

Časný sociální vývoj

Lidé jsou společenší tvorové. V průběhu milionů let lidského vývoje se lidé naučili držet pohromadě. Zásahu na tom má z velké míry relativní bezbrannost lidského jedince, zvláště v raném dětství. Žijeme a pracujeme ve společenských skupinách a jsou důkazy pro to, že odloučení jednotlivce od ostatních může vést k vážným kognitivním a emočním problémům. Dá se říci, že jsme k pospolitému životu přímo naprogramováni. Toto naše předurčení je s námi natolik spjaté, že způsob, jakým prožíváme vlastní životy, je značnou měrou určován naší představou o tom, jak nás vidí druzí. Nestačí nám, že ve svých společenských skupinách spolu jen tak prostě žijeme. Máme-li se stát šťastnými a dobře přizpůsobenými lidmi, potřebujeme kladné hodnocení a podporu skupiny.

První sociální skupinou dítěte je ovšem rodina. Ta zůstává pro většinu dětí nejdůležitější skupinou po celé dětství. Avšak hned na druhém místě je to v mnoha ohledech škola, učitelé a okruh kamarádů, s nimiž se tam dítě setkává. **Jak brzy uvidíme, mnoho dětí se dostane do obtíží tehdy, když vzorce sociálního chování (jakož i hodnoty a měřítka, jež jsou s nimi spjata), kterým se dítě učí v jedné z těchto skupin, se výrazněji liší od těch, jimž se učí v druhé.** Takový konflikt mezi domovem a školou nejen vyvolá v dítěti zmatek a odpor, ale může podstatným způsobem bránit jeho pokrokům ve školním učení.

Dítě doma

První sociální vztah malého dítěte je vztah k matce nebo k její náhradě (*hlavní pečující osoba*). Mezi prvními věcmi, které dítě rozlišuje, je její hlas (přibližně ve dvou měsících) a obličej (přibližně ve třech měsících), spolu se specifickým způsobem, jak s kojencem zachází. Vzhledem k těsnosti tohoto vztahu a k jeho nespornému významu pro socializaci dítěte mu dětští psychologové věnovali četné výzkumy. Toto rané sociální sepětí mezi dítětem a jeho hlavní pečující osobou se obvykle nazývá *připoutání* ("attachment"); patrně se jedná o vrozený jev (Ainsworth, 1982). Poznatek, že kojenec si vytváří vztah připoutání k určitému dospělému, je potvrzován následujícími skutečnostmi.

- Je-li dítě ve špatném rozpoložení, bývá mnohem rychleji uspokojeno hlavní pečující osobou než kýmkoli jiným.
- Je-li u hlavní pečující osoby, bývá mnohem méně často něčím vyvedeno z míry, než když je v blízkosti někoho jiného.
- Jestliže po chvíli odloučení spatří hlavní pečující osobu, projevuje více radosti a dělá více pohybů směrem k ní než vůči jiným.

V rodinách, kde těsné vazby s dětmi mají oba rodiče, se může vztah připoutání utvořit stejně k matce i k otci. (Připoutání k otci se ovšem vyvíjí pomaleji a zpočátku závisí na množství času, který otec s dítětem stráví.) Zajímavým zjištěním však je, že děti, které jsou vychovávány doma a jsou svou hlavní pečující osobou více omezeny, vykazují více projevů připoutání než děti, které navštěvují mateřskou školu a celkově mají větší volnost (Kagan, 1984). Vidíme tedy, že připoutání není *samo o sobě* absolutním ukazatelem uspokojivého sociálního a osobního vývoje v těchto raných letech. Dítě, v němž rodiče vyvolávají nervozitu a úzkost, se k nim může silně připoutat, neboť pro ně představují jedinou jistotu v jinak nejistém světě.

Tak lze vysvětlit skutečnost, že některé děti z těžce deprivujícího domácího prostředí, kde jsou zanedbávány nebo kde se s nimi zachází krutě, přesto vykazují silnou vazbu ke svým rodičům, alespoň v raném věku. Citové poškození způsobené těmto dětem může být vážné a trvalé, přesto však dochází k připoutání. Vypadá to, že kojeneček je v zájmu svého přežití naprogramován tak, aby se připoutal k tomu, kdo o něj pečuje, a to i v případě, kdy je tato péče nedostatečná. Některé autority (např. Sluckin, Herbert a Sluckin, 1983) vyslovily domněnku, že se může jednat o obdobu „vtištění“ u zvířat, což je vrozený mechanismus, podněcující u mláďat některých druhů vznik trvalé vazby vůči jakémukoli pohyblivému se objektu spatřenému v kritických prvních hodinách života. Přenášet na lidské chování poznatky získané pozorováním zvířat, jež se v raném mládí vyvíjejí mnohem rychleji než lidé, je však riskantní. Z pohledu psychologa jsou tedy důležité pouze následující závěry.

- Připoutání se jeví jako nezbytné stadium v raném vývoji dítěte.
- Připoutání probíhá zásadně mezi dítětem a jeho nejvýznamnější pečující osobou.
- Připoutání je prvním krokem v sociálním učení dítěte.

Ve svých výzkumech připoutání mezi matkami a dětmi Ainsworthová (1982) prokázala, že ve věku 18 měsíců asi 60 procent dětí vykazuje chování obdobné výše popsanému. Jejich připoutání může být ohodnoceno jako *jisté*. 25 procent dětí je *nejistě připoutaných / vyhýbavých* (vykazují nápadné fyzické vyhýbání vůči svým matkám) a 10 procent *nejistě připoutaných / ambivalentních* (současně vyhledávají kontakt a vyhýbají se mu). Novější výzkum Maina a Solo-

mona (1986) vymezil čtvrtou kategorii (přibližně 10 procent). Autoři označili její příslušníky za *dezorganizované*. Kategorie zahrnuje děti, které vykazují v oblasti připoutání dezorientované a protichůdné způsoby chování, spojené s depresivními a cituprostými náladami.

Ainsworthová (1989) zjistila, že matky dětí s jistotou připoutaných pohotově reagují na jejich nepohodu a projevují jim velkou míru náklonnosti. Své chování jsou schopny přizpůsobit jejich potřebám. Naproti tomu matky nejistě připoutaných/vyhýbavých dětí mají sklon projevovat se rigidně a kompulzivně, reagovat více na své vlastní city než na city svých dětí. Postrádají zřejmě potěšení z tělesného kontaktu; vyhýbají se mu zvláště tehdy, jsou-li děti v nepohodě. Matky nejistě připoutaných/ambivalentních dětí jsou ve svém chování nesoudržné; někdy jsou vnímavé, někdy nepřístupné, někdy působí rušivě. Jiné výzkumy ukazují, že matky dětí, jež se ocitly v kategorii dezorganizovaných, s nimi aktivně špatně nakládají a často mívají psychické problémy.

Důležitost časného připoutání pro další vývoj dítěte potvrzují i výzkumy v jiných oblastech. Batolata, jež byla předtím, v kojeneckém stadiu, hodnocena jako s jistotou připoutaná, vykazují více nadšení a vytrvalosti, více ochoty vyhledávat pomoc u dospělých a přijímat ji. Pozorujeme u nich méně frustrace a hněvu než u dětí hodnocených jako nejistě připoutané. S jistotou připoutané děti také vykazují více iniciativního, účastnického a sociálně-vůdcovského chování při vstupu do mateřské školy. Jsou u ostatních dětí oblíbenější a učitelky je hodnotí jako více iniciativní a dychtivé se učit (např. Waters, Wippman, Stoufe, 1979). Tyto rozdíly se jeví jako nezávislé na inteligenci (tu však nebývá snadné v tomto věku přesně změřit).

Styly rodičovské péče

Studium rodičovského chování souvisejícího s výše popsanými čtyřmi typy připoutání u malých dětí vede ke zjištění, že existuje výrazná souvislost mezi způsoby rodičovské péče a následným chováním dítěte. Jeden z nejužitečnějších modelů pro utřídění stylů rodičovské péče v dětství popsali Maccobyová a Martin (1983). Pokrývá oblast normální, nepoškozující rodičovské péče. Popisuje dvě hlavní dimenze chování rodičů. První dimenze je založena na kontrastu péče *vyžadující / ovládající* a péče *nevyžadující / neovládající*. Druhá dimenze proti sobě staví péči *přijímající / reagující / na dítě orientovanou* a péči *odmítající / nereagující / orientovanou na rodiče*. Tyto dvě dimenze se vzájemně kombinují, a tak dávají čtyři odlišné vzorce chování v péči o děti (viz schéma 1.1).

SCHÉMA 1.1 Styly péče o děti (Maccobyová, Martin, 1983)

	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče
Vyžadující/ovládající	Autoritativní	Autoritářský
Nevyžadující/neovládající	Shovívavý	Zanedbávající

Rodičovské způsoby chování spjaté s těmito styly péče o děti a jim odpovídající způsoby chování dítěte jsou shrnuty ve *schématu 1.2*.

SCHÉMA 1.2 Rodičovské styly a jejich důsledky

Rodičovský styl	Chování dítěte
Autoritativní Vyžaduje od dětí, aby se chovaly rozumně a společensky na úrovni odpovídající jejich věku a schopnostem. Vřelý, pečující, vyptává se na názory a city dítěte. Rodičovská rozhodnutí bývají dětem zdůvodňována.	Nezávislé, sebezprosazující, kamarádké vůči vrstevníkům, spolupracující vůči rodičům, spokojené, usilující o co nejlepší výkon, úspěšné.
Autoritářský Prosazuje moc a ovládání bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Stanoví absolutní nároky. Vyžaduje poslušnost, úctu k autoritě a tradici a tvrdou práci.	Sklon k sociální izolaci. Postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mívali sklon k agresivitě vůči vrstevníkům.
Shovívavý Od dětí žádá málo. Přijímající, reagující a orientovaný na děti.	S převládajícím pozitivním a živým citovým laděním, avšak nezralé, neovládá své impulsy, postrádá přiměřenou společenskou odpovědnost a nedokáže spoléhat na sebe. Sklon k agresivitě.
Zanedbávající Přilíší zaměstnaný svými činnostmi, nezúčastněný na životě dětí, bez zájmu o to, čím se zabývají. Vyhýbá se oboustranné komunikaci a málo si všimá názorů nebo citů dítěte.	Se sklonem k náladovosti a s nedostatkem soustředění. Rozmařilé, neovládá své city a impulsy. Nestojí o školní výkon. Často chodí za školu a mívá sklon k požívání drog.

Je samozřejmé, že někteří rodiče mohou svůj rodičovský styl v průběhu doby měnit. Dochází k tomu pod vlivem vnějších okolností, v závislosti na vnímání vztahu k dětem v dané chvíli a také na okamžité vlastní náladě a citovém rozpoložení. Někteří rodiče mohou být nevyhranění a zaujímají postavení někde mezi právě popsanými styly. Vzhledem k tomu, že existují individuální rozdíly mezi dětmi v temperamentu (kapitola 8) a ve schopnostech (kapitola 5), dochází někdy k tomu, že i ony se odchýlí od výše popsaných způsobů odezvy v chování. Přesto však tento model čtyř stylů a jim odpovídajících projevů u dětí poskytuje cenné praktické vodítko v oblasti vzorců rodičovské péče a typických způsobů dětského chování.

Interakce rodič-dítě je ovšem dvousměrná záležitost. Chování rodičů je ovlivňováno chováním dětí stejnou měrou, jakou ovlivňují rodiče své děti. Starr (1988) upozorňuje na to, že péče o některé děti je ztížena v důsledku takových činitelů, jako je nízká porodní váha, perinatální problémy, dědičná onemocnění a další zdravotní problémy; tyto děti pak s větší pravděpodobností trpí následky rodičovské frustrace. Ta může dokonce v některých případech způsobit psychické a fyzické násilí. Thomas a Chessová (1984) ve svých longitudinálních výzkumech (kapitola 8) zjistili, že jak rodiče, tak děti potřebují „dobrou shodu“. Tím oba výzkumníci míní vzájemnou slučitelnost temperamentu a dalších osobních vlastností rodičů a dětí. Je-li této „shody“ dosaženo, mají děti naději na bezproblémovou výchovu. „Dobrá shoda“ je také podmíněna vnímavostí rodičů vůči individuálním potřebám dětí. Tyto potřeby mohou být různé. Někdy může jít o potřebu bohaté tělesné aktivity, jindy o zdůrazněnou potřebu soukromí, v dalším případě o zvláštní nároky na citovou jistotu atd.

Vliv připoutání na další vývoj

Řekl jsem, že připoutání vzniká i mezi dítětem a nevhodným rodičem, pokud tento rodič působí jako hlavní pečující osoba. Avšak pro uspokojivý sociální vývoj se zdá nezbytné, aby vztah dítěte-rodiče byl od samého počátku dobrý. Clarke a Clarke (1976) přinášejí doklady o tom, že škodlivé účinky raného zanedbávání nebo špatného zacházení mohou být v určité míře napraveny vhodnou kompenzační péčí později v dětství, nicméně rané zážitky mají na další vývoj mocný vliv. Klasické dřívější práce Harlowa a Harlowové (1969) prokázaly, že u opiček druhu Rhesus vede deprivace přiměřené rodičovské péče v prvních šesti měsících k nesmírným obtížím při utváření společenských a sexuálních vztahů v dospělosti. Deprivovaní jedinci nebyvali schopni poskytnout potřebnou lásku a péči ani vlastnímu potomstvu. I zde musíme ovšem být při extrapolaci poznatků z pokusů se zvířaty na lidské chování opatrní, je ovšem známo, že opičky Rhesus vykazují mnohé vývojové podobnosti s lidmi. Proto je možno předpokládat, že zanedbávání a špatné zacházení v prvních dvou letech života dítěte (což odpovídá prvním šesti měsícům života opičky Rhesus) může narušit vývoj schopnosti dítěte úspěšně vytvářet vztahy s druhými.

V každém případě výzkumy s následným sledováním ukazují, že nenastanou-li závažné změny v životě rodiny, zůstává typ připoutání u dítěte v průběhu raného věku stálý (Main, Cassidy, 1988). To svědčí pro domněnku, že rané dětství může být *kritickým obdobím* pro sociální učení. Nedostane-li se dítěti během období prvního připoutání nezbytné míry přiměřené péče (lásky, taktilního kontaktu, tělesné pohody, radostné sociální interakce), bude pro ně později pravděpodobně *nesnadné milovat druhé a pečovat o ně, a to jak v dětství, tak v dospělosti*. Je smutnou skutečností, že rodiče, kteří surově bijí své děti, sami často takovým bitím v dětství trpěli. Lidé, kteří sami v raném dětství postrádali lásku a péči a byli vystaveni fyzickému týrání, bývají zpravidla při výchově vlastních dětí v obrovské nevýhodě. Je tedy zřejmé, že charakter budoucího rodičovského chování může být podstatnou měrou ovlivněn zacházením, jemuž je dítě vystaveno už v raném dětství.

Předpoklad o dlouhodobých důsledcích zkušenosti s připoutáním v raném dětství podporují také výzkumy zaměřené na jiné aspekty sociálních vztahů. Ve starší klasické studii, která pomohla získat pozornost pro důležitost rodičovské péče v útlém věku, porovnal Goldfarb (1955) děti vychovávané před svěřením do pěstounské péče první tři roky svého života v ústavěch s dětmi, jež byly přijaty do pěstounské péče v mnohem mladším věku. Zjistil, že děti z první skupiny byly v dospívání méně zralé, méně citově vyrovnané a méně schopné poskytovat a přijímat náklonnost než děti z druhé skupiny. I když jen málo autorit zpochybňuje názor, že časná deprivace má škodlivé následky, byly přesto Goldfarbovy závěry v nedávné době kritizovány. *Kritika polemizovala zvláště s názorem, že následky časné deprivace jsou nezvratné* (Clarke, Clarke 1976). Jak dokazuje Tizardová (1977), je nepochybné, že i děti, jež se z ústavů dostanou po dosažení věku tří let, bývají schopné uspokojivého dalšího vývoje, pokud získají dobré adoptivní rodiče. *Úroveň časné péče, kterou ústavní děti v jejím vzorku získaly, byla pravděpodobně mnohem lepší než péče dostupná v ústavěch v době Goldfarbových výzkumů o čtvrt století dříve*. A zůstává skutečností, že velké většině dětí vyrůstajících v prvních letech života v nevyhovujícím domácím prostředí se *nedostane vynikající kompenzační péče dostupné v adoptivních rodinách*. Většinou je jejich časná deprivace následována deprivací v průběhu celého dětství a dítě má malou naději znovu získat to, co ztratilo. Tím vzniká *deprivační cyklus*, dobře známý sociálním pracovníkům, v němž zanedbávající či týrající rodiče vychovávají děti, které se pak samy stávají zanedbávajícími a týrajícími rodiči.

PŘIPOUTÁNÍ KE KOMU?

Již jsem vyložil, že děti se v raném věku nejsilněji připoutávají ke své hlavní pečující osobě. Tou může být otec nebo matka, prarodič či jiný příbuzný, ale také člověk, jenž k dítěti nemá pokrevní vztah. To je důležitá věc. Znamená to, že na pokrevním vztahu není nic magického. Dítě se připoutá právě tak silně

k adoptivním rodičům jako k rodičům přirozeným. Znamená to také, že dítě ponechané v péči dobré opatrovnice či opatrovníka v době, kdy jeho matka chodí do zaměstnání, nebývá nikterak sociálně ohroženo. V takovém případě ovšem musí matka často zápasit s city žárlivosti, když vidí, jak se dítě ke své opatrovnici poutá stejně intenzivně jako k ní samé. Avšak přistupují-li k dítěti obě podobným způsobem a mají-li shodné názory na péči o dítě, *dítě* se s tím vyrovná bez obtíží.

Nesmíme si však představovat, že připoutání je něco, co nastává *pouze* v raném věku. Představme si třeba nějakého chlapce. V průběhu svého vývoje je schopen stále více racionálně uvažovat o dospělých ve svém životě a rozhodovat se, koho bude a koho nebude mít rád; avšak stále se bude vázat na lidi, kteří naplňují jeho hlavní potřebu péče a vedení. Jestliže se však dítě poutá přílišnou závislostí na jiné dospělé než na své rodiče, může to být tím, že jeho vrozený pud k připoutávání není doma plně uspokojován. Ve školním věku to lze pozorovat například u chlapce, který si činí nadměrné nároky na svou učitelku nebo učitele, drží se v její či jeho fyzické blízkosti a projevuje intenzivní citové zaujetí. Chlapec z domova poskytujícího mu dostatek jistoty, z rodiny, v níž připoutání proběhlo uspokojivě, bude mít ke svému učiteli dobrý vztah, avšak stále bude zřejmé, že učitel zaujímá až druhé místo za jeho rodinou. Vyskytuje se ovšem i opačná krajnost, kdy chlapec, který se straní lidí nebo který vystupuje vůči dospělým a druhým dětem zvýšeně agresivně a neprojevuje žádné známky sbližování, může pocházet z prostředí, v němž měl jen málo příležitosti naučit se lekci připoutání. To způsobilo, že vykazuje počáteční znaky právě zmíněného deprivačního cyklu.

Povaha časného sociálního učení

Dítě vychovávané rodiči, kteří mu poskytovali lásku, porozumění a jasné a rozumné vedení, má vynikající příležitost naučit se, jak si vytvářet úspěšné vztahy k jiným lidem. Dítě se učí, že je příjemné být s druhými lidmi, neboť ti se o ně starají a poskytují mu zábavu a radost. Jak však dítě vyrůstá, učí se, že druzí mají také svá práva a potřeby. Zjišťuje, že i ono se může zajímat o to, jak se cítí jiní lidé, a dělat jim radost. Jestliže rodiče své děti povzbuzují k tomu, aby se volně stýkaly s jinými dětmi a aby si vážily své role v těchto sociálních interakcích, učí je tak umění vycházet s lidmi a současně sebejistému a jednoznačnému vystupování. Dítě si pak bude vážit ostatních a přitom si zachová svou osobní autonomii a nezávislost.

To samozřejmě představuje značný výkon učení. Úspěch zde velice závisí na příkladu a na stanovení správných pravidel. Děti jsou ovšem vybaveny přirozeným pudem ke sdružování, takže se v tomto ohledu učí velmi rychle. Vzhledem k rozdílům v *temperamentu* (kapitola 8) bývá intenzita tohoto puzení u různých dětí *různá*. Některé děti si už od raného věku dobře vystačí samy,

zatímco jiné nejvíc těší být mezi lidmi. Avšak málokteré z dětí narozených bez vážného duševního poškození postrádá vrozenou schopnost vstupovat do dobrých vztahů s jinými dětmi. Je možné, že tato schopnost je vrozená úplně všem lidem. Jedincům, kteří vyrůstají u nadměrně plaché, chladné, hostilní nebo agresivní osoby, byla obvykle odepřena příležitost naučit se, že zážitek bytí s druhými je vzájemně obohacující, zlepšuje kvalitu vlastního života i života okolních lidí. Erikson (1950) výstižně napsal, že toto časné sociální učení lze snad nejlépe shrnout jediným slovem - *důvěra*. Naučíte-li se jako dítě, že svým blízkým můžete důvěřovat, že vás milují, pečují o vás a chovají se k vám předvídatelně, pak získáte schopnost svobodně si k nim vytvářet vřelé a citlivé vztahy a vnímat se jako respektovaný a prospěšný člen společnosti.

Pro tyto rané lekce důvěry je rozhodující kvalita komunikace, která probíhá mezi rodiči (nebo jinými pečovateli) a dětmi. Dotekem, gestem, očním kontaktem, tónem hlasu sdělují rodiče dětem své city k nim a umožňují jim prožívat cit bezpečí a jistoty. Brzy začíná mít důležitou úlohu řeč (kapitola 4). Jakmile jsou děti schopny chápat, co se jim říká, a mohou vkládat své odezvy do slov, potenciál pro komunikaci rodič - dítě mimořádně vzrůstá. Prostřednictvím řeči získávají děti mnohem jasnější obraz o postoji svých rodičů vůči nim a také stále úplnější obraz o tom, jak je vidí druzí lidé. Dozívají se o svém společenském postavení v rodině a v širší společenské skupině. Prostřednictvím řeči si děti vytvářejí pojetí sebe samých a svých vztahů s ostatními a učí se, jak vyjadřovat osobní a společenské potřeby. Mnohé v jejich časném vývoji je tedy složité propojeno s jejich zdatností v osvojování řečových dovedností.

Rozdíly mezi pohlavími

Lidé jsou neobyčejně složité bytosti. Jejich sociální vývoj nemůže úplně a přesně objasnit žádná soustava psychologických teorií. Snad pro žádnou oblast to neplatí více než pro role, které lidem přísluší na základě pohlaví. Muži a ženy si jsou tělesně i duševně mnohem více podobní, než se liší. Avšak právě odlišností obvykle nejvíce přitahují naši pozornost. Tělesné rozdíly jsou dané biologicky, nicméně je často zdůrazňujeme oblékáním, úpravou vlasů, líčením a tím, jak se celkově projevujeme vůči okolnímu světu. Psychologické rozdíly však jsou něčím odlišným. Jsme předurčení se psychicky odlišovat již vzhledem ke svému biologickému základu? Naprogramovala příroda muže, aby byli dominantním pohlavím, aby byli výkonnější a agresivnější, aby byli vůdci a iniciátory? A jsou ženy naprogramovány tak, že budou provždy podřízeným pohlavím, spíše pasivní než aktivní, spíše následovnice než vůdkyně?

O tomto tématu toho bylo již napsáno tolik, že většina lidí už je s příslušnými otázkami obeznámena. Postačí zde snad uvést, že u většiny savců bývají samičky už od prvních měsíců života méně agresivní než samečkové. To jistě svědčí pro nějakou biologickou určenost chování. Oproti tomu však má každé z obou lidských pohlaví také vlastnosti pohlaví druhého, ač v menší míře. To

nás vede k otázce, zda při odpovídající výchově by bylo možno naučit ženy, aby se chovaly spíše mužským způsobem, a muže, aby se chovali spíše žensky. Či konkrétněji, mohou být naše **role mužů a žen** **pozměněny** způsobem výchovy?

Dříve než se pokusíme tyto otázky zodpovědět, bude vhodné poukázat na to, že stírání rozdílů mezi mužskou a ženskou rolí nemusí být nutně žádoucí, zvláště směřuje-li k tomu, aby se ženy více připodobnily mužům. Lze argumentovat tím, že právě vlastnosti chápané spíše jako **mužské, jako dominance, agrese a násilí, přivedly svět do situace, v níž nyní je. I když připustíme, že tyto vlastnosti mohly být v dlouhém vývoji lidského druhu občas užitečné, je sporné, zda mohou bezpečně přetrvávat ve světě, jenž disponuje dostatečnými prostředky k vlastní záhubě.** Naléhavou potřebou se nyní zdá infuze vlastností tradičněji spojovaných s ženskostí, jako je citlivost, soucit a mírnost. Mělo by tedy jít především o to, jak přiznat ženám **patriční hodnotu ve společnosti a jak jim poskytnout rovná práva s muži, než jak z nich udělat odvozeniny mužů.**

Může však docházet k tomu, že pokud ženy nedokážou být asertivnější, sebevědomější a jistější si svým postavením, společnost jim bude dále odírat jejich rovnost a patriční vliv na běh událostí. To znamená, že se musíme zajímat o to, zda má na přidělování nynějších rolí ženám (a mužům) podíl sociální učení. Musíme se ptát, zda by se mohlo - vhodně upravené - podílet na vyrovnání existující nevyváženosti. Není pochyb o tom, že ženám je v západní společnosti stále přisuzována podřízená role. V politice, na vyšších úrovních státní služby, ve vyšším školství, v průmyslu a v obchodě, v soudnictví, u policie, a dokonce v určitých oblastech zábavy, umění a sportu (seznam by byl nekonečný) vládou muži. Ženy naproti tomu vykonávají většinu nekvalifikovaných a hůře placených zaměstnání. Ve většině západních zemí činí průměrný týdenní výdělek **žen jen asi dvě třetiny výdělku mužů.** Muži vlastní větší část majetku a rozhodují o většině vynakládaných prostředků.

Tuto nerovnost lze částečně zdůvodnit mateřskou rolí ženy. Pro ženu, jež se touží realizovat i mimo domov a vybudovat si vlastní kariéru, bývá situace obtížnější než pro podobně ctižádostivého muže. Taková žena musí z nastoupené cesty obvykle opakovaně odstupovat, aby na svět přivedla nový život. Nelze omluvit neschopnost společnosti vzít v úvahu mateřskou roli, neschopnost zajistit, aby tato role byla nejen přiměřeně oceněna, ale podle možností i kompenzována. Doklady o této neschopnosti lze pozorovat v rámci celé společnosti, bohužel také v rodině a ve škole. **Diskriminace žen začíná skutečně již narozením a pokračuje během celého dětství.** Doma je to matka a ve škole učitelka, které často učí děvče největší díl její ženské role.

To můžeme vidět například ve výzkumu Lewisové (1984). Vyplývá z něj, že malé děvčátko má při hře v parku oproti chlapečkovi méně volnosti prozkoumávat okolí. Matka dívku zavolá zpátky v průměru dříve než chlapce. Také jiné výzkumy prokazují, že ženy zacházejí s kojenci-devčátky jinak než s chlapečky. Dívky jsou více napomínány, aby byly zticha, a jsou vedeny k závislosti, zatímco chlapci bývají pobízeni k větší výbojnosti a samostatnosti (viz Archer, Lloyd,

1982). To potvrzují i longitudinální studie Davieho, Butlera, Goldsteina (1972). Prokazují, že dívky jsou svými rodiči soustavně více zaměřovány na domov a domácí záležitosti než chlapci. Výzkumy prováděné ve škole (viz např. Doyle, Good, 1982) ukazují, že ve školní třídě bývají chlapci častěji chváleni za dobrý výkon a dívky za dobré chování. U chlapců je tak zdůrazňována studijní výkonnost a u děvčat společenská konformita. Učitelé často apriorně přisuzují chlapcům a dívkám určité schopnosti. Za úspěšnost děvčata podle jejich názoru vděčí takovým činitelům, jako jsou píle a poslušnost, zatímco chlapci jsou podle nich úspěšnější především díky své tvořivosti a nadání (Buswell, 1984). Ve smíšených třídách chlapci zřejmě upoutávají více pozornosti než dívky (Kelly, 1986) - jsou pro to různé důvody, např. rušivé chování - třebaže ze studijního hlediska dávají učitelé přednost dívkám před chlapci.

To neznamena, že také chlapci nejsou někdy diskriminováni. Diskriminace zde má ovšem jinou povahu. Chlapec bývá vyzýván, aby byl „chlap“, aby ovládal projevy citu, aby byl „tvrdý“ a fyzicky silný. Tak jsou chlapci nuceni se přizpůsobit předem danému „mužskému“ modelu chování velice podobným způsobem, jakým jsou jejich sestry vybízeny se chovat „žensky“. Taková výchova chlapců je v pojmech vývoje osobnosti a dokonce i tělesného zdraví pravděpodobně stejně škodlivá (neschopnost projevovat své city například souvisí s takovými onemocněními pozdějšího věku, jako je ischemická srdeční choroba). Důležité však je, že - alespoň ve společenském ohledu - chlapci získávají mnohé výhody, přispívající ke zjevné úspěšnosti v pozdějším životě, zatímco dívkám zůstávají nevýhody. I v oblasti tak závažné, jako je sebevědomí (viz str. 255 - 259), dostávají dívky méně příležitosti samy sebe kladně hodnotit, což může být jedním z činitelů vysvětlujících větší výskyt neurotických a psychotických poruch u žen v dospělosti.

Pro upřednostňování chlapců před děvčaty nejsou žádné rozumové důvody (k této problematice se vrátím v kapitole 5). Rozdíly v rozumových schopnostech mezi pohlavími jsou poměrně nevýznamné a nejasného původu. V prvních letech školy bývají dívky verbálně zdatnější než chlapci a mají méně potíží se čtením, zatímco chlapci podávají lepší výkony v matematických a prostorových úlohách. Zda jsou tyto rozdíly dány vrozenými činiteli, nebo prostředím (děvčata tráví více času doma a tam se více zdokonalují v řeči; chlapci tráví více času mimo domov, a jsou tak více vystaveni prostorové zkušenosti), není známo. Je však zřejmé, že v průběhu další školní docházky tyto rozdíly ztrácejí na významu. Chlapci všech věkových kategorií vykazují více případů výukového zaostávání než dívky a zároveň i více případů vynikajících výkonů. Z toho někteří odborníci vyvozují závěr, že chlapci mají větší sklon ke krajnostem než dívky, avšak tento jev lze vyložit spíše kulturními než vrozenými činiteli. Chlapci, kteří jsou pomalejší v učení, mohli být svými rodiči a učiteli ponecháváni více sami sobě než stejně postižená děvčata, zatímco vynikající chlapci možná dostávali více povzbuzení než vynikající dívky.

Teorie sociálního učení tvrdí, že za odlišování dětí podle pohlaví jsou pře-

devším zodpovědný odměny a tresty, které děti dostávají za chování svému pohlaví přiměřené a nepřiměřené, spolu s pozorováním chování dospělých (Bandura, 1986).

Děti začínají vykazovat hru rozlišenou podle pohlaví už ve dvou letech; tehdy také již dávají přednost spoluhráčům stejného pohlaví. S nástupem sebevědomění (kapitola 10) ve třetím roce života vzrůstá význam pohlavní identity pro děti samé. Zdá se, že otcové mají větší sklon podporovat rozvoj pohlavní identity než matky (Langlois, Downs, 1980), a na chlapce je v tomto ohledu vynakládán větší tlak ke konformitě než na dívky. Avšak Bem (1993) upozorňuje na to, že všechny děti jsou na každém kroku podněcovány k tomu, aby hleděly na svět optikou svého pohlaví. Dokonce i při snaze poskytnout oběma pohlavím stejné příležitosti, jež je sama o sobě hodnotná, bývají zdůrazňovány rozdíly mezi muži a ženami. Bemova teorie schématu pohlaví (*"gender schema theory"*) v podstatě tvrdí, že rozlišování lidí podle pohlaví není ani nevyhnutelné ani neovlivnitelné, avšak že pravděpodobně nezmizí, dokud se naše kultura sama nebude svými ideologiemi na toto rozlišování méně orientovat.

● Učitel pochopitelně nemůže jako jednotlivec tyto ideologie sám změnit. Nebylo by ani správné chtít od dětí, aby si všechny bez ohledu na pohlaví osvojily stejné způsoby chování, což by je mimo školu vystavilo posměchu. I tak však lze ve škole učinit mnohé, co pomůže dětem vytvořit si vhodnější postoje a co pomůže zvláště dívkám zbavit se některých nevýhod, které jim odlišování podle pohlaví přináší. Samozřejmě by měly být všechny školní činnosti přístupny stejně oběma pohlavím. Tak by nikdy nemělo docházet k tomu, aby chlapci byli výhradně vedeni k práci s dřevem a s kovem a dívky zůstávaly omezeny na oblast domácích činností, nebo aby chlapci měli vždy příležitost účastnit se turnajů v různých míčových hrách, zatímco dívkám zbývá pouze stereotypní „vybíjená“, pokud se ovšem najde někdo, kdo je zrovna ochoten vzít si je na starost. Čísla zveřejněná komisí pro rovnocenné příležitosti (1986) ukazují, že si pro oba stupně britských maturit (první stupeň se koná v 16, druhý v 18 letech, předměty, z nichž se zkouší, jsou volitelné - pozn. red.) chlapci vybírají především obory, jako je fyzika, technické kreslení, výpočetní technika a matematika, zatímco dívky si spíše volí předměty, jako je vedení domácnosti, sociologie, francouzština a angličtina. Tato tendence může být odrazem osobních zájmů; je však důležité, aby se učitelé při doporučování volitelných předmětů ve všech věkových skupinách vyhnuli jakémukoli náznaku podporujícímu ve zmíněném ohledu stereotyp rozlišování podle pohlaví. (Ve Velké Británii tvoří volitelné předměty mnohem větší procento vyučování, než je tomu u nás - pozn. red.) Stejně důležité je, aby se učitel vyhýbal zbytečnému rozlišování žáků podle pohlaví. Ve frontách na oběd, v hodinách tělesné výchovy ani v jiných situacích by se neměly ozývat pokyny jako „dívky na jednu stranu třídy, chlapci na druhou“, nebo „teď jenom dívky“ (k doprovodu něžné melodické hudby) a „teď chlapci“ (k doprovodu hřmotné, těžkopádné melodie). Učitelé by měli dělat všechno pro to, aby dívky aspirovaly stejně vysoko jako chlapci, a to při stejně rozsáhlém

spektu možností při volbě povolání. V rodinách i ve školách stále ještě převládá představa, že povolání je pro dívku pouze něčím na vyplnění doby, než se vdá. O pravdivosti tohoto názoru bývají často přesvědčeny i samotné dívky. Měli bychom jim oponovat v tom smyslu, že stále více vdaných žen chce nastoupit do zaměstnání, když jejich děti začnou chodit do školy. Povolání by ženě mělo poskytovat stejnou míru uspokojení a pocitu životního naplnění jako muži.

Etnické skupiny

Mnohé sociální rozdíly v chování mezi jednotlivci bývají v multikulturní společnosti způsobeny jejich příslušností ke konkrétní etnické skupině. Rozdíly mezi etnickými skupinami v náboženském přesvědčení, ve zvycích a tradicích, v mravních měřítcích, v oblékání, mluvě a v celkovém životním stylu jsou často velmi výrazné a jsou - spolu s rozdíly socioekonomickými - spolehlivě doloženy (Whiting, Edwards, 1988). Nejvýraznější rozdíly mezi skupinami mohou vést k nedorozuměním a předsudkům a dokonce k aktivnímu nepřátelství. Pro lidské bytosti je často nesnadné tolerovat odchylku od sociální normy. Proto bývají menšiny často vystavovány značnému riziku sociální diskriminace.

Děti v prvních třech letech života obvykle vědomí etnické příslušnosti postrádají (Aboud 1988); avšak ve věku čtyř až sedmi let si stále více uvědomují odlišnost příslušníků jiných etnických skupin. Často se u nich vytvářejí předsudky. Když byly požádány, aby seřadily fotografie dětí z jiných etnických skupin podle toho, jak se jim líbí, a aby jim přisoudily vlastnosti jako „pilně pracuje“, „pravdomluvný“, „hloupý“ či „špinavý“, projevovaly bílé děti negativní hodnocení dětí černých a dětí jiných menšin, zatímco černošské a k jiným menšinám patřící děti měly (ač s větší variabilitou) sklon vykazovat příznivější odezvy vůči osobám z vlastní etnické skupiny. **Od osmi let výše začínají děti ve svých postojích projevat větší flexibilitu a hodnotit lidi spíše individuálně než skupinově, takže dřívější předsudky lze někdy změnit.** Naneštěstí přibližně také v tomto věku si děti mohou začít více uvědomovat předsudky proti své vlastní skupině.

Formální zásady a způsoby práce ve škole nikoho záměrně nediskriminují. Někteří učitelé mohou však v důsledku prostého neporozumění etnickému zázemí svěřených dětí nesprávně interpretovat jejich chování ve škole a jejich potíže s učením. Podrobné zkoumání těchto témat patří spíše do sociologického než psychologického pojednání. **Děti pocházející z odlišného prostředí než učitel mohou být doma vedeny k jiným způsobům chování vůči autoritě a k jiným projevům úcty a náklonnosti, jež se liší od způsobů, které učitel sám pokládá za vhodné.** A tak mohou nastat situace, kdy dítě sice nemá v úmyslu učitele urazit, ale mluví takovým způsobem a užívá takových slov, že učitel si jeho chování vysvětlí jako úmyslnou provokaci. Stejně tak nespoutané, bujné a extravertní chování, zcela přijatelné v kultuře, z níž dítě pochází, může učitel chápat jako rušivé a vyzývavé. Kulturní rozdíly mohou způsobit i potíže s učením. Někdy to vypadá, jako by dítě rozumělo, co učitel říká, ale později se ukáže, že to nepo-

Culture fair

chopilo. Ne proto, že by neznalo slova užitá učitelem, ale proto, že v jeho vlastní kultuře mají odlišný význam. Ze stejného důvodu může dítě nesprávně odpovídat v testech inteligence a jiných schopností. Otázkám sice porozumí, ale k selhání dojde proto, že testy nejsou *nezávislé na kultuře*; tj. nejsou prosty vlivů kulturního prostředí, které znevýhodňuje děti odlišného kulturního zázemí. Tak může být u dětí z určitých etnických skupin nesprávně diagnostikována snížená inteligence. Důsledkem bývá jejich nevhodné zařazení do nápravných programů. Dochází k tomu jen proto, že naše vyučovací a testovací metody jsou kulturně nepřiměřené (kapitola 5).

Riziko, že děti z národnostních menšin budou nesprávně diagnostikovány jako patologické nebo zaostávající v učení, můžeme výrazně omezit tím, že budeme chápat a tolerovat jejich kulturní odlišnosti. Je zjevně zapotřebí, aby co největší počet nadaných příslušníků těchto etnik byl získáván pro povolání učitele či pedagogického psychologa. Všem studujícím učitelství by se mělo dostávat více příležitostí k tomu, aby se naučili plně porozumět vlastnostem menšinových skupin. Dosud bylo v tomto směru vynaloženo málo vytrvalého a koordinovaného úsilí. Výsledkem je, že společnost je jako celek pro život v multikulturním společenství stále nedokonale vzdělávána a děti z etnických menšin bývají vystavovány diskriminaci jak ve vzdělávací soustavě, tak na trhu práce. Že tento stav přispívá k rozdělení společnosti a ke vzniku sociálních rozbrojů, je až příliš zřejmou skutečností.

Stejně jako jsou omezeny možnosti učitele přispět ke změně stereotypů ve vztahu k pohlaví, jsou omezeny i jeho možnosti přispět k odstraňování etnických odlišností. Tyto odlišnosti ovšem mnohdy představují značnou hodnotu především v tom smyslu, že dodávají celé společnosti tvořivě podnětnou rozmanitost a vnášejí do ní nové pohledy a nové formy kulturního sebevyjádření. Učitelé se však musí starat o to, aby žádné dítě netrpělo svým etnickým původem a aby se děti navzájem nehodnotily podle barvy, dialektu nebo víry. Děti mají sklon, zvláště s přibývajícím věkem, být intolerantní vůči individuálním odlišnostem. Zde musí svou úlohu plnit škola. Je třeba, aby vychovávala děti k tomu, aby se zbavovaly těchto omezených a lidí od sebe oddělujících postojů.

Učinným prostředkem v tomto směru je příklad. Je-li patrné, že učitelé hodnotí každé dítě stejnými měřítky bez ohledu na původ a že citlivě vnímají zvláštní problémy, s nimiž se potýkají děti z etnických menšin, pak se z toho poučí i ostatní děti. Stejně tak zapůsobí respekt, který budou učitelé i za cenu určitých změn v zavedených postupech projevovat vůči přesvědčení a zvykům těchto skupin obyvatelstva. Je však třeba používat i specifitější výchovné postupy, které dětem pomohou získat empatii pro etnické menšiny. Příslušníci „většiny“ by se měli naučit plně chápat pocitu odcizenosti a zavrženosti, jež jsou často nuceni prožívat příslušníci menšin. Děti, jež byly mimo školu „krmeny“ rasově předpojatými názory, potřebují pomoc, aby mohly své postoje přezkoumat. Musí si uvědomit, jaké škody může rasová nenávisť působit na místní, celostátní i mezinárodní úrovni.

Kromě těchto výchovných a převýchovných činností musí škola udělat ještě něco jiného. Musí především přezkoumat vlastní postupy hodnocení a vlastní výukové programy z hlediska jejich přiměřenosti pro etnické menšiny. Již jsem připomněl, že děti z těchto menšin mohou být nesprávně diagnostikovány jako výukově či kázeňsky problémové právě proto, že mají určité jazykové obtíže a že si z domova přinesly odlišná pravidla chování. Mnohé školy bohužel stále poskytují takové výukové programy, které neberou dostatečný ohled na zvláštní potřeby dětí z mimoevropského prostředí. I když se takové děti už narodily v Británii, jsou stále hluboce ovlivňovány kulturou svých rodičů a své rasové skupiny. Výukový program, jenž to nebere v úvahu, není zcela přiměřený. A ještě působí vůči takové kultuře přímo protichůdně (například tak, že vstěpuje určité společenské chování a postoje, určité náboženské nauky a zvyklosti a určité mravní hodnoty), vytváří riziko otevřeného konfliktu mezi domovem a školou.

S těmito kulturními tématy těsně souvisí specifické problémy jednotlivých příslušníků etnických menšin. Mohou se týkat zaměstnání, smíšených manželství nebo volby, kde žít, a způsobů, jak si zabezpečovat základní občanské svobody. Žádná škola samozřejmě nemůže přizpůsobit svůj vzdělávací program výlučně etnickým menšinám. Ovšem formální vzdělávání musí podporovat jak společenskou soudržnost, tak i práva jednotlivců v rámci této soudržnosti. Tuto povinnost není snadné plnit. Často je třeba zvolit pečlivě vyvážený postup, jenž práva jedné skupiny nikdy neprosazuje na úkor práv skupiny jiné. Ale žádnou školu nelze této povinnosti zbavit. Žádného učitele nelze zbavit úkolu zabývat se každým dítětem s ohledem na prostředí, z něhož toto dítě přichází.

Společenská vrstva

Stejně jako si učitel může nesprávně vykládat chování dětí z jiných etnických skupin, než je ta jeho, může si nesprávně vykládat i chování dětí z určitých sociálních vrstev (Sugarman, 1986). Příslušnost k určité společenské vrstvě je přirozeně velmi citlivou záležitostí, s níž jsou spojeny nejrůznější politické důsledky. Jejich rozbor přesahuje rámec tohoto textu, stejně jako rozsáhlejší orientace v problematice sociálních vrstev. Jedním způsobem, který může učiteli pomoci porozumět důsledkům struktury společenských vrstev v oblasti vzdělávání, je seznámit se s *Roztříděním zaměstnání, vydaným pro Spojené království vedoucím státní statistiky*. *

Toto třídění dělí rodiny do pěti kategorií podle zaměstnání rodičů, od povolání s „nejvyšším“ statutem, jako jsou práva a lékařství, umístěného na vrcholu, až po nekvalifikované dělnické profese, umístěné dole. První čtyři kategorie bývají někdy označovány písmeny (sloužícími ve Velké Británii také ke školnímu známkování) od „A“ po „D“. Hrubší rozlišení mezi dvěma vrchními a dvěma

spodními z nich bývá vyjádřeno označeními *vyšší sociálně-ekonomický status (USES)* a *nižší sociálně-ekonomický status (LSES)* *. Výzkumy konzistentně prokazují, že u dětí ze dvou vyšších kategorií je vyšší pravděpodobnost úspěšného složení maturitní zkoušky a pokračování ve vysokoškolském studiu než u dětí ze dvou nižších skupin. Nepřekvapuje, že potom také získají lepší zaměstnání a nashromáždí větší jmění.

Pátráme-li po příčinách této situace, jedním ze samozřejmých vysvětlení je, že děti v nižších kategoriích pocházejí z ochuzenějšího prostředí, kde je méně příležitostí ke zkušenostem, jež přispívají ke studijním úspěchům. Nesmíme však zobecňovat přespříliš. Mnohem důležitější než společenská vrstva sama o sobě je (jak jsme ukázali výše) rodičovský styl. Hlavně však jde o to, že děti z nižších sociálních kategorií méně vědí, jak se chovat vůči učiteli nebo jak ovládat své chování, a je jim méně znám způsob chování přijatelný uvnitř vzdělávací soustavy. Mohou pocházet z prostředí, kde chováním vedoucím k úspěchu je agrese a neústupnost. Pro takové děti může být obtížné naučit se o něco dělit nebo čekat, až na ně přijde řada. Mohou mít rodiče, kteří je zanedbávají a neposkytují jim povzbuzení a podporu. Takovým rodičům obvykle vůbec nezáleží na pokrocích jejich dětí ve škole. Není divu, že takové děti vzdor svým případným schopnostem bývají už na začátku své školní dráhy neúspěšné. Vzdělávací program školy potom ve znevýhodňování těchto dětí pokračuje (Eggleston, 1990).

Děti ze sociálně ochuzených prostředí mívají v předškolním období mnohem méně příležitostí k rozvoji klíčových řečových schopností. Důsledek nedostatečného nácvičku řeči se projevuje tím, že neumějí své myšlenky a přání vyjádřit slovy, že neumějí naslouchat a odpovídat druhým. Verbální omezenost často přispívá k omezení kognitivnímu (bez odpovídající jazykové způsobilosti je obtížnější rozvíjet vlastní schopnosti uvažování). Další jazykový deficit vzniká v důsledku situace, kdy dítě nemá možnost seznámit se včas s existencí knih, kdy je mu odepřeno poznat hodnotu četby. Obdobně mohou být těmto dětem odepřeny rané zkušenosti s hodnotou počítání a v důsledku toho jim není jasný význam matematiky. Dítě z ochuzeného prostředí je na počátku svého formálního vzdělávání výrazně znevýhodněno. Školy jsou všeobecně orientovány směrem ke standardům chování a myšlení společensky privilegovanějších skupin a může pro ně být obtížné porozumět světu dítěte ze sociálně slabšího prostředí.

Mnozí učitelé a studující učitelství v podstatě chvályhodně zavrhnou „nálepkování“ dětí a jejich zařazování do takzvaných sociálně-ekonomických kategorií. Argumentují tím, že takové označování s sebou přináší nežádoucí hodnotící implikace a že v každém případě používání rozlišení podle společenské vrstvy jen pomáhá zachovávat sociální nerovnosti. Mnoho prospěšných praktických poučení k vytvoření objektivního názoru může učitel získat z výzkumu věnovaného vlivu prostředí společenské vrstvy na školskou výkonnost. Rozsáhlejší rozprava o těchto poznacích patří spíše do sociologické než do psychologické

* *Classification of Occupations issued for the United Kingdom (UK) by the Registrar General*

* „Upper ...“ a „Lower Social and Economic Status.“

studie. Tento výzkum však také ukazuje, že nuzné životní podmínky, ekonomické těžkosti, verbálně málo podnětné prostředí a nedostatek vhodných zařízení ke kulturním činnostem a k trávení volného času nevyhnutelně působí jako mocná překážka vzdělávacího pokroku dětí z mnohých sociálně a ekonomicky oslabených rodin. Tyto děti často nemají doma kde v klidu číst nebo dělat domácí úkoly, neseznámily se v rodině s knihami a obvykle mají omezený přístup do zařízení, kde by si mohly hrát, do knihoven a dalších kulturních institucí, jako jsou muzea a divadla. Také často žijí v sociálním prostředí, které málo zdůrazňuje důležitost vzdělání, které jim poskytuje málo přípravy k volbě povolání a které často působí v rozporu s cíli a hodnotovými soustavami školy.

Úloha učitele při práci s dětmi z takových společenských vrstev je složitá. Učitelé musí zastávat hodnoty školy, zároveň však musí chápat problémy dětí. Neměli by děti ještě více odcizovat pokusy obrátit je proti subkulturě, v níž byly vychovány. Je úkolem učitele, aby dětem ukázal, že účelem školy je pomoci jim zvládat nároky a obtíže života. Škola tedy neposkytuje pouhé ohodnocení výkonu dětí podle daných výukových kritérií a zjištění, v čem zaostávají, ale má přímý vliv na to, co právě prožívají a čím se stanou v následujících letech. Smyslem práce školy je rozšiřovat rozsah pozitivních možností, které dítě má, s přihlédnutím k zájmovým činnostem a k perspektivám budoucí volby povolání. Pokud dítě školu zavrhuje jako něco, co pro ně nemá význam, je nutno pečlivě promyslet, jak je tento účel školy vyjádřen v jejím konkrétním studijním programu. Podrobná diskuse o studijním programu v tomto textu není na místě. Z psychologického pohledu však musím zdůraznit, že vztah mezi učitelem a třídou značnou měrou závisí na očekávání dětí, co jim je škola vůbec schopna poskytnout.

Rodina

Širší etnická a socioekonomická skupina je jistě důležitá; avšak nejdůležitější jednotkou veškerého společenského vývoje dítěte je nepochybně rodina. V rodině se nejen ustavují první vazby dítěte, ale tam se také učíme mnohým z našich vnějších sociálních rolí. Rodiny jsou ovšem ovlivňovány etnickými a socioekonomickými skupinami, jejichž jsou součástí; ale i uvnitř těchto skupin existují obrovské rozdíly ve způsobech, jak se rodiny chovají a jak zacházejí se svými členy. Dokonce v takové míře, že odborné zkoumání rodiny je nyní něčím jako samostatnou specializací, jež spojuje prvky psychologie, sociologie a sociální péče.

Měnící se povaha rodiny

K pochopení tohoto zkoumání musíme na počátku rozlišit takzvanou *užší* a *širší* rodinou. Užší rodina sestává z příbuzných prvního stupně (rodičů a dětí), zatím-

co širší rodina zahrnuje příbuzné druhého a třetího stupně (prarodiče, strýce a tety, bratrance a sestřenice), popřípadě další. Užší i širší rodina jako instituce prošly v rozvinutých zemích v současných letech významnými proměnami. V případě užší rodiny jde hlavně o strukturální změny. Tradiční rodinná jednotka, obsahující otce, matku a jedno až tři děti, už v současnosti není všeobecnou normou. Rozpady rodin (více než čtvrtina všech manželství ve Velké Británii nyní pravděpodobně skončí rozvodem) a nárůst počtu dětí počatých mimo manželství (v celonárodním průměru jedno z deseti, v některých částech země mnohem více) vedou k masivnímu vzrůstu počtu rodin s jedním rodičem a rodin s nevlastním rodičem. Tradiční norma, jež předpokládala, že otec chodí do práce a matka zůstává v domácnosti, dnes většinou neplatí dokonce ani v rodinách s oběma rodiči. Téměř sedmdesát pět procent matek školních dětí má placené zaměstnání mimo domov. Vysoká míra nezaměstnanosti dospělých mužů pak vede k tomu, že pokud najdeme jednoho z rodičů přes den doma, může to být se stejnou pravděpodobností matka i otec.

V případě širší rodiny je nejdůležitější změnou pokles jejího významu. Sociální mobilita znamená, že mnoho mladých lidí se stěhuje z oblastí, kde vyrůstali. To má za následek, že se lidé žení, vdávají a vychovávají děti daleko od prarodičů a ostatních příbuzných. Tato sociální mobilita, která vede nejen k rozkladu širší rodiny, ale také k rozpadu malých, původně silně soudržných společenství, je často pokládána za příčinu současného úbytku společenských zábran, za příčinu častého porušování zákona a řádu. V dobách, kdy byly děti vychovávány v prostředí širší rodiny a známého světa sousedů a přátel, byly mnohem více vystavovány tlakům směrem k sociální konformitě, než je tomu nyní. Protože je znal každý v bezprostředním okolí, bylo nanejvýš pravděpodobné, že pokud se dopustí nějaké neplechty, budou poznány. Mnoho pro ně také znamenal nesouhlas příbuzných druhého a třetího stupně. A jelikož tito příbuzní byli stále nablízku, děti tolik nepotřebovaly náhradu za nepřítomné rodiče.

Rodinná terapie

Měnící se charakter užší i širší rodiny navíc znamená, že rodičům, kteří se potýkají se zvláštními problémy, se nyní dostává méně podpory než kdykoli dříve. Děti v takových rodinách jsou stále více ohrožovány nedostatečnou péčí a někdy i krutým zacházením. Přibývá zpráv o zanedbávání dětí, o jejich tělesném týrání a pohlavním zneužívání. Role tradičně zastávané širší rodinou musí stále více přebírat sociální pracovníci. Pro ty je ovšem téměř nemožné najít a sledovat všechny ohrožené děti. NSPCC (Národní společnost pro předcházení krutosti vůči dětem*) odhaduje, že v Británii umírají v důsledku tělesného týrání tři až čtyři děti týdně. To je úděsné číslo.

* „National Society for the Prevention of Cruelty to Children“

Počet dětí, které jsou „jen“ těžce tělesně týrány, je pravděpodobně o mnoho set vyšší, stejně jako počet těch, které jsou pohlavně zneužívány. (Na tomto místě je třeba poznamenat, že děti bývají zneužívány jak muži, tak ženami. Muži zde sice svým počtem ženy převyšují, avšak názor, že máme, pokud jde o pohlavní zneužívání, chránit děti jen před muži, je nebezpečný omyl. Totéž platí o názoru, že zneužívači jsou obvykle cizí lidé. Ve skutečnosti se většinou rekrutují ze členů rodiny, sousedů, přátel rodiny nebo sourozenců.)

Jak jsme již dříve poukázali v rozpravě o připoutání, rodiče, s nimiž se v dětství špatně zacházelo, se často jeví jako lidé neschopní řádně pečovat o své děti. To platí nejen o materiálních, nýbrž i o citových stránkách vztahu. Tak někteří rodiče, ač o hmotné potřeby svých dětí pečují zjevně dobře, jim vytvářejí takové emoční prostředí, které může přispívat ke vzniku vážných neurotických nebo psychotických poruch v dětství či v dospělosti. Nesprávně fungující rodině se přičítá vina za vznik značného množství těchto obtíží, může být dokonce i příčinou schizofrenie. Špatný vztah mezi rodiči a dítětem, v němž jsou rodiče nadměrně chladní, vyžadující, obviňující nebo nekonzistentní v projevu, může být příčinou mnohých poruch dětského chování.

Je tedy logické, že v současné době získává značnou pozornost metoda *rodinné terapie* (vypracovaná Satirovou, 1967, a dalšími); terapeut při ní pracuje nejen s problémovým dítětem, ale s celou užší rodinou. Při rodinné terapii se rodina účastní terapeutických sezení jako celek, což umožňuje terapeutovi pozorovat, jak každý z členů rodiny interaguje s ostatními, jak vzniká napětí, jak dochází k nedorozuměním, jak si jednoho člena rodiny mohou ostatní zvolit za „obět“, jakou míru odlišené identity rodina svým členům dovoluje, jak dobře rodiče znají své děti, jak spolu navzájem vycházejí atd. Terapeut tak může pozorovat, jak rodina přispívá k problémům, jimiž trpí dítě, a jaké problémy naopak dítě působí zbývající části rodiny.

Rodinná terapie může být prospěšná i tehdy, když původní problém nemá dítě, ale některý z rodičů. Alkoholismus jednoho rodiče, nutkavé hráčství, násilí, nesoulad mezi rodiči - to vše lze často nejlépe pochopit a léčit v rámci rodiny. Většinu využívání tohoto přístupu brání neochota některých rodičů svěřit se někomu se „svým“ problémem (nebo vůbec připustit existenci nějakých osobních nesnází) v přítomnosti partnera a dětí. Jiným problémem, který lze často nejlépe řešit touto cestou, je drogová závislost dětí. Naděje, že rodiče porozumějí příčinám závislosti dítěte a pochopí, jak mu správně poskytnout podporu k překonání návyku, je mnohem větší, je-li závislost léčena jako problém celé rodiny, a ne jako problém jedince.

Kde se rodiny rozpadají, právě děti často nejvíce trpí. Děti jsou houževnatá stvoření a dokážou přežít i nejničivější okolnosti v rodině, pokud si jsou jisty láskou a podporou svých rodičů. Například neexistují žádné důkazy pro to, že by děti zaměstnaných matek hůře prospívaly ve škole nebo že by u nich byla větší pravděpodobnost citové poruchy než u dětí, jejichž matky zůstávají v domácnosti (Gottfried, Gottfried a Bathurst, 1988). Mnohem důležitějšími pro-

měnnými je zde kvalita domácího prostředí, socioekonomický status rodiny a její velikost. Nejsou ani doklady pro to, že by na tom byly výrazně hůře děti osamoceného rodiče (ač jistě postrádají vzor role, který by jim poskytoval nepřítomný rodič). Avšak děti, které jsou vychovávány v nejistotách nešťastného domova, kde si rodiče navzájem ubližují citovým nebo fyzickým násilím, nezbytně musí trpět. Nejenže jim je odírána patřičná pozornost rodičů, ale tím, že jsou svědky zlobných konfrontací, zakoušejí také konflikt své loajality k otci a matce a pociťují stále ohrožení své citové jistoty. Často je pro ně rozpad rodiny, když už k němu konečně dojde, skutečným vysvobozením. Většinou však bohužel i rozvod přináší další problémy. Rodiče mezi sebou často soupeří o náklonnost dětí a užívají jich jako zbraně proti sobě navzájem. Nepřekvapuje, že zranění způsobená takovými zážitky pak potřebují dlouhou dobu, než se vyhojí. Vzhledem k tomu, že dětem z rozpadlých rodin chybí dobrý vzor, jak se k sobě mají partneři v manželství vzájemně chovat, mají menší naději než jejich šťastnější vrstevníci, že jednou samy budou mít dobrá a trvalá manželství.

Důkazy o účincích širokého spektra rodinných a rodičovských dysfunkcí reprezentativně shrnuje Goodyer (1990). Ukazuje, že to bývá spíše kombinace okolností než jakákoli jednotlivá událost, která vyvolává problémy v osobnosti nebo v chování dítěte. Kromě činitelů přispívajících ke vzniku psychických problémů u dětí a dospívajících, jež jsme uvedli v této kapitole, tedy rodičovských stylů, rodinného nesouladu a rozpadu, socioekonomických činitelů a velikosti rodiny, Goodyer poukazuje ještě na hospitalizaci rodiče nebo dítěte, na narušenou interakci mezi rodičem a dítětem v důsledku narození nového sourozence, na úmrtí blízké osoby a na trestnou činnost rodičů.

Konflikt v rodině

Vzhledem k velkým změnám, které nastaly v úloze a ve skladbě užší i širší rodiny, potřebuje si učitel často opravit své dosavadní předpoklady o domácím prostředí, z něhož děti přicházejí. Měl-li třeba učitel sám šťastné dětství a má-li spokojený rodinný život, neuvědomuje si možná stres, jemuž může být jeho žák vystaven třeba kvůli trvalému nesouladu (doprovázenému možná i fyzickým násilím) mezi rodiči, kvůli alkoholismu u otce či matky, nebo vzhledem k životu v neúplné rodině, kde se dítě musí starat o mladší sourozence. Učitel si také nemusí vždy plně uvědomovat, jakým zátěží bývají děti vystavovány, mají-li panovačné nebo citově nevyrovnané rodiče, či jaký stres vyvolává rodič trpící chronickou depresí, která mu brání zvládat úkoly každodenního života. Jestliže učitel dokáže tyto zátěže odhadnout, sotva ho překvapí, že děti vystavené doma obtížím takového druhu mívají často problémy s chováním ve škole. Tyto problémy mohou vyplývat prostě z tělesného vyčerpání či z nedostatku motivace. Důsledkem špatně fungujícího domova může také být stažení do sebe. Takové dítě, doma přetížené starostmi, není schopno věnovat se druhým a účastnit se školních činností. Ve své nejrušivější podobě se tento stav projevuje extrémními

nároky na učitelovu pozornost nebo odporem a nepřátelstvím vůči celému světu.

POTŘEBA UČITELOVY ÚČASTI

Touto i dalšími otázkami vztahujícími se k problémům s chováním se podrobněji zabýváme v části IV. Zde chci jen zdůraznit, že učitel by měl rozumět mocnému vlivu rodinného prostředí na chování dítěte ve škole. Pro změnu tohoto prostředí ovšem toho učitel může učinit pramálo. Učitelé nejsou sociální pracovníci a jakýkoli pokus nějak zasáhnout vyvolá pravděpodobně odpor a způsobí více škody než užitku. (Samozřejmě je však nutné ihned prostřednictvím ředitele hlásit sociální péči každý případ tělesného zanedbávání nebo týrání.) Důležité je, aby učitel chápal potřeby dětí ve škole. Tak jim pomůže vyrovnávat se s problémy doma. Není třeba připomínat, že děti silně trpící takovými problémy nesmějí být ještě dále poškozovány necitlivým školním prostředím, kde se nebere ohled na příčiny jejich neschopnosti soustředit se na školní práci, vypracovat domácí úkoly nebo vytvářet si uspokojivé vztahy s druhými. Pozdní příchody do školy, neomluvené absence, neoblíbenost u ostatních dětí, náhlé výbuchy nezvládnutelného hněvu - to vše může být zapříčiněno neutěšenou situací doma. Než učitel v takovéto situaci rozhodne o dalším postupu, musí v rámci svých povinností věnovat těmto obtížím dostatek pozornosti. Přitom ovšem nesmí zapomínat na to, že děti často nebývají ochotny připustit, že mají doma potíže - buď ze studu, nebo z loajality k rodičům. Mnohé děti z takového prostředí také nebývají schopny se na dostatečné úrovni slovně vyjadřovat (v důsledku nedostatečné řečové stimulace, o níž jsem se již zmínil) a může pro ně být obtížné vyjádřit své problémy slovy, zvláště když nemají jistotu, že budou vyslechnuty s účastí.

VÝZNAM ZÁJMU RODIČŮ O ŠKOLU

Význam rodiny není z hlediska vzdělávání omezen pouze na to, že poskytuje dítěti domácí prostředí, v němž se cítí chráněno. Je také potřeba, aby se rodiče aktivně zajímali o jeho školní vzdělávání, neboť tento zájem má pozitivní souvislost se školními pokroky dítěte (Lunt a Sheppard, 1986). Svým zájmem o jeho vzdělávání mu rodiče dávají najevo, jaký význam přisuzují jeho dobrému školnímu prospěchu a také jaký význam přisuzují jemu jako osobě. Zájem rodičů se mimo jiné projevuje tím, že nabízejí dítěti pomoc při jeho domácí přípravě na vyučování. Dobře fungující rodiče podporují práci školy a ztotožňují se s jejími kritérii a hodnotami. Znájí učitele svého dítěte a bývají připraveni obracet se k nim o radu. Učitelé se tak dozvídají více o prostředí dítěte, s rodiči mohou probírat výukové problémy a využívat jejich případnou pomoc.

V posledních letech zájem rodičů o školu výrazně vzrostl (Pugh, De'ath,

1987). Je však známou skutečností, že právě rodiče, s nimiž by učitelé nejvíce potřebovali mluvit, se ve škole skoro nikdy neobjeví. Ale ani v případech, kdy se rodiče nikdy neúčastní rodičovských schůzek a nevyužívají ani ostatních možností, jak se s učiteli setkat, nemusí nutně jít o rodičovský nezájem o školní výsledky jejich dětí. Jestliže určití rodiče nikdy nepřicházejí, měla by se škola ptát sama sebe, proč je v získávání jejich pozornosti tak neúspěšná. Možná, že tyto rodiče cítí přílišný respekt před školou a jejími výmluvnými a vzdělanými učiteli. Nebo možná vědí, že si dítě vede špatně, a buď se za to stydí, nebo o svém potomkovi nechtějí slyšet ještě další špatné zprávy. Nebo jim škola a to, co nabízí, příliš neimponuje. Rodičům se často nelíbí kulturní akce podle středněstavovského vkusu (představení školního orchestru a pěveckého sboru, školní divadlo atd.), jimiž se škola pokouší je přilákat.

Některé školy v tom spatřují velký problém. Aby přivedly rodiče do školy a vytvořily s nimi takové kontakty, které by vedly k větší spolupráci a k účasti na rodičovských schůzkách v budoucnu, pořádají binga a taneční zábavy, nabízejí učitele pro domácí vyučování, dobrovolníky-spojky mezi školou a rodinami a domácí vzdělávací programy. Pokud rodiče přijdou na třídní schůzky, dbají učitelé na to, aby je nevystavovali odrazujícím výčtu nedostatků jejich dětí, nebo v horším případě přednášce o tom, jak rodiče sami k těmto nedostatkům přispěli. Namísto toho zaujímají pozitivní strategii. Uvádějí, co lze učinit ve prospěch dítěte, a akcentují spíše oblasti, kde je dítě úspěšnější. Jakmile rodiče získají ke škole důvěru a stanou se, díky růstu svého zájmu o její práci, svědky zlepšování výkonů svého dítěte, jejich zaujetí a chuť pomoci pravděpodobně budou ku prospěchu všech zúčastněných dále růst.

VELIKOST RODINY

Dalším významným poznatkem je zjištění, že velikost rodiny bývá nepřímě úměrná školnímu prospěchu. Ve svém široce založeném longitudinálním výzkumu zjistil Davie se svými spolupracovníky (Davie, Butler, Goldstein, 1972), že děti z větších rodin, bez ohledu na to, z které společenské vrstvy pocházejí, podávají horší výkon ve čtení, počítání, řečových dovednostech a tvořivosti než jedináčci nebo děti s jedním či dvěma sourozenci. Tyto nálezy jsou podpořeny novějšími studiemi (Mascie-Taylor, 1990). Kde hledat příčinu? Horší výkony dětí mohou vyplývat ze skutečnosti, že ve větších rodinách mají rodiče obvykle na jednotlivé děti méně času. Na tyto děti tak doma působí méně verbálních a jiných podnětů. Davie také zjistil, že nejvíce obvykle strádá nejstarší dítě zřejmě proto, že jak v rodině přibývají mladší, a tedy potřebnější sourozenci, musí se ten nejstarší o sebe stále více starat sám. Učitelé ovšem nemohou velikost rodiny nijak ovlivnit, ale je potřebné, aby si uvědomovali nevýhodu, v níž se děti z početných rodin často ocitají, a aby se snažili jim tuto ztíženou situaci všemi dostupnými prostředky ulehčit. Děti z velkých rodin někdy mívají zvlášť silný sklon domáhat se učitelovy pozornosti, aby si tak vynahradily nedostatek

pozornosti dospělých doma. Učitel, který si uvědomuje příčinu těchto nároků, bude v takových situacích reagovat se sympatií a trpělivostí.

Konflikt domov - škola

Přicházejí-li děti z domácího prostředí, které jim vštěpuje výrazně odlišné normy oproti škole, prožijí téměř nevyhnutelně názorový a citový konflikt. Dochází k tomu zvláště v případech, kdy příslušníci rodiny patří k etnické menšině, ke skupině sociálně a ekonomicky oslabených obyvatel, nebo kdy jde o rodinu agresivní a násilnou. Školy obecně vyučují evropské kultuře a takzvaným hodnotám středních vrstev. **Kladou důraz na spořivost, sebeovládání, ambice, pracovitost, na odkládání bezprostředního uspokojení v zájmu dlouhodobých cílů, respekt k autoritě, na slušné chování a nenásilí.** To může být dítěti z prostředí s odlišnou soustavou hodnot velmi vzdálené. Jestliže se dítě přizpůsobí a školní hodnoty přenáší domů, může zjistit, že v nejlepším případě mu nejsou nic platné a v nejhorším případě za ně sklídí výsměch nebo trest. Přenášeli-li dítě hodnoty své kultury, sociální skupiny či rodiny do školy, může se setkat se stejnou reakcí. V nejlepším případě tyto hodnoty nefungují, v nejhorším vyvolávají výsměch a trestání. Konflikt mezi rozdílnými normami domova a školy může dítě vyřešit pouze tak, že buď přijme dvojí měřítko a chová se jinak ve škole a jinak doma, nebo buď školu, nebo domov zavrhne. V prvním případě si způsobí problémy s osobní identitou, ve druhém se mu vede zle v té instituci, kterou odmítá.

Konflikt mezi domovem a školou nebývá vyvoláván samotným dítětem. Je nesmírně důležité, aby škola učinila vše, co lze, aby tento konflikt včas rozpoznala a zmírnila jeho účinky. Některé školy to dokážou se značným úspěchem. Učitelé se seznamují s prostředím, z něhož pocházejí jim svěřené děti, varují se toho, aby jim vnucovali pravidla a normy, které s ním jsou zjevně neslučitelné, a zároveň je postupně a rozumně uvádějí do těch regulí, které jsou bezpodmínečně nutné. Jiné školy však trvají na vynucování takových způsobů chování, jež jsou mimo školu nepodstatné. Takové situace pak děti vnímají jen jako důkazy toho, jak je školní autorita vzdálena jejich životu. Rozdíly mezi školami bývají i v obsahu učiva. Některé školy se snaží, aby jejich vzdělávací program byl žákům srozumitelný a aby měl vztah k tomu, jak žijí mimo školu, zatímco jiné vnucují dětem látku, která jim nijak nepomáhá vyznat se v životě a rozumně a realisticky plánovat do budoucna.

Není tedy divu, že dvě od sebe nepříliš vzdálené školy s identickým charakterem okolního osídlení mohou vykazovat velké rozdíly ve stupni záškoláctví, vandalismu a agresivního chování svých žáků. V jednom případě to může být škola, která přistupuje ke svým žákům jako k hodnotným lidským bytostem, jimž pomáhá chápat a překonávat nedostatky jejich domácího prostředí. V jiném případě může jít o školu, jež jako by se pouze snažila vnutit svým žákům

téměř cizí kulturu. Tato druhá škola si možná nepřidělává vlastní problémy, ale v každém případě zhoršuje problémy již existující.

I tam, kde nedojde k přímému konfliktu mezi rodinou a školou, pokud jde o hodnoty a chování, mohou existovat různé názory na účel školního vzdělávání a na to, čeho škola může docílit a čeho ne. Pugh a De'ath (cit. dílo) navrhuji užitečný způsob, jak si zajistit nejen větší rodičovský zájem o školu, ale také jak rodiče lépe informovat o jejich cílech a postupech. Škola postupuje tak, že rodiče nejprve zapojí do vnějších činností týkajících se jejího provozu, třeba do hledání sponzorů. Pak rodiče vybídne, aby pod dohledem pomáhali s činnostmi konanými ve škole (např. pomáhají v knihovně, radí jednotlivým dětem při učení, podílejí se na přípravě školních společenských akcí). Vše vyústí v partnerský vztah, který rodičům umožňuje podílet se na rozhodování, navštěvovat jménem školy jiné rodiče, vést skupinové činnosti a pomáhat s poradenstvím. Někteří rodiče se pak dostanou do úplně jiné kategorie a slouží jako hospodáři školy, členové rady rodičů a podobně.

Zvláštní problémy ve škole

V jakékoli rozpravě o sociálních vztazích mezi dítětem, rodiči a učiteli je třeba zdůraznit, že dítě je individualita a na jiné lidi reaguje jedinečným způsobem. Děti se tak samy podílejí na vytváření postojů dospělých vůči sobě. Dítě například může být přizpůsobivou bytostí, která dobře snáší menší nepříjemnosti a vřele reaguje na citové projevy rodičů. Na druhé straně může být neklidné, obtížně zvladatelné a zjevně usilující o to, aby se rodičovským citovým projevům vyhnulo. Otázkou zděděného temperamentu se podrobněji zabýváme v kapitole 8; zde je na místě zdůraznit, že většina rodičů si pochopitelně lépe utváří vztah, a to již od prvních týdnů života, vůči dítěti přizpůsobivému a spokojenému než vůči dítěti obtížněji zvladatelnému a mrzutému. A dítě nevyhnutelně tento vztah rodičů ke své osobě vycítí.

Také učitelé přirozeně vycházejí s některými dětmi lépe a s jinými hůře. Každý vztah je však nutno chápat jako vzájemné působení. Aby vznikl vztah, musí nastat mezi dvěma lidmi interakce; v průběhu této interakce se mohou dostat do rozporu. U rodičů a dětí někdy zjišťujeme, že jejich chování je vzájemně konfliktní už od počátku. Jak v průběhu let příležitosti k neshodám a nedorozuměním přibývá, je **vzájemné chování stále zatrpklejší a svárlivější.** V nejhorším případě takový vztah vede k tělesnému týrání dítěte. Je důležité, aby si všichni učitelé všimli odřenin a škrábanců, jež je přivedou na stopu tohoto znepokojivého úkazu. Psychologickou škodu působenou těmto nešťastným dětem, trpícím doma neustálým strachem z tělesného týrání, nelze vyčíslit. Když však zkoumáme příčiny tělesného týrání dětí, musíme se, jak jsme právě připomněli, stejně pečlivě zabývat dospělým i dítětem. Dětské chování často vykazuje určité znaky, podle nichž můžeme určité děti označit za pravděpodobné

oběti. Tam, kde takové děti vyrůstají v nuzných ekonomických poměrech, v nepříjemných životních podmínkách a v sociální izolaci (to vše na rodiče působí jako další stres), je hrubé tělesné zacházení pravděpodobnější.

Uvedená fakta nesmějí být chápána jako pokus omluvit surové zacházení s dětmi či jako snaha přisoudit vinu za ně dítěti. Chci upozornit pouze na to, že rodičovskou frustraci a antagonismus mohou vyvolávat činitele uplatňující se v chování samotného dítěte již v prvních týdnech života, tedy dlouho předtím, než má možnost naučit se své chování modifikovat. Rodičovským antagonismem dítě trpí a to zesiluje jeho problémové chování, což opět působí zesílení rodičovského antagonismu, který tak činí dítě ještě více nešťastným. Tento bludný kruh pokračuje dál a dál, takže jsou-li přítomny již zmíněné deprivující okolnosti, je dítě vystavováno stále většímu riziku. Jak jsme již pozorovali, toto riziko se ještě zvyšuje, jestliže rodiče sami prožili dětství bez lásky, a tím přišli o zkušenost s poskytováním a zakoušením kladného citu. Rodiče, kteří surově zacházejí se svými dětmi, často postrádají - možná v důsledku svých vlastních zážitků časné deprivace - zralost, a tedy obvykle i schopnost učit se v jednání se svými dětmi trpělivosti a porozumění.

Řeč a sociální vývoj

I když má značná část časné komunikace mezi rodičem a dítětem povahu dotekovou, jako hlavní prostředek sociálního styku se rychle ustavuje řeč. Dítě, které pochází z prostředí s plynulou a výraznou mluvou, má obrovskou výhodu proti dítěti, jehož domov je řečově chudý. Fungující a řečově dobře vybavení rodiče na děti mluví, slovy je také povzbuzují a pojmenovávají předměty, s nimiž si děti hrají. Tím, že s nimi hovoří, i když děti ještě zpočátku všemu řečenému nerozumějí, pomáhají rychlému vytváření jejich slovní zásoby. Jak ukazujeme v kapitole 4, kde je řeč probírána podrobněji, právě prostřednictvím řeči děti získávají schopnost složitě myslet, schopnost sdílet své zážitky s lidmi kolem sebe a schopnost vyjadřovat, co se jim líbí a co ne. Zdá se, že řeč hraje klíčovou roli v rozvoji velké části chování, které označujeme jako inteligentní. Tak bývají některé děti mladšího školního věku učitelem hodnoceny jako méně nadané, avšak ve skutečnosti je hlavní příčinou jejich nesnází prostě to, že přicházejí z řečově nepodnětného prostředí. Takové děti se také někdy mohou jevit jako fyzicky agresivnější než jejich vrstevníci, neboť postrádají řečovou vytríbenost, jež by jim umožnila vhodněji navazovat vztahy k lidem a vyjadřovat své city slovně. Navíc se tyto děti doma nenaučily účastnit se společenského styku a jsou také hůře připraveny začít si osvojovat s řečí souvisící dovednosti, jako je čtení a psaní.

Je tedy na učiteli, aby uměl u dítěte pocházejícího z řečově ochuzeného prostředí rozlišit sociální nedostatky od nedostatků rozumových. Takové rozlišení nejen podnítl učitele k tomu, aby měl s problémy dítěte větší trpělivost, ale ukáže také, jaký druh nápravné pomoci mu má nabídnout. Potíže verbálně za-

ostalých dětí se často v průběhu školní docházky dále zhoršují. Bývá to proto, že mají pochopitelný sklon hledat si kamarády mezi obdobně řečově znevýhodněnými vrstevníky. Nedostatek řečových dovedností jim totiž ztěžuje vytváření bližších kamarádkých vztahů s řečově zdatnějšími dětmi. S jinými řečově zaostávajícími dětmi se sdružují i při školní práci ve skupinách. Učitel by proto měl při organizování činnosti ve třídě dbát na to, aby děti z této kategorie měly co nejvíce příležitostí účastnit se takových verbálních interakcí, jež mohou zlepšit jejich dovednosti. Měl by je podněcovat k tomu, aby si hrály a pracovaly s verbálně zdatnými dětmi a aby se co nejvíce účastnily diskusí a debat ve třídě. Je důležité, aby učitel ke zlepšení stavu využíval každé příležitosti. S takovým dítětem je třeba co nejvíce mluvit, užívat přitom přiměřené úrovně jazyka, trpělivě naslouchat jeho odpovědím a nešetřit povzbuzením. V uspěchaném pracovním shonu učitel často v situaci, kdy se mu pokouší něco sdělit relativně nevýmluvné dítě, příliš šetří svým časem a trpělivostí. Často v dobrém úmyslu, ale z pedagogického hlediska nevhodně dokončí za žáka větu, často dává dítěti nějak najevo netrpělivost. Signalizuje tak, že jeho čas je příliš vzácný na to, aby byl utrácen tímto způsobem. Nepřekvapuje pak, že dítě si buď vytváří konfliktní vztah k učiteli, neboť cítí jeho nezáměr, nebo se vzdává úsilí zabývat se čímkoli náročnějším než nejjednoduššími myšlenkami. Ať je tomu tak či onak, takový stav signalizuje, že učitel nepomohl dítěti odstranit důsledky jeho prvotní nevhody.

Domov a škola

V této kapitole jsme již uvedli dost důkazů pro to, že dětskému sociálnímu vývoji můžeme plně porozumět pouze tehdy, když nezapomínáme na současné působení školy i domova. Domov a škola jako společenské instituce mají při přetváření dětí ve zdatné sociální bytosti rozhodující úlohu. Čím více se o této problematice dozvíme, tím lépe budeme chápat, že děti jsou za nedostatky svého chování odpovědní jen zčásti. Jejich nedostatky „patří“ méně k nim samým než k sociálnímu prostředí, v němž jsou vychovávány. To si uvědomuje každý rodinný terapeut. Je jasné, že škola nemůže fungovat jako rodinná jednotka. Přesto by měl s dítětem, které působí společenské potíže, představitel školy hovořit pokud možno v přítomnosti jeho rodičů. Při tomto rozhovoru je nanejvýš užitečné sledovat, jakým způsobem rodiče reagují na projevy svého dítěte. Poučná je i vzájemná interakce otce a matky. Učitel tak získá vhled do domácích stresů a tlaků, s nimiž musí dítě zápasit. Není-li taková zkušenost možná, musí se škola snažit získat veškeré dostupné informace o domácím prostředí dítěte od pracovníků sociální péče. Tyto informace musí pak vzít v úvahu při rozhodování, jak vůči dítěti dále postupovat.

Klíčovou zásadou je, že škola by v dítěti, které se doma ocitá v nepříznivých podmínkách, neměla vyvolávat další tíseň. Škola je tu k tomu, aby pomáhala.

Zhostit se tohoto svého důležitého úkolu může jen tehdy, když pochopí domácí problémy dítěte a jejich důsledky v mladé tvárné mysli. I tam, kde dítě nemá doma žádné zvláštní potíže, může škola neseznámená s rodinným prostředím neúmyslně vyvolávat konflikty mezi domovem a školou a poškozovat tak zájmy dítěte. Stává se to zvláště v rámci výrazných sociálních nebo etnických odlišností mezi domovem a školou, o nichž jsme již pojednali. Škola přirozeně nemůže měnit své základní normy tak, aby souhlasily s normami chování, k nimž jsou děti vedeny v mnoha domovech. Plnění svých norem však může ukládat dítěti způsobem, jenž si pokud možno nevynucuje rozdvojení jeho loajality. To v podstatě znamená působit na děti v první řadě tak, aby pochopily účel a důležitost školních norem. Není možné připustit situaci, kdy by jejich vlastní normy byly předmětem výsměchu a necitelných poznámek.

Odkazy

- Aboud, F.: *Children and Prejudice*. Oxford, Blackwell 1988.
- Ainsworth, M. D. S.: Attachment: retrospect and prospect. In: Parkes, C. M., Stevenson-Hide, J. (Eds): *The Place of Attachment in Human Behavior*. New York, Basic Books 1982.
- Ainsworth, M. D. S.: Attachment beyond infancy. *American Psychologist*, 1989, 44, 709-16.
- Archer, G., Lloyd, B.: *Sex and Gender*. Harmondsworth, Penguin 1982.
- Bandura, A.: *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N. J., Prentice Hall 1986.
- Bem, S. L.: *The Lenses of Gender: Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, CT, Yale University Press 1993.
- Buswell, C.: Sponsoring and stereotyping in a working-class English secondary school. In: Acker, S., Megarry, J., Nisbet, S., Hoyle, E. (Eds): *World Yearbook of Education 1984: Women and Education*. London, Kogan Page 1984.
- Clarke, A. M., Clarke, A. D. B. (Eds): *Early Experience: Myth and evidence*. London, Longman 1976.
- Davie, R., Butler, N., Goldstein, H.: *From Birth to Seven*. London, Longman 1972.
- Doyle, W., Good, T. L. (Eds): *Focus on Teaching*. Chicago, University of Chicago Press 1982.
- Eggleston, J.: The curriculum, contemporary issues, perspectives and ideologies. In: Entwistle, N. (Ed.): *Handbook of Educational Ideas and Practices*. London, Routledge 1990.
- Equal Opportunities Commission; *Women and Men in Britain: A statistical profile*. London, HMSO 1986.
- Erikson, E. H.: *Childhood and Society*. New York, Norton 1950.
- Goldfarb, W.: Emotional and intellectual consequences of psychological deprivation in infancy: a re-evaluation. In: Hoch, P., Zubin, J. (Eds): *Psychopathology of Childhood*. New York, Grune 1955.
- Goodyer, I. M.: Family relationships, life events, and childhood psychopathology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1990, 31, 161-92.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., Bathurst, K.: Maternal employment, family environment, and children's development: infancy through the school years. In: Gottfried, A. E., Gottfried, A. W. (Eds): *Maternal Employment and Children's Development*. New York, Plenum 1988.
- Harlow, H. F., Harlow, M. H.: *Effects of various mother-infant relationships on rhesus monkey behaviour*. In: Foss, B. M. (Ed.): *Determinants of Infant Behaviour*. London, Methuen 1969.
- Kagan, J.: *The Nature of the Child*. New York, Basic Books 1984.
- Kelly, A.: *Gender differences in teacher-pupil interaction: a meta-analytic review*.