšlení a měli méně disciplinárních problémů, ačkoli byli spontánnější. Zmíněno je rovněž zjištění, které uvádí i Rogers, a sice že pokroky v oblasti kognitivních schopností jsou „kumulativní“: „čím víc za sebou jdoucích roků mají žáci učitelku vybavenou facilitujícími dovednostmi ve vysoké míře tím většího nárůstu dosahují v porovnání se žáky učitelek, u nichž je míra těchto dovedností nízká“ (Aspy & Roebucková, 1977, 221, cit. Rogers & Freiberg, 1998, 281).

Další důležitá zjištění se týkají rysů či reakcí, které jsou pro facilitátory – kromě vlastností, které je definují – charakteristické. Jak dle Rogerse dokládají výzkumy, učitelé, kteří svým „způsobem bytí“ vytvářejí facilitující atmosféru (Aspy a Roebuck, 1974a, 1975a, 1975b in Rogers & Freiberg, 1998):

- poskytují více reakcí na žákovy pocity;
- více pracují s myšlenkami edukantů v průběhu výuky;
- vedou častěji dialog;
- používají častěji pochvalu a kongruentní výpovědi;
- obsah výuky silněji přizpůsobují individualitě žáka;
- při vysvětlování probírané látky reagují na aktuální potřeby žáka;
- na žáky se častěji usmívají;
- plánují cíle výuky společně s edukanty;
- třídu nechávají upravovat především žáky dle jejich vlastních potřeb;
- nekladou tak silný důraz na striktní dodržování časového harmonogramu;
- zdůrazňují produktivitu, kreativitu a smysluplnost projektu před hodnocením.

Dále je Freibergem konstatováno, že některé výsledky výše zmíněných výzkumů potvrdili ještě v 90. letech vlastním výzkumem Reinhard a Anne-Marie Tauschovi. „Zatímco Aspy a Roebucková se soustředili na rozvoj způsobilostí při změně způsobu interakce mezi učitelkami a žáky, Reinhard a Anne-Marie Tauschovi použili skupiny lidských vztahů a dospěli k podobným výsledkům (in Rogers & Freiberg, 1998, 287). Následující dvě dekády pokračujícího výzkumu tak dle Freiberga potvrzují, že „vyšší sociální a kognitivní výsledky se mnohem pravděpodobněji vyskytují tam, kde učitelky dosahují vysokého skóre v poskytování facilitujících podmínek. Jsou ve třídě autentické; respektují jedinečnost každého žáka; dávají žákům najevo, že rozumějí jejich pocitům a významu, který pro ně má škola, a tomu, co v ní prožívají“ (Rogers & Freiberg, 1998, 287).

Platnost výše uvedených tvrzení podporují zjištění průlomové metaanalýzy, jejímž autorem je J. Cornelius-White (2007). Autor zde vyhodnocuje data 119 studií získaná od 355 325 studentů, 14 851 učitelů, 2439 škol, a to od roku 1948 do roku 2004. Vzhledem k zoufalému nedostatku kvalitních metaanalýz zabývajících se právě vztahovými faktory v rámci SCL jde o průkopnickou práci. Autor si je vědom plurality pedagogicko-psychologických tradic obsahujících ideu „zaměřenosti na studenta“. Sám v této studii rozlišuje tzv. „klasický přístup“ („person-centered education“) a „learner-centered model“. Zatímco starší „PCE“ vychází z humanistické psychologie, resp. přístupu C. R. Rogerse, „LCM“ vyrůstá z konstruktivismu. Pokud však z abstraktní teoretické roviny sestoupíme na úroveň operacionalizace pojmů týkajících se vztahu učitel-student, zjistíme, že si jsou tyto přístupy velmi blízké (Cornelius-White, 2007). Studie je však významná především tím, že „PCE“ charakterizuje prostřednictvím devíti faktorů, mezi něž patří kongruence, empatie, akceptace a nedirektivita („aktivity iniciované a korigované samotnými studenty“) či povzbuzování kritického myšlení (definovaného v opozici vůči tradičnímu memorování) (Cornelius-White, 2007, 113).

V této studii se ukázala pozitivní korelace kognitivních výsledků studenta a „pedagogů zaměřených na studenta“ ($r = .31$). Korelace mezi charakteristikami PCE pedagogů a emocionálními a behaviorálními charakteristikami se pak ukázala silnější ($r = .36$). Na základě vyhodnocení zkoumaných dat autor vyvozuje obecný závěr, že charakteristiky pedagoga „zaměřeného na studenta“ jsou „nadprůměrně spojeny s pozitivními výsledky studentů“ (2007,

134). Zásadní je však až následující závěr ohledně změn u konkrétních proměnných ve vztahu k přítomnosti podmínek SCL: „pozitivní vztah, nedirektivita, empatie, přijetí a podpora myšlení a učení dopadly ve srovnání s ostatními vyučovacími inovacemi nadprůměrně. Korelace v případě proměnných, jako jsou participace, kritické myšlení, satisfakce, úspěch v matematických úlohách, odchod ze školy, sebeocení, úspěch ve verbálních úlohách, pozitivní motivace, sociální kontakt, IQ, školní prospěch, redukce problematického chování, účast a vnímaná úspěšnost, jsou všechny nadprůměrné a jsou prezentovány v sestupném pořadí“ (Cornelius-White, 2007, 134). Tato metaanalýza potvrdila přesvědčení i jiných badatelů (Bozarth, 1998; Schmid, 2003, in Cornelius-White, 2007), a sice že tam, kde se výše uvedené facilitující podmínky vyskytují společně, je daný efekt umocněn.

Mezi množstvím badatelů, kteří se na tuto metaanalýzu odkazují, je i J. H. Freiberg. Ten konstatuje, že pomohla prokázat – v porovnání s tradičním „na učitele zaměřeným“ modelem – že SCL má celkově pozitivnější efekt na emocionální a kognitivní stránku úspěšnosti studentů, včetně kritického a kreativního myšlení, matematických a verbálních výkonů, participace studentů ve výuce, spokojenosti, sebeocení, motivace, problematického chování, docházku či setrvání na škole (Cornelius-White, 2007, in Freiberg & Lamb, 2009).

V tomto kontextu nelze opomenout impozantní knihu J. Hattieho (2009, in Lyon, 2014a), v níž autor zpracoval a vyhodnotil přes 800 metaanalýz týkajících se úspěšnosti vzdělávání. V ní se ukázalo, že SCL obecně velmi silně koreluje se studijním úspěchem studentů. Silný vztah s úspěšností studentů byl prokázán např. v případě poskytování zpětné vazby mezi učitelem a studentem, zájmu o studenty, empatie, stanovování cílů se studenty či interaktivity. Navíc se ukázalo, že faktory jako např. vzhled a uspořádání učebních místností, audio-vizuální podmínky či týmové učení mají na studijní úspěchy pravděpodobně minimální vliv.

Další metaanalýza (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011) se soustředila výhradně na korelace kvality emocionální roviny vztahu mezi pedagogem a studentem a studentovým zapojením do výuky („engagement“) a jeho studijními úspěchy („achievement“). Analyzováno bylo celkem 99 studií od roku 1990 do roku 2011 zabývajících se žáky/studenty věkových skupin od mateřské až po střední školu. Celkový počet zkoumaných studentů v analyzovaných studiích činil přes 129 000.

V přehledu dosavadní literatury konstatují další autoři (Roorda et al., 2011) vysoký nárůst výzkumu týkajícího se důležitosti či relevance emocionálního aspektu vztahu mezi pedagogem a studentem pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí. Signifikantní korelace se vztahem pedagog/student byly prokázány v případě sociálního fungování studentů (Ladd, Birch, & Buhs, 1999, in Roorda et al., 2011), problémového chování (Graziano, Reavis, Keane, & Calkins, 2007, in Roorda et al., 2011), zapojení do výuky (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990, in Roorda et al., 2011) či studijním úspěchem (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson, & Reiser, 2008, in Roorda et al., 2011). Autoři, kteří odkazují na další studii (Hamre & Pianta, 2001, in Roorda et al., 2011), věří, že vztah pedagog/student má dlouhodobý vliv na celkovou adaptaci žáka na studium. Přesněji řečeno, dle naposled zmíněné studie se údajně ukázalo, že závažnost konfliktního vztahu s pedagogem v mateřské škole je prediktorem jeho dalšího školního prospěchu, pracovních návyků a disciplinárních přestupků v dlouhodobém časovém horizontu – v případě chlapců ještě na střední škole. Autoři studie rovněž poukazují na rozsáhlé metaanalýzy (Cornelius-White, 2007; Allen, Witt, & Wheelless, 2006; Witt, Wheelless, & Allen, 2004, in Roorda et al., 2011), jejichž poznatky dokládají vliv chování vyučujících na výsledky studentů. Provedená metaanalýza dle autorů (Roorda et al., 2011) potvrdila podstatný význam emocionálního aspektu vztahu mezi studentem a pedagogem pro studentovo zapojení do výuky a školní/studijní úspěch. Ukázalo se rovněž, že tento faktor hraje obzvláště důležitou roli v případě dětí problémových. Výsledky zároveň naznačují, že vztahová rovina, ačkoli hraje ve vztahu k zapojení a úspěchům studenta důležitou roli, není postačující podmínkou jejich dosažení. Autoři studie konstatují, že na celkovém studijním úspěchu studentů se pravděpodobně podílí, kromě vztahu pedagog/student, i jiné faktory. A konečně praktický apel, který autoři vysílají na základě zjištění vyplývajících z této studie, cílí na práci školních psychologů, resp. zdůrazňuje důležitost jejich péče o vztahovou oblast mezi studentem a pedagogem, která by mohla vést k větší úspěšnosti studentů.

7. Facilitátor a jeho funkce ve třídě

Výše bylo konstatováno Rogersovo přesvědčení o existenci univerzální schopnosti člověka rozvinout svůj vlastní potenciál. Uplatňování nedirektivního přístupu má být v SCL podepřeno důvěrou v existenci aktualizační tendence každého učícího se jedince. „Uvolnit zvědavost, dovolit jednotlivcům, aby se volně pohybovali novým směrem, který jim ukazuje jejich vlastní zájem, povolit uzdu fantazii, umožnit o všem pochybovat a zkoumat to, uvědomit si, že vše je v procesu změny – to je zážitek, na který nikdy nezapomenu. (...) Z takového kontextu se rodí opravdoví žáci, skuteční studenti, tvořiví vědci, učenci a lidé v praxi“ (Rogers & Freiberg, 1998, 179). V ideálním případě tedy učitel stále silněji důvěřuje „moudrosti organismu“ učícího se a nechává ho vybrat si vlastní cestu růstu.

Freiberg (1998) si v této souvislosti všímá studie A. Kohna (1991), v níž se její autor zabývá rolí, kterou hraje škola při rozvoji zájmu dítěte o druhého člověka. Dle Kohna stále převažuje tendence vnímat lidskou přirozenost mnohem spíše jako něco temného, zkaženého. Jinak řečeno, výchova a vzdělání jsou dle něj dosud často vnímány jako instituce, které mají v jedinci potlačit či vymýtit tuto temnou stránku jeho já a nahradit ji prosociálními vzorci myšlení a jednání, které se, jak jinak, neobejde bez převahy vnějšího motivování a silné kontroly. Spoléhat se na dítětem volený směr vlastního vývoje by bylo nezodpovědným hazardem. Kohn nachází silnou souvislost mezi metafyzicko-antropologickým pohledem na člověka a všeobecně schvalovanými pedagogickými postoji. Razantně se však vzpírá tomuto zjednodušujícímu a „cynickému“ modelu a, jak tvrdí, má pro to řadu empirických důkazů. Jedním z nich má být zjištění N. Berg-Eisenbergové a C. Nealové (1979), které zkoumaly určité charakteristiky volného hraní u čtyřletých a pětiletých dětí. Po dobu 40minutového pozorování 77 dětí velká většina z nich (67) nějakým způsobem pomohla druhému dítěti. Výzkum byl významný pro zachycení výpovědí dětí v jejich spontaneitě – na rozdíl od v té době mnohem častějšího strukturovaného dotazování v uměle vytvořených situacích. Freibergova obeznámenost s tímto výzkumem přispěla k jeho přitakání Rogersovu předpokladu, že výchovné a vzdělávací instituce se mohou spolehnout na přirozenou tendenci dětí starat se o druhé (Rogers & Freiberg, 1998). Lze tedy shrnout, že škola nemusí v dětech

nutně vytvářet něco nového, nýbrž „stačí“, když jim umožní, aby rozvíjely vrozenou potřebu sociálního kontaktu.

Právě častá potřeba učitelů koordinovat, směřovat aktivitu, úkolovat, motivovat hodnocením apod. může být důsledkem učitelem opomíjeného faktu, že v dětském věku ještě není tolik potlačena přirozená touha se učit. Je tedy třeba vytvářet atmosféru, v níž se dítě bude cítit svobodně. Teprve potom se může rozvíjet či obnovovat přirozená tendence zkoumat, objevovat, poznávat. Dobře míněná aktivita učitele držícího se předem zvolených činností a cílů tak může dusit zvědavost a spontaneitu, které jsou nejefektivnější motivací k učení (Rogers, 2014a).

V souladu s teorií sebe-determinace („SDT“) i SCL je takový pedagogický styl, který „podporuje autonomii“ studentů, resp. podporuje jejich percepci sebe samých jako původce jednání a povzbuzuje soulad mezi skutečnými potřebami studentů a jejich aktivitami ve výuce. Pedagog tak činí jednak prostřednictvím identifikování intrinsických motivů, potřeb, zájmů či preferencí studentů a jednak tvorbou příležitostí, které pomohou tomu, aby se tyto motivy staly vodítkem k jejich učení a aktivitě (Reeve et al., 2004). Cílem je tedy spoluvytvářet podmínky, v nichž se cítí být student svobodným. Tento stav zase vytváří optimální podhoubí pro to, aby jediným impulzem, který studenta řídí, byly jeho vlastní zájmy (Rogers, 2014a). Pedagog, jenž tak činí, je přesným opakem tzv. „kontrolujícího“ pedagoga, který určuje to, co si má student „myslet, cítit a dělat“. K tomu, aby se tak stalo, navíc „kontrolující“ pedagog používá extrinsické pobídky, čímž vytváří tlak, který inhibuje motivy intrinsické povahy (Reeve et al., 2004).

Řada starších výzkumů dle Ryana a Deciho (2010) dokazuje, že učitelé, kteří svým přístupem podporují u studentů vnímání vlastní autonomie – v kontrastu ke „kontrolujícím“ pedagogům – katalyzují vyšší míru intrinsické motivace, zvědavost a touhu po výzvách (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Flink, Boggiano & Barrett, 1990; Ryan & Grolnick, 1986, in Ryan & Deci, 2010). Další výzkumy naznačují, že v případě studentů, kteří „byli vyučováni kontrolujícím přístupem, došlo nejen ke snížení iniciativy, ale i efektivity učení, a to především u těch úloh, které vyžadovaly koncepční a kreativní přístup“ (Amabile, 1996; Grolnick & Ryan, 1987; Utman, 1997, in Ryan & Deci, 2010, 71). Ryan a Grolnick například

zjistili, že studenti, kteří vnímali své učitele jako chladné a bez zájmu o ně, vykazovali snížení intrinsické motivace (1986, in Ryan & Deci, 2010).

V této souvislosti přinesl relevantní zjištění výzkum percepce klimatu ve třídě v případě 140 žáků základní školy (Ryan & Grolnick, 1986). Na základě analýz dat získaných prostřednictvím „self-report“ dotazníků a projekivní metody dospívají autoři mimo jiné k těmto závěrům: čím více žáci vnímali podmínky ve třídě jako akceptující a podporující jejich autonomii (operacionálně definováno: žáci se cítili být aktivní, zodpovědní a vnímali se jako kauzální původci vlastního jednání), tím více se zvýšilo jejich sebeocenění, vnímání vlastní kognitivní kompetence, vnitřní kontroly a dlouhodobá motivace k dosahování vyšších cílů. Současně se ukázalo, že v případě výše uvedených podmínek žáci vykazovali nižší vnímání kontroly ze strany vnějších zdrojů či autorit. Dále se ukázalo, že žáci asociují vlastní autentické chování s autonomně orientovaným učitelem a nízkou agresí.

Titíž autoři rovněž referují o studii (Deci, Schwartz, Scheinman & Ryan, 1981, in 1986) svědčící o naprosto zásadním vlivu učitelova přístupu na celkové klima ve třídě a závažnost konsekvencí, které z něj plynou pro různé aspekty rozvoje žáků. V daném výzkumu byli učitelé základních škol prostřednictvím dotazníkového šetření posuzováni a typologizováni dle jejich inklinování ke kontrole či naopak k podporování autonomie žáků. Ve srovnání s přístupem podporujícím autonomii studie odhalila v případě „kontrolujících“ učitelů negativní dopad na intrinsickou motivaci žáků ke studiu, nižší vnímání vlastní hodnoty a vlastních kompetencí. Vytvoření měřicího nástroje pro posuzování tendování pedagoga ke kontrole žáků či naopak podpoře autonomie nepovažují Ryan a Grolnick za prospěšné pouze z hlediska jeho výzkumného potenciálu, nýbrž jako užitečného nástroje při poskytování tolik žádanou zpětné vazby pedagogům. Od dlouhodobého přesvědčení autorů a poznatků této studie se pak odvíjí jejich doporučení, jak by mělo být s tímto nástrojem zacházeno: budou-li data jejím prostřednictvím pedagogy vnímána jako nástroj „kontroly“, pravděpodobně povede takováto zpětná vazba ke kontraproduktivním důsledkům, neboť sníží jejich intrinsickou motivaci. Jak ukazují četné studie autorů, potřebují pedagogové, stejně jako jejich žáci, „přístup podporující autonomii“, aby se mohli z poskytnuté zpětné vazby učit a spět k vyššímu sebe-ocenění a autonomii podporujícímu přístupu (Deci et al., 1981).

E. McClellanová (2008) ve své studii v souvislosti s tématem motivace potvrzuje prospěšnost a nutnost vytvořit studentovi prostor a současně jej podpořit v co největší míře nezávislosti jeho vlastního učení na očekávání vyučujícího. Pokud je pedagog studentem vnímán jako centrum jeho vzdělávacího procesu, sílí v něm tendence k pasivní závislosti, která může inhibovat studentovu intrinsickou motivaci. K. Kumpasová (2012) se zase ve svém kvalitativním výzkumu soustředí na identifikaci faktorů, které hrají pozitivní či negativní roli při dosahování studijních úspěchů v případě takřka 400 vysokoškolských studentů z 22 zemí. Výzkum přesvědčivě ukazuje, jak významnou roli hraje pedagogův podpůrný přístup při dosahování studentem vytyčených cílů.

Sám Rogers – poněkud radikálně – prohlašuje: „Vyučování je podle mě relativně nevýznamná a silně přeceňovaná činnost. V mém postoji je ovšem ještě něco navíc. Mám negativní postoj k vyučování“ (Rogers & Freiberg, 1998, 177). Dle vlastních slov nehodlá nikoho poučovat, vést, řídit, říkat mu, co je důležité a co ne. Při tomto tvrzení vychází z přesvědčení, že nelze predikovat, co konkrétně musí student vědět, aby obstál v budoucnosti. To by bylo možné pouze v „neměnném“ prostředí. Jako naprosto chybnou navíc Rogers vnímá premisu, že „to, co se vyučuje, bude také naučené, že to, co se podává, bude také osvojené“ (Rogers & Freiberg, 1998, 177). Skutečně vzdělaný je takový člověk, „který se naučil učit se; člověk, který se naučil adaptovat se a měnit se; člověk, který si uvědomil, že žádné vědomosti nejsou jisté, že pouze proces hledání vědomostí poskytuje základ jistoty. Proměnlivost, spoléhání se spíše na proces než na statické vědomosti, je jediným smysluplným cílem vzdělávání v současném rychle se měnícím světě“ (Rogers & Freiberg, 1998, 179). V (post)moderním světě obtojí nikoli jedinec, který lpí na petrifikovaných tvrzeních, nýbrž ten, který je schopen akceptovat a efektivně reagovat na nové výzvy. „Lekce tedy není s úspěchem zakončena tehdy, když se žáci ‚naučili všechno, co potřebují znát‘, ale tehdy, když učinili výrazný pokrok v učení se, jak se učit tomu, co chtějí vědět“ (Rogers, 2014, 291). Primární význam pro rozvoj studenta má tedy dle SCL osvojení si samotného procesu učení, nikoli obsahu učiva – ten má až sekundární význam.

Bezprecedentní vývoj pracovního trhu v západním světě si vyžaduje pracovníky, kteří se dokážou ochotně a rychle učit. Studenti si potřebují osvojit flexibilitu, která jim umožní rychlou adaptaci na vykonávání různých pracovních pozic a schopnosti co nejefektivnějšiho

využívání vlastních zkušeností v co nejširší paletě možných zaměstnání. Má-li dle S. J. Lea et al. (2003) terciární vzdělávání odpovídat na tyto trendy, je třeba implementovat SCL, a to s důrazem na zkoumání postojů a potřeb studentů, saturování těchto potřeb či rozvíjení motivace k dlouhodobému učení apod. Rovněž výzkum v oblasti vysokoškolského technicky zaměřeného vzdělávání (Todd, 2001, in Froyd & Simpson, 2008) podporuje aktuální platnost Rogersova tvrzení o důležitosti flexibility v přizpůsobování se novým podmínkám, resp. schopnosti umět se učit. B. Todd odhaduje, že trvanlivost dovedností, které si inženýr osvojí, je v současnosti díky bezprecedentně rychlému vývoji technologií velmi nízká, resp. jsou tyto dovednosti uplatnitelné v průměru pouze cca 2,5 – 7,5 let (v závislosti na konkrétním oboru). Významnou část své profesní kariéry tak uplatní inženýři dovednosti, které si osvojili v návaznosti na technologie, které v průběhu jejich studia ještě nebyly vyvinuty.

Vlastními představami o fungování učitele ve třídě se Rogers ztotožňuje s požadavky již zmíněného N. Cantora (1946, 83–84, cit. Rogers, 2000, 340):

1. „učitel se bude starat především o to, aby jednotlivci porozuměl, a nikoli o to, aby ho hodnotil“;
2. „učitel bude udržovat v centru vyučovacího procesu význam problémů a pocitů studenta, nikoli jeho samého“;
3. „učitel si bude vědom toho, že konstruktivní snaha musí vycházet z pozitivních a aktivních sil ve studentovi, což je ze všech bodů nejdůležitější“.

Svou osobnost a status autority má učitel v první řadě využívat k vytváření facilitující atmosféry učení. Facilitátorova pozornost má být zaměřena na samotný proces učení, resp. to, jak edukant tento proces výuky zakouší. Ačkoli facilitátor disponuje dostatkem studijních materiálů, jež jsou studentům k dispozici, stimuluje je k jejich vlastní aktivitě při vyhledávání a referování o nových zdrojích informací.

Ve výuce, která je v souladu s principy SCL, je tedy středem pozornosti – jak již bylo uvedeno – student, nikoli učitel. Daří-li se učiteli býti dostatečně důvěryhodným, což zdaleka není samozřejmostí, přestává být jediným tvůrcem facilitující atmosféry – skupina začne facilitovat sebe samu. Studenti se pak, na základě důvěrnějších vztahů a přibývajících poznatků, učí jeden od druhého. V takovémto případě může aktivita pedagoga ustoupit do pozadí.

Student se dle Rogerse bude učit pravděpodobně mnohem efektivněji a smysluplněji tehdy, bude-li mu umožněno, aby si v podpůrné atmosféře osvojoval dovednosti a vědomosti v souladu s jeho vlastními potřebami, zájmy, emocemi apod... Základní otázka pedagoga-facilitátora, na níž má odpovídat vlastní praxí, tedy zní: Jak tyto podmínky zabezpečit? Pozornost by se tak měla přesunout z tradičních otázek typu „Čím naplníme tento předmět? Jak se vyhneme tomu, aby se dva předměty nepřekrývaly? Není tento předmět nejvhodnější učít ve třetím ročníku? Kolik procent našeho kurzu v prvním ročníku máme věnovat tomuto tématu? (...) Co budu učit? Jak prokážu, že jsem to naučil? Jak proberu všechno, co bych měl učit?“ k otázkám, které jsou ve vztahu k výše uvedeným cílům relevantnější – např. je-li pedagog primárně zaměřen na poznání cílů konkrétního studenta a na poskytnutí takové podpory, která by v něm rozvíjela touhu těchto cílů svobodně dosahovat, popřípadě revidovat a opouštět je. To se neobejde bez schopnosti pedagoga akceptovat právo studenta na usilování o cíle, o jejichž hodnotě může mít silné pochybnosti (Rogers, 2000, 343). Je zde předpoklad, že chápe-li student význam dané látky pro jeho vlastní život, probíhá učení efektivněji. Tento význam mu však nemůže být vnucen, nýbrž má být studentem teprve objeven.

Je-li pak učení „signifikantní“, může být pro studenta proces učení – třeba proto, že jej nějakým způsobem zasahuje či mění – ohrožující. Netřeba dodávat, že právě postupné zvědomování tichých předpokladů vlastního světonázoru, přístupu k sobě samému apod. je pro osobnostní rozvoj jedince naprosto klíčové a současně naprosto nenahraditelné. Především v humanitně zaměřených předmětech však mohou nové informace relativizovat studentovy doposud neuvědomované a nezpochybnitelné přesvědčení, hodnoty, cíle apod., což může v posledku ohrožovat jeho sebepojetí (Rogers, 2000). Řada studentů reaguje v těchto situacích přirozeně odporem. Aby se facilitátorovi dařilo vytvářet atmosféru, která by postupně mírnila aktivitu obranných mechanismů, není to možné bez toho, aby tyto obrany akceptoval.

8. Organizační formy a metodika

Dle SCL se má výuka odehrávat v atmosféře spolupráce, nikoli soutěživosti. Vychází se z premisy, že pokud se edukant necítí být přehlížen, nebo dokonce trestán za své názory či pocity, roste potřeba kooperace na úkor potřeby soupeřit (ať už s učitelem či žákem), čímž se přirozeně rozvíjí ochota a schopnost porozumět druhému. Zároveň tak dochází k rozvoji asertivity – tedy schopnosti komunikovat, prosadit vlastní (skutečné) potřeby a současně respektovat potřeby ostatních. Děje-li se tak, třída se dle Rogerse stává „místem, kde se žáci naučí vážit si sami sebe, vybudují si sebedůvěru a sebeúctu (...) V takové vzdělávací komunitě mohou žáci pociťovat vzrušení z intelektuálních a emocionálních objevů, jež z nich učiní bytosti s touhou vzdělávat se po celý život. Nejedná se o výroky slibující ‚pečené holuby‘ (Rogers, 2014, 201)“. O tom, že zde Rogers neslibuje „pečené holuby“, svědčí například závěr, který učinila B. L. McCombsová na základě shrnutí výzkumů provedených v devadesátých letech na celkovém vzorku 20 000 studentů a učitelů. Konstatuje, že „nejlepším prediktorem motivace a úspěchu studentů na všech úrovních vzdělávání jsou postupy, které vytvářejí pozitivní vztahy mezi studenty a učiteli a pozitivní klima pro učení“ (McCombs, 2001, 182).

Vezmeme-li v potaz Rogersovo přesvědčení – živené realizací a recepcí kontinuálně prováděných výzkumů účinnosti kongruence, empatie a akceptace – o objevení podstatných faktorů tvořících podmínky pro růst člověka, není překvapující, že největší neznámou a současně pochybností pro něj zůstává to, zda se v naší kultuře takovýto způsob vzdělávání prosadí (Rogers, 2014).

Jak již bylo zmíněno, jedním z ústředních principů SCL je studentovo zapojení do tvorby způsobu a obsahu jeho vzdělávání, a to v souladu s jeho aktuálními zájmy a potřebami.¹⁹ Studentovi má být dle Rogerse umožněno nejen to, aby ovlivňoval dění v rámci

¹⁹ D. Huijie (2012) kritizuje praxi současného čínského vzdělávacího systému za uplatňování direktivního přístupu, který se projevuje učitelovým řízením výuky od fáze přípravy/výběru materiálů až po jeho hodnocení. Student je tak dle této studie udržován v pozici příjemce vědomostí namísto toho, aby se stal aktivním výzkumníkem, který si volí způsob a směřování vlastního sebevzdělávání. Údajně se ukazuje, že studenti cizího jazyka, ačkoli složí oficiálně uznávané zkoušky (CET4, CET6), se velmi často necítí být připraveni na komunikaci s rodilým mluvčím. Je proto dle autora nutné zavést inovace, které by vedly k větší angažovanosti studentů.

samotné výuky (curriculum, způsob výuky apod.), nýbrž i fungování samotné školy (vzdělávací politika, výběr vyučujícího). Tato atmosféra studenta podněcuje k uvědomění si vlastní možnosti volby (např. konkrétní metody či obsahu učiva), a tedy i k pochopení a přijetí ústředního principu, jímž je zodpovědnost za sebe sama, potažmo své vlastní vzdělávání. Studenti si tak mohou sestavovat například vlastní studijní programy apod. Konkrétní rozhodnutí jsou záležitostmi buď jednotlivce, nebo konsenzu skupiny, jíž se rozhodnutí týká. „V závislosti na povaze problému může být rozhodnutí učiněno konkrétním žákem, žáky a facilitátory jako skupinou nebo se na něm mohou podílet úředníci, rodiče, členové místního zastupitelstva či zástupci veřejnosti. Rozhodnutí o tom, co se učit v konkrétním kurzu, může být zcela svěřeno dotyčnému studentovi a facilitátorovi. Otázka stavby nové budovy se týká mnohem větší skupiny lidí a tak je s ní třeba nakládat“ (Rogers, 2014, 292).

Dalším z principů SCL ve školách je tedy užší propojení společenského, rodinného a školního života jedince. Jinak řečeno: to, co si žák osvojí ve výuce, snadněji uplatňuje v mimoškolním prostředí. Kromě toho, že si poznatky osvojuje rychleji, mají tyto „trvalejší platnost v životě a chování“, než v případě tradičního vzdělávání (Rogers, 2014, 291).

Rogers (2000, 350) se hlásí k značně kontroverznímu pojetí výuky. Jeho hodiny, jak říká, často začínají těmito slovy: „O čem budeme diskutovat?“ nebo „Co budeme dělat dnes?“ Případným námitkám ohledně přílišné liberálnosti tohoto přístupu se brání postulováním určité skupinové moudrosti, která spočívá v tom, že jsou-li reakce, příspěvky, témata daných studentů nezajímavé, skupina má přirozenou tendenci nasměrovat diskuzi jinam. Ani čas, který skupina ztratí tím, že se zabývá neužitečným tématem, není údajně promarněn. Neboť na základě této zkušenosti skupina pracuje čím dál efektivněji. Při své argumentaci si Rogers opět pomáhá popisem osobní zkušenosti s tradičním i signifikantním způsobem výuky: „K otázkám, které (Rogers – pozn. aut.) považoval za příliš pokročilé pro první semestr a které ponechával na konec druhého semestru, může tolerantně a volně vedená skupina dospět a inteligentně a důkladně je probrat již v průběhu několika týdnů prvního semestru“ (Rogers, 2000, 350). Časté počáteční tápání, vyjednávání a dobírání se konsenzu ohledně konkrétních podob, obsahu či cílů výuky tedy není v SCL vnímáno jako zbytečné či nežádoucí. Ukazuje se, že právě tento proces je „katalyzátorem pro rozvoj studentů a umožňuje jim, aby přijali zodpovědnost za své vzdělávání“ (Hains & Smith, 2012, 370). Autoři téhož výzkumu se proto

domnívají, že pedagogové, jejichž výuka má být v souladu s principy SCL, by měli určitou míru nejednoznačnosti – třeba ohledně konkrétního obsahu výukové hodiny – využívat jako „nástroje výuky“, což samozřejmě vyžaduje notnou dávku pedagogovy flexibility (viz níže).

Jak již bylo výše zmíněno, takto nedirektivně pojímaná výuka může řadu nejen konzervativně vyučovaných studentů mást, a proto je třeba počítat s případnou nespokojeností s pedagogem, jenž předem neví, co se má ve třídě přesně dít či co konkrétně mají studenti vědět nebo ovládat. Není proto překvapující, že takovýto pedagog může být vnímán jako nekompetentní. Především v počátečních hodinách předmětu se přístup učitele může žákům jevit jako nesmyslný, nesrozumitelný, zbytečný či dokonce ohrožující. Jedním z důvodů této váhavosti či odporu studentů může být nedostatek zkušeností s podobným přístupem. Často je student učiteli dlouhá léta posilován v představě, že jeho hlavní úlohou ve třídě je sedět, být zticha a poslouchat. Možnost (spolu)rozhodovat o směru výuky může být studenty (nebo jejich rodiči) rovněž vnímána například jako učitelovo zbavování se odpovědnosti za kvalitu výuky. To, že jsou původní pravomoci učitele delegovány na studenty, kteří jsou často zvyklí nekriticky poslouchat formální autoritu, rivalizovat či vnímat chybování jako projev vlastní neschopnosti, může vést k silnému znejištění třídy. Rozprostření učitelovy moci však nemusí být ohrožující pouze pro studenta. Kromě samotného učitele, který tak ztrácí značnou míru kontroly, může zavedení tohoto demokratického prvku narážet u vedení školy, učitelského sboru, popřípadě rodičů. Je-li Rogersův přístup aplikován v instituci se silně tradičním pojetím výuky či výchovy, pak se jedná o „tichou revoluci“, jež může být negativně chápána třeba i proto, že její případné úspěchy mohou relativizovat kompetence ostatních kolegů (Rogers, 2014).

Vytrvá-li však dle Rogerse učitel ve svém přístupu a ustojí pasivitu, bezpodmínečnou poslušnost či odpor studentů, začnou se tyto vzorce bortit poté, co se ve studentech rozvine důvěra v to, že se mohou projevit autenticky, aniž budou nepochopeni, či dokonce potrestáni. Rogers v této souvislosti referuje o vlastní povzbuzující zkušenosti: „Odpor studentů pramenil do jisté míry z toho, že byli po mnoho let v závislém postavení. Svou roli, myslím, také sehrála skutečnost, že jsem třídě svěřil veškerou odpovědnost, místo abych ji rozložil mezi nás všechny. Určitě jsem udělal spoustu chyb. Občas jsem pochyboval o smyslu toho, oč jsem se pokoušel, avšak navzdory mé nešikovnosti byly výsledky ohromující. Studenti pracovali

usilovněji, četli pozorněji, vyjadřovali se odpovědněji, více se naučili a přemýšleli mnohem tvořivěji než studenti kterékoli třídy předtím“ (Rogers, 2014, 293).

K navození žádoucí svobodné atmosféry dle Rogerse nepomáhají předem připravené seznamy povinné literatury či povinných témat u zkoušky. Součástí jeho přístupu je však i názor, že tento druh objektivních limitů přesto nechává prostor pro svobodu alespoň na úrovni psychologické. Jinak řečeno, i v rámci určité míry organizačních, administrativních, časových či prostorových omezení vždy zbývá – díky přístupu učitele a jeho postojových kvalit – místo k vytvoření facilitující atmosféry. Bylo by však chybou vyvozovat z těchto Rogersových slov, že učitel má být prostě jen kongruentně naslouchajícím a akceptujícím účastníkem, který do hodin nevnáší vlastní (odborné) znalosti a zkušenosti. Především tím, že se svými reakcemi nezaměřuje pouze na vnímání a objasňování emocí a postojů studentů, nýbrž že se orientuje na podporu společného vyjasňování a dosahování cílů výuky, se liší učitel od psychoterapeuta. „Jakmile vedoucí strukturuje počáteční sezení okolo cílů kurzu, stává se to rámcem skupinového zážitku a většina vyjádřených pocitů se týká předmětu kurzu. Objevili jsme, že i velmi nepatrné strukturování má rozhodující účinek na charakter skupinového prožívání“ (Rogers, 2000, 352). V tomto smyslu „znamená méně více“: je-li pedagog nedostatečně trpělivý či kvůli jakékoli jiné příčině není schopen ustát hledání a tápání studentů, přebírá-li za ně odpovědnost, zabíjí to, co je na tomto procesu pro žáka nejdůležitější: učit se, jak se učit.

Ačkoli má v SCL konkrétní volba vyučovacích metod, organizačních forem výuky, sylabů či struktury vyučovacích hodin až sekundární význam, může dle Rogerse rozvoji žádoucí atmosféry ve třídě napomáhat, stejně tak, jako jej dusit. Pro učitele, kteří sdílejí jeho filosofii vzdělávání a hodlají ji ve své profesi oplatňovat, uvádí Rogers (2000, s. 347) tato doporučení:

„Je vhodné, aby se sedělo v kruhu nebo v takových prostorových podmínkách, kde má učitel stejné místo jako kterýkoli člen třídy. Je důležité, aby byly cíle studentů prvořadé. Sezení lze začít tím, že studenti popisují problémy, se kterými se potýkají, nebo diskutují o problémových oblastech. Autor někdy začíná kurz jednoduchým výrokem jako je tento:

„Toto je předmět, který se nazývá dynamika osobnosti (nebo jinak, podle toho, o jaký kurz jde). Předpokládám, že každý z nás měl nějaký cíl, když se sem zapsal, i kdyby to bylo jen získání

dalších kreditů. Pokud bychom si začali povídat o našich cílech, snad bychom mohli kurz společně vybudovat tak, aby se naplnily.'

Pokud jsou osobní cíle vyjádřeny (často váhavě a se zábrany), jsou jednoduše akceptovány, nebo se objasní postoje s nimi spojené. Postupně z těchto cílů vznikají problémy a otázky, čímž se třída dostává k budování vlastních osnov.“

Tým N. Hativaové (2014) se v jisté kvalitativní studii zabývá výzkumem „excelentních“ univerzitních pedagogů, resp. jejich postoji vůči vlastní profesi, studentům a výukovým strategiím. Svou pozornost autoři věnují také skutečnému chování těchto pedagogů ve výuce, přičemž sumarizují poznatky celé řady výzkumů na toto téma (Horan, 1991; Hilgemann & Blodget, 1991; Kelly & Kelly, 1982; Lowman, 1996; Murray, 1997, in Hativaová et al., 2014). Obecně lze dle nich konstatovat, že úspěšní pedagogové, kromě toho, že jsou na výuku dobře připraveni a komunikují srozumitelně, stimulují zájem, zapojení a motivaci prostřednictvím manifestovaného nadšení, mají rovněž pozitivní vztah se studenty, povzbuzují je a udržují pozitivní atmosféru ve třídě. Stále však dle nich zůstává otevřená otázka ohledně hierarchie důležitosti těchto faktorů. Lze proto spekulovat o (ne)zastupitelnosti, vzájemné (ne)podmíněnosti či vzájemně umocňujícím vztahu uvedených faktorů apod. Z provedené studie nicméně plyne, že ze čtyř identifikovaných hlavních faktorů efektivity jsou vždy zastoupeny dva, v nichž zkoumaní pedagogové dosahují „přinejmenším vysoké úrovně“. Jsou jimi „pozitivní atmosféra ve třídě“ a „srozumitelnost“ (N. Hativaová et al., 2014). Mezi závěry studie patří rovněž zjištění, že každý ze zkoumaných pedagogů dosahuje efektivity prostřednictvím jiných strategií a výukových metod. Tato studie tedy podporuje platnost tvrzení, že neexistuje jediná univerzálně platná cesta k oslovení studentů, nýbrž že konkrétní pedagog by si měl osvojit a využívat metody, které mu vyhovují nejlépe.

Navzdory tomu, že určité výše uvedené metody, organizační metody výuky či strategie jsou s podstatou SCL lépe slučitelné než monologický výklad připravené a striktně strukturované látky, bylo by chybou apriori vyloučit např. přednášku z palety možných forem výuky. Pokud si studenti zvolí například učitelovo přednášení, není v rozporu s SCL, aby učitel těmto požadavkům vyhověl. Současně je však dle Rogerse důležité, aby třída věděla, že má na výběr, resp. aby skutečně uvěřila tomu, že má svobodu volby a zodpovědnost ve vztahu k cílům, které si zvolila. „Přednáška na žádost studentů je úplně jiný zážitek pro všechny

zúčastněné než přednáška předepsaná. Učitel by si měl i tak čas od času ověřit, zda splňuje současné cíle skupiny, protože základnou takového kurzu je aktuální vnímání cíle nebo cílů“ (Rogers, 2000, 351). Lze však předpokládat, že v rámci SCL si studenti častěji vyberou jiné formy výuky než přednášku učitele. V takových případech spočívá role učitele v informování o relevantních informačních zdrojích – nebo jejich poskytování – a v podpoře studentů při vyjasňování a dosahování cílů prostřednictvím jimi volených metod výuky. V moci učitele má být konečné rozhodnutí, zda bude plnit roli, kterou mu třídní kolektiv přiděluje. Jinak řečeno, pokud budou žáci například vyžadovat, aby byl direktivní, může to být v rozporu s jeho filozofií nebo psychickým nastavením. Pak je vhodnější, aby učitel tuto roli odmítl. Skutečnost, že se učitel ve své roli necítí, totiž žáci pravděpodobně zaznamenají, což je na úkor kvality výuky. Pedagog tak nemá bezbřezě respektovat přání třídního kolektivu. Určitá míra vnímavosti učitele vůči vlastnímu prožívání je zde nutná jako prevence vůči jednání, které je v rozporu s jeho vlastními hodnotami, potřebami apod.

Ačkoli je z již řečeného víc než zjevné, že určité metody, postupy a organizační formy výuky jsou s SCL spjaty silněji než ostatní či jsou doporučovány pro zesílení účinnosti kongruence, empatie a akceptace, je nutno zdůraznit, že SCL v Rogersově pojetí není primárně výukovým stylem či metodou. Proto polemika, která se dodnes odehrává mezi zastánci tzv. monologického výkladu se zapřísáhlými zastánci kolaborativní výuky apod., mívá jádro Rogersova přístupu.

Poněkud „technicistní“, nicméně častý výklad SCL je prezentován například ve studii E. L. K. Senga (2013). Přístup je zde prezentován především na základě forem výuky, metod, strategií a konečně cílů, kterých má být dosaženo. Uvedeny jsou například tyto charakteristiky: student jakožto centrum procesu výuky, individuální a partnerský přístup pedagoga, akcentování samotného procesu výuky, kooperativní a aktivizující metody, zapojování studentů do procesu výuky, podpora „sebe-regulace a zodpovědnosti studenta za své učení či akcent na motivaci k dlouhodobému učení.

Podobně i v další experimentální studii Y. Gelisliho (2009) je zkoumána efektivita uplatnění baterie organizačních forem či metod výuky (diskuze, individuální prezentace, powerpointové prezentace...), které jsou zde považovány za „přístupy zaměřené na studenta. Na základě výsledků výzkumu pak autor konstatuje, že při použití „přístupů zaměřených na

studenta“ dosáhli studenti významně větších studijních úspěchů, než studenti ve skupině vyučované konzervativním způsobem (přednášení vyučujícího). Velmi technicistně je SCL rovněž definováno např. ve studii, která se věnuje využití tohoto přístupu ve výuce statistiky (Judí & Sahari, 2013).

Například S. T. Cotterill (2015) poukazuje na sporné výsledky studií zkoumajících účinnost „přístupů zaměřených na studenta“. Zatímco dle některých výzkumů studenti upřednostňují tento přístup před konvenčním didaktickým modelem jakožto silněji motivující a efektivnější, zároveň existují studie, které poukazují na „úzkost“ některých studentů plynoucí z „nedostatku struktury, vedení a podpory“ (Lea, Stephenson & Troy, 2003, in Cotterill, 2015). Stejně tak existují důkazy o významném motivačním a studijní výsledky stimulujícím potenciálu SCL (Lonka & Ahola, 1995; Prendergast, 1994, in Cotterill, 2015), jako i důkazy o rezistenci studentů vůči aplikaci SCL (Geelan, 1999; Peeke, 1993, in Cotterill, 2015). Cotterill se ve své argumentaci opírá o definici SCL z pera R. Cannona and D. Newblea (2000, 16, cit. 2015, 6): tito autoři pojímají SCL jako „způsoby myšlení a učení“, které upřednostňují aktivitu a zodpovědnost studentů za učení před aktivitou ze strany učitelů. Dle této interpretace odpovídá podstatě SCL způsob výuky, při němž vychází studentova zodpovědnost a aktivita z něho samotného – na rozdíl od přístupů, které kladou důraz na učitelovu kontrolu studentů a zprostředkování informací konvenčními didaktickými metodami. SCL údajně staví na aktivizující výuce, hlubším učení s akcentem na „porozumění“, podpoře zodpovědnosti a autonomie studenta, kontaktu mezi studentem a pedagogem, vzájemného respektu apod. (Lea et al., 2003, in Cotterill, 2015).

Badatelský tým S. J. Leaové (2003) zase referuje o některých výzkumech proběhnutých v 90. letech. Uvádí komparační šestiletý výzkum (Lonka & Ahola, 1995, in Lea et al., 2003), který ukázal, že v případě implementace aktivizujících metod výuky dochází k významnější kultivaci určitých „studijních dovedností“ a „porozumění“ než v případě tradičního přístupu. V téže studii se rovněž potvrdil Rogersův předpoklad, že ačkoli studenti v rámci SCL, resp. „aktivizující výuky“ pracují ze začátku pomaleji, ve výsledném hodnocení jsou zpravidla úspěšnější. Pozitivní výsledky byly zaznamenány i v případě dalšího výzkumu (Hall & Saunders, 1997, in Lea, 2003), v němž byly namísto konvenční výuky a závěrečného zkoušení využity prezentace studentů, kvízy a průběžná hodnocení. Dle autorů studie se

„zvýšilo zapojení studentů, motivace a prospěch“. Navíc drtivá většina (94 %) participantů uvedla, že by ve svém doporučení ostatním tyto metody preferovala před pojetím tradičním (Hall & Saunders, 1997, in Lea, 2003).

E. M. Abelová a M. Campbell (2009) zase mohli na závěr svého experimentu konstatovat pozitivní efekt zavedení určitých „strategií“, které považovali za inherentní SCL (z celkem pěti jsou to např. pravidelné vypracovávání kazuistik, hraní rolí či skupinové prezentace). Efekt těchto „strategií“ byl zkoumán ve výuce studentů magisterského stupně oboru sociální práce, a to v průběhu jednoho školního roku. Využita při tom byla kombinace kvalitativní a kvantitativní výzkumné metody a rozdělení studentů do kontrolní a experimentální skupiny, přičemž v první skupině byla zachována výuka dle tradičního pojetí („zaměřeného na učitele“), zatímco v případě experimentální skupiny byly zavedeny výše uvedené prvky. Aplikace kvantitativní i kvalitativní metody sběru dat dle autorů ukázala, že ve srovnání s třídou „zaměřenou na učitele“ studenti v SCL třídě rozpoznali a více ocenili například vyšší míru kooperativního stylu výuky či její větší smysluplnost pro jejich budoucí praxi. Stejně tak bylo dle autorů v SCL skupině zjištěno zvýšení úrovně určitých dovedností potřebných pro praxi sociálního pracovníka. V „diskuzi“ pak autoři s vědomím značných limitů využitých metod a velikosti zkoumaného vzorku (59 studentů) připustili, že zjištěné změny mohly být důsledkem rozdílů v osobnosti jednotlivých pedagogů, nikoli odlišného přístupu.

Experiment K. I. Cheangové (2009) je dalším příkladem úspěšné implementace výukových strategií „přístupu zaměřeného na studenta“ („learner-centered approach“) v jednosemestrálním kurzu doktorského studia farmakoterapie na univerzitě ve Virginii (Virginia Commonwealth University). Studie se zúčastnilo 110 studentů. Dle výsledků provedeného výzkumu se v případě studentů signifikantně zvýšila řada významných faktorů: např. kritické myšlení, některé dimenze intrinsické motivace, vnímání vlastní zdatnosti ve vztahu ke studiu či přesvědčení, že dosažené studijní výsledky jsou důsledkem jejich snahy a nikoli vnějších okolností.

Zevrubnou metaanalýzu studií týkajících se účinnosti jednotlivých výukových strategií, resp. „výukových nástrojů“ v rámci výuky přírodních věd provedl výzkumný tým C. Schroederové (2007). Zaměřil se na celkem 61 studií, které byly publikovány od roku 1980 do

roku 2004. V konkurenci osmi typů výukových strategií se na nejvyšších příčkách umístila díky jejímu „silnému efektu“ ve vztahu k studijní úspěšnosti kolaborativní výuka – která je obecně považována za typickou pro SCL. Autoři metaanalýzy rovněž obecně konstatují, že vybrané alternativní formy výuky se ve srovnání s tradičními ukázaly jako efektivnější.

Výše uvedené studie zde mají demonstrovat zásadní, redukcionistické a časté odklonění od podoby SCL, jakou tomuto přístupu vtisknul Rogers – tedy od pojetí, v němž hraje ústřední a klíčovou roli postojové kvality pedagoga, od nichž se odvíjí a jimiž je spoluurčován smysl a efektivita každého slova a činu ve třídě, k pojetí, které vyzvedává spíše samotný proces a obsah výuky. Je zde totiž upozaděn psychologický aspekt výuky, a to nejen v tom smyslu, že absentuje tematizace kongruence, empatie a akceptace, nýbrž jakýchkoli osobnostních kvalit pedagoga. Lze samozřejmě namítnout, že kvality tohoto typu jsou v daných pojetích imanentně předpokládány, nicméně jedna z předností Rogersovy teorie je právě na rozdíl od výše uvedených studií pregnantní a falzifikovatelné definování konkrétních osobnostních kompetencí (interpersonálních dovedností či postojových kvalit), které pravděpodobně podmiňují navázání specifického a tolik žádoucího vztahu se studentem a účinnost rozmanitých intervencí a forem výuky. Budeme-li zastávat Rogersovu argumentační linii a jím postulované vzdělávací cíle, pak nelze než tvrdit, že ať už jsme objevili, či teprve objevíme superefektivní metody výuky, vždy jim podstatná část této efektivity bude propůjčena osobnostními faktory pedagoga, které ji podmiňují.

Jakkoli povzbudivě tedy mohou poznatky výzkumů uvedených v předcházejících odstavcích pro zastánce a propagátory SCL znít, je nutno podotknout, že mezi zkoumané faktory patřily z velké části rysy SCL, které rozhodně nevyčerpávají jeho podstatu, neboť v citovaných výzkumech nejsou dostatečně zohledněny „nutné a postačující podmínky“, které jsou přitom v SCL klíčové. Zmíněné studie tedy mnohem spíše dokazují efektivitu konkrétních aplikovaných metod či způsobů výuky, které jsou s SCL kompatibilní či zvyšují jeho účinnost. Na to, zda je Rogersovo pojetí SCL v praxi funkční, nám výše prezentované práce neodpovídají. Chceme-li sledovat Rogersovy intence, je třeba zaměřit se především na výzkum osobnostních kompetencí pedagoga, potažmo vztahových faktorů mezi pedagogem a studentem, tak jak to učinili např. Aspy, Tausch, Freiberg či Cornelius-White.

Navíc, metody či postupy, které zmíněné studie uvádějí, nejsou pro SCL ani specifické: například jedna z výše uvedených studií (Lonka & Ahola, 1995) deklarativně čerpá z kognitivní vědy či teorie Lva Vygotského. Mezi pedagogické přístupy, které jsou upřednostňovanými organizačními formami výuky, didaktickými technikami či pojetím role učitele blízké SCL, patří také již zmíněný konstruktivismus, resp. jeho pedagogická aplikace. Jako didaktický nástroj používá kooperativní učení, prosazuje „řešení problémů ze života, tvořivé myšlení, práci dětí ve skupinách a méně teorie a drilu“ (Průcha, 2003, 106). Rovněž dle G. O’Neillové a T. McMahona (2005) či S. Tangneyové (2014) lze vystopovat provázanost principů SCL a konstruktivistického pohledu na vzdělávání. Průsečíky vidí tito autoři například v důrazu na aktivitu studenta, poznávání prostřednictvím zkušenosti spíše než transmisivní cestou, učení s důrazem na jeho sociální aspekt apod. I v konstruktivismu je role učitele vnímána jako partnerská, organizační, a dodávající zdroje informací. Typický pro konstruktivismus ve vzdělávání je i odklon od dominantní a primárně kontrolující role učitele včetně transmisivní formy výuky, stejně jako posun od učitele jakožto „vůdce“ k učiteli jakožto „facilitátorovi“. I v tomto přístupu je tak kritizováno pojetí učitele jakožto centra vzdělávacího procesu.

Rysy, které SCL sdílí s ostatními přístupy, však zdaleka nevyčerpávají podstatu SCL. Studie zabývající se metodami, postupy, formami výuky apod. tedy mohou prokazovat maximálně efektivitu určitých prvků, které jsou v SCL vnímány vždy jako faktory, které v nejlepším případě umocňují efekt faktorů determinujících. Neodpovídají však na kruciólní otázku, a to, zda SCL funguje.

Obdobné pochybnosti jsou oprávněné i v případě, kdy se jako zkoumané proměnné prolínají substanciální a spíše akcidentální prvky SCL. Například autoři R. M. Felder a R. Brentová, kteří využívají zjištění řady výzkumů (Bonwell and Eisen 1991; Johnson, Johnson, and Smith 1991a,b; McKeachie 1994; Meyers and Jones 1993), tvrdí, že SCL ve většině případů zvyšuje „motivaci k učení, uchování znalostí, hloubku porozumění a zhodnocení vyučovaného předmětu“ (Felder & Brent, 1996, 43). SCL, resp. SCI („Student Centered Instruction“) však v pojetí těchto autorů představuje „široký“ přístup k výuce, zahrnující střídání aktivizujících metod výuky s monologickým výkladem, přesunutí zodpovědnosti na

studenty, kooperativní učení, řešení problémů s otevřeným koncem, hraní rolí apod. (Felder & Brent, 1996, 43).

Blíže fundamentálním principům SCL v Rogersově pojetí je interpretace autorů G. O'Neilové a T. McMahona, kteří citují z Rogersovy *Svobody učit se a* uvádějí jako zásadní prvek studentovu percepci určitých postojů pedagoga, resp. „autority“, a to jednak k sobě samotnému a jednak k onomu studentovi (Rogers, 1983b, in O'Neilová & McMahon, 2005). Přijmeme-li ony tři „postojové kvality“ jako prvky, které spoludefinují SCL, není možné hodnotit jeho úspěšnost na základě nabytých dovedností, znalostí či postojů studentů ke způsobům, stylům, či organizačním formám výuky.

Z řečeného tedy plyne, že pozitivní efekt jakýchkoli metod, postupů a technických opatření, včetně těch, které pravděpodobně zvyšují účinnost SCL, neimplikuje pozitivní efekt SCL v pojetí C. R. Rogerse. Totéž samozřejmě platí i v negativním slova smyslu: ze zjištění, že existuje nepočtená skupina studentů, která pro přístup „zaměřený na studenta“ nemá pochopení, vyvozují Felder a Brentová (1994), že tento výukový styl není univerzálně užitečný pro každého. Bez ohledu na to, zda existují přesvědčivé důkazy o univerzální prospěšnosti SCL, miji slova zmíněných autorů v tomto bodě Rogersovo pojetí. Adekvátní zhodnocení SCL je totiž principiálně vyloučeno už jen tím, že jej ztotožníme s „výukovým stylem“.

Podstatou SCL je rovněž akcentování, či spíše zrovnoprávnění emocionální dimenze studentů. Nejde tedy jen o to, že pedagog tráví ve vyučovací hodině více času tím, že si se studenty více povídá, nýbrž o kvalitu této komunikace, jejímž podstatným rysem je, že zohledňuje a reflektuje jejich emoce (i když ne v takové míře jako v psychoterapeutické praxi). Komplexní vnímání studentů „tady a teď“ platí bez ohledu na zvolenou formu či metodu výuky. Při hledání odpovědi na výše položenou otázku, včetně možné univerzální užitečnosti Rogersova SCL, proto není možné opomíjet roviny emocionální, vztahové.

V souvislosti s problematikou přesunutí rozhodovacích kompetencí ohledně obsahu i způsobu výuky na stranu studentů je v odborné literatuře upozorňováno na nezbytnost porozumění potřebám jednotlivých studentů (Donnelly & Fitzmaurice, in O'Neilová & McMahon, 2005). Jak uvádí Froyd a Simpsonová (2008), primární je, bez ohledu na zvolenou metodu, komunikovat se studenty danou změnu, a to tak, aby bylo učiněno zadost principu spoluúčasti studentů na procesu výuky. V tomto bodě jsou v souladu s principy SCL jakékoli

metody, které podporují či alespoň dovolují přijetí silnější zodpovědnosti za své vlastní učení, jež je spojeno právě s možností ovlivňovat výuku a která je dle Froyda a Simpsonové „inherentní“ SCL. Tito autoři proto apelují na vysokoškolské pedagogy, aby se studenty více diskutovali o samotném procesu výuky, silněji vnímali jejich vlastní podněty či byli flexibilnější v modifikacích vlastního učení dle jejich přání atd... Lze totiž předpokládat, že kolektivní a současně všeobecně akceptovatelná dohoda, včetně procesu, který k němu vedl, není možná bez toho, aniž by studenti vnímali, že jejich postoje, potřeby, přání apod. jsou vyslyšeny, pochopeny a akceptovány a zohledněny. Viděno prizmatem C. R. Rogerse, pro úspěšnou implementaci „přenesení zodpovědnosti“ je tedy nutné, aby pedagog disponoval postojovými kvalitami (kongruence, empatie a akceptace)... včetně schopnosti je svým chováním manifestovat.

O’Neillová a McMahon (2005), ačkoli referují o výzkumech, které svědčí o efektivitě SCL (Lonka & Aholá, 1995, Hall and Saunders, 1997, Lea et al. 2003, in 2005), uvádí kritické hlasy a výzkumy, které již pro reprezentanty SCL nejsou tolik lichotivé (Simon, 1999; O’Sullivan, 2003; Lea et al. 2003, in 2005). Např. studie posledně jmenovaných autorů zmiňuje výpovědi studentů, kteří ve výuce dle principů SCL pociťovali obavy z izolace a nedostatku podpory. Těžkosti při implementaci SCL se mohou projevit rovněž v důsledku vybudovaného vztahu studentů k tradičnímu vzdělávání. Právě studenti, kteří mají zkušenosti spíše s direktivnější výukou či si cení direktivnějších učitelů, budou vůči pokusům implementace SCL pravděpodobně projevovat silnější nedůvěru a pociťovat ohrožení (O’Neillová & McMahon, 2005). D. R. Geelan (2001) pojednává o vlastních zkušenostech s implementací SCL, přičemž se zaměřuje na nesnáze, které se v průběhu výuky vyskytly. Poukazuje na ohrožení, jež někteří studenti pociťovali v důsledku postrádání „struktury a směru“ (Geelan, 2001, 1).

Geelan (2001) také zaznamenal hodnocení této výuky jakožto neúčinné. Jako preventivní opatření před výše uvedenými negativními dopady leckdy bolestivého či dokonce kontraproduktivního přechodu z direktivní výuky k SCL argumentuje pro nutnost pedagogovy reflektující komunikace aktuálních procesů ve třídě a stanovených cílů za současného velmi citlivého a „pokorného“ vnímání potřeb studentů. Pedagog, má-li jít touto složitou, nicméně nenahraditelnou cestou vzdělávání, musí být připraven kontinuálně vnímat, vyhodnocovat,

citlivě komunikovat očekávání, přání, kritiku a vztahové aspekty studentů a komunikovat je tak, aby tyto podněty spoluvytvářely potřebné klima. Vzhledem k tomu, že negativní ohlasy vůči vlastní aplikaci SCL si Geelan vyposlechl již v rané fázi svého „experimentu“ (nikoli přímo od studentů), je v tomto kontextu povzbuzující výzkum W. G. Perryho (1970, in O’Neilová & McMahon, 2005) odhalujícího proměnlivost postojů studentů v průběhu vysokoškolského studia včetně postojů vůči vlastnímu vzdělávání. To však nic nemění na závažnosti a pochopitelnosti uváděných pochybností či frustrace na straně studentů – uvedené negativní odezvy lze proto vnímat jako důkaz o vrtkavosti premisy o univerzální žádoucnosti využívání SCL. Není tedy strukturované, direktivní a transmisivní pojetí, přinejmenším za určitých okolností či pro určitý typ studentů vhodnější?

Při odpovídání na výše položenou otázku nelze opomenout výzkum kongruence, empatie a akceptace. Na základě zjištění uvedených v této práci lze totiž s vysokou mírou pravděpodobnosti předpokládat, že komponenty vztahu mezi studentem a pedagogem inhibují či naopak zesilují tyto „průvodní“ emoce a postoje. Vzhledem k výše uvedenému lze oprávněně pochybovat o významně pozitivních výsledcích zavádění samotných výukových nástrojů při současné absenci dostatečné úrovně výše uvedených osobnostních kompetencí. Jinak řečeno, do využívání všech těchto nástrojů významně vstupuje faktor vnímaných postojových kvalit pedagoga, které jsou pravděpodobně významným modulátorem potenciální úspěšnosti těchto nástrojů. V případě SCL metod a forem lze rovněž předpokládat, že jeho význam ještě narůstá, a to, jak již bylo konstatováno, v pozitivním i negativním směru. Právě proto, že SCL preferuje metody a formy výuky, které předpokládají silnější kontakt se studenty, nelze vyloučit, že v případě nízké úrovně kongruence, empatie a akceptace u daného pedagoga, povede aplikace těchto metod ke zhoršení výsledků. Postojové kvality pedagoga totiž v tomto případě dostávají větší prostor k manifestování, a proto lze předpokládat, že jejich vliv na studenty bude umocněn.

To se týká i tak prostých „progresivních“ modifikací původně sterilní výuky, jako je třeba vykročení vyučujícího mezi sedící studenty. Stejně tak nahlížení přes rameno studenta a komentování jeho aktuální práce může být dychtivě očekáváno, či s nevolí odmítáno. V případě neakceptujícího a neempatického pedagoga se studenti budou cítit ohroženější, frustrovanější a demotivovanější, než by tomu bylo v případě, kdy tento pedagog stojí

v bezpečné vzdálenosti za katedrou, odříkává si svůj monolog, díky čemuž studenti nezakouší nepříjemný tlak třeba na to, aby byli svobodní, zodpovědní či aktivní.

Na druhou stranu, již jen samotné zavádění prvků „SCL“, které nejsou osobnostní či vztahové povahy - jakkoli se zdá být bez adekvátní úrovně kongruence, empatie a akceptace nedostatečné - může být přesto obecně pozitivním trendem. Lze totiž předpokládat, že povede k většímu tlaku na odpovídající kompetence pedagogů, a tudíž zavádění takových prvků ve vzdělávání pedagogů, které povedou ke kultivaci jejich osobnostních kompetencí. Jak již bylo uvedeno, předpokládáme při tom, že širší implementace metod jako kooperativní a kolaborativní výuka, aktivní učení, autoevaluace studentů, evaluace pedagogů ze strany studentů, vyžaduje vyšší úroveň kongruence, empatie a akceptace, než v případě tradičního způsobu výuky, kdy může pedagog, například při monologickém výkladu, svou osobnost a interakci se studenty částečně vyloučit ze třídy. Při zavedení výše uvedených „progresivních“ metod a forem je však možné, že sami pedagogové vytvoří silnější tlak na příslušné orgány a instituce k poskytnutí adekvátní přípravy, díky které se budou moci cítit být lépe vybaveni na fungování ve třídě.

Navíc lze předpokládat přinejmenším elementární míru motivace u pedagoga, který dobrovolně experimentuje s různými podmínkami výuky, přičemž zavedení těchto podmínek může jako doprovodný efekt znamenat zvýšení vnímavosti pedagoga k subjektivnímu světu studentů a tím prohlubovat jeho empatii vůči edukantům. Jinak řečeno, pozitivnější efekt může být v takovém případě nepřímým důsledkem zavedení inovací, ale současně přímým důsledkem postupné změny ve vztahování se vyučujícího ke studentům.

9. Facilitátorova flexibilita

Jak již bylo uvedeno, lze odůvodněně předpokládat, že právě aplikace pedagogických metod, které se ukazují být v rámci SCL efektivnější, vyžaduje zastoupení kongruence, empatie a akceptace ve vyšší míře, než je tomu například při přednášení. Jinak řečeno, efektivita metod, které si vyžadují častější a hlubší/osobnější interakci se studenty, je silněji navázána na pedagogovy osobnostně-vztahové kompetence než v případě například

transmisivního vyučování. A naopak, je-li pedagog např. silně neakceptující, může v případě intenzivnějšího kontaktu se studentem napáchat více škody, než v případě, kdy zůstává v bezpečné vzdálenosti „za katedrou“. Navíc mezi nikoli neobvyklé reakce na aplikování metod, které dávají studentům více svobody a odpovědnosti, patří odpor, rezistence či protestování. Zvládnutí těchto negativních reakcí přirozeně vyžaduje citlivý přístup pedagoga. Lze tedy obecně konstatovat, že propagované metody výuky, které jsou obecně považovány za typické pro SCL, vyžadují silnější kontakt se studenty, a proto lze předpokládat, že se jejich efektivita bude v silnější míře odvíjet od úrovně kongruence, empatie a akceptace vyučujícího.

Dle Rogerse platí, že schopnost učitele přizpůsobit se potřebám a zájmům studentů bez přítomnosti jeho pocitů ohrožení je jedním z indikátorů pedagogické zralosti. Učitel, který přichází do hodiny s předem rozhodnutou strukturou výuky, na níž rigidně lpí, se nemůže zdokonalovat ve svých pedagogických kompetencích. Nutnou podmínkou „na studenta zaměřeného“ pedagoga je odvaha riskovat, zkoušet nové věci a učit se na základě experimentování. Je jasné, že takovýto pedagog musí neustále improvizovat a přitom se spoléhat nejen na svou odbornou kvalifikaci, nýbrž především na své osobnostní kompetence, jako je empatie apod. Mnohem větší důraz na učitelovu orientaci „tady a teď“ vyžaduje jiný rejstřík osobnostních kompetencí než v případě tzv. tradičního způsobu vzdělávání.

Flexibilita pedagoga by však neměla spočívat pouze v tom, že je schopen bez potíží měnit formy výuky. Stejně jako se mění potřeby či zájmy edukantů, mění se i atmosféra skupiny – její soudržnost, tempo, vědomí svobody a zodpovědnosti. Chce-li učitel působit citlivě, tedy tak aby například na začátku kurzu nenechával skupinu v nejistotě vlastním neadekvátně dlouhým mlčením či aby v pokročilých hodinách naopak neintervenoval zbytečně často, měl by být vnímavý vůči dynamice skupiny.

Rogers v této souvislosti hovoří o určitých stádiích, která jsou pro třídní kolektiv typická. V rané fázi má učitel největší část své pozornosti věnovat ustavení facilitující atmosféry. Následuje společná práce na cílech, přičemž – věrný své filosofii – důvěřuje přirozené touze studentů tyto cíle nejen stanovit, ale i naplnit. Protože hodlá respektovat vždy jedinečnou dynamiku skupiny, nikdy předem neví, co přesně se bude dít a jaká bude jeho konkrétní role. Je ochoten přijmout každou roli, není-li v rozporu s jeho hodnotami či aktuálním prožíváním. Protože je v ideálním případě vnímavý nejen k prožívání a reakcím

studentů, je schopen si uvědomit, ve které roli by se necítil dobře, a v takovém případě se nerozpakuje ji odmítnout. Iniciativně rovněž vyhledává a dává k dispozici materiály, o nichž je přesvědčen, že by mohly být, vzhledem k cílům, jež si studenti sami zvolili, užitečné. Hlavním kritériem rozložení jeho pozornosti mezi kognitivní a emocionální stránku procesu je to, kterému z těchto aspektů se daný student aktuálně věnuje. Toto vše se samozřejmě děje za účasti učitelovy bezpodmínečné akceptace postojů, názorů a emocí zúčastněných (Rogers, 2000).

S vědomím důležitosti, kterou Rogers při objasňování a obhajobě vlastní teorie připisoval kazuistickým materiálům, uvádíme na následujících stranách doslovnou citaci přepisů stenografických záznamů ze střední fáze dvou vzdělávacích kurzů, které probíhaly dle principů SCL. Oba kurzy vedl A. J. Shedlin a účastnilo se jich vždy po 19 lidech. První ukázka pochází z časově pokročilé fáze kurzu adjustačního poradenství. Druhá ukázka pochází ze záznamu šesté hodiny kurzu, jehož předem daným zadáním byla domácí příprava spočívající v četbě významných knih, o nichž se mělo v hodinách diskutovat (v tomto případě šlo o 1. knihu Aristotelovy *Etiky Nikomachovy*).

9.1.1. Kazuistika

„1. *Pan B (obrací se přímo na učitele)*: Jaký je váš názor na rozdělení zodpovědnosti mezi poradcem a klientem v ‚poradenství zaměřeném na člověka‘?

2. *Učitel*: Zdá se, že názory se trochu liší, ale já sám mám sklon rozdělovat zodpovědnost do dvou odlišných oblastí. První je oblast, která se točí kolem klientova problému, a v této oblasti chápu zodpovědnost tak, že spočívá dost výhradně na něm. Druhou oblastí je vztah, který se buduje v poradenství. V tomto případě je moje koncepce zodpovědnostní funkce taková, že zodpovědnost se dělí na půl. Poradce je zodpovědný za to, aby poskytoval citlivou, tolerantní, chápatelnou atmosféru, a klientova zodpovědnost spočívá v tom, aby tuto atmosféru využil jako základ pro svoji aktivitu v řešení problému. Jsem zvědavý, zda to nějak odpovídá tomu, co jste měl na mysli, pane B.

3. *Pan B:* No, zdá se mi, že poradce má ještě větší zodpovědnost. Má informace, které klient nemá. Nebylo by správné, aby dal tyto informace klientovi? Z určitého hlediska je poradenská situace vztahem učitel–žák, a je-li to tak, tak je klient podváděný.
4. *Učitel:* Máte námitky proti tomu, že poradce nepřebírá více zodpovědnosti za vedení klienta.
5. *Pan B:* Ano, mně se to tak zdá. Všechny příklady direktivního poradenství v Rogersově knize jsou extrémní – nejsou to dobré příklady direktivního poradenství. Jen málo tradičních poradců dává tolik rad, tolik povzbuzuje nebo zasahuje do klientova života.
6. *Učitel:* Váš pocit tedy je, že Rogers je extrémně nespravedlivý ve výběru příkladů.
7. *Slečna C:* V některých věcech bych souhlasila s panem B. Včera večer jsem četla Alexandra a Flencha (*Psychoanalytickou terapii*) – jsou to psychoanalytici, považují je za střed na kontinuu direktivity a nedirektivity, ale v mnohých případech byli určitě nedirektivní.
8. *Učitel:* Občas to dost máte, když jsme nuceni označkovávat věci, že?
9. *Slečna C:* To určitě ano. Sotva vím, kam bych se měla zařadit mezi rozličnými technikami a názory v psychoterapii.
10. *Pan B:* To je pravda. V rozhovoru s analytiky máte jiný pocit, než když čtete to, co napsali. Když mluví o svých metodách, máte dojem, že dost silně používají nedirektivní metody.
11. *Pan R:* Taky jsem pozoroval analytiky při práci. Zdají se být dost tolerantní a akceptující, zpočátku velmi zaměřeni na klienta, ale později dost ostře interpretují a trochu sumarizují.
12. *Pan K:* Jakmile činí závěry za své klienty, nemohou být nedirektivní. To je v rozporu s filozofickým základem celého přístupu, protože v konečném důsledku to znamená: ‚Pane kliente, vy ve skutečnosti nemáte schopnost pokročit samostatně, tak vám dám několik klíčů, nebo něco v tomto smyslu.‘
13. *Pan R:* No, to je pravda, ale já jsem nemyslel, že činí závěry. Oni jen sumarizují to, co klient řekl, přičemž vybírají nejdůležitější body a více či méně je zdůrazní.
14. *Pan B:* Zdá se, že bychom mohli použít nedirektivní i direktivní terapii na tomtéž klientovi, jednu za druhou, pokud bychom to dělali dost opatrně, a dostali bychom lepší výsledky, než kdybychom použili jen jednu či druhou. To by se mi líbilo víc, protože bych nebyl vázán jednou sadou kritérií. Takto bych se cítil v dané situaci lépe. Potom bych nikdy neměl pocit, že jsem zahnaný do kouta a už nemám žádnou ‚poradenskou municí‘.

15. *Učitel*: Pokud byste mohli využít nejlepší metody obou názorů, cítili byste se mnohem bezpečnější, to chcete říct.

16. *Pan B*: Správně. Tuším, že mnoho mých myšlenek se zakládá na mých vlastních postojích, které si vlastně nechci uvědomit“ (2000, 354–357).

V této fázi diskuze Rogers ukázkou přerušuje, aby navázal ukázkou záznamu fáze pozdější, která začíná slovy „slečny E“, jimž předcházelo minutové ticho:

„32. *Slečna E*: Pokud je důležité porozumění klientovi, tak co dělá poradce se skutečně závislým klientem, který se o něho chce opírat? Ne kvůli porozumění, ale proto, že sám nedokáže efektivně fungovat. Je nerozhodný, bojácný a potřebuje podporu. Často si přijde do poradny *jen* pro podporu. V naší agentuře máme spoustu takových a já si myslím, že jim musíme poskytnout víc než jen akceptaci a dobrou atmosféru. Někdy jsou po krk zapadnutí do situace ve svém prostředí.

33. *Pan J*: Slečno E, zdá se, že ve všech našich diskuzích se cítíte být tlačena do manipulování s poradenskou situací. Úplně odoláváte názoru, který zastávají mnozí z nás, že klient opravdu má kapacitu pracovat na svých problémech a že si zaslouží úctu za tuto schopnost.

34. *Slečna E.*: *Ne, to není pravda!* Jde jen o to, že já mám pocit, že nepomáhám klientovi, pokud pro něho nemohu udělat něco, aby to měl lehčí. Strašně mi je líto lidí, kteří mají problémy.

35. *Učitel*: Je pro vás strašně těžké nezaangažovat se citově, když jsou lidé v krizi.

36. *Slečna E*: To je vcelku pravda. A z toho hlediska, že jsem měla mnoho osobních těžkostí, velmi dobře chápu, proč jsem taková.

37. *Slečna T*: Zdá se mi, že vaše situace je dost podobná tomu, o čem jsme hovořili předtím, až na to, že vy si uvědomujete postoj, který vás přivedl do poradenské situace, a přece vnucujete tento postoj klientovi. To by vám potom mohlo bránit v tom, abyste mu skutečně porozuměla z jeho vlastního úhlu pohledu. Bylo by to jakési odmítnutí.

38. *Slečna W*: Myslím, že jste teď trochu tvrdá na slečnu E, protože ona si nemusí plně uvědomovat důsledky svého soucitu ke klientům. Možná vnímá poradenský vztah jinak než my.

39. *Slečna E*: Ne, jsem ráda, že to řekla, protože jsem si *vážně* neuvědomovala fakt, že se plně identifikuji se svými klienty, ačkoli jsem to už řekla. Musím o tom ještě hodně přemýšlet.

40. *Pan Y*: Je to směšné, ale tohle mi dává nový pohled na některé metody, které používám. Určitě беру svým klientům zodpovědnost. Vodím je za ručičku a neuvědomuji si to. Stále jsem injikoval nebo projikoval či obojí. To jest projikoval jsem své vlastní pocity závislosti na klienty. Myslím, že si o tom budu muset s někým důkladně promluvit a trochu víc na těchto problémech zapracovat“ (2000, 357–359).

9.2.2. Kazuistika

„*Pan C*: V této knize je řada věcí, o kterých vím, že jim nerozumím, ale jak je mým obvyklým postupem, rád bych hned na začátku na něco zaútočil. (*všeobecný smích*) V první větě píše (*otevřít knihu*): ‚Každé umění a každý výzkum a obdobně i každý skutek a snažení má v mysli za cíl nějaké dobro; a pro tuto příčinu se dobro vyhlašuje za cíl všech věcí.‘ No, zdá se mi, že Aristoteles je v jednom bodě hypotetický – tam, kde píše, že má v mysli za cíl nějaké dobro‘, a dost dogmatický, když píše, že ‚se *oprávněně* vyhlašuje‘ atd. To není v souladu.

Učitel: Nelíbí se vám fakt, že máte přijmout uvažování, které stojí na hliněných nohách, je to tak?

Pan C: Jistě, tohoto člověka považují za autoritu, ale hned na začátku je popletený. Nechci mu jen tak něco takového sežrat. Píše, jakoby bylo všechno, co napíše, pravda, ale občas si vůbec není jistý.

Učitel: Máte pocit, že jakmile někdo vzbuzuje dojem, že ví všechno, měl by vědět všechno.

Pan C: Nuže, nikdo nemůže vědět všechno, ale –

Pan R (ho přerušit): Samozřejmě, že nikdo neví všechno. A konec konců, jak by mohl někdo psát, pokud nevěří, že má pravdu. Já si nemyslím, že je až tak dogmatický; později píše, že pravdu lze vyjádřit pouze pomocí přesných pojmů a premis.

Pan H: Souhlasím s vámi, pane R a myslím si, že vím, kde to píše. (*čte*) Je zřejmě stejně tak bláznivé přijmout pravděpodobné uvažování od matematika jako od řečníka požadovat vědecké důkazy‘.

Pan R: Ano.

Učitel: Oba tedy cítíte, že se dost jasně vyjadřuje o svých hranicích a podává to dost pokorně.

Pan J: I já bych o tom rád něco řekl panu C. Někdy Aristoteles vyznívá dogmaticky, ale jakmile ho sledujete, přijdete na to, že sleduje určité schéma argumentace.

Učitel: Myslíte, že spíše *uvažuje*, než pouze *tvrdí*, to máte na mysli?

Pan J: Ano. Ale musíte sledovat úvodní slova, která používá.

Paní S: To je jistě pravda. Na některých místech jsem si je vyznačila. Například hned tu v odstavci 1094b a 1095a. Ve svém výtisku jsem si je podtrhla. První věta začíná ‚nyní‘, druhá zní ‚a dále‘.

Učitel: Paní S, máte na mysli, že to, co zní jako pozitivní tvrzení, je ve skutečnosti progresivní krok v uvažování.

Paní S: Správně. Nejprve uvádí premisy a potom tvoří závěry.

Pan C: Asi jsem toho pána rychle odsoudil. Je to o mně známé. (*smích*) I tak si to musím přečíst ještě jednou, takže příště si dám pozor. Vždy dostanu za vyučenou, když otevru ústa.

Učitel: A tak se vzdálil, svírajíc knihu pod paži a tahajíc meč za sebou. (*všeobecný smích*)

Pan C: Jak to, že vždy víte, jak se cítím? (*smích*)

Pan S: Rád bych nastolil otázku Aristotelových vědomostí o lidské povaze. (*rozhlíží se kolem sebe*) Na jednom místě zmiňuje, že existují tři hlavní typy života. Vyhledávající slast, politický a kontemplativní. (*odmlčí se a rozhlédne se kolem sebe*)

Učitel: Ano.

Pan S: Možná tomu špatně rozumím, ale zdá se mi, že většina z nás se zapojuje do všech těchto činností v průběhu života.

Učitel: Nesouhlasíte s tím, že dává nálepku – tedy nesouhlasíte s rozdělováním života jen na tři typy.

Pan S: Ano, řekněme, že se podíváme na jediný den a zkusíme interpretovat naše motivy. Je to mnohem komplikovanější, než jak to popisují, ale stačí to na to, abych vysvětlil, co mám na mysli. Vstanete a začnete jíst. Mohli bychom říct, že to je vyhledávání slasti. Čtete noviny. To může být kvůli slasti, nebo kvůli politickému myšlení, nebo z jiných důvodů. Můžete jít do kostela. To by byla duchovní kontemplace, nebo by to mohl být strach, nebo něco jiného. Chápete, co mám na mysli?

Pan N: Nemáte na mysli to, že život je něco, co se dá zevšeobecnit?

Pan S: V určitém smyslu ano.

Pan N: Ale nemyslel tím Aristoteles víc než motivy? Nemyslel tím všeobecný tón existence člověka?

Slečna W: Nejen to, ale psal i o době v dějinách, která je velmi odlišná od toho, co existuje nyní.

Učitel: Věříte, že lidská povaha je odlišná, protože je jiné prostředí, je to tak?

Slečna W: No, ano. Jakmile jsou společenské podmínky velmi komplikované, lidé jsou nuceni reagovat komplikovaněji. V jednoduchých podmínkách se nemusí komplikovaně adaptovat.

Slečna B: Ale je-li cílem lidských bytostí štěstí, co na tom záleží, jak jednoduché nebo komplikované je prostředí? Stále budete žít pro štěstí.

Slečna W: Co je štěstí?

Učitel: Slečna W klade otázku za 64 dolarů. (*smích*)

Slečna W: Ne, to je vážné. Neexistuje tolik představ o štěstí, kolik je lidí? Není štěstí osobní věci?

Učitel: Jste si celkem jistá, že štěstí je něco víc, než na čem by se mohli lidé dohodnout. Cítíte, že přichází zevnitř, je to tak?

Slečna W: Jistě. Moje štěstí přichází z toho, když dělám a myslím si to, co *já* považuji za správné. A záleží taky na tom, co *já* v životě chci.

Paní S: Zatím všechno sedí. Ale *kde* berete hodnoty a přesvědčení? Neberete je z prostředí?

Slečna W: Možná ano, ale když je máte, získáváte je jako člověk. Co mám na mysli je to, že to, co dostanete z prostředí, musíte interpretovat ve světle toho, co jste. To se velmi těžko vysvětluje.

Učitel: Je frustrující vědět, co máte na mysli a zjistit, že je tak těžké jasně to vysvětlit.

Slečna W: To určitě je.

Paní D: Myslím, že chápu, co chce říct. Například jakmile dva lidé vidí nějakou událost, budou ji chápat podle toho, co pro ně znamená, podle toho, jaký na ni mají názor. A oba ji vidí odlišně, kvůli tomu, jací jsou. To jste se pokoušela říct?

Slečna W: Ano, to je asi to, co mám na mysli“ (2000, 361–364).

Tyto ukázky mají demonstrovat odlišnost seminářů vedených na základě principů SCL ve srovnání se strukturovaným a direktivním přístupem. Z ukázek je patrná zaměřenost učitele nejen na kognitivní aspekt promluv studentů, nýbrž také zohledňování často silnými emocemi sycených postojů. Tam, kde lze oprávněně předpokládat, že aktuální řečník riskuje či hledá oporu v ostatních účastnících semináře, je třeba dát najevo akceptaci. V případě, že se účastníci zdají být uvolnění a bez obran a spontánně diskutují, může učitel stáhnout svou aktivitu a dát plný prostor studentům.

Jak již bylo uvedeno a demonstrováno, jednou z dalších nepřehlédnutelných charakteristik těchto „typických“ SCL-seminářů je jejich nestrukturovanost a tematická otevřenost (např. v druhé diskuzi nebyla Aristotelova „Etika“ zdaleka jediným tématem): především rané fáze kurzů jsou tak často plné tápání, ostychu či bezradnosti studentů. Učitel nevystupuje jako nositel definitivního vědění, nýbrž vyjadřuje své osobní názory jako každý jiný účastník. Nesouhlas s reakcí či postojem učitele je vnímán spíše jako důkaz přítomnosti akceptující atmosféry, než jako zpochybnění jeho autority. „Jakmile však vedoucí dokáže tolerovat nejistotu, odlišné názory a nevyřešené otázky, které skupina nadhodila, a jakmile se hodina (a vlastně i kurz) končí bez pokusu o umělé uzavření, pak jednotliví členové skupiny často velmi přemýšlejí i mimo hodiny. Otázky byly nastoleny, některé předešlé koncepce a gestaly byly narušeny, studenti potřebují najít nějaké řešení situace, uvědomují si, že učitel jim nedá autoritativní odpověď na problém, a tak zůstává pouze jedna možnost – učit se, učit se, učit se – dokud si nenajdou alespoň dočasné řešení. A protože si ho našli sami a velmi dobře si uvědomují všechny nedokonalé kroky při hledání, toto dočasné řešení nebude nikdy tak fixní, jak by bylo, kdyby ho autoritativně přednesl profesor“ (Rogers, 2000, 360). Občasné mlčení, nejasnosti a rozpory ve výpovědích jsou učitelem reflektovány, nicméně není jim poskytována „útěcha“ v podobě promluvy o tom, jak věci ve skutečnosti jsou.

Právě skutečnost, že je studentům, za „nutných a postačujících podmínek“, umožněno, aby svobodně a samostatně formulovali otázky a sami si na ně odpovídali, aby dělali chyby a aby toto chyby zvědomovali, případně je revidovali, vede dle Rogerse k rozvoji osobnosti a schopnosti efektivně se učit. Ve výše uvedených ukázkách jsou rovněž patrné momenty, kdy se pod vlivem probíraného tématu a facilitující atmosféry snaží student verbalizovat vlastní niterné postoje, což je potvrzením správného směřování vzdělávacího procesu.

10. Evaluace

Opravdu důslednou aplikaci SCL v oblasti hodnocení žáků/studentů představuje autoevaluace, a to jako jediný přípustný způsob hodnocení. Kontrola výsledků studenta se má zakládat na jeho vlastních kritériích, což samozřejmě není v rozporu s tím, že vyhledává a učí se ze zpětné vazby, kterou mu poskytují jak vrstevníci, tak učitel. Touto „self-disciplínou“ má být dle Rogerse nahrazena formální autoritou vynucená poslušnost. Pouze samotný student totiž může opravdu vědět, kolik úsilí v hodině vynaložil, kolik času strávil domácí přípravou, zda se naučil něco, co mu připadá užitečné, zda uplatňuje získané poznatky či dovednosti, zda má pocit, že se naučil lépe naslouchat druhým, že se stal sebevědomějším či asertivnějším. Dle Rogerse je tento pohled na problematiku hodnocení „dalším důkazem revolučnosti tohoto přístupu ke vzdělávání“ (Rogers, 2000, 365). Zatímco tradiční pojetí vzdělávání je postaveno především na hodnocení ze strany formální autority – tedy učitele – nebo prostřednictvím standardizovaného testování, Rogersův přístup k člověku a studentovi je plně v souladu pouze s hodnocením, které v akceptujícím prostředí provádí samotný student. „Čím byla v takové situaci větší svoboda používat sebehodnocení, tím příznivější byly výsledky. Studenti prožívali úlohu sebehodnocení jako další příležitost k růstu“ (Rogers, 2000, 365). Tato slova vychází z premisy, že studenti jsou prostřednictvím sebehodnocení podněcováni k formulaci vlastních kritérií hodnocení a tak si „prožít“ fakt, že to, co rozhoduje o jejich sebeúctě, je v konečném důsledku vždy jejich sebehodnocení, resp. sebezpojetí. Toto reflektování vlastních výkonů a vlastního přístupu dle Rogerse rozvíjí zodpovědnost a autonomní morálku účinněji než tradiční vzdělávání.

Naopak tam, kde dominuje vnější způsob hodnocení, např. zkoušení a známkování, vzniká mnohem spíše prostor pro strach, vyhýbavé chování či přílišnou závislost na vnějším ocenění. Pak se nedá hovořit o podpoře autonomie a kritického ducha, nýbrž o výchově k poslušnosti, submisivitě či rezistenci vůči novým podnětům. Má-li student možnost zažít SCL, často u něj dle Rogerse dochází ke zpochybnění validity hodnocení prostřednictvím známky. „Student si dost silně uvědomí skutečnost, že známka je velmi umělá věc, založená na velmi lidských a omylných metodách, a že jeho vlastní posouzení svého výkonu je aspoň natolik validní jako posouzení z vnějšího centra hodnocení“ (Rogers, 2000, 367).

Rogersova skepse vůči vnějšímu hodnocení však není bezbřehá a tažení proti hodnocení z pozice formální autority dává hranice. Tyto hranice však mají být ospravedlněny nenahraditelností takového (transparentního) hodnocení a společenským užitekem (například při výběrových řízeních se zpravidla není možné vyhnout selekci na základě předem připravených kritérií). V řadě oblastí a institucí tedy mají existovat objektivní a transparentní normy pro posuzování kompetencí. Například v případě vykonávání právní, lékařské či psychologické profese je jednoznačně žádoucí, aby veřejnost věděla, zda je daný člověk k této funkci kompetentní (Rogers, 2000).

Dalším argumentem, který sám Rogers předkládá na obhajobu nutnosti objektivistického posuzování, je nutnost vnější selekce všude tam, kde se na danou pozici či instituci hlásí více zájemců a kde osobnostní rozvoj jednotlivce nemůže být jediným ani nejvyšším kritériem. Společenské blaho je zde z pochopitelných důvodů upřednostněno před blahem jednotlivce. Na tomtéž místě však poznamenává, že přes nespornou legitimitu tohoto způsobu hodnocení (jsou-li splněny určité podmínky), dosavadní výzkum naznačuje, že nemůže podporovat osobnostní růst jedince či jeho spokojenost. Své tvrzení dokládá referováním o jistém výzkumu (Beier, 1949, in Rogers, 2000), v němž se ukázalo, že skupina studentů, které byly sděleny výsledky vnějšího hodnocení (konkrétně šlo o interpretaci výsledků Rorschachova testu), následně vykazovala při řešení různých typů kognitivních úloh statisticky významně větší míru úzkosti, rigidity a dezorganizace než kontrolní skupina, které výsledky sděleny nebyly (Beier, 1949, in Rogers, 2000).

Rogers tedy nebrojí proti vnějšímu hodnocení jako takovému, nýbrž kritizuje jeho neopodstatněné a hlavně kontraproduktivní nadužívání ve školních třídách vedoucí mnohem spíše k útlumu než k rozvíjení (kompetencí) studenta (Rogers, 2000). Nutnost silnějšího využívání evaluace pedagogů ze strany studentů podporuje závěr již zmiňované rozsáhlé metaanalýzy Cornelia-Whitea (2007). V ní se ukázalo, že hodnocení pedagogů jinými osobami (studenty a pozorovateli) má větší prediktibilitu, co se týče úspěšnosti studentů daného pedagoga, než hodnocení vlastních charakteristik samotnými pedagogy.

Má-li však facilitátor působit v rámci konvenční vzdělávací instituce, pravděpodobně se nevyhne určitým kompromisům včetně způsobu hodnocení výkonů svých studentů. Je-li však dle Rogerse učitel věrný SCL, mohou se stát všechny objektivní limity předmětem

diskuzí a současně podněty k tvorbě řešení. Rogers v těchto podmínkách nabízí učitelům tuto úvodní formuli: „*Univerzita vyžaduje, abych podepsal známky, které dostane každý člen kruhu, což znamená, že student podal výkon na určité úrovni. Jak byste chtěli vyřešit tento problém*“ (Rogers, 2000, 366)?

Black (1999, in O’Neilová & McMahon, 2005) vytyčuje několik problémů, které jsou v literatuře zmiňovány v souvislosti s problematikou hodnocení studentů. Patří mezi ně přílišný důraz na známkování, zatímco role průběžného doporučování a rad je opomíjena. Dalším problémem je pak praxe srovnávání žáků mezi sebou, což dle autora stimuluje spíše rivalitu než osobnostní rozvoj. O’Neilová a McMahon (2005) argumentují pro silnější integraci formativního hodnocení, tedy poskytování kontinuální a podpůrnější zpětné vazby, jako je například reagování na eseje či komentáře k úkolům. Takovéto hodnocení má údajně mnohem větší potenciál pro zvýšení kvality učení než písemné testy.

Rovněž lze konstatovat, že i výše prosazovaný typ evaluace bude každému „rogeriánovi“ blíží, než závěrečné zkoušení studenta před tabulí. Ostatně, jak bylo řečeno, Rogers je ve svých postojích k evaluaci studentů a žáků obzvláště radikální. Dá se říci, že čím méně známek a čím více autoevaluace, tím blíže k jeho pojetí ideálního hodnocení.

Analogicky k výše řešenému problému týkajícího se redukce SCL na systém či příručku alternativních metod výuky je nicméně nutno podotknout, že absence či nedostatečná úroveň kongruence, empatie a akceptace může být při aplikaci formativního hodnocení neúčinná, či škodit mnohem víc než v případě toho nejstriktnějšího testování a hodnocení. Kupříkladu nevhodně psané komentáře právě proto, že jsou osobnějšího charakteru a výsledný efekt je více závislý na (ne)citlivosti hodnotitele, mohou více zraňovat a demotivovat než v případě hodnocení formálního. Vzniká zde větší prostor pro „páchání dobra“ než v případě prostého známkování na základě „objektivních testů“. Jinak řečeno, neznat postoje vyučujícího vůči vlastním výkonům či vlastní osobě může být za jistých okolností pro studenta méně demotivující, ohrožující či zraňující, než pokud je student pravidelně „vystavován“ zpětné vazbě pedagoga.

11. Varovné signály

Snad se v předcházejících částech této práce podařilo zprostředkovat nejen Rogersovu kritiku převládajícího konvenčního způsobu vzdělávání, nýbrž i jeho teoreticky i empiricky fundovaný návrh principiálních změn ve vzdělávání. Uskutečnění prezentovaných cílů SCL nutně vyžaduje – a jde pravděpodobně o nejdůležitější prvek – zcela jiný přístup k vzdělávání/přípravu budoucích pedagogů, než jak bylo obvyklé ve vzdělávací praxi Rogersovy doby. V oblasti vzdělávací politiky vyplývá z Rogersova přístupu toto: připustíme-li, že je společensky užitečnější vychovávat a vzdělávat občany, kteří budou mnohem spíše svobodomyšlní, autonomní, tvůrčí, kritičtí, sebevědomí a mírumilovní než snadno manipulovatelní, bezvýhradně loajální, poslušní, konformní, rigidní apod., pak je třeba usilovat o substanciální změny vzdělávacího systému, včetně vzdělávání pedagogů.

Jako varovný signál a současně argument pro změnu byly vnímány závěry analýzy dat týkajících se 15 000 hodin interakce student/pedagog v deseti státech, kterou již v 70. letech publikovali Aspy a Roebucková (Aspy & Roebuck, 1980). Výzkum ukázal, že míra interpersonálních dovedností průměrného pedagoga nedosahuje úrovně, která je považována za minimální pro facilitování. S odkazem na předešlé výzkumy navíc autoři tvrdí, že učitelovy znalosti nemají vliv na chování třídy (Aspy, 1972; Aspy & Roebuck, 1975b, in Aspy & Roebuck, 1980) a že pozitivní přijetí sebe sama má pozitivní dopad na zapojení studentů do výuky (Aspy & Buhler, 1975, in Aspy & Roebuck, 1980). Podobné zjištění se údajně několikrát potvrdilo v případě empatie (Aspy, 1969; Aspy & Roebuck, 1973, 1975a, 1976, in Aspy & Roebuck, 1980).

Na výzkum zastoupení kongruence, empatie a akceptace a orientace na nedirektivitu v případě pedagogů cílil v 70. letech rovněž tým R. Tausche (Tausch, Wittern & Albus, 1976, in Tausch, 2014). Na jednom z výzkumů participovaly stovky pedagogů z různých vzdělávacích stupňů a tisíce studentů. Výsledky badatele poněkud zaskočily: ukázalo se například, že pedagogové, u nichž lze konstatovat vysokou míru ve všech čtyřech měřených faktorech (kongruence, empatie a akceptace + nedirektivní výuka, resp. specifické chování vyučujícího, jímž jsou demonstrovány tyto kvality), bylo pouze okolo 12–13 procent. „Největší část pedagogů využívala autoritářské výchovné metody“ a „12 procent pedagogů všech

vzdělávacích stupňů vykazovalo střední či nízkou úroveň ve všech čtyřech dimenzích“. 15 procent pedagogů středních škol dokonce selhalo ve všech dimenzích. Pokud se ve třídě vyskytlo rušivé či problémové chování, v 94 procentech případů použil pedagog k nasměrování k žádoucímu chování autoritářskou metodu. Tato praxe byla prokázána i v případě pedagogů na mateřských školách: dětem se dostalo pouze průměrné či mírné úrovně akceptace či povzbuzujícího chování a žádné empatické reakce, zatímco bylo v hojně míře zastoupeno direktivní vedení – navíc s použitím intervencí neadekvátních potřebám či věku dítěte (Tausch, Wittern & Albus, 1976, in Tausch, 2014, 117–118). Chceme-li tedy dle Tausche inhibovat stres či averzi, podpořit psychické (ale i tělesné) zdraví ve školách, efektivněji působit na kognitivní a sociálně-emocionální aspekt žáků/studentů, budeme potřebovat jiný typ pedagogů než ten, který převažuje v současnosti. Pravděpodobně je zbytečné uvádět, které parametry takového pedagoga Tausch stanovuje: jsou totožné s oněmi třemi osobnostními podmínkami včetně nedirektivního zaměření výuky (Tausch, 2014).

V rámci rozsáhlého výzkumu (1993, in Rogers & Freiberg, 1998), který proběhl v USA v 90. letech, bylo pozorováno 512 náhodně vybraných žáků ze 128 tříd na základních a středních školách. Mimo jiné bylo zjištěno, že učitel rozhoduje průměrně o 98 až 100 procentech školních aktivit. Německé výzkumy R. Tausche a A. M. Tauschové zase odhalily, že pouhých 10 procent učitelek přistupuje k třídě způsobem, jehož centrem je člověk (...)“ (in Rogers & Freiberg, 1998, 287).

Novější studie R. Tausche a R. Hülsové (Tausch & Hüls, 2014) poukazuje, jak píší její autoři, na „depressivní“ skutečnosti. Patří mezi ně především zjištění, že zhruba 55 procent participantů od svých školních učitelů nezažilo žádnou nebo téměř žádnou empatii. Participantů, kteří se vůbec neseťkali s empatií u svých univerzitních profesorů, bylo 60 procent. Jen 33 procent participantů uvedlo, že se s empatickým přístupem setkávalo s více lidmi či s většinou jejich učitelů. Participantů dále vypovídali o často závažných psychických problémech způsobených právě neempatickým jednáním pedagogů. Autoři si všimají především častého výskytu agresivních a pomstychtivých postojů (29 procent) u participantů neempatických pedagogů a postulují hypotézu o kauzálním vztahu těchto postojů a absence empatického postoje ze strany pedagogů. Tito studenti se často přiznávají, že záměrně ubližovali nejen dotyčnému učiteli, ale i spolužákům. Výše zmíněné negativní postoje mohou

být reakcí studentů na pocity odmítnutí, ponížení či nenávisť ze strany pedagoga či rodičů. Naproti tomu studenti, kterým se ze strany vyučujících dostávalo empatického přístupu, uváděli v 82 procentech pozitivní dopady v oblasti sebepojetí (Tausch & Hüls, 2014).

Zjištěním, že univerzitní studenti se s empatií u svých univerzitních profesorů setkali v menší míře než v případě učitelů na nižších stupních svého studia, tak autoři Tausch a Hülsová podpořili opodstatněnost Rogersova obzvláště skeptického postoje právě vůči pedagogické praxi na univerzitách (Tausch & Hüls, 2014; Rogers, 2014). Tento stav se zdá být tristní pod vlivem dalšího zjištění, a sice že téměř 90 procent univerzitních studentů by si od svých profesorů přálo empatický přístup v náročnějších situacích (např. ve zkouškovém období, při problémech osobního charakteru), a to s vědomím, že nejde o snížení nároků, zmírnění hodnocení či dokonce rozmazlování (Tausch & Hüls, 2014). V závěru studie autoři apelují na vystoupení pedagogů z koloběhu předávání neempatického přístupu ke studentům.

Rovněž H. Lyon (2014), významný představitel současného SCL, poukazuje na tristní nedostatek škol, které by rozvíjely budoucí pedagogy nejen po intelektové stránce, a stejně tak konstatuje obecně nízké schopnosti pedagogů vytvářet se studenty facilitující vztah, tedy přistupovat k nim jako k lidským, a tedy emocionálním bytostem. Autor zároveň hovoří o neschopnosti učitelů opustit pozici majitelů a vykladačů pravdy, kteří ve školní třídě pouze „hrají roli“ a často se – ze strachu prezentovat jiné aspekty vlastní osobnosti, než je intelekt – schovávají se za fasádu např. vševědoucího experta.

Ve své kvalitativní studii (2015) se S. T. Cotterill dotazoval 18 univerzitních pedagogů na jejich postoje ohledně faktorů, které rozhodují o efektivitě. Na základě fenomenologické interpretační analýzy odpovědí vyplynuly jako dominantní například motivy „důvěřování studentovi“ a „kontakt mezi studentem a pedagogem“, který se ukazuje jako kruciólně důležitý. Autorova konkluze zní, že osobnostní faktory vyučujícího, jeho charisma apod. by dle tohoto výzkumu nemusely být jedinými činiteli, které rozhodují o efektivním motivování a inspirování studentů. Cotterill si na tomtéž místě dále všímá výzkumu a postřehů výzkumného týmu R. Kanea (2004, in Cotterill, 2015). Jedním ze závěrů studie zabývající se faktory „excelentního“ vyučování v oblasti terciárního vzdělávání je konstatování výjimečného významu motivování či inspirování studentů ze strany pedagoga a současně výrok, že „dobré vyučování není vrozené a je možné se jej naučit“ (Kane et al., 2004, 306, cit. Cotterill, 2015,

6). Pro Cotterilla to znamená otevření možností, jak si osvojovat dovednosti, které přesahují osobnostní aspekt vyučujících. Vzápětí si však Cotterill posteskuje, že Kane a kol. neuvádějí žádné konkrétní doporučení ohledně toho, co má pedagog, který hodlá být inspirativní, dělat. O konkrétních opatřeních, jež by se ve vzdělávací praxi mohla osvědčit, bude pojednáno v kapitole Diskuze.

12. Empirický výzkum v Česku

I v současném českém vzdělávacím diskurzu lze najít zastoupení prvků SCL. Jedním z důkazů jsou oficiální normativní či strategické dokumenty MŠMT. V dokumentu „Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020“ je jako první cíl vzdělávání uveden „osobnostní rozvoj přispívající ke zvyšování kvality lidského života“ (MŠMT, 8). Dále je zde opakovaně konstatována nutnost rozvoje „pedagogických dovedností“, stejně jako nutnost prohloubit motivovanost žáků/studentů, což není možné bez modernizace počáteční i kontinuální přípravy učitelů. Učitelé by dle tohoto dokumentu měli být schopni významně lépe pracovat se školním klimatem, konstruktivně poskytovat zpětnou vazbu, citlivě přistupovat k jednotlivým žákům a využívat formativní hodnocení. Je evidentní, že tento žádoucí přístup klade na učitele vysoké nároky v míře empatie a schopnosti akceptovat různé osobnosti žáků či heterogenní kolektivy.

Prvky SCL nacházíme rovněž ve „Vstupním dokumentu pro veřejnou diskusi o tvorbě profesního standardu kvality učitele“ (Rýdl et al., 2009), který hovoří například o potřebě projevit žákům respekt, důvěru a pozitivní očekávání. V „Rámcovém vzdělávacím plánu pro základní vzdělávání“ (MŠMT, 2013) jsou zase uvedeny oblasti kultivace v porozumění sobě samému a druhým; utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým; prohloubení empatie, schopnost aktivního naslouchání apod.

Z výše uvedeného plyne, že některé cíle a východiska SCL jsou považovány základními normativními dokumenty českého vzdělávání za velmi žádoucí. Navzdory této

skutečnosti stále chybí v ČR solidní výzkum i systematický rozvoj „nutných a postačujících podmínek“, resp. kongruence, empatie a akceptace. Zatímco se tedy v rámci vysokoškolského vzdělávání stále častěji hovoří o nezbytnosti systematického osobnostního rozvoje budoucích pedagogů, v rámci formálního vzdělávání či přípravy pedagogů absentuje systematický na principech SCL založený rozvoj interpersonálních dovedností. Rogersovy představy ohledně přenesení principů, které se mu osvědčily v rámci psychoterapeutického sezení, do oblasti výchovy a vzdělávání tak mohou i na současného českého pedagoga působit velmi kontroverzně.

Jedním z mála pokusů o testování možností využití SCL v českém vzdělávacím prostředí je projekt A. Vosečkové a Z. Hrstky (2010). Konkrétně se jednalo o využití SCL (doplňného o níže uvedené metody z jiných přístupů) ve výuce lékařů, zdravotních sester, vojenského zdravotnického managementu a záchranářů v předmětu psychologie zdraví v rámci studijního oboru *hygiéna a preventivní medicína* při Fakultě vojenského zdravotnictví na Univerzitě obrany. Výuka probíhala v blocích po 3 hodinách. Zde její stručná charakteristika: „Na úvodní bloky přednášek (nezbytné teoretické základy předmětu, brainstorming očekávání, motivace, pravidla aj.) navazují sebezkušenostní semináře. První dvě sezení jsou orientována na problematiku stresu, nácvik relaxace a vybraných technik koncentrace a kreativní imaginace. Ve třetím bloku je kladen důraz na rozvoj sebepoznání a hledání možností vlastního seberozvoje, sebeutváření a sebeřízení. Čtvrtý blok je zaměřen na rozvoj specifických sociálně-psychologických dovedností, jež ve svém souhrnu tvoří sociálně-psychologickou kompetenci zdravotnického pracovníka. Pátý blok je věnován problematice, kterou si sami studenti vyberou podle svých potřeb“ (Vosečková & Hrstka, 170). Při zjišťování efektu nedirektivního, resp. facilitovaného způsobu výuky byla použita kvalitativní metoda „focus group discussion“. Pro ilustraci vlastních zjištění uvádějí autoři některé ukázky závěrečných reflexí studentů:

„Myslím, že mi tato výuka poskytuje ještě daleko více podnětů k tomu, abych se zamyslela sama nad sebou, a nejenom v upřesnění toho, co dělám záměrně, ale hlavně v tom, že si člověk ověřuje význam a platnost nevědomých pohnutek. Pomáhá pochopit a přiblížit chování druhých. Jsem ráda, že tyto semináře máme, a myslím, že by se měly stát samozřejmostí. (studentka FVZ, 4. ročník)“ (Vosečková & Hrstka, 170).

„Zařazení psychoterapie a sociálně-psychologického výcviku hodnotím kladně. Chápu to jako praxi, kterou nezískám opakováním pouček a frází z učebnic. Přineslo mi to hlavně pohled na sebe, více dnes chápu i ty druhé a naučil jsem se, jak pracovat se svými potenciálními klienty. Donutí to člověka podívat se na sebe i na ostatní trochu jinýma očima, pozná co se děje uvnitř a může si najít svůj styl, kterým bude později pracovat. (student FVZ, 4. Ročník)“ (Vosečková & Hrstka, 171).

„Uvědomila jsem si, že musím změnit způsob mého života. Život není jen práce, stres a povinnosti (kurz zdravotních sester)“ (Vosečková & Hrstka, 171).

„Výuka mně hodně dala hlavně tím, že nás učila se navzájem poslouchat, byla o nás a pro nás. Uvědomila jsem si dost věcí (kurz zdravotních sester)“ (Vosečková & Hrstka, 171).

Mezi další současné badatele, kteří se dlouhodobě věnují výzkumu a aplikaci „vzdělávání zaměřeného na studenta“, patří R. Motschnig-Pitriková a L. Nykl, kteří ve společné publikaci uzavírají: „Náš výzkum ukazuje, že podle hodnocení studentů jsou kurzy obecně nejpřínosnější pro osvojení interakce, týmové spolupráce a zpracování praktických úkolů. Na kurzech zaměřených na člověka mají právě tyto aspekty zesílený význam“ (Motschnig & Nykl, 2011, 119). Výzkum dle nich mimo jiné prokázal, že facilitující atmosféra podporuje signifikantní učení.

DISKUZE

V této kapitole jsou rozvedeny nejdůležitější myšlenky práce. Zmíněny jsou její limity, a to jak vzhledem k použité výzkumné metodě, tak ke komplikované povaze samotného objektu zkoumání. Poznatky a závěry v ní obsažené jsou zde zapojeny do dalších souvislostí a jsou vyvozeny konsekvence v oblasti podmínek a možností rozvoje osobnostních kompetencí pedagogů. Dále je diskutována využitelnost SCL v pedagogické praxi, a to nejen ve vztahu k žákům či studentům, nýbrž současným či budoucím pedagogům. Stejně tak jsou předloženy návrhy dalšího výzkumného směřování SCL, které by vzhledem k závěrům a poznatkům uvedeným v této práci, mohly přinést společensky prospěšné poznatky s přímým vztahem k efektivní aplikaci SCL nejen v zahraničí.

V této práci je uvedena řada zjištění empirických výzkumů týkajících se SCL. Z těchto zjištění bylo vyvozeno několik závěrů. Vyvození silnějších závěrů bránilo několik skutečností. Jednou z překážek je v rámci SCL značně nejednotné a poněkud vágní definování zkoumaných postojových kvalit pedagogů. Obzvláště patrné je to v případě empatie. Pokud vezmeme v potaz, že sám Rogers tuto kvalitu několikrát redefinoval, není překvapením, že autoři výzkumů nejsou v operacionalizaci pojmu empatie jednotní. Další překážkou větší míry zobecnění je pluralita v definici samotného SCL. Tento problém byl diskutován již výše a částečně byl vyřešen – na základě Rogersových postulátů – odlišením podstatných a akcidentálních prvků SCL. Vzhledem k slibným zjištěním, které se již na tomto poli podařilo získat, je politováníhodné, že obecně je pozornost badatelů v oblasti SCL stále více upřena k faktorům, které lze považovat z hlediska vzdělávacích cílů tohoto přístupu za nepodstatné.

V předcházejících kapitolách byly konstatovány důvody, proč by mohla být aplikace SCL v českém vzdělávání efektivní a užitečná. Případné zavádění prvků SCL, především pak určitých kompetencí pedagogů, by však pravděpodobně vyžadovalo výběr pedagogů dle kritérií SCL, jejich systematickou kultivaci či kombinaci obojího. Stejně tak by implementace SCL měla být doprovázena průběžným testováním, které by postupně přinášelo poznatky ohledně úspěšnosti tohoto zavádění. Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum SCL v prostředí současného českého vzdělávacího systému téměř neexistuje, je nelehké přesněji odhadovat úspěšnost případné implementace SCL, resp. zda je současný vzdělávací systém na tento

přístup připraven a v jaké míře je naopak rezistentní. Vzhledem k tomu, že je tato práce ryze teoretické povahy, lze absenci empirického výzkumu v českém prostředí rovněž vnímat jako výtoku k výzkumné metodě použité v této práci.

Jak konkrétně může vzdělávací systém zabezpečovat prohlubování nejen technicko-metodické dimenze kompetencí (budoucího) pedagoga, nýbrž i hlubší roviny jeho osobnosti, které byt' nejsou tak viditelné, přesto pravděpodobně podmiňují efektivní praxi? Je jasné, že příprava na pedagogickou profesi, která by odpovídala principům SCL, nemůže spočívat pouze v získávání znalostní a metodické odbornosti. Přinejmenším stejně důležitým cílem by měla být kultivace kongruence, empatie a akceptace, jejichž přítomnost je, bavíme-li se o podmínkách na straně pedagoga, nutná a postačující k vytvoření facilitujícího vztahu s druhým člověkem a tím i optimálních psychosociálních předpokladů procesu učení. Máme-li tedy chtít, aby byli pedagogové dostatečně kompetentní a tyto kompetence systematicky rozvíjeli nejen v rámci institucionální přípravy na budoucí profesi, pak tato příprava nemůže být jen cvičením se v aplikaci teorie, výukových metod, forem či v adekvátních reakcích na projevy agresivního žáka apod.

Je rovněž intuitivně zřejmé, že mechanismus rozvíjení osobnostních kvalit – jako například autenticity – je jiného druhu než osvojování si například méně výrazné gestiky apod. Rovněž se zdá, že nabytí takovéto kvality vyžaduje dlouhodobý proces. „Dosáhnout opravdovosti je ve skutečnosti velmi těžké. Dokonce i když si člověk skutečně přeje být opravdovým, stává se to jen zřídkakdy. Nejde jen o způsob užívání slov. (...) Člověk musí být především blízko svým vlastním pocitům, musí být schopný uvědomit si je. Potom musí být ochotný riskovat to, že je vyjádří takové, jaké jsou v něm samém, nikoli, že je zahalí do hodnocení nebo že je připíše jiným lidem“ (Rogers & Freiberg, 1998, 186).

Pod vlivem vlastních empirických zjištění Aspy a Roebucková (1980) vyvozují, že vzdělávání pedagogů se má mnohem intenzivněji zaměřit na rozvoj zmíněných postojových kvalit, nikoli se soustředit pouze na kognitivní stránku osobnosti. Je proto nutné poskytovat pedagogům podporu, která je v souladu s jejich potřebami. Jinak řečeno, konkrétní zakázka ohledně obsahu a cílů školení zde musí přicházet od samotného pedagoga, nikoli supervizora, školitele, ministerstva apod. Předpokládáme-li spíše nedostatečnou či minimální úroveň kongruence, empatie a akceptace, měl by v tomto ohledu školitel vždy převyšovat pedagoga,

kterého podporuje. Jedině tehdy mu totiž může být užitečný v rozvíjení dovedností potřebných pro facilitování. Pokud tomu tak není a školitel nedostatečně vnímá potřeby, obavy, pocity, přání, postoje či předsudky daného učitele, podporuje ho naopak v ignorování prožívání studentů. Jednoznačně chvályhodná idea dlouhodobé supervize pedagogů se tak může transformovat do praxe, jež je v konečném důsledku s intencemi tvůrců programů na podporu pedagogů naprosto kontradiktorická, a tedy nefunkční. Platnost těchto tvrzení dokládají autoři výsledky tříletého longitudinálního výzkumu svědčícího o pozitivních dopadech facilitujících školitelů jak na spokojenost pedagogů se školením, tak na výkon jejich studentů (Aspy & Roebuck, 1977, in Aspy & Roebuck, 1980).

Tiž autoři (1982) dále uvádějí, že k dosažení pokroku v oblasti klíčových interpersonálních dovedností stačí 18 hodin školení, což je jeden z faktorů, který jim současně dovoluje tvrdit, že systematické zabývání se celou osobností pedagogů nemusí být ekonomicky náročné a vyplácí se. Již zmíněné Národní konsorcium pro humanizaci vzdělávání navrhlo a testovalo výzkumně-výcvikový program určený pedagogickým pracovníkům. Úspěchy tohoto programu v kultivaci kongruence, empatie a akceptace a změny, které byly s jejich rozvojem spjaty, znamenaly pro výzkumníky ujištění, že osobnostní kompetence pedagogů je možno systematicky rozvíjet a že pozitivně a významně korelují s řadou faktorů na straně studentů (docházka, zapojení studentů do výuky, sebeúcta atd.) (Aspy & Roebuck, 1984).

Výzkumy naposled zmíněných badatelů a vlastní psychoterapeutická, poradenská a konečně pedagogická praxe dovolily Rogersovi (2014) konstatovat následující empiricky podložená zjištění:

1. Znalost subjektivních předpokladů, jimiž musí pedagog disponovat, aby došlo k výuce nikoli pouze „od krku nahoru“, nýbrž k „signifikantnímu učení“. Aspymu se dle Rogerse podařilo prokázat, že je možné „poměrně přesně vybrat osobnosti učitelů, kteří disponují těmi interpersonálními kvalitami, jež se ukázaly obzvláště napomáhající učení celou osobností“ (in Rogers, 2014, 268).

2. Disponování znalostmi a nástroji, jak pedagogy efektivně připravovat na budoucí praxi; možnost rozvinout osobnostní charakteristiky učitelů prostřednictvím zážitkově-

kognitivního (kombinovaného) výcviku v takové míře, že se zvýší efektivita pedagogů již po několika hodinách (15–18);

3. Možnost učitelů se v klíčových postojích zlepšovat za předpokladu, že jejich lektoři vykazují vysokou míru týchž facilitujících postojů – jinými slovy to znamená, že tyto postoje jsou empiricky do značné míry „pochyceny“ od druhého člověka;

4. Možnost testovat úroveň kongruence, empatie a akceptace s odpovídajícím potenciálem pro signifikantní učení.

Zatímco Rogers se jakožto zkušený psychoterapeut mohl ve své pedagogické praxi opírat o vlastní bohatou klinickou zkušenost, pedagogové (stejně jako terapeuti), mají-li dojít k žitému přesvědčení o existenci univerzální a vrozené tendence studentů rozvíjet se konstruktivním způsobem a dostatečnému rozvinutí kongruence, empatie a akceptace, se nemohou obejít bez značné dávky odvahy a zájmu experimentovat. Je však třeba, aby budoucí i stávající pedagogové mohli tuto fundamentální důvěru a vlastní postoje testovat a rozvíjet v podmínkách podobných rogersovským „encounter groups“ či psychoterapeutickým výcvikům. Nabízí se rovněž sebezkušenostní forma postgraduálního studia pedagogiky apod. (Rogers & Freiberg, 1998).

Sebezkušenostní forma výcviku, na kterou kladl Rogers silný důraz především v souvislosti s přípravou psychoterapeutů, je ideálním prostředím ke kultivaci umění být s druhým člověkem (Rogers, 2014). Ačkoli by přesně tato forma výcviku mohla být velmi prospěšná právě v rámci vzdělávání pedagogů, nutno dodat, že Rogersův postoj vůči zaběhlé praxi různých psychoterapeutických výcviků byl, eufemisticky řečeno, skeptický. Zatímco sám deklaruje nutnost rozvíjet u budoucích profesionálů autenticitu, řada výcvikových programů dle něj ve studentech pěstuje spíše „hraní profesionální role“. Namísto toho, aby se rozvíjela vnímavost vůči druhému člověku a schopnost navázat upřímný vztah, jsou studenti zahlceni teoretickými a diagnostickými konstrukty, což často vede k tendenci analyzovat a hodnotit (Rogers & Stevens, 1967).

Obdobně Rogers tepal rozšířený předpoklad, že prosté transmisivní předávání informací – např. o tom, jak správně učit, je dostatečné pro kultivaci kvalit, které jsou potřebné pro vykonávání učitelské profese. Jedním z příčin této rezignace na smysluplnější vzdělávání

pedagogů je dle něj všeobecná neschopnost přiznat si fakt, že cílením pouze na kognitivní stránku osobnosti, opomíjíme jiné, důležitější kompetence pedagogů. Rogers prohlašuje, že přesun poznatků z oblasti psychologie z jedné mysli do druhé nijak nezaručuje, že budou v praxi pedagogem využity tak, aby byly vytvořeny podmínky facilitující efektivní, resp. signifikantní učení. Zaběhlá praxe v institucionálním vzdělávání pedagogů v 60. letech v USA je tedy Rogersem vylíčena jako naprosto míjející požadavky, kterým má pedagog dostát. Chceme-li v populaci rozvíjet schopnosti potřebné k „inteligentnímu, informovanému, rozlišujícím, adaptivnímu a efektivnímu zapojení do procesu změn“, měli by budoucí učitele a profesory vzdělávat pedagogové, kteří disponují týmiž kvalitami (Rogers, 1967a, 40).

Jak uvádí Lyon, Rogers těsně před svou smrtí v osobním rozhovoru s ním údajně vyjádřil své zklamání nad velmi chabým zaváděním nových poznatků do mezinárodní vzdělávací praxe. Lyon k tomu poznamenává, že zatímco vzhledem k současným problémům vzdělávání jako je pokles motivace studentů, zneužívání drog, absence, násilí, šikana apod. nabízí SCL opakovaně prověřený lék, sílí v současnosti opačný trend – tedy návrat k výuce zaměřené na učitele a trestání studentů (in Tausch, 2014).

Praxe žádoucích inovací ve vzdělávání pedagogů by mohla dle Rogerse-vizionáře vypadat následovně: v rámci jednotlivých vzdělávacích institucí by byly vytvořeny „tematické skupiny“, jež by formou diskuze promýšlely plán kombinovaného způsobu výuky. Účastníky těchto skupin by tvořili učitelé stejně jako studenti, a to na dobrovolné bázi. Tyto skupiny by byly vedeny zkušenými facilitátory. „Mým cílem by bylo třítydenní intenzivní skupinové setkání zahrnující emocionální a kognitivní stránky učení, které by proběhlo pravděpodobně v létě, následovala by setkání s každou skupinkou pořádaná každý týden, a snad i víkendové setkání totožné skupiny po třech měsících. Zde by měla skupina možnost diskutovat problémy, se kterými se setkala, hodnotit změny, k nimž došlo, a plánovat budoucí kroky, které hodlá na cestě ke změně dále podniknout“ (Rogers, 2014, 272). Předpokládaný nízký počet účastníků nevnímá Rogers vzhledem k neobvyklosti této praxe jako negativum. V případě příznivých podmínek by se dané instituce – společně s třenicemi mezi novátory a konzervativci – měnily v instituce „svobodného univerzitního“ typu (...) připravujícího učitele, ve kterém by studenti sami navrhli vlastní kurikulum, podíleli by se na přípravě vyučování a hledali by jiné prostředky hodnocení než klasifikaci. Lidé, kteří by takovým vzdělávacím programem prošli,

by nastoupili do těch škol, jež by je dokázaly přijmout. A v těchto školách by zcela jistě znovu došlo k jisté polarizaci. Co by tito noví učitelé ve svých třídách dělali? Nejdůležitější je fakt, že by žili těmi postoji, o kterých jsem hovořil, a postupně by se objevovaly nové metody participace“ (Rogers, 2014, 274). V optimálním případě by tak pedagogové prostřednictvím vlastní zkušenosti získávali důvěru ve studenta a svým „způsobem bytí“ vytvářeli podpůrnou atmosféru pro otevřené a akceptující vztahy.

Konkrétnější návrh změn nejen ve vzdělávacím sektoru předkládá Rogers již v roce 1967. V daném článku (1967) požaduje skutečně zásadní reformu vzdělávacího systému, tedy reformu, která by měla zasahovat do všech jeho pater. Je dle něj třeba revidovat principy, cíle, vzdělávání pedagogů, výuku atd... Jedním z neslibnějších prostředků, jak k této hluboké a žádané transformaci celkového klimatu vzdělávání přispět, by dle něj byla implementace encounterových skupin, resp. zprostředkování intenzivního skupinového zážitku facilitovaného v intencích PCA: daná skupina by měla zpravidla 10–15 členů a jednoho facilitátora, který nedirektivně a prostřednictvím vlastních postojových kvalit vytváří akceptující a naslouchající atmosféru, jež podporuje vzájemnou důvěru a komunikaci frekventantů. Dle Rogerse totiž za těchto podmínek, jak již bylo uvedeno, sílí tendence k tematizaci osobních a interpersonálních témat, snižuje se potřeba schovávat se za určitou roli a naopak narůstá spontaneita. To zase umožňuje svobodně, bez strachu z negativního hodnocení, odmítnutí apod. zkoumat vlastní já. Proces sebepoznávání otevírá cestu k případné diskuzi či revizi postojů, které byly do té doby potlačovány. Současně umožňuje přesnější reflektování a testování vlastních sociálně-behaviorálních strategií a – pokud frekventant pociťuje, že jsou neúčinné či kontraproduktivní – opouštět je či nahrazovat jednáním konstruktivnějším, prorůstovým. Jedním z hlavních cílů těchto „setkání“ je rozvíjet interpersonální dovednosti a zlepšovat klima v pracovním kolektivu. Rogers předpokládá, že jedním z průvodních efektů je prosakování specifických kvalit komunikace, které se na těchto setkáních získávají, do celkového přístupu frekventantů k ostatním – tedy i k žákům, studentům, kolegům apod.

Na tomtéž místě Rogers (1967) referuje o řadě encounterových skupin v 50. a 60. letech. Žádný z těchto počínů však vážněji neotrásl systémem vzdělávání v tehdejších USA. Sám pak navrhuje vlastní plán opatření, jehož zavedení má vzdělávací instituce přiblížit

principům SCL. Za použití určitých modifikací je tento projekt údajně aplikovatelný prakticky na všech stupních vzdělávání. Plán je strukturován do několika kroků a je relativně zevrubný a konkrétní. Zde jeho základní obrysy: prvním krokem je konání 4 denní až týdenní encounterové skupiny („T-skupiny“, „workshopu“) pro 10–15 účastníků. Doporučeno je konat setkání mimo univerzitní kampus z důvodu možných rušivých elementů pracovního prostředí. Důležité je, aby byl facilitátor zvolen „z vnějšku“, tedy, aby nebyl součástí tohoto kolektivu. Intenzita komunitních sezení má být velmi vysoká (8–10 hodin denně).

Jaké konkrétní dopady jsou od absolvování tohoto soustředění očekávány? Dle Rogerse budou pedagogové schopni lépe naslouchat svým studentům – především pak jejich pocitům, více akceptovat i nonkonformní či třeba dotěrné myšlenky studentů. Jako další důsledek je očekáváno povýšení hodnoty vztahu se studentem na stejnou rovinu s obsahem výuky. Zvýší se tendence k partnerskému přístupu ke studentům na úkor tendence kontrolující a trestající. Posun by měl být rovněž zaznamenán ve vytváření atmosféry, jež bude facilitovat „spontaneitu, kreativní myšlení a svobodnou a autonomní aktivitu“ studentů (Rogers, 1967, 724).

Jako další krok navrhuje Rogers (1967) konání obdobného setkání celé školní třídy či ročníku (samozřejmě za účasti učitelského sboru a externího facilitátora), a to rovněž v době trvání okolo 5 dnů. Role facilitátora zde analogicky spočívá ve vytváření svobodného a bezpečného klimatu pro sdílení vlastních potřeb, pocitů apod. Frekventanti jsou povzbuzováni ve sdílení problémů, které ve třídě vnímají. Zážitek, který by měl v průběhu setkávání u studentů nastat, tedy vědomí, že jsou ostatními včetně pedagogů skutečně vnímáni a snad i přijímáni, by měl vést k několika pozitivním konsekvencím v oblasti prožívání a chování studentů, resp. ke konstruktivnímu vyjadřování aktuálních prožitků, oproti jejich potlačování a případnému „výbuchu“, oslabení obav z hodnocení a trestání, čehož důsledkem bude disponování větším elánem studovat a přijetí většího dílu zodpovědnosti za vlastní studium. To zase povede k větší osobní participaci na výuce, nárůstu ochoty experimentovat, být kreativní bez větších obav z neakceptace ze strany pedagoga, poklesu zbožné úcty a odporu vůči pedagogovi, nalezení silnějšího vztahu mezi vzděláváním a smyslem vlastního života.

Rogers (1967) se dále zabývá problémem školení facilitátorů k výše popsaným účelům. Pomineme-li různé externí zdroje (např. psychology, psychoterapeuty apod.), může daná

fakulta připravovat absolventy „encounterových skupin“, které bude vybírat na základě postojových kvalit na dvoutýdenní školící kurz, aby pak sami facilitovali další skupiny. Součástí tohoto návrhu je i řešení hodnocení účinnosti navrhovaných aktivit a problém financování, jenž, za předpokladu ochoty „systému“ uvést návrh do praxe, vnímá jako nejobtížnější překážku (Rogers, 1967).

K výše vyloženému plánu se Rogers s odstupem mnoha let vrací ve *Způsobu bytí* (2014). Referuje zde o farnosti *Neposkvrněného srdce*, která se, včetně části tamějších vedoucích pracovníků a pedagogů a podpory „Centra pro studium člověka“, rozhodla výše navrhovaný projekt realizovat. „Jádrem celého programu byla řada skupinových setkání nabízených členům učitelského sboru, později také četným skupinkám žáků spolu se členy sboru. Účast byla dobrovolná a řada lidí se projektu nechtěla zúčastnit“ (Rogers, 2014, 277). Pod vlivem konání programu začali jeho absolventi měnit vlastní didaktické metody a politiku vzdělávacích institucí. Tým dvou posuzovatelů úspěšnosti programu ve své hodnotící zprávě konstatoval pozitivní nárůst změn především u studentů a mladších vyučujících. Rovněž byla dle Rogerse zaznamenána překvapující intenzita konfrontací mezi příznivci a odpůrci tohoto programu. Nejméně pozitivních změn vykazovali pedagogové vyššího věku a pracovníci v administrativě. Sám Rogers, na základě výpovědí účastníků, konstatuje jejich „téměř stoprocentní nadšení“ a dále to, že „některé z oněch změn byly velice významné a dalekosáhlé“ (Rogers, 2014, 277).

Dalším pokusem o zavedení Rogersových idejí do vzdělávacího systému představuje tzv. *Louisvillský program* iniciovaný N. Walkerem na zakázku ministerstva školství. Dle Rogerse se jednalo o vysoce úspěšný a průlomový počín. Šlo o celkovou změnu celého školského systému města, a to prostřednictvím výcviku všech členů učitelského sboru s cílem zvýšit kvalitu mezilidských vztahů, zavedení otevřených tříd a přizvání rodičů do školských rad apod. „Stejně jako v projektu farnosti *Neposkvrněného srdce* nastalo období, ve kterém zavládlo silné napětí a chaos. To postupně opadlo a na konci třetího ročníku zde pracoval vysoce moderní školský systém tak hladce, jak jen se dá u tak velké organizace očekávat. Zejména morálka zde byla znamenitá (Foster & Back, 1974, in Rogers, 2014). Rogers také popisuje následné politické a byrokratické okolnosti, které vedly k ukončení v té době „nejslibnějšího projektu v celém vzdělávacím systému“ (Rogers, 2014, 279).

O tom, že je možno postupně měnit kurz orientace pedagogů směrem k podpoře růstu žáků a studentů, svědčí experiment J. Reevea a jeho spolupracovníků (2004). Studie zkoumá dopady 10-týdenního školení zaměřeného na implementaci „autonomii podporujícího“ motivačního stylu pedagogů na „zapojení“ jejich studentů do výuky. „Zapojení“ či „angažovanost“ studentů je zde hodnocena jako proces aktivní účasti na dané činnosti a iniciativní snaha o převzetí osobní zodpovědnosti za vlastní učení. Pedagogický styl „podporující autonomii“ studenta, resp. podporující perцепci sebe sama jako původce jednání, povzbuzuje soulad mezi skutečnými potřebami studentů a jejich aktivitami ve výuce. Pedagog tak činí jednak prostřednictvím identifikování intrinsických motivů, potřeb, zájmů či preferencí studentů a jednak tvorbou příležitostí, které pomohou tomu, aby se tyto motivy staly vodítkem k jejich učení a aktivitě. Tento pedagog je přesným opakem tzv. „kontrolujícího“ pedagoga, který určuje to, co si má student myslet, cítit a dělat.

Analýzy opakovaného pozorování vyškolených posuzovatelů ukázaly signifikantně vyšší míru autonomii podporujícího chování u vyškolených pedagogů než v případě pedagogů, kteří školením neprošli. Dále se ukázalo, že „čím větší míru chování podporujícího chování pedagogové v průběhu výuky vykazovali, tím byli jejich studenti angažovanější“ (Reeve et al., 2004). Jak na základě dalších výzkumů autoři studie připomínají, je „zapojení“ prediktorem studijních výsledků a rozvoje studenta. Nutno podotknout, že konkrétní obsah a cíle realizovaného školení nasvědčují, že školení mělo převážně informativně-nácvikový charakter. Kromě teorie sebedeterminace, včetně seznámení se s argumentací a empirickými důkazy, byli pedagogové (s experimentální skupiny) rovněž seznámeni, a to prostřednictvím prezentací i praktickým výkladem, s výukovými strategiemi, které odpovídají principům SDT a naopak se odnaučovali reakce, které jsou v rozporu s facilitováním autonomie studentů. Nejen tyto supervize a workshopy měly vést ke zvýšení porozumění a podpory zájmů studenta či dovednosti komunikovat tak, aby student verbální podněty nevnímal jako „kontrolu“ či nátlak, nýbrž jako relevantní informaci, která není manipulující. Dále se pedagogové cíleně učili schopnosti uznat a akceptovat studentovy negativní emoce a respektovat je jako plnohodnotné reakce na požadavky či úkoly apod.

Tausch zase referuje o výsledcích experimentu (Tausch et al., 1976, in Tausch, 2014) spočívajícího v účasti 26 pedagogů z různých typů škol na PCA encounterových skupinách

v trvání dvou a půl dne. Ukázalo se, že u 73 procent frekventantů došlo k dlouhodobým pozitivním osobnostním změnám: bylo zaznamenáno např. zlepšení v rovině sebepojetí, sociálních vztahů, snížení výskytu emocionálních problémů. Poté, co tito pedagogové absolvovali kurz, rovněž změnili své chování ve třídě, snížily se jejich disciplinární problémy, zlepšily se vztahy s kolegy na pracovišti, nakládání s časem apod. Ve vztahu ke svým studentům byl zaznamenán větší zájem a porozumění jejich emocím. Tito pedagogové se rovněž těšili větší důvěře studentů. Konečně 96 procent pedagogů z této experimentální skupiny uvedlo, že absolvování PCA-kurzu bylo pro jejich práci „důležité a užitečné“. U studentů těchto pedagogů byl zaznamenán nárůst intrinsické motivace (Tausch et al., 1976, in Tausch, 2014, 121).

V průběhu vzdělávání či přípravy budoucích pedagogů by dle týchž autorů měla být postupně předávána idea, že osobnost a přístup vyučujícího ke studentům je to nejdůležitější. Klíčové je v tomto procesu setkávání se s modelovým empatickým přístupem, stejně tak jako dopad tohoto přístupu na toho, který empatii přijímá (Tausch & Hüls, 2014).

Výsledky studie Tausche a Hülsové (2014) dle jejich autorů naznačují, že empatický přístup vyučujících negativně ovlivňuje stres. Lze tedy předpokládat, že změna podmínek pedagogů, která by vedla k redukci napětí při výuce, by znamenala zvýšení empatie vůči studentům. Tausch již ve starší práci předkládá soubor terapeutických a relaxačních opatření k redukci stresu užitečných nejen pro pedagogy, ale i studenty (2004, in Tausch & Hüls, 2014). Jako prostředky k dosažení téhož cíle jsou rovněž vyzdvíženy encounterové skupiny v podobě, v jaké je navrhnul a vedl Rogers. Dle autorů mohou rovněž redukovat stres, a to rovněž u pedagogů i studentů.

Badatelský tým G. Hagenauera (2015) referuje o výzkumech prokazujících, že emoce učitelů korelují s jejich životní spokojeností (well-being) a kvalitou výuky (Brackett et al. 2013; Day & Gu, 2011; Frenzel, 2014; Frenzel et al., 2011, in Hagenauer et al., 2015). Podobné skutečnosti vyvstaly na poli vysokoškolského vzdělávání: byla nalezena spojitost mezi pozitivními emocemi učitele a využívání přístupu zaměřeného na studenta (Trigwell, 2012; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2011, in Hagenauer et al., 2015). Lze přitom předpokládat, že tyto dva aspekty se při svém rozvoji vzájemně umocňují, čehož je využito v SCL výcviku. Ten by měl umožnit atmosféru, která bude působit na faktory týkající se kvality

prožívání jedince (zvýšení sebeúcty, vnímání vlastní zdatnosti, snížení obran, zvýšení spontaneity apod.) a současně na interpersonální kompetence pedagoga (kongruence, empatie a akceptace).

V této souvislosti lze spekulovat, že řada pedagogů disponuje vysokou mírou postojových kvalit, ovšem tyto jsou potlačeny vlivem jiných faktorů. V tomto případě by pak v rámci výcviku leckdy stačilo pouze ovlivnit právě ty faktory, které jsou překážkou v aktivizaci kongruence, empatie a akceptace. Proto, ačkoli se daní pedagogové mohou v jiných sociálních kontextech projevat empaticky (např. vůči svým dětem), nemusí takto z různých důvodů (stres, představy a přesvědčení o správném přístupu, vyčerpání, syndrom vyhoření atd.) přistupovat ke svým studentům.

J. D. Cornelius-White se ve své studii (2005) zabývá využitím PCA (rozuměj SCL) v multikulturním vzdělávání, resp. ve vzdělávání pracovníků v oblasti multikulturního vzdělávání. Argumentuje, že zatímco konvenční metody výuky ovlivňují spíše vědomostní složku, PCA úspěšně cílí právě na ty kompetence či dovednosti, které se pod vlivem empirických důkazů ukazují být pro segment multikulturního vzdělávání klíčové. Výzkumy M. G. Constantinové (2000; 2001a; 2001b; in Cornelius-White, 2005) dle něj opakovaně ukázaly korelaci mezi empatií a multikulturními kompetencemi poradců. S odkazem na závěry řady (meta)analýz (Fraser, 1989; Aspy, 1986; Cornelius-White, 2004, 2005a, 2005b, in press; Cornelius-White & Brown, in press; Cornelius-White, Hoey, Cornelius-White, Motschnig-Pitrik, & Figl, 2004, in 2005) dokonce Cornelius-White tvrdí, že „na člověka zaměřené“ postoje, jako jsou empatie, vřelost a opravdovost, mají ve srovnání s jinými zkoumanými inovacemi ve vzdělávání „tentýž či větší pozitivní efekt“ (Cornelius-White, 2005, 226). Jako významný pozitivní účinek aplikace PCA bylo zjištěno posílení sociálních vztahů („relational empowerment“) učících se (ať už jde o klienty či studenty). V tomto ohledu se ukázala být PCA dle provedených výzkumů opět efektivnější než konvenční pedagogické, kognitivně-behaviorální či psychodynamické přístupy (Cornelius-White & Brown, in press; Cornelius-White & Cornelius-White, 2005; Cornelius-White & Godfrey, 2004; Proctor, 2002; Raskin, 2005, in Cornelius-White, 2005). Poslední, velmi silné tvrzení opírá o dříve provedené výzkumy (Cornelius-White & Brown, in press; Cornelius-White & Cornelius-White, 2005; Cornelius-White & Godfrey, 2004; Proctor, 2002; Raskin, 2005, in Cornelius-White, 2005).

Již zmíněný H. Lyon referuje o vlastní studii (2014a), která zjištění o efektivitě a možnosti cíleně rozvíjet kongruenci, empatii a akceptaci podporuje. Tato studie se zaměřuje na výzkum změny v přístupu učitelů ke studentům po absolvování individuální diagnosticko-poradenské intervence MFIA konané na dvou německých univerzitách medicíny. Lyonův tým vyvinul nízkonákladový program, jehož cílem bylo podpořit pedagogy v přístupu, který bude silněji zaměřen na studenta. Výzkumu se účastnilo celkem 21 pedagogů a 1647 studentů, přičemž bylo využito rozdělení pedagogů do experimentální a kontrolní skupiny. Lyon při tom zdůrazňuje esenciální roli osobnosti supervizorů – konkrétně disponování vysoké míry výše uvedených tří kompetencí pro poskytování adekvátní zpětné vazby v případě supervidovaných pedagogů. Dále se ukázalo, že externí supervizor je pro pedagogy akceptovatelnější než profesor stejného pracoviště. Závěry této studie se zdají být více než slibné. Intervence vyškoleného supervizora dokázala pozitivně změnit chování učitelů tak, že se přiblížilo parametrům SCL, resp. ve směru větší interaktivity namísto pasivního přednášení: pedagogové např. více kladli otázky, studenti zase hovořili častěji, zatímco pedagogové méně, výuka byla méně direktivní a v neposlední řadě se zvýšila studenty vnímaná empatie dotyčných pedagogů. Dle Lyona se tak jedná o nástroj, který může velmi efektivně a významně posílit SCL prvky v chování a možná i v postojích pedagogů na různých vzdělávacích institucích (Lyon, 2014a).

Lyon (2014) – s odkazem na zevrubnou práci Aspyho, Roebuckové a Tausche – tedy poukazuje na dostatek poznatků svědčících o možnosti systematicky zvyšovat úroveň klíčových kompetencí (kongruence, empatie a akceptace). K tomu dodává další pozitivní zjištění, na kterém se rovněž významně podíleli jmenovaní autoři, a sice že nabývání upokojivé úrovně těchto vlastností nemusí být tak těžké, jak by se mohlo zdát.

Pokud lze brát vážně zjištění řady v této práci uvedených rozsáhlých studií zaměřujících se na postojové kvality pedagogů a jejich dopad na širokou škálu faktorů spojených s úspěchem studentů, je nutné konstatovat, že budoucnost SCL se bude vždy do značné míry odvíjet od rozsahu, v jakém se podaří implementovat podstatné motivy SCL v Rogersově pojetí. Jinak řečeno, kruciólní v tom, zda SCL sehraje pozitivní společenskou úlohu, není to, zda se podaří v rámci hlavního vzdělávacího proudu, ať už v zahraničí či u nás, etablovat kooperativní výuku či silnější evaluaci. Jakkoli totiž mohou být tyto prvky velmi užitečné, zásadní zůstává, zda se podaří vzdělávat pedagogy způsobem, který jim umožní

kultivovat osobnostní kompetence akcentované C. R. Rogersem. K tomu je pravděpodobně zapotřebí zavést mnohem intenzivnější, systematictější a současně „nekontrolující“ typ supervizí, a to nejen v rámci praxe budoucích pedagogů, nýbrž i pedagogů stávajících. Současně je nutný longitudinální výzkum efektivity výše uvedených opatření, a to jak v zahraničí, tak u nás.

ZÁVĚR

V první části této práce byly prezentovány základní principy a charakteristiky PCA. Komplexního a mnohvrstevnatého výkladu bylo dosaženo analýzou filozoficko-antropologických a ontologických východisek PCA. Prezentovány byly rovněž základní prvky Rogersovy teorie osobnosti a teorie psychoterapie včetně „nutných a postačujících“ osobnostních podmínek a vztahů mezi nimi. Tematizovány a diskutovány byly rovněž Rogersovy celospolečenské postoje. Pro zprostředkování dějinného kontextu, v němž se PCA zrodil a vyvíjel, byla provedena srovnávací analýza některých aspektů tohoto přístupu s psychoanalýzou Sigmunda Freuda, která v rámci těchto dvou přístupů poukázala na řadu prvků bránících jejich kompatibilitě. V této části práce bylo rovněž poukázáno na významné průsečíky PCA s „teorií sebe-determinace“ a možné konsekvence pro další vývoj PCA, čímž se otevřel další zdroj empirických poznatků podporujících opodstatněnost Rogersových tvrzení v rámci jeho filozoficko-antropologického pohledu na člověka, teorie osobnosti, teorie psychoterapie, ale i pedagogiky. Jedná se především o poznatky týkající se efektivity a multidimenzionální prospěšnosti podpory intrinsicky motivovaného, resp. autonomního jednání jednotlivce a naopak kontraproduktivní dopad kontrolujícího přístupu. Empirická zjištění představitelů teorie sebe-determinace navíc podporují platnost hypotézy, že zavedení nutných a postačujících podmínek, jak je postuloval C. R. Rogers, je efektivní všude tam, kde se cílí na podporu autonomního jednání a komplexní osobnostní rozvoj jedince.

Zatímco na úrovni přístupu euroamerické akademické komunity ke vzdělávání lze obecně konstatovat probíhající změnu paradigmatu, a to od „přístupu zaměřeného na učitele“ k „přístupu zaměřenému na studenta“, v samotné pedagogické praxi je situace nejednoznačná: komplexnější evidence faktické implementace SCL v současném vysokoškolském vzdělávání stále chybí, nehledě na skeptické hlasy ohledně fakticky (ne)probíhajících substanciálních změn ve vzdělávacím sektoru.

Práce dále poukazuje na komplikace vzniknuvší v důsledku narůstající plurality definic SCL. To je v současnosti definováno – vlivem rozmanitých metod a přístupů hlásících se k SCL – nikoli primárně postojovými kvalitami pedagoga, nýbrž skladbou preferovaných

výukových metod, organizačních forem či výukovým stylem. Rovněž se ukázalo, že toto technicistně-redukcionistické pojetí SCL v současnosti pravděpodobně převažuje.

V důsledku dlouhé tradice empirického bádání v oblasti SCL existují relevantní důkazy svědčící o významné souvislosti mezi úrovní interpersonálních dovedností / postojových kvalit pedagogů, jako jsou kongruence, akceptace a empatie, a multidimenzionálním rozvojem žáků/studentů, včetně kognitivního aspektu. Obecně lze konstatovat, že zjištění dosavadního výzkumu přesvědčivě prokazují opodstatněnost apelů na širší a hlubší implementaci SCL do hlavního proudu institucionálního vzdělávání, stejně jako na užitečnost dalšího výzkumu v této oblasti.

Významné studie věnující se „nutným a postačujícím“ interpersonálním dovednostem pedagogů dále naznačují, že disponování alespoň minimální úrovní těchto dovedností potřebných pro facilitování zdaleka není samozřejmostí. Zjištění plynoucí z výzkumů programů pro rozvoj facilitačních schopností však ukazují, že dosažení citelného pokroku v oblasti klíčových interpersonálních dovedností nemusí být s využitím testovaných modelů školení časově ani finančně náročné.

Zatímco v obecné rovině je i v ČR zájem o Rogersovo dílo prokazatelný, solidní empirický výzkum, který by se zde věnoval efektivitě a implementaci SCL, až na výjimky neexistuje. Přitom empirická zjištění již více než půl století probíhajícího výzkumu SCL – s přihlédnutím k uvedeným konstatacím a cílům oficiálních strategických dokumentů vzdělávací politiky v ČR – přinejmenším naznačují opodstatněnost a prospěšnost přítomnosti takových vzdělávacích podmínek, v rámci nichž by učitelé mohli systematictěji rozvíjet vlastní osobnostní kompetence, jako jsou kongruence, akceptace a empatie.

SHRNUTÍ

Tato teoretická diskurzivně-analytická práce se věnovala aplikační modifikaci „přístupu zaměřeného na člověka“ („PCA“) v oblasti pedagogiky, tedy „vzdělávání zaměřenému na studenta“ („SCL“). Hlavním cílem této práce bylo klasifikovat, systematizovat, diskutovat a komplexně představit přístup C. R. Rogerse k problematice vzdělávání (především vysokoškolskému) a tím přispět k poznání podmínek a možností smysluplného využívání SCL. Vzhledem k tomu, že práce nabízí souhrnný, kontextuální a aktualizovaný pohled na výzkum SCL, plní současně funkci přehledové studie.

Se záměrem dosáhnout výše uvedeného cíle byly vyloženy fundamentální principy a charakteristiky PCA, které tvoří principiální východiska pro teorii a praxi SCL. Tematizována proto byla ontologická a filozoficko-antropologická rovina PCA. V této souvislosti byly vyloženy a diskutovány „aktualizační“ a „formativní“ tendence. Pozornost byla věnována rovněž Rogersově teorii osobnosti a teorii psychoterapie, včetně Rogersových celospolečenských postojů.

Srovnávací analýza některých aspektů PCA s psychoanalýzou Sigmunda Freuda poskytla kontextuální a komplexnější zmapování některých významných principů PCA/SCL a poukázala na některé kompatibilní a inkompatibilní prvky těchto dvou přístupů a částečně zprostředkovala psychologický kontext, v němž se PCA zrodil a vyvíjel. Ukázalo se, že společným prvkem PCA a psychoanalýzy je přesvědčení jejich zakladatelů, že bez disponování určitými postojovými kvalitami nemůže terapeut/analytik dosáhnout kýženého terapeutického efektu. Oba přístupy předpokládají otevřenost vědomí a bezpodmínečnou akceptaci klienta jakožto základní kompetence terapeuta/analytika. Zatímco v případě Rogerse mají tyto kvality umožňovat terapeutovu angažovanost, transparentnost a vřelost, Freud výše zmíněné kvality vnímal spíše jako podmínky objektivity, neangažovanosti a anonymity analytikovy osobnosti. Ačkoli tedy měli oba teoretikové odlišné představy o kompetentním terapeutovi, shodovali se v přesvědčení, že jimi vyžadované postoje a osobnostní kvality mají vytvářet optimální atmosféru pro rozvoj klientova vědomí a tím i rozvíjení jeho autonomie. Dalším společným prvkem je předpoklad, že dosahování postulovaných osobnostních kvalit existuje vždy pouze v určité míře a jedná se o záležitost celoživotního úsilí. Způsob, jakým je v těchto přístupech

realizováno „osvobození“ klienta, a stanovení cílů, ke kterým má toto osvobození vést, je však poněkud odlišný.

Poukázáním na významné průsečíky PCA s „teorií sebe-determinace“ byly diskutovány významné konsekvence pro další vývoj PCA a empirické poznatky podporující opodstatněnost Rogersových tvrzení v rámci jeho filozoficko-antropologického pohledu na člověka, dále v rámci teorie osobnosti, teorie psychoterapie a konečně pedagogiky. Jedná se především o poznatky týkající se efektivity a multidimenzionální prospěšnosti podpory intrinsicky motivovaného, resp. autonomního jednání jednotlivce a naopak kontraproduktivní dopady kontrolujícího přístupu. Ukázalo se navíc, že řada empirických zjištění představitelů teorie sebe-determinace podporuje platnost hypotézy, že zavedení nutných a postačujících podmínek, jak je postuloval C. R. Rogers, je efektivní všude tam, kde se cílí na podporu autonomního jednání a komplexní osobnostní rozvoj jedince.

V práci byly dále detailně problematizovány a vyloženy jednotlivé „nutné a postačující“ osobnostní podmínky optimálního přístupu terapeuta ke klientovi (kongruence, bezpodmínečná akceptace, empatie) a vztahy mezi nimi.

V návaznosti na první část práce byly zmapovány, systematizovány a diskutovány principy a jednotlivé charakteristiky SCL. Systematizace a aktualizace Rogersovy kritiky antidemokratických principů tradičního vzdělávání zároveň poskytly komplexní vymezení SCL tak, jak jej postuloval C. R. Rogers. Zmapovány tedy byly především Rogersovy postoje vůči (ne)respektování a nedůslednému zavádění empirických poznatků do vzdělávací praxe v souvislosti s nesmyslným a neefektivním motivováním studentů, vůči autoritářskému přístupu pedagogů ke studentům, indoktrinaci a popírání emocionálního aspektu prožívání studentů.

Dále byly systematizovány a aktualizovány Rogersem předkládané důkazy a argumenty na podporu zavádění „facilitujících podmínek“ do procesu učení, včetně obhajoby a prosazování radikálních evaluačních metod a „facilitujících“ role pedagoga ve třídě. V kontextu výukové praxe proto byly kromě řady relevantních empirických výzkumů prezentovány Rogersem postulované principy osobnostního růstu studenta a podmíněnosti tohoto růstu facilitující atmosférou, jež zase předpokládá určitou úroveň „nutných a postačujících“ interpersonálních dovedností pedagoga. Vzhledem k Rogersem postulovaným žádoucím

vzdělávacím cílům se ukázala být ústředním motivem SCL teze, že organizační formy a metody výuky, technické pomůcky, sylaby, velikost tříd apod. jsou faktory, které jistě mohou inhibovat či stimulovat efektivitu výuky, za normálních okolností však zdaleka nepatří mezi nejdůležitější. Těmi jsou ony „nutné a postačující“ osobnostní podmínky, které Rogers původně definoval ve vztahu k osobnostním kompetencím psychoterapeuta. Práce odhalila, že Rogersovy představy optimálního vzdělávání, včetně ideje „plně fungujícího“ absolventa, věrně, konzistentně a často až radikálně kopírují principy PCA, z nichž Rogers při rozvíjení vlastního pedagogického přístupu vycházel.

Zmapováním dominujících trendů v teoretickém přístupu euroamerické akademické komunity k SCL lze konstatovat probíhající změnu paradigmatu od „přístupu zaměřeného na učitele“ k „přístupu zaměřenému na studenta“. Současně se však ukázalo, že v samotné pedagogické praxi je situace nejednoznačná: komplexnější evidence faktické implementace SCL v současném vysokoškolském vzdělávání stále chybí, nehledě na skeptické hlasy ohledně fakticky (ne)probíhajících substanciálních změn ve vzdělávacím sektoru.

Dále byla zmapována, diskutována a zhodnocena současná poněkud nepřehledná situace v definování „SCL“ a s tím související pluralita v interpretování Rogersova odkazu na poli pedagogiky. Na základě zmapování současného diskurzu v rámci SCL se ukázalo, že vlivem rozmanitých metod a přístupů hlásících se k tomuto přístupu je tento definován nikoli na základě oněch tří „nutných a postačujících“ osobnostních podmínek pedagoga, nýbrž prostřednictvím preferovaných výukových metod, organizačních forem, případně výukového stylu. Rovněž se ukázalo, že toto technicistně-redukcionistické pojetí SCL v současnosti pravděpodobně převažuje.

Na základě zmapování zjištění dosud nejvýznamnějších empirických výzkumů v rámci euroamerického akademicko-badatelského diskurzu v oblasti SCL lze konstatovat, že dosavadní poznatky nejen v oblasti vysokoškolského vzdělávání přinejmenším naznačují – ve srovnání s tradičním vzděláváním – vyšší efektivitu SCL v několika dimenzích a opodstatněnost a naléhavost dalšího výzkumu v tomto směru. Provedená systematizace dosavadních empirických poznatků v rámci výzkumu „nutných a postačujících“ podmínek poukázala na existenci zjištění dokládajících opodstatněnost, efektivitu a naléhavost kultivace „nutných a postačujících“ interpersonálních dovedností / postojových kvalit (kongruence,

empatie, bezpodmínečná akceptace) jakožto podstatné součásti vzdělávání pedagogů. Obecně lze konstatovat, že zjištění dosavadního výzkumu přesvědčivě prokazují opodstatněnost apelů na širší a hlubší implementaci SCL do hlavního proudu institucionálního vzdělávání, stejně jako na užitečnost dalšího výzkumu v této oblasti.

Přehled významných studií věnujících se „nutným a postačujícím“ interpersonálním dovednostem pedagogů dále ukázal, že disponování těmito dovednostmi na úrovni potřebné pro facilitování nemusí být samozřejmostí. V souladu s výše uvedenými závěry byly prozkoumány a prezentovány konkrétní inspirativní modely či programy na podporu systematického a cíleného rozvoje osobnostních kompetencí pedagogů. Tím bylo poukázáno na fakt, že dosažení citelného pokroku v oblasti klíčových interpersonálních dovedností nemusí být časově ani finančně náročné. S přihlédnutím k proklamacím a cílům oficiálních strategických dokumentů vzdělávací politiky v ČR, jež explicitně uvádějí cíle, které jsou kompatibilní s SCL, bylo poukázáno na další skutečnost, a sice že zatímco v obecné rovině je v ČR zájem o Rogersovo dílo prokazatelný, solidní empirický výzkum, který by se u nás věnoval efektivitě a implementaci SCL, až na výjimky neexistuje.

LITERATURA

- Abel, E. M., & Campbell, M. (2009). Student-Centered Learning in an Advanced Social Work Practice Course Outcomes of a Mixed Methods Investigation. *Social Work Education*, 28(1), 3–17.
- Andrlová, Jana (2005). *Současné směry v české psychoterapii. Rozhovory s významnými psychoterapeuty*. Praha: Triton.
- Aron, L. (2006). *Setkání myslí: vzájemnost v psychoanalýze*. Praha: Triton.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1974). From humane ideas to humane technology and back again many times. *Education*, 95(2), 163.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1975). The relationship of teacher-offered conditions of meaning to behaviors described by Flanders Interaction Analysis. *Education*, 95(3).
- Aspy, D. N. (1978). Teaching skills. *Academic Medicine*, 53(10), 871.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1980). Teacher Education: A Response to Watts' Response to Combs. *Educational Leadership*, 37(6), 507–10.
- Aspy, D. N., & Roebuck, F. N. (1982). Affective Education Sound Investment. *Educational leadership*, 39(7).
- Aspy, D., Roebuck, F., & Aspy, C. B. (1984). Tomorrow's resources are in today's classroom. *The Personnel and Guidance Journal*, 62(8), 455–459.
- Attard, A., Di Loio, E., Geven, K., & Santa, R. (2010). Student centered learning: An insight into theory and practice. *Partos Timisoara, Bucharest*, 6–15.
- Baeten, M., Struyven, K., & Dochy, F. (2013). Student-centred teaching methods: Can they optimise students' approaches to learning in professional higher education?. *Studies in Educational Evaluation*, 39(1), 14–22.
- Baeten, M., Kyndt, E., Struyven, K., & Dochy, F. (2010). Using student-centred learning environments to stimulate deep approaches to learning: Factors encouraging or discouraging their effectiveness. *Educational Research Review*, 5(3), 243–260. doi:10.1016/j.edurev.2010.06.001
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. Society for research into higher education.

- Blanck, G., Blanck, R. (1992). *Ego-psychologie: teorie a praxe*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Casemore, R. (2008). *Na osobu zaměřená psychoterapie*. Praha: Portál.
- Cain, D. J. & Seeman, J. (2006). *Humanistická psychoterapie. Příručka pro výzkum a praxi. (1. díl)*. Praha: Triton.
- Cooper, M. & McLeod, J. (2011). Person-Centered Therapy: A Pluralistic Perspective. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 10(3), 210–223.
- Cornelius-White, J. D. (2005). Teaching Person-Centered Multicultural Counseling: Collaborative Endeavors to Transcend Resistance and Increase Awareness. *Journal Of Humanistic Counseling, Education & Development*, 44(2), 225–239.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.
- Cotterill, S. T. (2015). Inspiring and motivating learners in higher education: The staff perspective. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 17, 5–13.
- Crosier, D., & Ruffio, P. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, European Commission. Available from EU Bookshop.
- Deci, E. L. (1972). Intrinsic motivation, extrinsic reinforcement, and inequity. *Journal of personality and social psychology*, 22(1), 113.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of personality and social psychology*, 53(6), 1024.
- Deci, E., & Ryan, R. (1990). A motivational approach to self: Integration in personality. *Nebraska Symposium on Motivation. Nebraska Symposium on Motivation*, 38, 237.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of educational Psychology*, 73(5), 642.
- Department of Education and Skills (DES). 2011. National Strategy for Higher Education to 2030. Report of the Strategy Group. Dublin: DES. Získáno z: http://www.heai.ie/sites/default/files/national_strategy_for_higher_education_2030.pdf
- Drapela, V. J. (1997). *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál.

- Eisenberg-Berg, N., & Neal, C. (1979). Children's moral reasoning about their own spontaneous prosocial behavior. *Developmental Psychology*, 15(2), 228.
- Elliott, R., & Freire, B. (2008). Person-centred/experiential therapies are highly effective: Summary of the 2008 meta-analysis. *Person-Centred Quarterly*, 1–3.
- Estes, C. A. (2004). Promoting student-centered learning in experiential education. *Journal of Experiential Education*, 27(2), 141–160. doi: 10.1177/105382590402700203
- Felder, R. M., & Brent, R. (1996). Navigating the bumpy road to student-centered instruction. *College teaching*, 44(2), 43–47.
- Frederickson, J. (2004). *Psychodynamická psychoterapie: jak dobře naslouchat*. Praha: Triton.
- Frankel, M., Sommerbeck, L., & Rachlin, H. (2010). Rogers' Concept of the Actualizing Tendency in Relation to Darwinian Theory. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 9(1), 69–80.
- Freiberg, H. J., & Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory into practice*, 48(2), 99–105. doi: 10.1080/00405840902776228
- Freud, S. (1969). *Vybrané spisy I*. Praha: Avicenum.
- Freud, S. (1996). *Spisy z pozůstalosti 1892–1938*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud, S. (1997). *Spisy z let 1909–1913*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Freud, S. (1998). *Spisy z let 1932–1939*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Fromm, E. (1996). *Lidské srdce*. Praha: Český klub.
- Froyd, J., & Simpson, N. (2008, August). Student-centered learning addressing faculty questions about student centered learning. In *Course, Curriculum, Labor, and Improvement Conference, Washington DC*, 30 (11).
- Geelan, D. R. (2001). The Empty Centre: Power/Knowledge, Relationships and the Myth of 'Student Centered Teaching' in Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 26(2), 3. doi: 10.14221/ajte.2001v26n2.3
- Gelisli, Y. (2009). The effect of student centered instructional approaches on student success. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 469–473.
- Gendlin, E. T. (2003). *Focusing. Tělesné prožívání jako terapeutický zdroj*. Praha: Portál.
- Geven, K., & Attard, A. (2012). Time for Student-Centred Learning? In *European Higher Education at the Crossroads* (153–172). Springer Netherlands.

- Grant, B. (2010). Getting the Point: Empathic Understanding in Nondirective Client-Centered Therapy. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 9(3), 220–235.
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385–403. doi: 10.1007/s10212-015-0250-0
- Haggblom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., & Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139.
- Halawah, I. (2011). Factors influencing college students' motivation to learn from students' perspective. *Education*, 132(2), 379.
- Hains, B. J., & Smith, B. (2012). Student-Centered Course Design: Empowering Students to Become Self-Directed Learners. *Journal Of Experiential Education*, 35(2), 357–374.
- Hall, C. S., Lindzey, G. (2002). *Psychológia osobnosti. Úvod do teórie osobnosti*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvá.
- Hodge, M. S. (2010). Student-centred learning in higher education and adult education. *Occasional Papers on Learning and Teaching at UniSA*. Získáno z <http://w3.unisa.edu.au/academicdevelopment/what/documents/2010/Hodge.pdf>
- Hoover, J. D., Giambatista, R. C., Sorenson, R. L., & Bommer, W. H. (2010). Assessing the effectiveness of whole person learning pedagogy in skill acquisition. *Academy of Management Learning & Education*, 9(2), 192–203.
- Hativa, N., Barak, R., & Simhi, E. (2001). Exemplary university teachers: Knowledge and beliefs regarding effective teaching dimensions and strategies. *Journal of Higher Education*, 699–729. doi: 10.2307/2672900
- Huijie, D. (2012). Teacher's role in students-centered English intensive reading class in China. *Canadian Social Science*, 8(4), 62.
- Hunt, M. (2000). *Dějiny psychologie*. Praha: Portál.
- Chang, S. H. H., & Smith, R. A. (2008). Effectiveness of personal interaction in a learner-centered paradigm distance education class based on student satisfaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(4), 407–426. doi: 10.1080/15391523.2008.10782514

- Cheang, K. I. (2009). Effect of learner-centered teaching on motivation and learning strategies in a third-year pharmacotherapy course. *American journal of pharmaceutical education*, 73(3), 42.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, brain, and education*, 1(1), 3–10. doi: 10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x
- Johnson, D. W. (1984). *Circles of learning. Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Judi, H. M., & Sahari, N. (2013). Student Centered Learning in Statistics: Analysis of Systematic Review. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 844-851. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.10.406
- Kohn, A. (1991). Caring Kids: The Role of the Schools. *The Phi Delta Kappan*, 72(7), 496–506.
- Kovačević, E., & Akbarov, A. (2016). The elusiveness of learner-centred teaching. *Interdisciplinary Description of Complex Systems*, 14(2), 212–222. doi: 10.7906/indecs.14.2.10
- Kumpas, K. (2012). Enhancing Learning Experiences in Outcome-based Higher Education: A Step towards Student Centered Learning. *World Academy of Science, Engineering and Technology, International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 6(6), 1205–1208.
- Lea, S. J., Stephenson, D., & Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyond 'educational bulimia'? *Studies in Higher Education*, 28(3), 321–334.
- Leijssen, M. (2009). Psychotherapy as Search and Care for the Soul. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, 8(1), 18–32.
- Lonka, K. & Ahola, K. (1995). Activating instruction: how to foster study and thinking skills in higher education, *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351–368.
- Lyon, H. (2014). Who wants a perfect teacher? *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 9.

- Lyon, H. (2014a). Training effective medical teachers. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 160.
- Maclellan, E. (2008). The significance of motivation in student-centred learning: a reflective case study. *Teaching in Higher Education*, 13(4), 411–421. doi: 10.1080/13562510802169681
- McCabe, A., & O'Connor, U. (2014). Student-centred learning: the role and responsibility of the lecturer. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 350–359. doi: 10.1080/13562517.2013.860111
- McCombs, B. L. (2001). What do we know about learners and learning? The learner-centered framework: Bringing the educational system into balance. *Educational Horizons*, 182–193.
- McCombs, B. L. (2013). The learner-centered model: Implications for research approaches. In *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach* (pp. 335–352). Springer New York.
- Mearns, D., Thorne, B. (2013). *Terapie zaměřená na člověka. Pro využití v praxi*. Praha: Grada.
- Mikoška, P. (2013). *Metadovednosti a (ne)vědomí v psychoterapii. Fenomenologická studie podmínek efektivního využívání psychoterapeutických technik*. Červený Kostelec: Pavel Mervart.
- Mikoška, P. (2014). *Člověk, psychoterapie a pedagogika v přístupu C. R. Rogerse*. Ostrava: Moravapress.
- Mikoška, P. (2015). Freud, Rogers a nesvobodný klient. *Salve*, 15(1), 121–129.
- Motschnig, R., Figl, K., Cornelius-White, J. H. D., Hoey, A., & Cornelius-White, C. (2004). Person-Centered Education: A Meta-Analysis of Care in Progress, *Journal of Border Educational Research*, 3(1), 81–87.
- Mitchell, S. A. (2002). *Ovlivňování a autonomie v psychoanalýze*. Praha: Triton.
- Mitchell, S. A., Aron, L. (2004). *Vztahová psychoanalýza – zrození tradice (1. díl). Příspěvky z let 1981–1990*. Praha: Triton.
- Molina, M. P., & Sales, D. (2008). Knowledge transfer and information skills for student-centered learning in Spain. *portal: Libraries and the Academy*, 8(1), 53–74.

- Motschnig, R., Nykl, L. (2011). *Komunikace zaměřená na člověka. Rozumět sobě i druhým*. Praha: Grada.
- Mudrák, J. (2009). *Cesty k vrcholu: faktory rozvoje výjimečného výkonu*. (Nepublikovaná disertační práce). Masarykova univerzita.
- MŠMT (2013). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Získáno z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladnivzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- MŠMT (2014). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. Získáno z: http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
- Naude, L., Van Den Bergh, T. J., & Kruger, I. S. (2014). “Learning to like learning”: an appreciative inquiry into emotions in education. *Social Psychology of Education, 17*(2), 211–228. doi: 10.1007/s11218-014-9247-9
- O’Neill, G., & McMahon, T. (2005). Student-centred learning: What does it mean for students and lecturers. In: *Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. O’Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (Eds). Dublin: AISHE.
- Overby, K. (2011). Student-centered learning. *ESSAI, 9*(1), 32. Získáno z: <http://dc.cod.edu/essai/vol9/iss1/32>
- Patria, B. (2012). Change management in the higher education context: A case of student-centred learning implementation. *International Journal of Education, 4*(4), 176. doi: 10.5296/ije.v4i4.2515
- Perls, F., Hefferline, R. F., Goodman, P. (2004). *Gestalt terapie: vzrušení lidské osobnosti a její růst*. Praha: Triton.
- Prochaska, J. O., Norcross, J. C. (1999). *Psychoterapeutické systémy*. Praha: Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students’ engagement by increasing teachers’ autonomy support. *Motivation and emotion, 28*(2), 147–169.
- Roebuck, F. N., & Aspy, D. N. (1974). Response Surface Analysis. National Consortium for Humanizing Education, Interim Report No. 3.

- Rogers, C. R. (1957). Personal thoughts on teaching and learning. *Merrill-Palmer Quarterly (1954–1958)*, 3(4), 241–243. Získáno z: <http://www.jstor.org/stable/23080641>
- Rogers, Carl R. (1959). "A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework". In *Psychology, A Study of a Science. Vol.III: Formulations of the Person and the Social Context*. Ed. Sigmund Koch. New York: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1959). Significant learning in therapy and in education. *Educational leadership*, 16(4), 232–242.
- Rogers, C. (1961). *On Becoming a Person. A Therapist's View of Psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1967). A plan for self-directed change in an educational system. *Educational Leadership*, 24(8), 717–731.
- Rogers, C., & Stevens, B. (1967). *Person to Person: The Problem of Being Human. A New Trend in Psychology*. Utah: Real People Press.
- Rogers, C. R. (1967a). *What psychology has to offer to teacher education*. Western Behavioral Sciences Institute.
- Rogers, C. R. (1974). Can schools grow persons? *Readings in Curriculum and Supervision*, 29(3), 133.
- Rogers, C. R. (1977). Beyond the Watershed: And Where Now?. *Educational Leadership*, 34(8), 623–631.
- Rogers, C. R. (1995). *Ako byť sám sebou*. Bratislava: Iris.
- Rogers, C. R. (1999). *O osobnej moci*. Modra: Persona.
- Rogers, C. R. & Freiberg H. J. (1998). *Sloboda učiť sa*. Modra: Persona.
- Rogers, C. R. (2000). *Klientom centrovaná terapia: jej súčasná prax, aplikácia a teória*. Modra: Persona.
- Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
- Rogers, C. R. (2014a). Listening and being listened to. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 67.

- Rogers, C. (2014b). The man of tomorrow. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 13.
- Rogers, C. R., Lyon, H., Tausch, R. (2014). *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. London/New York: Routledge.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. doi: 10.3102/0034654311421793
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2006). Self-regulation and the problem of human autonomy: does psychology need choice, self-determination, and will?. *Journal of personality*, 74(6), 1557–1586.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children’s perceptions. *Journal of personality and social psychology*, 50(3), 550.
- Rýdl, K., Košťálová, H., Píšová, M., Spilková, V., Stýblová, H., & Tomášek, F. (2009). Tvorba profesního standardu kvality učitele. *MŠMT, Praha*. Získáno z: <http://www.msmt.cz/standarducitele/navrh-standardu>
- Rychlak, J. F. (1982). Some psychotherapeutic implications of logical phenomenology. *Psychotherapy: theory, research and practice*, 19(3), 259–265.
- Saic, M. (2005). *Protipřenosi v psychoanalýze*. Praha: Triton.
- Sanderson, C. (2009). Student-centred learning-reality or rhetoric? *Assessment, Teaching and Learning Journal*, 6, 4–6. doi: 10.1080/0309877910150302
- Seng, E. L. K. (2014). Investigating Teachers’ Views of Student-Centred Learning Approach. *International Education Studies*, 7(7), 143. doi:10.5539/ies.v7n7p143
- Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(6), 883–897.

- Sheldon, K. M. (2013). Self-determination theory, person-centered approaches, and personal goals: Exploring the links. In *Interdisciplinary handbook of the person-centered approach* (pp. 227–244). Springer New York.
- Schroeder, C. M., Scott, T. P., Tolson, H., Huang, T. Y., & Lee, Y. H. (2007). A meta-analysis of national research: Effects of teaching strategies on student achievement in science in the United States. *Journal of research in science teaching*, *44*(10), 1436–1460. doi: 10.1002/tea.20212
- Schwartz, J. (2003). *Dějiny psychoanalýzy*. Praha: Triton.
- Slavin, R. E. (2008). Cooperative learning, success for all, and evidence-based reform in education. *Éducation et didactique*, *2*(2), 149–157. Získáno z: <http://educationdidactique.revues.org/334>
- Smart, K. L., Witt, C., & Scott, J. P. (2012). Toward learner-centered teaching: An inductive approach. *Business Communication Quarterly*, *75*(4), 392–403. doi: 10.1177/1080569912459752
- Šiffelová, D. (2010). *Rogersovská psychoterapie pro 21. století. Vybraná témata z historie a současnosti*. Praha: Grada.
- Široký, H. (2001). *Meze a obzory psychoanalýzy*. Praha: Triton.
- Tangney, S. (2014). Student-centred learning: a humanist perspective. *Teaching in higher Education*, *19*(3), 266–275. doi: 10.1080/13562517.2013.860099
- Tausch, R. (2014). Research in Germany on person-centered methods. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 115.
- Tausch, R. & Hüls, R. (2014). Students, patients, and employees cry out for empathy. *On Becoming an Effective Teacher: Person-centered Teaching, Psychology, Philosophy, and Dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*, 134.
- Tolan, J. (2006). *Na osobu zaměřený přístup v poradenství a psychoterapii*. Praha: Portál.
- Tudor, K. (2010). Person-Centered Relational Therapy: An Organismic Perspective. *Person-Centered and Experiential Psychotherapies*, *9*(1), 52–68.
- Vosečková, A., Hrstka, Z. (2010). Využití přístupu zaměřeného na studenta ve výuce psychologie zdraví. *Vojenské zdravotnické listy*, *LXXIX*(4), 167–172.

- Vymětal, J. (1996). *Rogersovská psychoterapie*. Praha: Český spisovatel.
- Vymětal, J., Rezková, V. (2001). *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Praha: Portál.
- Walczyk, J. J., & Ramsey, L. L. (2003). Use of learner-centered instruction in college science and mathematics classrooms. *Journal of research in science teaching*, 40(6), 566–584.
- Wampold, B. E. (2012). Humanism as a common factor in psychotherapy. *Psychotherapy*, 49(4), 445. doi: 10.1037/a0027113
- Watson, S. L., & Reigeluth, C. M. (2008). The learner-centered paradigm of education. *Educational Technology*, 48(5), 42.
- Webber, K. L. (2012). The use of learner-centered assessment in US colleges and universities. *Research in Higher Education*, 53(2), 201–228. doi 10.1007/s11162-011-9245-0
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Wright, G. B. (2011). Student-Centered Learning in Higher Education. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23(1), 92–97.
- Yalom, I. D. (2006). *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál.
- Zeig, J. K. (2005). *Umění psychoterapie*. Praha: Portál.
- Zucconi, A. (2015). Person-Centered Education. *Cadmus*, 59.

PŘÍLOHY

Název disertační práce: Pedagogické aplikace „přístupu zaměřeného na člověka“

Autor: Mgr. et Mgr. Petr Mikoška, Ph.D.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Název katedry: Katedra psychologie, Filozofická fakulta, Univerzita Palackého v Olomouci

Počet stran a znaků: 167 stran, 385 814 znaků

Počet příloh: 2

Počet titulů použité literatury: 136

Abstrakt

Hlavním cílem předložené disertační práce je klasifikovat, diskutovat a komplexně představit přístup C. R. Rogerse k problematice vzdělávání (především vysokoškolskému) a tím přispět k poznání podmínek a možností smysluplného využívání „vzdělávání zaměřeného na studenta“ („SCL“). V práci provedená systematizace dosavadních empirických poznatků v rámci výzkumu „nutných a postačujících“ podmínek poukazuje na zjištění dokládající opodstatněnost, efektivitu a naléhavost kultivace „nutných a postačujících“ osobnostních kompetencí (kongruence, empatie, bezpodmínečná akceptace) při vzdělávání pedagogů. Práce poukazuje na to, že řada empirických zjištění představitelů „teorie sebe-determinace“ podporuje platnost hypotézy, že zavedení nutných a postačujících podmínek (kongruence, bezpodmínečná akceptace, empatie), jak je postuloval C. R. Rogers, je efektivní všude tam, kde se cílí na podporu autonomního jednání a komplexní osobnostní rozvoj jedince. V souladu s výše uvedenými závěry byly prozkoumány a prezentovány konkrétní modely či programy na podporu systematického a cíleného rozvoje osobnostních kompetencí pedagogů. Tím bylo poukázáno na fakt, že dosažení citelného pokroku v oblasti klíčových osobnostních kompetencí nemusí být časově ani finančně náročné.

Klíčová slova: přístup zaměřený na člověka, vzdělávání zaměřené na studenta, C. R. Rogers, psychoterapie, empatie, kongruence, akceptace, humanismus

Title: Pedagogical Applications of „Person-Centered Approach“

Author: Mgr. et Mgr. Petr Mikoška, Ph.D.

Supervisor: doc. PhDr. Panajotis Cakirpaloglu, DrSc.

Department: Department of Psychology, Philosophical Faculty, Palacký University Olomouc

Number of pages and characters: 167 pages, 385 814 characters

Number of appendices: 2

Number of references: 136

Abstract

The main objective of the present dissertation thesis is to introduce, classify and discuss the approach of C. R. Rogers to learning (especially university education) and thereby contribute to the understanding of the conditions and possibilities of meaningful use of "student-centered learning" („SCL”). The systematization of the existing empirical findings presented within research into the "necessary and sufficient" conditions supports the legitimacy, efficiency, and urgency of the cultivation of "necessary and sufficient" personal skills (congruence, empathy, and unconditional acceptance) in the training of teachers. The thesis points out that a number of empirical findings by representatives of the "theory of self-determination" support the hypothesis that the introduction of necessary and sufficient conditions (congruence, unconditional acceptance, and empathy), as postulated by C. R. Rogers, is effective wherever it targets support for autonomous conduct and the comprehensive personal development of an individual. In accordance with the above findings, specific models or programs promoting the systematic and targeted development of the personal skills of teachers are explored and presented, which points out that to reach perceptible progress in key personal skills may not even be costly or time-consuming.

Keywords: person-centered approach, student-centered learning, C. R. Rogers, psychotherapy, empathy, congruence, acceptance, humanism