KATALOGIZACE V KNIZE - NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Helus, Zdeněk
Dítě v osobnostním pojetí : obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče / Zdeněk Helus. -- Vyd. 1. -- Praha : Portál, 2004. -- 232 s. - (Pedagogická praxe)
ISBN 80-7178-888-0

159.922.73 * 37.03-053.2 * 159.922.7 * 159.923.2
- dětství
- výchova dítěte
- psychologie dítěte
- vývoj osobnosti
- monografie

37 - Výchova a vzdělávání

PEVIZF 2008

MASARYKOVA UNIVERZITA V BRNĚ
Fakulta sociálních studií
Ústřední knihovna
Gorkého 7
602 00 BRNO

Lektoroval prof. PhDr. Petr Macek, CSc.

© Zdeněk Helus, 2004
Portál, s. r. o., Praha 2004

ISBN 80-7178-838-0

Obsah

Úvodem
Obrat k dítěti – trvale naléhavé pedagogické téma 9

ČÁST PRVNÍ
Objevování dítěte a jeho dětství

1 **Dějiny dítěte, dějiny dětství** 15
1.1 Dějiny dítěte jako dějiny prohřešků na něm páchaných 15
1.2 Pokusy o obrat k dítěti 25
1.3 Objevení dítěte? 30

2 **Impulz reformní pedagogiky – zrod úsilí být dítěti práv** 33
Závěr 36

3 **Impulzy psychologických bádání** 39
3.1 Impulz psychoanalýzy 39
3.2 Zkoumání důsledků autoritářské výchovy 46
3.3 Impulzy kognitivní a konstruktivistické psychologie 50
3.4 Impulzy humanistické psychologie 58

4 **Znepokojení nad dítětem a dětstvím dnes** 63
4.1 Dětství medializované 64
4.2 Konzumní dětství 67
4.3 Dětství v bezdětném světě, dětství jedináčkovské 68
4.4 Proplánované, opečované a urychlované dětství versus dětství zanedbané 71
4.5 Scholarizované dětství 73
4.6 Emocionálně přetížené dětství 75
4.7 Agresivní versus viktimizované dětství 77
Rekapitulace a pointa první části 80

ČÁST DRUHÁ

Dítě v osobnostním pojetí

5 **Obecnější pohled na osobnost** ... 85

6 **Východiska osobnostního pojetí dítěte** ... 87
- 6.1 Dítě – jedinec v dětském věku ... 87
- 6.2 Obsah dětského věku – vývojová transformace ... 88
- 6.3 Nesamozřejmé dětství ... 89
- 6.4 Tři výchozí předpoklady osobnostního pojetí dítěte ... 91
- Rekapitulace a pointa druhé části ... 101

ČÁST TŘETÍ

Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti

7 **Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek** ... 105
- 7.1 Celistvost osobnosti je strukturou jejích základních charakteristik ... 105
- 7.2 Celistvost osobnosti jako výsledek jejího integračního úsilí ... 113

8 **Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování** ... 117
- 8.1 Co tvoří zaměřenost osobnosti ... 118
- 8.2 Perspektivní orientace ... 122

9 **Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost** ... 127
- 9.1 Pojetí sociální interakce a komunikace ... 127
- 9.2 Druhy komunikace ... 130
- 9.3 Působení komunikace na osobnost, její jednání a vývoj ... 136
- 9.4 Promítání mezilidských vztahů a komunikace do osobnosti ... 138

10 **Zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž, či žena** ... 141
- 10.1 Pohlaví a gender ... 142
- 10.2 Chlapci a dívky ... 144

11 **Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření** ... 147

12 **Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým** ... 151

13 **Odosobňující postoje ve vztahu k dítěti a jejich kritika** ... 153
- 13.1 Dítě jako materiál, objekt manipulace ... 153
- 13.2 Dítě jako hrozba, zátěž ... 155
- 13.3 Dítě jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků ... 156
- 13.4 Zaslepenost dítětem – protekcionistický redukcionismus ... 158
- 13.5 Prohřešky školy ... 158
- Rekapitulace a pointa třetí části knihy ... 160

ČÁST ČTVRTÁ

Úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte

14 **Pojetí vývoje osobnosti dítěte** ... 165

15 **Úrovně psychického vývoje** ... 169
- 15.1 Vývoj jako zrání ... 169
- 15.2 Vývoj jako učení ... 170
- 15.3 Vývoj jako socializace osobnosti ... 172
- 15.4 Vývoj jako edukace ... 186
- 15.5 Vývoj jako seberozvoj osobnosti ... 194

16 **Stadia vývoje osobnosti dítěte** ... 197
- 16.1 Stručná charakteristika prenatálního vývojového stadia ... 197
- 16.2 Kojenecké stadium – první rok života ... 198
- 16.3 Batolecí stadium ... 200
- 16.4 Stadium předškolního věku ... 201
- 16.5 Stadium raného školního věku ... 205
- 16.6 Stadium pubescence ... 209
- 16.7 Adolescence ... 213
- Rekapitulace a pointa čtvrté části knihy ... 217

Závěrem: Dítě v osobnostním pojetí – nároky na profesionalitu a ctnosti učitele ... 217

Hlavní použitá a doporučená literatura ... 225

ÚVODEM

Obrat k dítěti – trvale naléhavé pedagogické téma

V pedagogice jako vědě, stejně jako ve školní edukační praxi (ve školní výchově a vzdělávání, ve vyučování a učení), se čas od času nastoluje téma **obratu k dítěti**. Stává se tak, když je pedagogické myšlení podrobeno kritice, že nebere dítě dostatečně v úvahu; jinak řečeno – způsoby vyučování a učení neodpovídají jeho vývojovým možnostem, odcizují se zvláštnostem jeho prožívání, myšlení, usilování…

Požadavek obratu k dítěti se stává zvláště aktuálním, když na ně jaksi zapomínáme. Používám záměrně slova „jaksi", protože doslova na ně samozřejmě zapomenout nelze. Vždyť o dítě má jít zásadním způsobem – na něm se ukazuje, jak byla edukace účinná, a vzhledem k němu je také projektována; a každý učitel má denně děti – své žáky – před očima, vytyčuje před nimi úkoly, vyučuje je, analyzuje jejich výkony, hodnotí je a hledá, co v jednání s nimi vylepšit. A přesto se pedagogické myšlení i učitelovo jednání mohou dětem vzdálit natolik, že lze hovořit o svého druhu zapomenutí na ně. Nejednou už byly v tomto směru pedagogika i škola kritizovány, nejednou už vznikala hnutí pokoušející se tuto situaci napravit – tedy provést obrat k dítěti.

Co si pod slovy „odcizení se dítěti" nebo „zapomenutí na dítě" představit? Obecně vyjádřeno, máme na mysli skutečnost, kdy to, čemu dítě vyučovat, jaké na ně klást nároky, co z něj udělat, nás zaměstnává natolik, že nebereme patřičně v úvahu, že **dítě je také svébytnou osobností** – byť tomu tak bylo specifickým, dětsky zvláštním způsobem. Můžeme od učitelů slyšet námitku, kterou takové připomínce čelí: „Kam bychom přišli, kdybychom se měli zabývat ještě i něčím takovým! My a škola jsme zde přece proto, abychom vyučovali a vyzkoušeli, zda se děti příslušnému učivu naučily; abychom je oznámkovali a pokračovali dál – vždyť musíme v omezeném čase probrat všechno, co je nám uloženo. Nemůžeme se zdržovat nějakým pátráním, je či není-li dítě na svůj dětský způsob svébytnou individualitou. Navíc ani pořádně nevíme, co tato svébytná osobnost je, ani jak a proč bychom si s ní měli dělat starosti!" Podobné námitky, byť by zněly jakkoli rozumně, jsou ovšem už dokladem oné odcizenosti dítěti a onoho „jakéhosi" zapomenutí na ně. Jsou obranou před tím, abychom na dítě brali zřetel do všech důsledků a navzdory problémům a odpovědnostem, které tím na nás dolehnou. Je to výraz odborné nepřipravenosti,

profesionální nekompetence, morální nevybavenosti. Neučinit obrat k dítěti totiž znamená nebezpečí, že:

- dítěti se nedostane dostatku příležitostí aktivně se projevovat, být iniciativní, ptát se a přicházet s vlastními nápady, čerpat z vlastních vnitřních zdrojů, být subjektem spoluvytvářejícím vlastní vzdělávací dráhu;
- dítě nebude prožívat aktivizující šance vyvíjet se, realizovat své potenciality, aktualizovat svůj svéráz, být tvůrčí...
- dítě nebude usilovat o to být osobností.

Je zjevné, že toto vše jsou velké újmy na dítěti samém. Jsou to ale také újmy na kvalitě učitelství, na učitelově poslání. Vytrácí se z něho, co je na něm nejvíce povznášející – tvořivá účast na zrodu a vývoji osobnosti jeho žáků, tvořivá účast na probuzení a rozvinutí jejich samostatného vzdělávacího úsilí. Konečně je to i újma společenská – je oslabován onen zdroj společenského rozvoje, který tkví právě v probuzení a rozvinutí vnitřních zdrojů tvořivého usilování člověka.

Obrat k dítěti je záležitostí jeho osobnostního pojetí – tedy takového chápání dítěte a takového přístupu k němu, jež nás orientují na jeho rozvojové potenciality (možnosti) a na jeho aktivity, kterými tyto své potenciality realizuje.

Takové pojetí ovšem není snadnou záležitostí – je třeba se mu naučit a dát mu v reálných situacích edukační práce s dětmi také vyzrát. A tomu má napomoci studium této knihy, jež chce být základní učebnicí obratu k dítěti pro ty, kdo studují učitelství nebo pokračují v doktorském studiu; i pro ty, kdo už učiteli jsou a zapojují se do celoživotního vzdělávání; a konečně pro všechny ty, kdo si uvědomují, že dítě je tím, o koho ve škole jde, a hledají tvořivé přístupy, jak dát tomuto klíčovému tématu pedagogické teorie i edukační praxe školy patřičný výraz. Učitel, stejně tak jako musí být expertem ve svém aprobačním předmětu, musí být neméně i expertem v problematice dítěte – tak, aby na žákovi nepáchal násilí, nebyl vůči němu necitlivý, nemýlel se s ním, nezpůsoboval promarnění jeho šancí na vzdělávací úspěšnost; aby nezbavoval žáka radosti a odvahy učit se a vzdělávat – být sebou samým. Aby byl realizátorem skutečného edukačního dobra!

Hlavními adresáty této knihy jsou tedy učitelé. Obrací se však i k rodičům, kteří nad svým dítětem přemýšlejí a vědí, že pro ně mohou udělat víc, než udělali dosud; že společný život s ním může být bohatší a že odpovědnost, kterou za ně cítí, může být vyjádřena účinněji než dosud. Tato kniha si také klade za cíl poskytnout náměty ke sblížení rodičů a učitelů tak, aby jejich obrat k dítěti se navzájem doplňoval a povzbuzoval. Konečně, nad tématem obratu k dítěti by se měli zamýšlet všichni, kdo jsou dětmi a mládeží znepokojeni, dělají si

s nimi starost, nesou za ně odpovědnost, cítí k nim lásku; všichni, kdo zvažují, jaký výraz jejich vztahu k dětem a dospívajícím je adekvátní.

Obrat k dítěti, téma, jež tuto knihu prostupuje jako červená nit, má být podložen znalostmi a argumenty umožňujícími brát na sebe účinnou odpovědnost, případně vyžadovat ji od druhých. Mělo by tomu napomoci:

- v první části této knihy objasnění, jak a proč se takový obrat v minulosti rodil a jak se posléze stal něčím odborně i lidsky zdůvodněným, morálně naléhavým, trvale platným;
- ve druhé části této knihy apel, abychom viděli v dítěti osobnost – osobnost „teprve" vznikající a rozvíjející své základy, nicméně osobnost;
- ve třetí části zkoumání, jaké zřetele je v přístupu k dítěti jako vyvíjející se osobnosti nutné uplatňovat;
- a konečně v části čtvrté výklad úrovní a stadií vývoje osobnosti dítěte, s důrazem na citlivé a zlomové události.

Mnohá témata této knihy nebudou pro poučenějšího čtenáře ničím překvapivě novým. Setkal se s nimi v psychologii vývojové, sociální, pedagogické; zná je z dějin pedagogiky i výkladů edukačních zásad. Novými by měly být uspořádání, úhel pohledu a vyznění, jímž je apel na čtenáře, být zorientovaným a poučeným aktérem obratu k dítěti. To ovšem, jak připomene závěr knihy, klade nároky na jeho vlastní osobnost – osobnost učitele, rodiče, občana.

Demo

ČÁST PRVNÍ

Objevování dítěte a jeho dětství

1 Dějiny dítěte, dějiny dětství
2 Impulz reformní pedagogiky – zrod úsilí být dítěti práv
3 Impulzy psychologických bádání
4 Znepokojení nad dítětem a dětstvím dnes

Pozastavení se v úžasu nad dítětem a dětstvím jako něčím, co má v běhu lidského života zcela zvláštní, podmanivý význam, o kterém je třeba vydat svědectví a jenž zaměstnává naši fantazii, nám dosvědčují četné pohádky, mýty a legendy o narození a dobrodružstvích dětského hrdiny. Jejich základním motivem je, že dítětem na tento svět nepřichází ani tak bezmocná bytost jako spíš někdo, kým je do tohoto světa, odehrávajícího se v zaběhnutých zvyklostech, nebezpečích a křivdách, vnášena nová naděje. Dítě zde reprezentuje netušenou možnost poradit si s krajním nebezpečím a zvítězit nad převahou zla, obnovit dobrodiní řádu, v němž se dobrým lidem po zásluze daří. Připomeňme si také různé variace na životní příběhy tří synů, z nichž jedině ten nejmladší, který si nejvíce uchoval ze svého dětství (a proto také všem kolem připadal beznadějně hloupý), vyřeší úkol, o nějž jde, a dosáhne plnosti životního triumfu – má slavnou svatbu, stane se králem, a jestli nezemřel, žije dosud. Ale to není tématem naší knihy, proto odkazuji na autority jako např. K. Kerényi a C. G. Jung (1993). Nás zde bude zajímat, jaká byla životní realita dětí v minulých dobách a jak se, na jejím pozadí, dítě v průběhu 20. století stává předmětem soustředěného badatelského zájmu psychologů, sociologů, historiků a – samozřejmě – pedagogů. Uvidíme, jak tito odborníci napomohli pochopit, v čem je dítě „jiným člověkem", než jsme my dospělí, jak se to projevuje a jaké nároky to klade na náš vztah k němu.

Objevování dítěte a jeho dětství se stalo zajímavým tématem 20. století a bez nejmenších pochyb, byť s proměňujícími se akcenty, jím zůstane i nadále. Představuje závažnou oblast bádání, s dalekosáhlými důsledky pro vznik nejrůznějších aktivit sloužících potřebám dětí, pranýřujících nebezpečí, jimž jsou vystaveny, a apelujících na vytváření podmínek pro jejich optimální vývoj. Důležité

jsou i podněty pro změnu školy tak, aby byla školou dítěti adekvátní. Objevování dítěte a jeho dětství má ale značný význam i pro porozumění člověku vůbec – pro řešení základních otázek antropologie jako vědy o člověku.

> **Objevování dítěte ovlivňuje ve svých důsledcích naši vnímavost pro základní odpovědnost lidí vůči sobě navzájem, protože právě ve vztahu k dítěti nabývá tato odpovědnost umocněné naléhavosti.**

Objevování dítěte a dětství, poutavé a plné překvapení, jako ostatně každé objevování, se rozvíjelo v několika tematických liniích. Budeme zde sledovat tři:

1. Nejprve si připomeneme poznatky historiků zabývajících se tzv. dějinami dítěte.
2. Poté se soustředíme na úsilí o zásadní změnu v pojetí edukace (výchovy a vzdělávání) inspirovanou obratem k dítěti a vycházející mu vstříc.
3. Dále probereme některé podněty psychologického bádání pomáhajícího nám porozumět zvláštnostem dětského prožívání, poznávání a sebeuplatňování. Ujasníme si, jak psychologické poznatky odhalily tzv. preformativní význam dětství, čímž myslíme vliv toho, co a jak dítě prožilo a jak se s ním zacházelo, na pozdější život jedince, na důležité znaky jeho osobnosti v dospělosti.
4. Konečně pohlédneme na vlivy působící na současné děti a mládež a vytvářející naléhavé edukační problémy naší doby.

V závěru shrneme hlavní poznatky, k nimž objevování dítěte dospělo a o které se budeme opírat v našich dalších výkladech, v následujících třech částech knihy.

1 Dějiny dítěte, dějiny dětství

Dějinami dítěte myslíme historické bádání, přinášející nám poznatky o tom, jak bylo dítě v minulosti chápáno, jak s ním bylo zacházeno. Zpravidla při tom nejde jenom o pouhou snůšku dokumentovaných faktů, ale též o snahu vysledovat, jak se vztah k dítěti vyvíjel, jak se dospívalo k porozumění jeho dětství. V této kapitole:

1. si povšimneme závažných prohřešků na dítěti – zjištění o násilí a necitelnosti ze strany jeho nejbližšího okolí, které se táhnou dějinami dítěte jako červená nit, vynořují se stále znovu v měnících se podobách a nejednou se deklarují jako výchovná nezbytnost k jeho dobru;
2. upozorníme na pokusy obrátit k dítěti pozornost, uvažovat o jeho zvláštnostech a formulovat základy jeho respektování;
3. připomeneme zlomové události objevení dítěte.

1.1 Dějiny dítěte jako dějiny prohřešků na něm páchaných

Tato podkapitola může být čtena jako přehlídka chmurných svědectví o bědném životě dětí a o krutosti, jimž byly běžně vystaveny, s přesvědčením, že se jedná o samozřejmost, či dokonce o praktikování toho nejlepšího, co přichází ve vztahu k dítěti do úvahy. A z toho by pak mohl být vyvozován závěr, že jsme konečně dospěli do situace, kdy vše je jednou provždy v pořádku. Takovéto čtení by ale neodpovídalo cíli, který je touto podkapitolou sledován.

> **Cílem je upozornit na skutečnost, že vztah k dítěti je něčím, co má svá úskalí, vývoj, své šance i problémy, jež je třeba řešit. Vztah k dítěti je ve svém vývoji významným aspektem objevování člověka člověkem, a to s dalekosáhlými důsledky.**

Četba této podkapitoly by tedy neměla vyvolávat ani pohoršení nad tím, jak to bylo, ani nadutost z toho, jak to je. Jak ukážeme ve čtvrté kapitole, i naše doba je ve vztahu k dětem zatížena problémy, jež jí nejsou nijak ke cti. A – na druhé straně – i naši předkové, jakkoli nám jejich jednání připadá bezohledné, své děti bezesporu milovali. A prohřešky, jichž se na nich dopouštěli, jsou v podstatné míře vyjádřením dobových životních okolností, stavu lidského vědomí,

rozvinutostí kultury mezilidských vztahů, nedostatků kritické reflexe nad tím, co se zdá ve výchově samozřejmé, ač by samozřejmým být nemělo. Především o zmíněnou reflexi – o uvažování o tom, jak dát svému zájmu o dítě, své lásce k němu a své péči patřičný výraz – má jít.

Cílem této kapitoly také je uvědomit si, že obrat k dítěti musel překonávat velké překážky; že nebyl samozřejmý ani snadný. A ač zde nepochybně vždy byly moudré, lidsky zapálené a statečné pokusy takový obrat provést, dlouho neměly z celé řady důvodů šanci na rozhodující úspěch. Ten se stával výdobytkem až posledních zhruba sta let, ač i dnes je spíše ujasňujícím se **úkolem a výzvou** než navždy a nesporně zabezpečeným výsledkem. Studium této podkapitoly má tedy poskytnout odrazový můstek pro hlubší porozumění tomu, z jaké naléhavosti se obrat k dítěti rodil, jak velké dobrodiní přinášel a k čemu nás trvale nabádá.

Následující výklad neaspiruje na důkladnou soustavnost; všímá si jen několika důležitých oblastí, v nichž lze problém prohřešků na dítěti ilustrativně demonstrovat.

1.1.1 Jak moc je dítě člověkem – jaká má práva?

Jako zcela banální může vyznít výchozí konstatování, že dítětem je lidská bytost procházející životní etapou dětství. Dějiny dětství nám ale přinášejí doklady, že děti byly často a běžně objektem jednání velice drasticky zpochybňujícího tvrzení, že doopravdy jsou lidskými bytostmi; tedy bytostmi požívajícími tomu odpovídající práva a jistoty. Uvedu několik ilustrativních příkladů (podle Plessena a von Zahna, 1979).

Významný římský myslitel Seneca (4 př. n. l.–65 n. l.) hovoří o právu, neřku-li povinnosti „odstranění bezcenného života". To se týká jmenovitě dítěte – jeho život nemá nepodmíněnou hodnotu sám o sobě jako takový, ale je zvažován pod zorným úhlem jeho užitečnosti pro rodinu, společenství, stát. V této souvislosti pak Seneca praví doslova:

> „Nemocným psům rozbíjíme hlavy; agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku; churavějící jsme jdou pod nůž, aby nenakazily stádo; nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak ze zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddělení škodlivého od zdravého."

V antickém Římě vládl otec rodiny autoritou rozhodnout, zda dítě „k něčemu je", anebo není, zda se lze nadít, že jednou vyspěje a splní očekávání, která do něho vkládá. Odpověď na podobné otázky mohla nejen zpochybnit právo dítěte na lidské zacházení, ale dokonce i samo jeho základní právo na život. Odstranění dítěte, ať už proto, že nebylo zdravé a neslibovalo, že z něj vyroste úspěšný, zdatný jedinec a funkční občan (politik, válečník, rozmnožovatel rodinného majetku, důstojný držitel úctyhodného postavení a pokračovatel v tradici rodu), nebo proto, že už bylo dětí dost a nedostávalo se prostředků na pečování o ně, nebo z jiných důvodů považovaných v dobovém kalkulu za vážné, nebylo ničím neobvyklým. Zdá se, že již sama bezmocnost dítěte, zcela vydaného na vůli otcovské autoritě, sváděla jeho dospělé okolí k tomu, aby na jeho úkor uspokojovalo své nejrůznější potřeby. Židovský náboženský filozof Filon Alexandrijský, působící na počátku našeho letopočtu, si nad osudem takto postižených dětí posteskl:

> „Někteří je vlastní rukou zardousí, jiní je odloží na opuštěné místo s předpokladem, že – jak sami tvrdí – se jich někdo ujme. Ve skutečnosti je ale dávají na pospas masožravým šelmám. A to tak činí ti, kdo jsou povoláni, aby je chránili – jejich otcové a matky."

Prodeji dětí uložil určitá omezení první křesťanský císař Konstantin. Ale až jeden z jeho pozdějších nástupců, císař Theodosius, zasáhl s nekompromisní rezolutností:

> „Pokud rodiče oznámí, že nemohou z důvodů chudoby o své děti pečovat, pak musí být neprodleně zaopatřeny oděvem a potravou. Že novorozenec musí být živen, nesnese žádné výtačky. Vždyť odporuje našim základním zákonům, aby kdokoli byl kvůli hladu nucen k nestoudnému jednání."

Navzdory tomu ale bylo utracení dítěte ještě v raném středověku do té míry rozšířeným hříchem, že se na něj pamatovalo jasně vymezeným, byť nepříliš náročným pokáním (Plessen, von Zahn, 1979). K odčinění postačovalo odříci si po čtyřicet dnů požitky vína a masa a po dobu jednoho roku sexuálně abstinovat. Teprve pozvolna bylo kvalifikováno jako zločin zcela mimořádné odpudivosti, trestaný upálením. Bylo to výsledkem prosazující se víry v nesmrtelnost duše a lze soudit, že jedním z důvodů raného křtu malých dětí bylo zajistit jim základní ochranu a respekt vyvěrající z jejich povolanosti ke spáse dané právě pokřtěním.

Za doklad zpochybnění dítěte jako lidské bytosti, vůči níž chybí základní vcítivost, lze považovat i některé obvyklé způsoby pečování o ně, které mnohdy (v určitých obdobích a některých kulturních lokalitách Evropy dokonce vesměs) připomínaly mučení. Jako nápadný příklad můžeme uvést staletou, ne-li tisíciletou, úporně se udržující praxi zavinutí kojence do tzv. povijanu. V dobových textech je popsána následovně:

Kojná položí kojencovo tělíčko na prkénko nebo slamníček. Navlékne mu dlouhou noční košilku nebo je pevným obepnutím zabalí do nastříhaných kusů látky. Poté je ovíjí dlouhým povijanem (pruhem pevné tkaniny) tak, aby ruce dítěte byly znehybněny křížem přes prsa nebo podél těla. Pak ovíjení postupuje podél tělíčka níž a níž, stále pevněji, až po dolní části nohou. Když je takové sešněrování hotovo, dostane dítě čepičku a hlava se mu ještě překryje šátkem, připnutým na prsíčkách k horní části povijanu. Dítě je sevřeno tak, že nemůže ani v nejmenším pohnout nohama nebo rukama ani otáčet hlavou. Navíc mu šátek přehozený přes hlavu brání, aby se rozhlíželo.

Zavinutí do povijanu se stalo požadovaným projevem péče o kojence ve starém Římě a úporně se udržovalo v některých oblastech a sociálních vrstvách

až do konce 19. století, v mírnější podobě dokonce ještě na začátku 20. století; navzdory tomu, že už Plinius (1. století n. l.) je považoval za mučení: „Sotva se jen dítě vymaní z matčiných útrob, ocitá se v novém vězení. … Spoutáno na rukou a nohou, je ponecháno v pláči a sténání." Že výrok o mučení vůbec nebyl nadsázkou, si uvědomí každý, kdo byť jen s trochou vcítivosti malé dítě pozoruje a všímá si, jakou slast mu způsobuje spontánní pohyb údů.

Zabalování dítěte povijanem mělo i další negativní účinky – omezovalo možnosti mazlení se s dítětem, které v odpovědi na matčinu něžnost zvyšuje svou vlastní aktivitu a tak se rozvíjí vzájemná interakce, prohlubující obapolný cit. Uvěznění dítěte v povijanu značně omezuje rozvinutí této vzájemnosti mezi matkou a dítětem, čímž chybí jeden z důležitých činitelů příznivého vývoje dítěte v útlém věku. – Také rozbalování a opětné zabalování dítěte bylo celkem náročným zaměstnáním, a tak dítě zůstávalo ve svém sevření i dlouhou dobu, pomočené a pokálené, což způsobovalo vyrážky, opruzeniny, infekce, záněty.

„Spoutávání" dítěte povijanem se běžně praktikovalo ve starém Římě sedm týdnů, ale v pozdějších stoletích se protahovalo až na jeden a půl roku! Důvodem byla vžitá představa, podporovaná „znalci", že to napomáhá rovnému vývoji údů, brání sebeporanění (zejména panovala obava, že si kojenec vypíchne oko), znemožňuje dotýkání pohlaví (v němž byl viděn počátek nemravnosti). Považovalo se za možné (bezpečné) dítě „zabalené" do povijanu někam odložit a věnovat se nutné práci na poli, v řemeslnické dílně, doma v kuchyni, popř. je bez obav přenechat „péči" starých, dřímajících osob.

Je s podivem, jak těžko se prosazovaly výhrady. Nejhlasitěji asi zněl hlas Lockův a Rousseauův (viz níže), kteří byli jedněmi z mimořádně vlivných průkopníků změny v pohledu na dítě a péči o ně (včetně odsuzování „povijanové" praxe). Je prokázáno, že v zemích, kde našla tato kritika pevnou půdu, výrazně poklesla úmrtnost malých dětí. Nutno ovšem dodat, že myšlenky a výzvy iniciátorů obratu k dítěti nemohly působit izolovaně, jen svou vlastní silou, byť argumentovali jakkoli přesvědčivě. Tam, kde našly odezvu, bylo zpravidla vytvořeno široké pole podmínek, které lze stručně shrnout pod pojem sociální, kulturní a ekonomický pokrok. Jinými slovy, největší úspěch měly v nejrozvinutějších zemích své doby.

Bohužel se nepotvrzuje očekávání, že úcta k životu dítěte a respektování základních předpokladů zdravého vývoje se budou kontinuálně prosazovat. Novou vlnu kruté bezohlednosti vůči dětem přinesla průmyslová revoluce. Zhruba od roku 1750 se děti velmi rychle stávají masivní obětí industriálního rozvoje. A trvalo bezmála sto let, než vešly v účinnost první zákony jakž takž regulující kruté pracovní podmínky továrních dětí.

Rozsah bezpráví na dětech nám připomenou některá čísla: Například v roce 1839 v Anglii, vůdčí zemi průmyslové revoluce, pracovalo v továrnách 420 tisíc lidí, z nichž téměř polovina byla mladší osmnácti let. Podstatnou část druhé poloviny tvořily ženy. Znamenalo to dvojí postižení dětí: za prvé jako dělníků, zapojených do nelidských pracovních podmínek; a za druhé, malé děti doma

zůstávaly bez matek, v péči jen o málo starších sourozenců či starých lidí, kteří mnohdy sami potřebovali péči. Problém „pomáhalo" řešit např. podávání opiátů a držení dětí co nejdéle v povijanech. Podle dobových údajů tvořily nemalou část dělníků mladších osmnácti let děti devítileté, v krajních případech dokonce pětileté! V první fázi nástupu průmyslové revoluce tyto děti pracovaly stejně jako dospělí 14–16 hodin denně. Chyběla jakákoli garance hygienických a bezpečnostních pravidel. Tovární haly byly nesnesitelně hlučné, prašné, špinavé; mnohdy v nich byl nesnesitelný žár, jindy naopak chlad či vlhko; ovzduší zamořovaly jedovaté plyny; na bezpečnost práce se nebral zřetel, smrtelné úrazy dětí byly na denním pořádku. V podstatě nevznikla žádná vlna účinného protestu, aby se této nelidské praxi učinila rázná přítrž. Stávky na protest proti dětské práci byly mnohdy motivovány ne ohledem na děti, ale obavami, že děti – jako levná a v zásadě mlčící pracovní síla – vezmou práci dospělým.

Zarážející je, v jak velké míře chyběla v tehdejší společnosti vnímavost vůči bolesti a utrpení dětí – dítě bylo vesměs chápáno jako malý dospělý, který je oproti dospělému ve všech ohledech nějak umenšen, a to i co do vnímání strádání; lépe než dospělý si na ně zvyká a smíří se s ním. Zvláště to mělo platit pro děti z nižších sociálních vrstev, kde se ostatně předpokládala hrubost a omezenost rozumu i citů.

Právní regulace tovární práce dětí nabývají na významu až po roce 1802. V Anglii byla až v roce 1837 pracovní doba osob mladších osmnácti let omezena na dvanáct hodin denně, děti mezi devíti a třináct lety věku směly být zaměstnávány jen devět hodin denně, týdně pak ne více než čtyřicet osm hodin. Bylo to chváleno jako velká vymoženost.

1.1.2 Jak moc má být edukace dítěte přemožením jeho přirozenosti?

V předchozím výkladu bylo na příkladu povijanu ukázáno, že péče o děti mnohdy nabývala forem způsobujících jim utrpení a ohrožujících jejich život. Nyní obrátíme pozornost k péči edukační – tedy výchově a vzdělávání jak ve škole, tak v rodině. Opět se omezíme na několik ilustrativně vybraných příkladů, dokládajících, že tato péče se překvapivě často pojila s násilím, prosazujícím požadavky dospělých na úkor projevů dětské přirozenosti. Bezohlednost se deklarovala jako samozřejmá nutnost, má-li z dítěte něco být, resp. mají-li rodiče (stát, společnost) z něho něco mít.

Bez nejmenších pochyb provázela ve všech dobách a kulturách vztah k dětem láska – zejména ze strany rodičů. Její projevy ale nejednou nabývaly znetvořených podob, mnohdy ji paralyzovaly životní okolnosti, jež nebyly jejímu rozvinutí příznivé. Nadto projevy lásky jsou v mnohém projevem kulturním a vyvíjejí se tak, jako se vyvíjí celý kulturní systém. To platí jak pro lásku mezi

mužem a ženou, tak i pro lásku k dítěti. Láska se odehrávala v konkrétních konstelacích života určité doby a kultury, a tyto konstelace ji vždy tak či onak utvářely. A to platí navzdory tomu, že se pokoušíme najít i její nadčasovou podobu a vskutku také nacházíme určité její konstanty, jež v nás vyvolávají dojetí a zavazují si nás jako výsostný ideál. Mnohdy je ale těžké uvěřit, jakými vývojovými peripetiemi podoby lásky procházely. Jinými slovy, posuzovat vztah rodičů a učitelů k dětem v dávnějších dobách podle toho, jak je samozřejmý pro nás dnes, může být zavádějící.

Plessen a von Zahn (1979, s. 25), když na základě dobových dokumentů dospívají k výslednému charakterizování vztahu rodičů k dětem v pozdní antice, praví:

> „Děti patřily rodičům, byly jejich vlastnictvím a svého druhu věcí, nad níž měli suverénní rozhodovací právo. Zajisté tito rodiče své děti milovali. Ale je překvapivé, jak málo se v klasické literatuře hovoří o lásce rodičů k dětem, a jak mnoho je tematizována láska dětí k rodičům. Dítě v té době je viděno jako dlužník lásky a poslušnosti ke svým rodičům. V dobové terminologii byl pro označení této skutečnosti užíván termín ‚pietas'. Ne rodiče zde byli kvůli svým dětem, ale děti kvůli svým rodičům. Změna této perspektivy nepřicházela v úvahu – byla by vnímána jako znesvěcení rodičovského práva a autority."

Autorita, uplatňovaná spíše jako autoritativní všemoc nad dítětem, je asi základním klíčem k porozumění vztahu rodičů a dětí té doby, často i dob mnohem pozdějších. Tato autorita se prosazovala vesměs jako donucení tělesným trestem, protože bylo těžké si představit, že dítě od přirozenosti neinklinuje k přestupkům, které je třeba vymýtit jako plevel z pole. Vymýcení znamená trestání. Problém byl ovšem v tom, že hrozilo, že trestání bude přespříliš. Jan Zlatoústý (344–407), ctěný ve své době i jako znalec dětských náchylností a způsobů jejich zvládání, k tomu radí:

> „Jakmile tvůj syn zakusil stálé bití, začne bitím pohrdat. A jakmile se naučil pohrdat trestáním, postavil veškeré tvé výchovné postupy na hlavu. Proto radím postupovat tak, aby se dítě bití ustavičně bálo, aniž by je dostalo. Ať slyší švihání řemene, který ale nedopadne. ... V žádném případě si ale nesmí myslet, že se jedná jenom o neúčinné pohrůžky! Vždyť pohrůžka je účinná jenom tehdy, když dítě v nejmenším nepochybuje, že je míněna vážně a že kdykoli může trest plnou vahou dopadnout!"

Svatý Augustin (354–430) ve svých *Vyznáních* trpce, coby šedesátiletý muž, vzpomíná, že si málem zlomil jazyk, když jako šestiletý úpěnlivě prosil Boha, aby už nebyl ve škole tak krutě bit... A rodiče se jeho nářkům jenom smáli – vždyť to přece bylo samozřejmé, jak by tomu mohlo být jinak! Dokonce si povzdechne: „Kdo by raději nevolil smrt, kdyby si měl vybrat, zda být opět dítětem, anebo zemřít." U muže, který si jinak dětství připomínal s vroucností jako věk podobající se stavu čistoty duše, je to vskutku výpověď otřesná.

Středověk je poměrně chudý na svědectví o životě dítěte. Přesto můžeme mnohé vyrozumět z několika málo dochovaných výpovědí. Patří mezi ně memoáry Guilberta, opata z Nogentu (1064–1124).

> Své dětství do dvanácti let věku prožil v blízkosti matky v urozeném prostředí, hlavně na jednom severofrancouzském hradě, a jeho výchova má řadu znaků zjevně typických pro dítě ze šlechtických kruhů té doby. Guilbertova matka dbala na včasné vzdělávání svého syna, kterého chtěla připravit na duchovní dráhu. Nebylo lehké najít učitele a když se to podařilo, bylo mu šestileté dítě vydáno na milost a nemilost. Jeho úkolem bylo učit chlapce latinské gramatice a memorování citátů. Poněvadž ale nikdo v blízkém okolí perfektně latinou nevládl, snadno se stalo, že výuka nebyla ničím jiným než nekontrolovatelnou, metodicky i věcně nanejvýš pochybnou drezurou. Guilbert ve svých pamětech naříká, že jeho učitel se od něj nehnul na krok. Chlapec nesměl nic dělat bez jeho výslovného povolení, o něž musel prosit, či příkazu, který musel plnit. Vše muselo být, jak náleží, ať už šlo o slova, pohledy, nebo skutky. Přijít mezi děti a hrát si s nimi nepřicházelo v úvahu. „Ač můj učitel ničemu z toho, čemu mne vyučoval, řádně nerozuměl – tedy psaní latinských dopisů ani latinskému veršování, o to více mne den co den častoval bitím, nadávkami a posměšky."
> Je zajímavé, že Guilbertova matka si až po delší době povšimla, že syn má od bití metlou oteklá, zarudlá a místy modrá záda. Na její výtky reagoval učitel ujištěním, že toto je jediná cesta, jak dítě připravit na vytouženou duchovní dráhu. Má-li být toto vskutku jediná cesta, pak nebylo by přece jen lépe poslat chlapce na nějaký urozený dvůr za páže a připravovat je na dráhu dvořana a rytíře? Nakonec u původního rozhodnutí přece jen zůstalo.
> Když bylo Guilbertovi dvanáct let, odchází za dalším vzděláním do kláštera. Touha po vědění zde byla uspokojena – „ani žádný královský syn nemohl být pečlivěji vychován, než tomu bylo u dítěte v klášteře". Touha po vrstevnících ale byla frustrována i nadále. Chlapci byli pod neustálou kontrolou řádového bratra. Tělesný dotek mezi nimi, volný rozhovor, hry či žertování nepřicházely v úvahu. V ložnici mezi postelemi dětí vždy spal někdo z mnichů a celou noc hořela svíčka, aby strážce mohl lépe kontrolovat, zda chlapci opravdu spí. Dokonce na záchod byly děti provázeny, aby nevyužily situace k nepřístojnosti. Pokud dítě porušovalo stanovený řád, bylo trestáno bitím – což ostatně platilo i pro starší mnichy! Nejmladší z dětí dostávaly lepší stravu, a když nedokázaly přemoci při nočních zpěvech spánek, nebyly trestány bitím, ale „jen" musely držet těžkou knihu, což mělo pomoci udržet se v bdělém stavu.

Samozřejmě zaznívaly i hlasy soucitu a výzev k milosrdnému vcítění – byly však spíše něčím výjimečným, co v té době nemohlo zásadně změnit praxi, založenou spíše na nátlaku a bití. Citujme v této souvislosti Anselma z Canterbury (zemřel roku 1109). Když si mu jistý opat stěžoval, že s klášterními chovanci jsou samé potíže a že „ač je bijeme dnem i nocí, jsou stále horší", Anselm odpověděl:

> „Pokud děti od tebe nezažijí ani lásku, ani soucítění, ani dobrou vůli a něžnost, neuvěří ve tvou dobrotu. Vznikne v nich přesvědčení, že veškeré tvé jednání ovládá jenom nenávist a zloba. Takto nejsou vychovávány, aby milovaly svého bližního, ale aby každého sledovaly s nedůvěrou a odmítáním. Cožpak tyto děti nejsou lidmi? Cožpak nejsou z masa a krve jako ty? A ty sám, cožpak bys chtěl, aby se s tebou zacházelo, jako ty zacházíš s nimi? A chtěl bys, aby se stalo z tebe to, co ty děláš z nich?"

Dodejme ještě, že výchova pro rytířský stav, o níž zauvažovala matka zmíněného opata Guilberta, nemohla přinést dítěti žádnou podstatnou úlevu co do vlídnosti a vcítění. Chlapec se sice daleko více pohyboval mezi vrstevníky a od-

dával hrám, byly to ovšem drsné bojové hry, které jej měly připravit na válečnické ctnosti zahrnující krajní odříkání v kovovém brnění na válečných výpravách a snášení bolesti, i na smrt.

Kolem roku 1500 se dostávají do obliby knihy skýtající soustavnější poučování, jak pečovat o dítě a jakých zásad dbát při jeho výchově. Zprvu byli jejich autory hlavně lékaři, nejčastěji poskytující rady, jak vybírat kojnou, jak zabezpečit porod, jak pečovat o kojence a čeho dbát v útlém věku dítěte. Postupně získávají na oblibě knihy formulující výchovné zásady vůči starším dětem. Mnohé z nich jsou závažnými svědectvími o pojetí dítěte a charakteristických rysech přístupu k němu. Z těch nejpopulárnějších je často patrný odpor k tomu, co bychom mohli nazvat projevy dětské přirozenosti, a doporučování autoritativnosti (mnohdy až nemilosrdné) při jejím vymycování.

V jedné z takových knížek pro rodiče, rozšířené v Anglii 17. století (Cleaver, Dodd, 1621; citováno podle Plessen, von Zahn, 1979) můžeme číst:

„Když pozorujeme malé dítě v jeho kolébce, budme si dobře vědomi, že stejně jako je jeho křehkost činí náchylným k nejrůznějším onemocněním, pokouší je i jeho svéhlavost ke hříchu. Ač je jeho tělo ještě maličké, obývá je hříšná srdce a má sklon ke zlu. Dopustíme-li, aby se tyto jiskřičky rozhořely, rychle se rozšíří požár a zničí celý dům. Pamatujme, že dítě je třeba proměnit, že dobrými nejsme narozením, ale teprve výchovou. Rodiče proto musí být bdělí a myslet dopředu. Musí své děti polepšovat a přísně kárat. ... Něžnost a důvěrnosti mohou u dětí vést jen k pohrdání a ztrátě respektu k rodičům."

Stanovisku tohoto typu pak odpovídaly výroky, jako že „kdo dítě miluje, metlu nešetří", anebo že „trest je třeba vykonávat jako bohoslužbu". Vychovatelé jsou povoláni, aby z dítěte tvrdými tresty a neúprosným režimem vymýtili špatnost, jež je mu vlastní a jež je po právu vykazuje do role bytosti ostře sledované a pronásledované, která teprve až dospěje a zbaví se svého dětství (či bude z něho úspěšně vypuzena), si vydobude práva lidské bytosti v plném smyslu slova. Celá řada přirozených dětských projevů byla reprezentanty puritanismu a jejich následovníky považována za projevy zvířecí, nedůstojné a trestuhodné, takže vychovatel musí považovat za svou svatou povinnost je všemi prostředky vymýtit. Mohlo se to týkat dumlání palce a dotýkání pohlaví (zde jsou počátky sklonů ke zvrácenostem a nestydatosti), lezení po zemi (tak přece činí psi), nesrozumitelných zvuků (to připomíná posedlé) nebo volného komunikování mezi dětmi ve škole (což je činí podobnými spiklencům a svádí k nepřístojným řečem). Již výše jsem upozornil, že podobné rady a výchovné praktiky by nebylo správné spojovat s absencí rodičovské lásky. Ovšem, láska stojící za tímto jednáním vychovatele není totožná s tím, co si pod láskou představujeme dnes.

Postoj k dítěti se samozřejmě vyvíjel a – možno říci – i v tom či onom ohledu postupně humanizoval. Potlačení dětské přirozenosti jako určující pedagogická zásada se ale v dílech vlivných autorit objevuje čas od času i nadále. Tak např. v Německu působící, ve své době vlivný a velkou autoritu požívající lékař a pedagog D. G. M. Schreber (1808–1861) vypracoval celou řadu návodů, jak „vypudit dítě z doupěte jeho dětství", které v podstatě není ničím jiným než pařeništěm lenosti, vzdoru, unuděnosti, zbabělosti a nekázně; přitom se – z našeho dnešního hlediska – vesměs jednalo o běžné projevy dětské osobnosti, vyrovnávající se se složitějšími adaptačními nároky, kolizními zátěžemi, potřebou odpočinku a snění apod. Schreberovy spisy se dočkaly čtyřiceti vydání a nacházely své čtenáře ještě na začátku 20. století. (Millerová, 2001)

Výchova podle tohoto autora musí začít od narození dítěte, už kojenec projevuje vlastnosti, které musí jeho rodiče rázně potlačit. Charakteristický je následující citát:

„Křičícího kojence je třeba přinutit ke klidu tělesně citelnými napomenutími... Taková procedura je nutná jen jednou nebo nanejvýš dvakrát, a člověk je pak navždy pánem dítěte. Od té chvíle stačí jen pohled, jedno jediné hrozebné gesto..."

Schreber propracoval své výchovné rady do nejmenších detailů. Typický je např. návod, jak má být dítě cvičeno v návyku odříkání. Zní takto:

„Dítě posadíme na klín chůvy, zatímco ta po libosti něco jí nebo pije. Ať už orální potřeby dítěte v této situaci vzrůstají jakoukoli měrou, nesmějí být uspokojeny."

Jinde Schreber popisuje jednu příhodu ze své rodiny: Když chůva, jíž sedělo na klíně jedno z jeho dětí, jedla hrušky a nedokázala navzdory zákazu odepřít dítěti malý kousek, byla okamžitě propuštěna. Protože se zpráva o tomto drastickém kroku rychle rozšířila mezi chůvami v Lipsku, nedovolila si už žádná podobný přestupek.

Pokud jde o starší děti, Schreber naléhavě nabádal rodiče a učitele, aby nepřipisovali projevům jejich nelibosti, zarmoucenosti nebo vzdoru žádný pozitivní význam. Veškeré pocity dětí má vychovatel důsledně ignorovat. Namísto toho, aby se zaplétal do snah nějak jim rozumět (vždyť jde beztak jenom o rozmar, který snadno přeroste ve vychytralé vydírání), má být připraven okamžitě zlomit i sebenenápadnější projev dítěte prosadit svou vůli:

„Veškeré naše působení na chtění dítěte musí mít za svůj cíl vytvořit v něm návyk bezpodmínečné poslušnosti. Nesmí mu ani přijít na mysl, že by snad nějak mohlo uplatnit svou vůli. Naopak, my v něm musíme upevnit návyk naprostého podřizování jeho vůle vůli rodičů nebo učitelů. Prvním zkušebním kamenem prověřujícím naše výchovné zásady je, že jeho bezdůvodné nářky a pláče odhalíme jako projevy nepřípustných nálad."

Vychovatel je vychovatelem tím, že dítě plně ovládá.

1.1.3 Jak moc je žádoucí, aby dítě bylo doma se svými rodiči?

V průběhu 16. století se postupně prosazoval trend nekojit vlastní dítě, ale svěřovat je kojné. Tento trend se postupně prosazoval jak ve šlechtických domech kulturních center, určujících životní způsob doby – ve Francii, Itálii, tak i v bohatých obchodnických rodinách v severoevropských hanzovních městech. Ve

šlechtických kruzích zpravidla v 17. století matka sama kojila prvorozeného chlapce, tedy následníka privilegií, další děti pak předávala kojné. Postupně se stávalo stále obvyklejším, že dítě bylo na první roky svého života kojné předáno za úplatu na venkov. Rodiče je vídali jen na sporadických návštěvách!

Charakteristickým znakem doby byla citová a postojová distance vůči dětem. Výstižně nám její povahu přiblíží výrok významného francouzského spisovatele, politika a vlivného účastníka společenského života vyšších vrstev, Michela de Montaigne (1533–1592): „U kojných jsem přišel o dvě nebo tři děti – ne bez politování, avšak bez pocitu bolesti." Uvědomme si – tento muž, jedna z vůdčích intelektuálních osobností své doby, si nevzpomíná přesně, kolik dětí mu umřelo. Vybavuje si jen svůj povrchní cit – cit hluboký to u něj neprovázelo! Tentýž de Montaigne praví jinde: „Neviděl jsem rád, když se v mé blízkosti kojilo. Nechci nic vědět o tom, že někdo má rád utrácení času s dětmi jako malými opičkami, že se nechává vzrušovat jejich neposedností, dětinskými hrami a pošetilostmi."

Ve vyšších kruzích to byl tedy odstup, který charakterizoval vztah k dětem a stal se svého druhu normou – vyjadřovat k nim vroucí cit se považovalo za nevkusné. U tzv. nižších společenských vrstev se pravděpodobně cit projevoval, ale kolísal mezi extrémy impulzivního rozněžnění a surově projevovanou zlobou. Někteří autoři soudí, že příčinou odstupu byla v neposlední řadě vysoká úmrtnost dětí – podle dobových informací se druhého roku života dožívaly sotva dvě třetiny dětí, v dobách epidemií a jiných pohrom daleko méně. Distance umožňovala rodičům lépe smrt svých dětí snášet, byla tedy jakýmsi mechanismem psychické obrany: Čím méně mám své dítě rád, čím méně je vidím, čím méně se jím zabývám, čím méně na ně myslím, tím jeho smrt lépe unesu... Pokud tomu vskutku bylo takto, pak řešení odložením dítěte na venkov vytvářelo začarovaný bludný kruh dalšího zhoršování situace – šance na přežití se dále podstatně snižovala. Svou roli jistě hrálo citové strádání, ale i úroveň celkové péče. Záleželo na majetnosti rodičů, jaké podmínky pro své dítě si mohli koupit. Často tomu bylo tak, že kojná, vedená snahou vydělat si co nejvíc, brala do péče děti dvě, nadto měla třeba i dítě vlastní. Nedostatek svého mléka nahrazovala ve vodě vařenou řídkou kaší nebo mlékem koz a krav. Hygienické podmínky často byly otřesné. Držení dětí dlouhé hodiny zabalené v povijanu bez pravidelnějšího přebalování (viz výše), nečistota, hmyz, infekce, lhostejnost, někdy hrubost byly na denním pořádku. Kontrola v podstatě neexistovala a za daných podmínek ani existovat nemohla.

Dlužno ovšem dodat, že byly i kojné, které v sobě vyvinuly ke svěřenému dítěti vroucí cit obdobný citu k dítěti vlastnímu. To bylo pak zdrojem výčitek vůči vlastní matce. V jednom dobovém dokumentu (viz Plessen, von Zahn, 1979) můžeme na adresu matky číst:

„Tys mne nosila ve svém těle pouhých devět měsíců. Ale má kojná mne ze svých prsů živila dva roky. Z tebe jsem dostal své tělo, ale tys mi je nedala s plností lásky. Od své kojné jsem ale zažil náklonnost. Sotva jsem se narodil, zbavila jsi mne své blízkosti a odloučila mne od sebe. Ona mne ale přijala do své náruče a držela mne v ní tak dlouho, že jsem se stal takovým, jak mne nyní vidíš."

V průběhu 18. století se využívání venkovských kojných stalo všeobecnou praxí, jež odpovídala dobové konvenci. Ve větších městech existovaly dobře prosperující agentury, které obchod tohoto druhu zprostředkovávaly. Pro selské ženy představovala možnost sloužit jako kojná celkem běžný a vítaný zdroj příjmu. Například v Paříži se podle zprávy šéfa tajné policie z roku 1780 rodilo ročně asi 21 tisíc dětí. Doma jich bylo matkou kojeno pouze asi sedm set! Tato výjimka se týkala vesměs jenom těch nejchudších vrstev společnosti. Přibližně stejný počet novorozenců byl kojen taktéž doma, ale placenou kojnou. Většina, tj. na 17 tisíc, byla dána rodinou na venkov a rodiče své děti často i po několik let neviděli. Zbývajících asi 2600 dětí bylo odkládáno a končilo v nalezincích a sirotčincích; odtud posléze taktéž putovaly na venkov, tentokrát ovšem za úplatu daleko menší a do poměrů daleko horších než v předchozích případech. Když filozof Rousseau propagoval vztah k dítěti, kojení, pozitivum jeho přirozenosti, byl to vskutku nevídaný, revoluční obrat – viz níže.

1.2 Pokusy o obrat k dítěti

Vždy byli lidé, jejichž vztah k dítěti byl prostoupen láskou. Již jsme si ale řekli, že projevy této lásky byly podmíněny životními okolnostmi, převažujícími názory, zažitými zvyklostmi. Vysoká úmrtnost dětí, ztráta matky (která ve středověku postihovala třetinu dětí do čtrnácti let věku a jen pozvolna klesala), smrtící epidemie decimující hlavně dětskou populaci, války, hladomory, špatné hygienické a zdravotní podmínky – to vše nemohlo nenavozovat daleko věcnější pohled na dítě, než je tomu u nás, kdy věnujeme dětem více času a jsme obklopeni výzvami a úkoly, jak je zabezpečit, jak se o ně starat. Rozhodně chyběla kultura uvažování nad dítětem a systematického rozpoznávání způsobů péče, jež mu svědčí, nebo naopak škodí. Úhrn těchto skutečností nejednou v minulosti, jak ukazují dějiny dítěte, vedl k zacházení způsobujícímu dítěti nejrůznější útrapy. Je zarážející, jak dlouho a s jakou úporností se prosazovaly jako samozřejmé metody péče, které nám připadají kruté a nelidské. V předchozím výkladu jsem připomenul i povzdechy, protesty a výzvy k zaměření vnímavější pozornosti na dítě. Podobně jako formovala dějiny dětství necitlivost, vytvářely je i příklady vroucího soucítění s ním. Zajisté zde významné místo zaujímá J. A. Komenský (1592–1670), v jehož pedagogických spisech zaznívají slova naléhavého apelu, aby se vyučování zakládalo také na vnitřním tíhnutí dítěte, a ne jenom na přemáhání jeho přirozenosti, jak jsme to viděli výše. Připomeňme si to alespoň jedním citátem z jeho *Didaktiky*:

„Zle tedy činí, kteří žáky bez chuti přece bezděk nutí a do nich mimo vůli jejich epou; kdežto jaký užitek? Nepřijímá-li žaludek s chutí pokrmu a epe se dále, nic odtud pojíti nemůže,

než nechutenství a vývratek, aneb nezažitost a nedůh. Věci samy jímají mysl mládeže, když jsou světlé a pěkné, ovšem pak libé: jakéž se vždycky s vážnějším studiem střídati mají každý den."

V tomto textu zmíním poněkud podrobněji tři mimořádné osobnosti, které pro novověké uvažování o dítěti asi sehrály nejvýraznější roli a inspirovaly k celé řadě evidentně převratných důsledků. Lze je proto považovat za skutečné předchůdce obratu k dítěti. Byli to J. Locke, J. J. Rousseau a J. H. Pestalozzi.

John Locke (1632–1704)

Z díla významného anglického myslitele se v naší souvislosti zaměříme na spis *O výchově*, který vznikal jako dopisy ženě Lockova přítele Clarka, s cílem poradit jí, jak si má počínat při výchově svých dětí (viz Singule, 1984). Bylo pak vydáno v roce 1693, kdy v Anglii panující názory na děti a jejich výchovu byly ovlivněny puritanismem nepřátelským dětské přirozenosti, chápané jako něco, co má být rozhodně potlačeno (viz výše). V tomto prostředí muselo jako bezbožnost a bláznovství vyznívat Lockovo stanovisko, že „dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak to jen jde" a „veškeré učení má být pro děti hrou a sportem". V této revoluční linii šly i další jeho pedagogické maximy:

- Rozhodné odmítnutí vžité praxe zabalování dětí do povijanů (viz výše). Locke se odvolává na zkušenost cestovatelů, že děti afrických domorodců, ponechávané nahé a bez jakýchkoli zábran, lezou a chodí dříve než urozené děti kolonizátorů. Doporučoval dávat dětem maximální volnost pohybu v přírodě, nechat je běhat bosé a dovádět, nebát se jejich nahoty, dopřát jim požitky ze slunce a vody.
- Děti nemají být rozmazlovány. Otužování a odolnost, které doporučuje, však nesmějí být výsledkem násilí, drezury a trestů, ale pozorné, v zásadě laskavé péče, jež dítě podněcuje k plnění požadavků daleko víc – např. dítě má vstávat ráno časně, ale buzeno ze spánku má být laskavě a pozvolna.
- Výchova nemá spočívat v zaslepeném vyžadování poslušnosti za každou cenu, ale důležitý je takt vůči dítěti, které se učí požadavkům rozumět a vážit si sebe sama, protože je plní. Zásadní roli ve výchově dítěte hraje osobní vychovatelův příklad – v první řadě otcův a matčin.

Vůdčí autoritou výchovy má být otec. Locke se ale také obrací k matce – vždyť jeho základní výchovný spis vznikal jako dopisy matce. Oba mají mít na paměti, že dítě není od přírody ani nevinné, ani náchylné ke zlu. Jde o to probouzet a rozvíjet v něm výchovou rozum. V míře, jak dítě rozumu nabývá, stává se odpovědným za své činy. Dokud tomu tak není, má vůdčí úlohu vychovatel. Jakmile tomu ale tak je, stává se jedinec svébytným. Nejvlastnějším cílem výchovy je dovádět děti k vlastnímu rozumu, díky kterému posléze, jako dospělí, převezmou za svůj život a své skutky odpovědnost. Výchova je tedy rozhodující: „Z devadesáti procent se lidé stávají tím, čím jsou, skrze výchovu." To platí

ve svém pozitivním významu, když je výchova, jakou má být, i ve svém významu negativním, když selhává.

Jean Jacques Rousseau (1712–1778)

Mohli jsme sledovat, že v reformátorském úsilí o jiný pohled na dítě a jeho výchovu, jak je reprezentuje Locke, sehrává významnou roli přirozenost dítěte: Vychovatel nebo rodič si jí všímá a jedná tak, aby se tato přirozenost dostávala do služeb výchovy – dítě se učí radostně, zábavou a sportem; ale výchova také dává této přirozenosti plný průchod, vždyť přirozenost člověka je posléze v tom, že užívá rozumu, je rozumný, s rozumnou odpovědností jedná. Opravdovým prorokem přirozenosti je však až Jean Jacques Rousseau (viz Cach, Kyrášek, 1967). Podobně jako Locke, i on vidí přirozenost už v základech pohledu na dítě, od jeho samého narození. Rousseau také odmítá zavíjení do povijanu jako nepřirozené. Apelování na kojení samou matkou a volný pohyb dítěte působily osvobodivě a strhávaly k následování – stávaly se módou a nově se rodící samozřejmostí. V dobové zprávě pařížského lékaře M. de Chambaud se se uvádí:

„Bystré Lockovo učení o dětství se díky výmluvnému Rousseauovu péru značně rozšířilo a začalo přinášet i v tomto městě své plody. Ve vyšších společenských vrstvách zjišťuje dnes stále více matek, že nepříjemnosti kojení dokáže bohatě vynahradit mnoho radostí a předností, které přináší. Lidé dnes poskytují dětem mnohem více svobody."

A ve statistických záznamech departmentu de la Meurthe z roku 1805 čteme (Plessen, von Zahn, 1979):

„Filozofické argumenty proti vžité zvyklosti dávat děti do péče kojné našly v městech tohoto departmentu pozitivní ohlas. Dnes už sotva najdeme matku, která by nekojila, zatímco ještě před pouhými dvaceti lety tomu bylo naopak. Údaje z konce roku 1796 potvrzují, že 98 procent kojenců je živeno doma vlastními matkami. Nepochybně toto podřízení se zákonům přírody je jednou z příčin znatelného poklesu dětské úmrtnosti."

Snad dodejme, že kojení znamenalo nejen změnu ve výživě dítěte, ale také skutečný objev dítěte – jeho líbeznosti, oddanosti apod. Člověk je Rousseauovi bytostí, jež se na přirozenosti zvláště nebezpečným způsobem prohřešuje, a tudíž, v jakémsi radikálním obratu, má být i bojovným aktérem návratu k přirozenosti. V úvodu svého nejvlivnějšího výchovného díla (*Emil, čili o vychovávání*, 1762), které mnozí považují za **počátek nové éry chápání dítěte**, Rousseau praví:

„Všechno, tak jak vyvstává z rukou tvůrce všech věcí, je dobré. Ale znetvořuje se v rukou člověka. On nutí strom, aby vydával plody stromu jiného; on mění a mate počasí, elementy a roční doby, on vykleštěuje psy, koně a otroky. Člověk všechno staví na hlavu, všechno přeměňuje, miluje znetvořeniny a monstra. Nic nenechá tak, jak to vytvořila příroda, ani člověka samého ne. I jeho chce mít vycvičeného jako cirkusového koně, přešlechtěného jako strom v jeho zahradě."

Pokud jde o dítě, pak to znamená následující:

> „Příroda chce, aby děti byly dětmi, dříve než se stanou muži. Dětství má svůj vlastní způsob, jak vidí, myslí, pociťuje. Neznám nic nerozumnějšího, než je snaha nahradit tento jeho způsob způsobem naším. Přát si, aby nějaké dítě měřilo dva metry, je stejně nehorázné jako chtít od něho, aby v deseti letech ovládalo usuzování."

Vskutku nikdo předtím nevyjádřil tak jednoznačně a odvážně názor o „jinakosti" dítěte a o nezbytnosti chápat dítě z jeho vlastní logiky, aniž mu budeme podsouvat logiku naši, které není schopno, protože prostě přistupuje ke skutečnosti jinak, na dětský způsob. A v této své přirozenosti je dítě svobodné a svobodně se dopracovává své dospělosti. Ze svobodně vyjadřované přirozenosti dětství se člověk stává svobodným dospělým – lépe řečeno, stal by se, kdyby nebyl vším oním deformujícím přetvářením své svobody zbavován, takže nakonec je zotročen a zotročuje druhé. Opět slovy Rousseauovými: „Člověk se rodí jako svobodný – ale všude jej nacházíme úpět v okovech." Těmito svými výpověďmi je Rousseau vskutku velkým revolucionářem, a to nejen co se týče pohledu na dítě a dětství, ale na člověka vůbec (značnou měrou právě skrze pojetí jeho dětství).

Jak jsem řekl v úvodu této podkapitoly, Rousseau je pouze jedním z předchůdců obratu k dítěti; tkví stále ještě v předchozích poměrech. To lze ilustrovat na tom, jak domýšlí některé problémy, jež jeho pojetí dětské přirozenosti s sebou nese. Vane z nich romantismus, ideologie. Například aby se dítě (konkrétněji chlapec) našlo ve své přirozenosti, musí žít se svým vychovatelem. Ten je přejímá od matky, která je kojila a vdechla mu svou něhu. Vychovatel, v jehož péči je do dvanácti let věku, mu pak vdechne přirozený úžas nad přírodou. Děje se tak v období klíčového významu, kdy jde o to, aby se jedinec našel ve svých bytostných základech, jimiž má být navždy s přírodou zajedno. Proto se výchova odehrává mimo město, a de facto i mimo rodinu (rozumí se urozenou, poněvadž adresátem Rousseauovy nauky je urozené posluchačstvo a čtenářstvo), a také mimo vrstevníky. Jedině vychovatel, jenž zná nauku o dítěti a jeho přirozenosti, dokáže svého chovance k přirozenosti, resp. k přírodě probudit. Dítě se v žádném případě nemá učit z knih (toho musí být až do svých dvanácti let ušetřeno), dokonce se ani neučí číst či psát; to by je rušilo v tom, čemu jedinému se učit má – a tím je vnímání přírody. Ne naukově, ale smyslově, v její kráse a „mluvě". Dítě nemá dostávat umělé hračky – různé klapačky, řehtačky či loutky ze zlata, stříbra, drahých látek a korálů. Hračkami dítěte jsou větévka stromu či jeho kůra, v níž lze spatřovat podivuhodné tvary; makovice, v níž slyší chrastit maková zrnka... Příroda učí dítě vnímat – hmyz, zvířata, oblaka, měsíc a slunce, život nad hladinou rybníka, úchvatnost hor...

Ale úkolem vychovatele není jen dovést dítě k přírodě, ale také pomoci mu překročit své dětství do dospělosti. K tomuto překročení nemají sloužit příkazy, podrobení se v pokorné poslušnosti, vnukání povinnosti (pro její pochopení ještě není dítě vybaveno). Slova, jež onen přechod vyznačují, zní „vlastní bezmocnost", „vychovatelova moc", „nutnost", „tlak". Konkrétně, dítě má nahlédnout, že je bezmocné, odkázané na svého vychovatele, který nad ním a jeho životními okolnostmi vládne; má moc a dítě má vnímat, že je této moci vystaveno – sice ne ve strachu, ale v důvěře a spolehnutí. Vychovatel nenutí a netrestá, ale vytváří situace nutnosti, takže samo dítě nahlédne nezbytnost řídit se určitými zásadami. Když Emil projeví svou přirozenou divokost nenáležité a rozbije kamenem okno, je beze slova výčitky, neřku-li trestání, zavřen do temné místnosti bez paprsku světla – aby pochopil nutnost respektovat vlastnictví druhé osoby. Vidíme, že veliký předchůdce obratu k dítěti si s ním v konkrétních situacích zase až tak velké starosti nedělal a dokázal je vystavit traumatu ne o mnoho menšímu než autoritářští znásilňovatelé.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827)

Švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi byl uchvácen Rousseauovou naukou. Sám děti vychovával, vytvářel pro ně domov, měl s nimi osobní zkušenosti, skutečně je poznával. V tom se lišil jak od Locka (zůstal celý život „starým mládencem"), tak od Rousseaua, který sice měl děti, ale nestaral se o ně; jak bylo zvykem v době, proti které bojoval, odkládal je do nalezinců.

Pestalozzi je epochální svým zájmem ani ne tak o děti vyšších vrstev, ale **o děti v krajní nouzi**. Objevuje ne dítě určité společenské třídy, ale pohled na dítě je veden jaksi zdola; je láskyplně obrácen k těm, jejichž osud byl tu štítivě, tu povýšenecky, tu s opovržením přehlížen. (Kyrášek, 1968)

Především se zastal dětí nemanželských. Jejich osud byl děsivý – žily vystaveny hanbě, posměchu, mimo jakékoli řádné zařazení. Snad ještě horší byl osud jejich matek. Pestalozziho stanovisko v této záležitosti je jasné:

> „Pro stát je nemanželské dítě škodou jen potud, pokud se nedbá na jeho řádnou výchovu. Pro lidstvo je nemanželské dítě bezesporu ziskem, pokud se mu dostane dobrého vychování. Pro matku a otce je nemanželské dítě poutem lidskosti a prostředkem jejich nápravy – potud, pokud je bez rozpaků milují."

Rousseau odmítal věnovat pozornost dětem chudáků. Vždyť běh jejich života je beztak beze zbytku určen žalostnými okolnostmi, na nichž se nedá nic podstatného změnit. Naopak Pestalozzi si vytkl za cíl vychovávat právě tyto děti. Ne proto, aby je postavil na dráhu úspěchu – ta při jejich výchozím postavení nebyla v té době možná; jeho cíl byl daleko realističtější a vskutku humánní. Chtěl jim výchovou poskytnout mravní sílu, vyrovnat se s omezeními, jež na ně život naložil, a probudit v nich síly vzájemné svépomoci. A tyto síly přisuzoval každému z těchto dětí. Bral do své výchovné péče děti opuštěné, nemocné, sirotky – těch bylo v jeho době, v důsledku napoleonských válek, vskutku mnoho. A učil je nejen číst a psát, ale také dovednostem, které jim mohly být k užitku v různých situacích jejich obtížného putování nevlídným světem. Těmto dovednostem je učil nejenom ve svém výchovném zařízení, ale dbal, aby se dostávaly pokud možno do reálných životních situací – učily se v dílnách, na

poli... Soudil, že jsou dvě základní cesty, jež podněcují člověka k tomu, aby se učil. Jsou to nouze a přesvědčení neboli rozum. Nouze, se kterou se museli vypořádávat četní jeho chovanci, se tedy, pod Pestalozziho výchovným vlivem, měla stát i něčím pozitivním – impulzem pro učení; a také pro nabytí rozumu.

Z logiky předchozích výkladů plyne, jak těžce se výchova vymaňovala z trestů. Pestalozzi nebyl v tomto směru revolucionářem, ale jeho pohled na trest jej do značné míry i v dnešním pohledu omlouvá. Hovoří totiž zcela jiným hlasem než oni zastánci bití, jimž jsme dali slovo v předchozích podkapitolách:

„Mnozí pedagogové věří, že mohou získat srdce a ducha zástupu svých žáků pouhými slovy. Že se obejdou bez tělesných trestů! Ale to se podaří jenom u šťastných dětí. A za šťastných okolností. Pokud jde o mé žebravé děti, a jejich zakořeněnými zvyky, byl tlak opírající se také o tělesné tresty nezbytný. Starost, že se tím ztratí důvěra těchto dětí, je zbytečná. To, co je rozhodující, je míra tvé náklonnosti k nim nebo tvého odstupu od nich – to rozhodne o jejich citech vůči tobě. Mé pohlavkování nemůže v mých chovancích vyvolat žádný zlý dojem, protože oni dobře vědí, že při nich celý den plné stojím, zcela zaujat svou náklonností k nim."

1.3 Objevení dítěte?

V roce 1960 vychází v Paříži významná Ariésova kniha *Dějiny dětství*. Bylo značnou měrou zásluhou právě tohoto autora, že se nadále mnoho hovoří o objevování dítěte (dětství). Jak zde budeme použitému slovu „objevování" rozumět?

Z předchozích přehledů vyplynulo, že pohled na dítě se vyvíjel, stejně jako se vyvíjelo i jednání s ním. Setkávali jsme se s přístupy, které se od našich zcela podstatně liší – jsou nám principiálně nepřijatelné a vzbuzují v nás hrůzu. Mohli jsme zaznamenat určitý trend, jenž – byť klopotně a s četnými recidivami, směřoval k pohledu na dítě, který se nám stává bližším a bližším – byť stále ještě vzdáleným. Stojíme nyní před otázkou:

Existuje v dějinách vývoje vztahu lidí k dítěti a dětství nějaký zlom, který způsobil, že se tento vztah začal proměňovat do podob, jaké jsou dnes běžné?

Právě zmíněný Ariés se pokusil takový zlom určit. Vidí jej v souvislosti se „ze-školšťováním" dítěte, s jeho podrobováním nárokům všeobecné, povinné školy, jež nadále zabudovává dítě do systému institucionalizovaných nároků na ně, v obecném společenském, resp. státním zájmu. Dítě musí projít vzdělávacím systémem, aby se stalo jedincem, který je použitelný v armádě schopné obstát v moderním způsobu vedení války a dokáže se zapojovat do průmyslové výroby. A jenž – posléze – se také dokáže kvalifikovat pro nejrůznější rozhodovací

a řídicí funkce různých úrovní a náročností; který je schopen realizovat požadovanou kulturnost, vstupovat do politického dění. Od toho se ovšem odvíjejí zřetele rodičů k dítěti i zřetel jedince k sobě samému – absolvování školy souvisí s kariérou, společenským zařazením, příjmem, otevřeným či uzavřeným horizontem budoucnosti, prestiží... Tento proces je samozřejmě pozvolný, etapovitý, nicméně probíhá zrychlujícím se tempem. Začíná v zemích střední a západní Evropy školskými reformami poloviny 18. století, upevňuje se novou vlnou reforem přibližně kolem poloviny 19. století a nejrůznějšími modernizačními reformami pokračuje dodnes.

Názoru, že tento proces „ze-školšťování" dítěte znamená i jeho objevování, není těžké porozumět. Škola odnímá dítě rodičům a vyjevuje jim je na pozadí širokého spektra srovnávání s jinými dětmi. Klade důraz na jeho dostačivost či nedostačivost ve škole obstát – prospívat či neprospívat. Nastoluje téma vybavenosti pro kariéru, stvrzované nejrůznějšími certifikáty, jichž je třeba dosáhnout. Dítě se stále více stává bytostí zapředenou do spousty podmínek a předpokladů něčeho pro něco. A tím, jak si v tomto kontextu počíná, je více či méně ovlivňován vztah druhých lidí k němu, dokonce i těch nejbližších (mnohdy právě těch nejbližších). Stává se tak objektem podmíněného přijetí (viz kap. 3.4), v daném případě školsky podmíněného přijetí; tedy to, jak je přijímáno, resp. jaké výhrady vůči němu vyvstávají, je ovlivňováno jeho školskou úspěšností. Do života dítěte vstupují i specificky školou navozované frustrace a stresy, jimž je na jedné straně připisována úloha důležitých činitelů úspěšné „přípravy na život", ale které jsou také – na straně druhé – považovány za faktory narušující osobnostní rozvoj. Vztah k dítěti přestává být jednoznačným, ono samo sobě se stává nejednoznačným – nejednoznačným v tom, kým je, kým má být, kým se ještě může či už nemůže stát... Jinými slovy, a to můžeme považovat za pointu této analýzy, dítě se stává problémem pro školu a učitele, rodiče, poradnu, veřejnost, zdravotnictví, orgány sociální péče, výzkumné ústavy, zákonodárství a soudy a nakonec i pro sebe sama.

Objev dítěte tedy znamená problematizaci dítěte, je objevem dítěte jako problému, jenž – jako každý problém – je třeba řešit.

Znamená objevování jeho specifické deficitnosti (nedostačivosti), projevující se celou řadou „minus znaků": Je fyzicky slabé, nesamostatné a závislé, náchylné k nemocem a poraněním; je rozumově omezené, citově labilní, motoricky nezručné, mravně nespolehlivé, svým chováním nevypočitatelné, nemá pevnou vůli; není vybavené patřičnými návyky... Různé pedagogické či školskopolitické koncepce se nyní liší v tom, jak s tímto deficitním určením dítěte naloží, jak k němu přistoupí. Uchýlí se k programujícím manipulacím, organizaci strohého režimu, zastrašování a trestání, násilí a teroru, omezování a zakazování? Anebo zvolí přístupy laskavého vybízení, ohleduplného provázení, taktního

nabádání, vstřícného očekávání? Či se rozhodnou pro kombinaci obojího, podle okolností či náhlého uvážení vychovatele, nebo ještě nějak jinak?

Přes veškeré rozdíly v záměrech a postupech je ale jedno společné – Cílem je **zbavit dítě „minus znaků"**, deficitnosti, **vyvést je z dětství** a vpravit je do plnosti znaků dospělosti, **učinit je dospělým**. Co vše to může znamenat? Například způsobilost postarat se sám o sebe, založit a zabezpečit svou rodinu, převzít majetek po rodičích a dobře jej spravovat? Uchovat tradici pospolitosti, k níž náležím? Udělat kariéru? Být slušným člověkem, jak je mezi námi zvykem? Být nástrojem zájmů státu? Být činitelem ekonomické produktivity a konkurenceschopnosti? Zde jsou tedy naléhavá témata, která takto pojaté objevení dítěte nastoluje. Je to ovšem jediné a konečné objevení? To je otázka! Jsme si jí vědomi, a proto byl i název této podkapitoly 1.3 pointován otazníkem.

2 Impulz reformní pedagogiky – zrod úsilí být dítěti práv

Podrobování dítěte tlakům a lákání, vypuzujícím je z deficitnosti jeho dětství, o němž jsme mluvili na konci předchozí kapitoly, ovšem nemohlo posléze nevyvolat výhrady přecházející až v radikálně jiný pohled na to, kým dítě je a v čem je podstata jeho dětství. Vždyť vnímavý vychovatel, ať už rodič nebo učitel, dochází k odhalení, že dětství, především šťastné dětství, je něčím víc než bědností počátku, z níž je třeba dotyčnou bytůstku co nejrychleji dostat, ať chce, nebo nechce, ať ji to třeba i sebevíc bolí. Od počátku 20. století se v tomto duchu – pochopitelně v návaznosti na snahy předchůdců – formovaly pozoruhodné impulzy vyzdvihující **pozitivní kvality dětství, jimž má být věnována edukační péče především**. Mohli bychom též říci, že šlo o snahy povšimnout si dětství jako životní etapy, která potřebuje být respektována, nemá-li celý další vývoj osobnosti doznat vážných škod. Mimořádně významnou úlohu zde sehrála reformní pedagogika, spolu s některými dalšími impulzy vyvěrajícími z psychologického bádání. Úvodem k této kapitole stručně připomeneme základní fakta (Rohrs, 1994):

Roku 1900 vydává Ellen Keyová svůj spis *Století dítěte*. Touto knihou se uznávaná švédská filozofka a bojovná průkopnice ženských práv, autorka pronikavých společenskokritických studií, naráz proslavila po celé Evropě. Je zajímavé, že *Století dítěte* se stalo v Německu, kde vyšlo roku 1902, na několik let jednou z nejčtenějších a nejdiskutovanějších knih. Svědčí to o skutečnosti, že dítě a dětství nebylo vůbec tématem okrajovým a že na přelomu století se s ním spojovaly palčivé otázky doby. Ve zmíněné knize stojí:

> „Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, utvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali."

Doba si tedy žádá **pedagogickou revoluci**. Má-li být nadcházející 20. století stoletím, v němž se lidstvo vymaní z hrůz, které páše po celé své dějiny na sobě samém, musí zcela rozhodným způsobem obrátit pozornost k dětem. Znamená to především skoncovat se školami jako továrnami na výrobu podrobených a státu poslušných poddaných a budovat je nově, jako místa, v nichž budou předpoklady zrodu osobnosti u každého dítěte citlivě zaznamenávány a kde budou všechny děti respektovány a podporovány v jejich jedinečné svéráznosti vnímavým umem pedagogů. Jedině tak z nich vyrostou zítřejší dospělí, kterým

budou války, chamtivost, malost a podlost cizí. Proto tedy 20. století, na jehož počátku Ellen Keyová svou knihu vydává, má být stoletím dítěte.

Revoluční spis Keyové byl ovšem spíše proklamací, než pedagogickým projektem. Stejným směrem však bylo zaměřeno úsilí desítek reformních pedagogů.

Reformní pedagogika se postupně stává širokým proudem usilování spjatým s řadou jmen jeho aktivistů. Kromě Ellen Keyové to jsou zejména Maria Montessoriová (1872–1952), Rudolf Steiner (1861–1925), Ovide Decroly (1871–1932), Helen Parkhurstová (1887–1973), Peter Petersen (1884–1952). Tento proud není jednotný, ale má víceméně čitelné společné jmenovatele (viz např. Klassen, Skiera, 1990).

Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě nesmějí být potlačeny, utlumeny drezurou nebo opomenuty. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává.

Vztah dítěte a vychovatele je tak prostoupen vzájemnou úctou a tvořivým konáním, jehož obsahem a cílem je rozvoj osobnosti dítěte.

Řečeno negativně, dítě nemá být objektem přemožení pedagogickým záměrem, jenž primárně sleduje vnější zájmy jeho formování do podoby diktované společenským okolím tak, jak to odpovídá sociální vrstvě, náboženskému vyznání, politické moci, běžným zvyklostem. Řečeno pozitivně, je třeba především uznávat to, co vyvěrá z dítěte samého, jaké potřeby jsou mu vlastní, jaké jeho projevy vyjadřují svébytnost, skrze kterou se hlásí o slovo osobnost – vrcholná kvalita individuálního lidského bytí. A řečeno souhrnně, dítě je bytost, pro níž má zásadní důležitost plnohodnotný vztah mezi ním a vychovatelem, do kterého i ono vnáší svá poselství, přání a výzvy, závažná „sdělení". A tím, že vychovatel bere toto vše vážně, naslouchá a z hlubokého porozumění odpovídá, tím probouzí dítě pro své poselství. Stvrzením tohoto vztahu je, že dítě má své dětství; a jedině ze skutečně prožitého dětství se může a chce vyvíjet ve zdravou, rozklenutou osobnost.

Reformní pedagogika je – na jedné straně – relativně časově omezeným jevem. Počátky nacházíme v prvních letech 20. století, rozvíjí se po první světové válce – ve dvacátých a třicátých letech; její nové oživení můžeme sledovat po druhé světové válce, zejména v padesátých a šedesátých letech 20. století. Na druhé straně je ale reformní pedagogika i trvalým apelem, abychom dítě neztratili ze zřetele, trvalou výzvou k obratu k němu, poněvadž stále existuje nebezpečí, že se pod vlivem různých edukačních úkolů dítěti odcizíme.

Reformní pedagogika se vyvíjí v těsné blízkosti některých proudů v psychologickém bádání – čerpá z psychologie klinické, vývojové, sociální, psychologie dítěte. Především ale vyvěrá z autonomní pedagogické zkušenosti a snah inovativních učitelů, kteří ze své empatické zkušenosti s dítětem rozvíjejí edukační interakci, jež je zdrojem zcela jedinečného poznání.

Maria Montessoriová (1872–1952)

Soudím, že z četných představitelů reformní pedagogiky je to zejména M. Montessoriová, kdo může toto naše uvažování podstatněji obohatit (více o ní Rýdl, 1999). Charakteristický je její názor na **dvě formy života – dětství a dospělost**. Liší se podstatně a každá z nich má hodnotu v sobě samé. Jedna druhou však potřebuje, právě proto, aby mohla tuto „hodnotu v sobě samé" náležitě realizovat. Z jejich vzájemného vztahu se pak rodí plnost života v jeho nejhlubším smyslu slova.

Dobrodiním dětské formy života je **absorbující duch**. Jde o úplně jinou kvalitu poznávání a prožívání, než jaká charakterizuje dospělost: Dětství vyznačuje to, že zvládá poznatky, činí zkušenosti a dělá pokroky jaksi mimoděčně, neplánovitě, snadno, spontánně a radostně. Co tím má Montessoriová na mysli, nám nejlépe přiblíží prostý fakt raného osvojování řeči. Žádné slovníky, žádná výuka gramatiky – vše se děje jakoby životem samým, mnohdy máme dojem že naráz. Pro dospělého je naproti tomu charakteristické plánování, systematická příprava, kontrola, vědomé cvičení, kritický odstup, nedůvěřivá zkoumavost, pracnost... Malé dítě by se takto nic nenaučilo. Ale stejně tak – na druhé straně – by dospívající podobně „absorpčně" nedosáhl žádoucích vzdělávacích cílů; jeho duševní konstituce je podstatně jiná. A v respektování sil a možností projevu absorbujícího ducha dítěte je klíč k jeho rozvoji a radostnému, přitom ale plodnému a tvořivému dětství.

Dětství má hodnotu v sobě samém, nicméně však směřuje k dospělosti – podobně jako se dospělost naopak chce v určitých obdobích obracet k dětství (do dětství). V projevech absorbujícího ducha se hlásí ke slovu individualita osobnosti tak, jak je přítomna ve spontánním výrazu ještě dříve, než začne podstupovat přizpůsobovací námahu. Je-li ovšem na dítě naložena povinnost namáhavého přizpůsobování, je ona prvopočáteční spontánnost osobnostního výrazu přidušena, ne-li zcela zadušena, což mívá neblahé důsledky pro jeho životní cestu.

Zmíněná spontánnost raného osobnostního sebeprojevování si ovšem žádá čas zrání, těšení se z ní a bezstarostně hravého variování jejích podob. Proto musí být dětství patřičně dlouhé a vychovatel musí být vybaven schopností trpělivého a pozorného vyčkávání. **Uchvátaná pedagogická netrpělivost hrozí dětství zničit ještě dříve, než naplní svůj svébytný smysl a vydá své nenahraditelné plody.** Dostatečně dlouhé prodlení v dětství je předpokladem *inkarnace osobnosti* – organického přetváření spontánního dětského projevu

zárodečné osobnosti v osobnost realizující se v sociálních vztazích, úkolech a povinnostech pozdějšího věku a dospělosti.

Dětství a dospělost jsou tedy odlišnými formami života, ale slouží si navzájem a potřebují se. Dítě je odkázáno na vnímavou, vcitující se a nápomocnou pedagogickou přítomnost dospělého. On musí kvalifikovaně poskytovat výzvy, pomůcky, příležitosti a okolnosti, v nichž se daří projevům absorpčního ducha dítěte a v nichž dítě projevuje svou spontánní osobnost tak, aby s plností osobnostních předpokladů mohlo posléze pokročit dál ve svém vývoji. Ale také dospělý je odkázán na dítě stejně zásadně, jako je odkázáno dítě na něho. Montessoriová v té souvislosti hovoří o **vitálních funkcích dětství**:

- **Regenerace dospělého.** „Bez dítěte, jež mu neustále pomáhá obnovovat se, by člověk zdegeneroval." V této souvislosti se nám připomíná výrok německého básníka Jeana Paula (1763–1825), že u posledního soudu nebudeme spaseni, neprokážeme-li svou oplodněnost dítětem, nebo biblický výrok Ježíšův, že nebudeme-li jako tito maličcí, nevstoupíme do království Božího. Berme zde tyto výroky jako archetypální zkušenost, kterou není nutné spojovat s jakoukoli náboženskou vírou.
- **Vylepšování situace lidstva.** Dětství podstatně koriguje naši kariérní dravost a vlastnickou kořistnost ve prospěch hodnot primárnějších a v podstatném smyslu životodárnějších.

Závěr

Reformní pedagogika ale některými svými projevy nabývá extrémních forem a stává se pak předmětem kritiky. Nadměrná pozornost věnovaná dítěti a dětství znamená hrozbu, že učitel se jen obtížně dostane k řádnému vyučování, přinášejícímu požadované výsledky, protože jej od toho bude odvádět množství ohledů, které vlastně budou ze školy dělat něco jiného, než čím má být. Charakteristická je zde argumentace H. Arendtové (2002). Autorka upozorňuje na vážnou krizi výchovy a vzdělávání, která svého času postihla Spojené státy (zmíněná studie reaguje na situaci padesátých let 20. století, ale nechce být omezena jenom na ni) a jejíž jádro tvoří tři mylné, resp. škodlivé předpoklady:

- První z nich spočívá v domněnce, že výchova a vzdělávání mají především respektovat „dětský svět". Dospělí jsou zde jen k tomu, aby dětem v jejich dětském světě pomáhali, a přestávají být „autoritou, jež dítěti říká, co má dělat, a co ne". Dítě se tak utápí ve své dětskosti, zatímco dospělý se vůči němu stává „edukačně rozpačitým", případně bezmocným. Jsou narušeny normální vztahy, založené v tom, že děti a dospělí, bez rozdílu svého věku, žijí v jednom společném světě, za který mají dospělí odpovědnost a tuto odpovědnost musí – chtě nechtě – vnukat dětem. V tom smyslu jim musí být

vzorem a pevnou autoritou. Dítě, kterému se této autority, z mylného ohledu k jeho absurdně absolutizovanému dětství, nedostává, nedospívá ke svobodě (jak se stoupenci reformního pedocentrizmu domnívají), ale je postiženo absolutizováním jeho dětství, což znamená zbrzdění vývoje ke svobodě. Tento předpoklad tedy vede ke krizi základního vztahu dospělý–dítě, resp. učitel–žák, kdy dospělý volí cestu vzdání se své odpovědnosti za dítě vyjádřené v uplatňování jeho autority.
- Druhý mylný předpoklad soudí, že učitelovým úkolem není být přesvědčivým expertem ve svém oboru a předmětu, ale má jím být jen jakási povšechná učitelská kvalifikovanost, napomáhající zájmovému a poznávacímu samovývoji dítěte. Zde je ovšem základ veškeré krize vyučování, poněvadž učitel neumí konkrétně naplnit svou základní vychovatelskou autoritu v autoritě odborníka, realizujícího před svými žáky význam a závaznost konkrétního vědění, nebo se tomu vyhýbá.
- Konečně by bylo škodlivé, kdyby se požadavky na učení převážně podbízely dětskosti dítěte. Učení se pak stává příliš hrovým, málo závazným zaměstnáváním, které se má především líbit a bavit. A to jde na úkor požadavku připravovat dítě na svět dospělých, postupně budovat návyk důsledně a vytrvale pracovat. Jedná se tedy o krizi základního mechanismu cesty ke vzdělání, jímž je pracovitá usilovnost.

Podle Arendtové může být aplikace takovýchto předpokladů vážným nebezpečím pro školu, a tím i pro dítě samé, pro vzdělání, kulturu a společnost. Podobné kritické výhrady vůči reformněpedagogické tradici a na ni navazujícím trendům humanizace školy ovšem nejsou, nemohou a nemají být posledním slovem v diskusi. Starost o dítě, o jeho možnosti a hledání jemu adekvátní školy po takovéto kritice vždy znovu, s obnovenou silou a novými argumenty vstupuje na scénu. Téma reformněpedagogického obratu k dítěti tedy není tématem již uzavřeným. Míří dál do budoucnosti a vyvíjí se tím, že hledá odpovědi na nové výzvy, které přinášejí změny ve společnosti, v charakteristikách současných dětí i v pojetí školní edukace.

3 Impulzy psychologických bádání

Z velkého množství impulzů, jež objevování dítěte a obratu k němu poskytla psychologie, se zde omezíme na čtyři, s nimiž se nejčastěji setkáváme. První pramení z psychoanalýzy a jejích pokračovatelů; druhý z bádání nad projevy a důsledky autoritářké výchovy; třetí z výzkumů kognitivní a konstruktivistické psychologie; a konečně čtvrtý je spjat s psychologií humanistickou. Na nich lze dobře doložit, k jak hlubokým proměnám v porozumění dítěti dochází a jaké důsledky by z toho měly plynout pro ty, kdo chtějí své odpovědnosti za ně dostát.

3.1 Impulz psychoanalýzy

Psychoanalýza, jak ve svém klasickém učení, rozpracovaném S. Freudem (1856–1939), tak ve svých novějších koncepcích (viz zejména Mitchell, Blacková, 1999), vnesla do uvažování o dítěti zcela nové a zásadní podněty. V tom smyslu se jí také budeme zabývat.

3.1.1 Dítě ve Freudově učení – preformativní význam dětství

Je velkou Freudovou zásluhou, že upozornil na některé zvláštnosti dětského prožívání, které jsou dány:

- nedostatkem předchozích zkušeností – je tedy prožíváním naivním, infantilním;
- nedostatkem vypracovaných a stabilizovaných zábran nechtít/nekonat to, co se chtít/konat nemá – je vnitřně neovládnuté, nekontrolované;
- touhou zakoušet bez zábran slast a radost – je pudově impulzivní a intenzivní.

V důsledku toho se dítě pochopitelně dostává do střetu s okolím, na němž je zcela závislé, na které je naprosto odkázané. V důsledku odkázanosti dítěte na druhé a jeho závislosti na nich, která může nabývat i podoby „vydání na pospas", se mu okolí mnohdy jeví jako ohrožující, dokonce ohrožující zničujícím způsobem. Zejména některé výchovné praktiky či nevlídné reagování na určité projevy dítěte takovéto vnímání okolí mocně podporují. Vývoj v raných fázích dětství (zejména v období od dvou a půl do pěti let) charakterizují procesy vytváření vnitřních psychických mechanismů, jimiž dítě tomuto ohrožení čelí.

Takto charakterizované dětské prožívání tedy není jenom proudem zážitků vynořujících se a mizejících v zapomenutí. Zejména traumatizující úzkost a strach ze zavržení, z odmítnutí lásky a z neurčité hrozby masivního ublížení nutí dítě k vytváření nejrůznějších obran, jejichž hlavním výsledkem je konstituování kontrolních a řídících instancí osobnosti – „já" (ega), „nadjá" (superega), realizujících mechanismy vnitřního potlačování a sebekontroly.

Protože vznikají na základě prožívání dítěte a zakládají osobnost jedince s trvalými důsledky, můžeme hovořit o **preformativním významu dětství**. To znamená, že v dětství se formuje naše osobnost do podoby, s níž nadále budeme muset žít – změna je obtížná, vyžaduje odbornou, psychologicky kvalifikovanou pomoc. To je ovšem vážné konstatování, jemuž nelze z takto kusé formulace dobře rozumět. Pokusme se tedy rozvést výklad jádra psychoanalytické nauky v následujících bodech.

Člověk je vybaven vrozenými pudy, které jsou základní, určující hybnou silou jeho života

Mezi těmito pudy zaujímá centrální pozici **pud slasti (libido)**, tvořící základ nevědomé pudové instance osobnosti označované jako **id**. Od momentu narození je člověk ovládán slastí, je řízen **principem slasti**. (Ponecháme přitom stranou pozdější kontroverzně posuzované názory S. Freuda, v nichž se pokoušel pudový základ člověka rozšířit. Pomineme zde i výklad sexuální podstaty slasti a jejího vývoje v ontogenezi.)

„Slepé", nevědomé pudové usilování naráží na omezení vnější realitou

K této elementární zkušenosti dochází velmi záhy, už v raném věku dítěte. Pud slasti a vnější svět se dostávají do konfliktu, jenž by mohl být pro organismus nebezpečný, případně i zničující. Je třeba mu předcházet. Tužby lze uspokojovat bez otřesů, krizí a nebezpečí jen tehdy, známe-li a respektujeme podmínky, za kterých je to možné, za nichž se to smí. Tomuto účelu slouží postupné vyčleňování psychické instance označované jako **já (neboli ego)**. Já je vědomým (i když ne vždycky) nositelem poznání reality a na základě poznávání vnitřně reguluje životní projevy jedince uplatňováním **principu reality**. Funkci „já" tedy je, stručně vyjádřeno, eliminování konfliktů při uspokojování slasti, a to respektováním podmínek daných vnější skutečností. Nepřiměřenost vývoje instance „já", znamenající neschopnost náležitě uplatňovat princip reality, vede ke vzniku tzv. **úzkosti z reality** narušující základní vztahy osobnosti.

Realita, které se musí dítě přizpůsobovat především, je realitou sociální

Tuto realitu představují příkazy, zákazy, očekávání a přání dominantních osob jeho bezprostředního okolí. Na prvním místě jsou to rodiče – matka a otec. Jejich laskavý, pečovatelský vztah dítě prožívá jako základní zdroj životní jistoty a narušení tohoto vztahu se mu často jeví jako ohrožení, jehož důsledky neumí ani domyšlet. Zejména je tomu tak při určitých výchovných praktikách v rodině, operujících odmítáním lásky, což dítě vnímá jako zavržení rovnající se svého druhu zničení. Hrozba konfliktu mezi dítětem a klíčovými osobami jeho sociálního okolí nutí dítě, aby maximálně vyvinulo síly umožňující snížit strach, že tento konflikt skutečně propukne a zničí je. Řešením je **identifikace (ztotožnění)** s rodiči – na jejím základě se přání a očekávání otce či matky přetvářejí (transformují) ve vnitřní, morální principy regulace prožívání a chování. Jinými slovy – to, co rodiče považují za správné a na dítěti žádají, se na základě ztotožnění s nimi stává správným a žádoucím i z hlediska dítěte samého; nemusí už to na něm z vnějšku vyžadovat rodiče, ale dítě samo to od sebe vyžaduje, samo si to ukládá, samo se kontroluje apod. **Prostřednictvím mechanismu identifikace se vnější regulující autorita rodičů zvnitřňuje, přetváří ve vnitřní, autoregulující psychickou instanci dítěte, v „nadjá" (superego).** Díky „nadjá" je hrozba vnějšího konfliktu skutečně oslabena: dítě, ještě dříve než se dopustí přestupku, kterým by mohlo konflikt vyvolat, svůj impulz k tomuto přestupku **vytěsní**, jako by je rodiče z jeho vlastního nitra okřikli, napomenuli. Nadjá je základem svědomí osobnosti a projevuje se uplatňováním **morálního principu**.

Mechanismus vytěsnění bývá považován za základní mechanismus psychoanalýzy vůbec. Přitom je podstatné, že vytěsněné obsahy (zážitky, zkušenosti, pocity, sklony) sice mizí z vědomí jedince, zůstávají ovšem v nevědomí, jsou zde nabity energií, která působí tak, že jedinec sice o nich neví, ale je jimi znepokojován; mnohdy do té míry, že to dezorganizuje jeho život, případně navozuje duševní poruchy.

Vznik psychické instance nadjá znamená klíčovou událost v utváření osobnosti

Nadjá podle Freuda vzniká zhruba v rozmezí 2,5–5 let života dítěte. Její „převratnost" lze charakterizovat tím, že hrozící vnější konflikt (mezi dítětem a rodiči) se přetváří ve **vnitřní konflikt** dítěte samého, v konflikt mezi psychickými instancemi nadjá, já a pudové složky id. Jakým způsobem se to odehrálo, jaké vztahy se vytvořily mezi instancemi id, já a nadjá – to ovlivňuje zásadním způsobem psychickou normalitu či abnormalitu individua; jeho duševní zdraví či chorobnost; jeho sociálnost či asociálnost; jeho životní spontaneitu a činorodost či pasivitu a utlumenost.

Vytvořením nadjá je v základech vytvořena osobnost jedince

Vznik vazeb mezi uvedenými třemi instancemi, završený právě vznikem nadjá, vlastně definuje osobnost v psychoanalytickém pojetí. A poněvadž v tomto smyslu osobnost vzniká už v dětství, možno říci na sklonku předškolního dětství,

můžeme hovořit o preformativním významu dětství. Rozumějme tomu tak, že to, jak byla v dětství osobnost jako vztah tří instancí založena, předznamenává zcela podstatným způsobem život jedince v dospělosti – především to, jak bude prožívat zátěžové situace, jak se bude rozhodovat v klíčových událostech života, jak se bude chovat, když půjde o závažné věci.

Freud je klasikem preformativního významu dětství. Názory jeho následovníků a oponentů se liší v tom, jak preformativnosti přesně rozumět, jaké jsou rozsah a hloubka její platnosti. Každopádně téma bylo nastoleno, aby bylo trvalou součástí objevování dítěte a obratu k němu.

Lidské já se tedy nachází v průsečíku sil, které se jej chtějí zmocnit a ovládat ho

Já je **bitevním polem konfliktů**, jež často přesahují jeho síly nastolovat životně optimální proporce mezi jednotlivými regulativními složkami (instancemi) osobnosti. Tyto konflikty se vyostřují zejména tehdy, když pudová tíhnutí individua (id) jsou příliš silná a nadjá uplatňuje své morální požadavky příliš nekompromisně, rigorózně. Nejobvyklejší jsou tři varianty vyústění podobných konfliktů:

- Nedokáže-li se já nekompromisně přísnému diktátu nadjá podrobit a dopouští se vůči němu prohřešků, vyvíjí se postupně syndrom tzv. **morální úzkostnosti**. Jedinec trpí v neúměrné míře výčitkami svědomí, stydí se sám za sebe apod. To jej vnitřně trvale rozvrací a naplňuje pochybnostmi o sobě samém.
- Může také dojít k situaci, kdy nadjá je natolik silné, že skutečně donutí já bránit nedovolenému uspokojování slasti v širokém měřítku. To má podle S. Freuda za následek, že energie, které by se uspokojováním pudu slasti uvolňovaly (odreagovaly), se takto v organismu hromadí (městnají). Nejlépe si to můžeme představit na příkladu potlačování sexuální touhy nebo touhy po vlastní důležitosti, zraňované neustálým ponižováním a odpíráním svéprávnosti. Nahromaděné, nevyužité a neodreagované pudové energie pak vyvolávají **psychoorganické dysfunkce** – poruchy spánku, žaludeční nevolnost a nechutenství, bolesti, smyslové poruchy či poruchy hybnosti apod. bez evidentní organické příčiny.
- Jiným vyústěním konfliktu mezi já a nadjá může být i to, že já prokazuje svou „poslušnost" diktátu nadjá tzv. **projekcí navenek**. Jedinec vkládá svá vnitřní, nepřijatelná pudová hnutí či pokušení do druhých lidí. Čím více je pak podezírá, osočuje, napadá či pronásleduje, tím výrazněji se sám sobě jeví jako „čistý", principiální, morální. Projekce ústí v extrémních případech v autoritářství, inkvizitorství, bigotnost, dogmatismus, zaslepený fanatismus. Tyto jevy mohou mít i široký společenský dosah (fašismus, rasismus, xenofobie...).

Já disponuje mechanismy, kterými hrozící konflikty tvořivě zvládá

Já není neustále jenom hříčkou v boji superega a id, morálky a pudů. Postupně vyvíjí i své mechanismy, jimiž hrozící konflikty nejen iniciativně zvládá, ale dokonce z nich činí odrazový můstek vyšší úrovně svého rozvoje. Charakteristickým mechanismem tohoto druhu je **mechanismus sublimace**. Spočívá v tom, že vytěsněné obsahy, jež nadjá odmítá připustit, jsou přetvářeny do symbolických, odvozených podob a projevů. Stávají se svého druhu šiframi, které na jedné straně unikají pozornosti nadjá, na druhé straně však stále ještě skýtají pudovému id uspokojení, byť nepřímé, odvozené. Můžeme si to přiblížit na příkladu sexuality, jíž také věnoval S. Freud nejvíce pozornosti. Je doloženo, že v obdobích, v nichž společenská morálka byla nepřátelská zjevným projevům sexuální touhy, často docházelo k zástupnému rozkvětu sexuální symboliky v literatuře, ve výtvarném umění, v rituálech flirtu a vůbec každodenního soužití mužů a žen. Sklony k agresi jsou sublimovány ve strategiích fair soutěže, ve sportu...

S. Freud a jeho žáci soudí, že mechanismy sublimace sehrávají mimořádně důležitou roli v umění a kultuře. To, aby dítě neulpívalo na primitivních projevech své pudovosti, ale namísto toho přetvářelo své „nižší" touhy v kultivované projevy společensky akceptované (či vysloveně ceněné), je klíčovým úkolem výchovy. Ovšem výchovy, která není založena na vytěsňování, ale na nabízení příležitostí k sublimujícímu přetváření životních energií.

Původní Freudovu koncepci se snažili revidovat četní psychoanalytici

Vznikaly tzv. neopsychoanalytické školy. Namísto pudu slasti se jako vůdčí hybná síla aktivity uvádí např. snaha **uplatnit potenciality svého rozvoje v nebrzděné seberealizaci**, v bohatém soužití s druhými lidmi. Závažným přínosem je zde zejména dílo E. Fromma (1996), K. Horneyové (2000) či E. H. Eriksona (1999). Tito autoři ve svých kazuistických rozborech ukázali, že tato snaha často naráží na různé překážky a její deformace činí člověka zlým, agresivním, destruktivním. V následující subkapitole obrátíme pozornost k jiným představitelům postfreudovské psychoanalýzy, kteří se zasloužili o hlubší porozumění zvláštnostem raného dětského prožívání.

3.1.2 Zvláštnosti, význam a důsledky dětského prožívání

Novější psychoanalytické, resp. neopsychoanalytické koncepce (viz Mitchell, Blacková, 1999) jsou spojeny se jmény R. Spitze, M. Mahlerové, M. Kleinové, D. W. Winnicotta a dalších. Významně obohatily naše představy o tom, jak vlastně dítě prožívá svou bezmocnost a závislost na druhém člověku, především matce, a to jmenovitě v prvních měsících a letech života.

Jde o prožívání nealternativní – bez nadhledu a odstupu; bez uvažování o jiných možnostech průběhu události

To si dobře uvědomíme, pozorujeme-li dítě, které se ztratilo v davu. Propadá nevýslovné panice, v jeho očích vidíme hrůzu, jaká se nás dospělých těžko může zmocnit. A přitom, z našeho hlediska, jde o banální věc. Věděli bychom o celé řadě alternativ, jak situaci řešit: Pokusili bychom si vybavit, jaké záměry měly osoby, se kterými jsme šli, a podle toho se za nimi vypravit; vyhledali bychom místní rozhlas a nechali vyhlásit, kde čekáme; ptali bychom se kolemjdoucích, zda neviděli osoby podobající se těm, které hledáme... I nám se pochopitelně čas od času stane, že alternativy nevidíme – když nás postihne velké neštěstí, velké zklamání, velká ztráta. Vesměs se i v takovém případě po odeznění původního šoku pokoušíme situaci rozumět, racionalizovat si ji; snažíme se zkoumat východisko; odhalit smysl toho, co se stalo, a ptát se, co z toho vyvodit. Dítě zpravidla žádným z těchto mechanismů nedisponuje, zůstává silným zážitkem nealternativně pohlceno, což mnohonásobně umocňuje jeho naléhavost (tíživost, hrůzu; ale také radost a nadšení v pozitivních situacích). – To, co zde bylo ilustrativně připomenuto, platí v ještě daleko větší míře pro novorozence a následné první měsíce života.

Jde o prožívání organismické – „tělem i duší", celou bytostí

To úzce souvisí s předchozí nealternativností – je taktéž projevem prožívání bez odstupu. Neorganismické prožívání nám přiblíží pohled na nezainteresovanou prodavačku, která se jednání s námi příliš nevěnuje – zjevně myslí na něco jiného. Jiným příkladem může být žák, který sice ve třídě sedí, ale „svým duchem" je někde úplně jinde; když je vyvolán, jako by se probudil nebo přišel odněkud zdaleka. Organismicky naopak prožívá prodavačka, která nás chce ze všech sil přesvědčit, že její zboží bychom měli koupit; nebo žák, kterému bytostně záleží na tom, aby si jej učitel všiml a vyvolal jej, protože nemůže unést, že „to ví", ale nebude to oceněno; organismicky prožívá matka, když sedí u lůžka dítěte a dělá si starost, zde není vážně nemocné; anebo student u důležité zkoušky... Organismické prožívání provází celá řada fyziologických projevů – dítě těšící se na vánoční dárky se potí, nemůže spát, dostává horečku; student v situaci předzkouškové trémy bledne, mění se mu krevní tlak, cítí žaludeční nevolno... Dalekosáhlost organismického prožívání nám přiblíží zejména sledování kojence či batolete, když se bojí, něco mu chybí, po něčem touží nebo když si s plným zaujetím hraje. Jeho význam je zde nesrovnatelně větší, než tomu bývá u staršího dítěte nebo dospělého člověka.

Jde o prožívání fascinované

Dítě se od prožívané události nedokáže odpoutat, dokonce ani v případě, kdy by to pro něho bylo vysvobozením. Stále se mu připomíná, v noci se mu o ní zdá, nedokáže se zaměstnat něčím jiným.

Dětské prožívání, vyznačující se uvedenými třemi základními znaky, je na jedné straně **něčím pozitivním**. Celý život v nás něco z něho zůstává – vlny mocně vzedmuté radosti, jásavý úžas, mocné hnutí lásky k blízké osobě. Máme pocit, že z toho žijeme po celý život. Lidé, kteří něco takového zažili, mají pocit, že mají v sobě poklad. V tom smyslu je lidem dětství drahé. Dětské prožívání ovšem také činí **dítě zranitelným**, vydaným na pospas nevídané trýzni traumatu, úzkosti, strachu... A v obojím tomto svém významu, pozitivním i negativním, je dětské prožívání základem konstituování osobnosti.

Nealternativní, organismické a fascinované prožívání víceméně všichni známe. Ale, až na zcela výjimečné situace, není v našich dospělých životech natolik určující a tak jednoznačné, jako je tomu u dítěte. Dospělý člověk se z něho zpravidla záhy vymaňuje. Příliš silně by zasahovalo do jeho života, který je vpředen do rolí, funkcí, adaptačních nutností, zvyklostí, směřování za úspěchem apod. Výjimky představuje prožívání některých typů umělců. – Tedy, jinak řečeno, tyto znaky prožívání známe, ale nejsou v nás přítomny tak určujícím způsobem, abychom mohli říci, že prožíváme dětsky.

Dítě samozřejmě neprožívá jen a výlučně tímto způsobem – ale je toho schopno, dokáže to, ať chce, nebo nechce, je mu to vlastní, odpovídá to zvláštnosti jeho dětství především v prvních měsících života. Vyvstává ovšem otázka, kdy vlastně končí éra dětského prožívání? – Stručná odpověď zní, že tímto prožíváním je dítě pohlceno do doby, než začíná rozvíjet svůj fantazijní život – do doby, kdy je začínají bavit nápady a hry, v nichž věci jsou jenom jako (viz hry dětí na letce, lovce, učitelku...). S tím se totiž pojí určité prvopočátky alternativního myšlení. Traumata, zvýšené úzkosti, neřešitelné starosti však tento vývoj brzdí – dochází k ulpění na dětském prožívání a vývoj v tomto směru jako by nemohl vpřed. Postupné vymaňování se z dětského způsobu prožívání tedy vrcholí u různých jedinců odlišně – zpravidla v pubescenci, někdy až v adolescenci. Jeho přetrvání v míře pro jedince hendikepující můžeme označit za svého druhu poruchu.

K objasnění povahy a významu raného dětského prožívání přispělo dílo přední neopsychoanalytické badatelky M. Mahlerové (1968). Během prvních měsíců života podle ní dítě „prolamuje autistickou skořápku", což znamená překonávání prožitkového „pohlcení" sebou samým, kdy jako by nic neexistovalo mimo „mé prožitky". Dítě si začíná uvědomovat hranice mezi já a nejá, mezi sebou samým a někým druhým (matkou), mezi svým projevem a matčinou odpovědí. Podle Mahlerové tak dochází k jednomu z nejdůležitějších procesů v životě člověka – k procesu **separace-individuace**: Dítě se vyděluje jako rodící se jedinec, vyjadřující se svými projevy vůči jinému člověku. Je to provázené nesmírnou prožitkovou intenzitou. V případě, že matka dítěti jeho separaci-individuaci usnadňuje svou vcítivě láskyplnou účastí, nabývá tento proces pozitivního ladění – dítě se mu oddává s radostí a uspokojením, vyvíjí se jím. Avšak v případě, kdy matka svou náladovostí, nerudností, lhostejností nebo

ustaraností přestává být dítěti oporou, stává se separace-individuace něčím jako pádem do hrozivého neznáma. Proces, jímž se dítě stává individuem, provázejí pocity ohrožení nebezpečnou odloučeností. V dítěti se tak vytvářejí zábrany vůči jeho vlastnímu vývoji, prožívání je laděno směrem k úzkostnosti, depresivitě a pochybám. Představuje to nepříznivé východisko pro další vývoj, s případnými důsledky i pro dospělost.

3.2 Zkoumání důsledků autoritářské výchovy

Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, opírající se o ovládání dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky. S těmito styly jsme se už setkali, a sice v podkapitole 1.1.2. Viděli jsme, že autoritářský princip dominoval pojetí výchovy v dějinách dítěte velmi často, dokonce byl považován za základ výchovy vůbec. Už jen zběžné seznámení s jeho praktikami nám dává tušit, že nemohl nemít na dítě negativní vliv – minimálně mu způsoboval utrpení. Tušíme, že důsledky jeho působení se mohly promítnout i do pozdějšího věku jedince. Nespokojme se však pouhým tušením, ale obraťme pozornost k závažnějšímu zkoumání. Některé badatele totiž toto téma znepokojovalo natolik, že v něm viděli klíč k pochopení závažných sociálních problémů, především kořenů agresivity a sadismu jak v intimních mezilidských vztazích, tak v širších společenských a politických souvislostech.

Průkopnickou roli sehrál v tomto směru T. W. Adorno (1903–1969). Tento významný sociolog, sociální psycholog a filozof se během druhé světové války a krátce po ní, ve snaze přispět k pochopení vzniku nacistické diktatury, zabýval výzkumem tzv. autoritářské osobnosti. Ve výzkumu, který patří do klasického fondu sociálněpsychologického bádání, se svými spoluautory argumentoval, že výchovné autoritářství, jemuž je dítě masivně vystaveno ze strany rodičů (nejčastěji otce), ovlivňuje vývoj jeho osobnosti. Z takového dítěte zpravidla vyrůstá jedinec, který je vůči nadřazeným osobám podřídivý, ale vůči osobám mu podléhajícím reprodukuje otcovo autoritářství. Stručně řečeno, autoritářská otcova osobnost se promítla (resp. byla interiorizována) do osobnosti dítěte jako její vnitřní impulz, jenž nadále – i v dospělosti, určuje jeho vlastní životní postoje ve významných situacích. Pod tímto zorným úhlem pak Adorno sleduje výchovné styly a praktiky v německé středostavovské rodině 19. a 20. století, vytvářející frustrované dětství člověka, frustrujícího pak po letech z vlastní autoritářské pozice své děti, ale také terorizujícího osoby, které mu podléhají. Za „příznivých" okolností se dokonce stává nositelem společenského teroru, aktivním strůjcem krutého pronásledování lidí jiné rasy, jiného politického smýšlení nebo prostě lidí, jež vůdce označil.

3.2.1 Zlo černé pedagogiky

Významné obohacení této problematiky přináší dílo A. Millerové. Myšlenkovou linii jejího hlavního spisu z roku 1980 lze shrnout do následujících čtyř bodů (podrobněji viz též Helus, 1991).

Černá pedagogika

V běžné životní praxi je zcela obvyklým zlem páchaným na dítěti **černá pedagogika**. Škody, jež působí na jeho vývoji, mají celoživotní důsledky a promítají se i do života společnosti. Černá pedagogika je praktikováním takové péče o dítě, která vyvěrá z potřeb vychovatele a míří proti nejvlastnějším potřebám dítěte. Je založena na uplatňování moci vůči zcela bezmocnému a závislému dítěti; a to proklamativně ve jménu lásky k němu a k jeho dobru, ve skutečnosti však na jeho úkor a k jeho psychickému zmanipulování. Černou pedagogikou prostupuje nutkání hledat a vidět za nejrůznějšími projevy dětské spontaneity, skrze niž se uplatňuje potřeba rozvíjet se a být sám sebou, základní prohřešek proti vychovateli, který je třeba vymýtit i s kořeny. Na dítěti je tedy přímo či nepřímo, agresivně či záludně, násilnicky či podbízivě vynucováno, aby se vzdalo sebe – své přirozenosti a originality, a namísto toho se stylizovalo do bezvýhradné vděčnosti, podřídivosti, oddanosti. Na úkor sebe samého se dítě učí:

- být vychovatelům bezpodmínečně po vůli, protože se jich bojí, protože má strach z odepření jejich lásky, anebo protože se bojí jim ublížit tím, že vyjádří svá přirozená tíhnutí;
- být jim za své utlačení vděčné, a to tím více, čím je toto potlačení důslednější (vždyť právě ono a především ono je dítěti prezentováno jako akt krajní lásky a starostlivosti).

Bylo řečeno, že černá pedagogika vyvěrá z potřeb vychovatele (rodiče), uplatňovaných na úkor potřeb dítěte. Tyto potřeby vychovatele mají svůj zdroj ve znásilněném a potlačeném dětství samého vychovatele; jsou výsledkem toho, že sám vychovatel prožil v dětství zvůli černé pedagogiky a své tehdejší postižení si nyní jaksi hojí na vlastních dětech nebo žácích. Nejčastěji jde o potřeby:

- přenést nestravitelné pokoření ze svého nitra do druhé osoby, promítnout je ze sebe do jiného, k tomu vhodného člověka;
- mít ventil na vybití potlačovaných afektů, které je jinak těžké projevit (jde např. o afekty zuřivosti, nenávisti, panovačnosti);
- mít k dispozici povolný objekt své nadvlády a manipulovat s ním stejně, jako bylo kdysi manipulováno mnou;

– zavděčit se vlastním rodičům nebo vychovatelům a prokázat se jako jejich hodný potomek a následovník tím, že se dnes ke svým dětem chovám stejně, jak by se chovali oni.

Millerová v této souvislosti zdůrazňuje, že není vhodnější objekt pro uspokojování uvedených potřeb než právě dítě. A vychovatel se zpravidla nadto může nadít, že – jak ve vlastním svědomí, tak v očích okolí – bude oceněn jako důsledný pedagog.

Narušený narcismus

Násilí černé pedagogiky vytváří v dítěti tzv. narušený narcismus, jehož znaky jsou grandiozita a deprese. Známá antická báje o Narcisovi líčí příběh jinocha, který se zamiluje do svého vlastního obrazu zrcadleného hladinou tůně. Také nymfa Echo mu vrací jeho vlastní hlas tak, že je jím uchvácen. Opojenost vlastním obrazem vede posléze k závrati, pádu do tůně a utonutí. Podle Millerové je báje o Narcisovi symbolicky vyjádřenou zkratkou tragiky člověka, jehož dětství bylo založeno v narušeném narcismu neboli narušené sebelásce. Nenarušený, zdravý narcismus znamená přirozenou sebelásku, jež jedince posiluje v péči o sebe sama jako hodnotu, o kterou stojí za to pečovat vlastním seberozvojem. Oproti tomu narušený narcismus činí jedince v základech jeho vztahu k sobě samému trvale a nezdravě závislým na druhé osobě.

Obvyklý základ tohoto narušení spočívá v tom, že rodiče jsou ve vztahu k dítěti ovládáni potřebou vkládat, promítat do něho očekávání něčeho mimořádného, vidět v něm něco velkolepého. Od ostatních jeho projevů odhlížejí, případně je trestají, někdy velice krutě, byť to byly projevy zcela přirozené – nezapadají však do idealizujícího obrazu. Skrze idealizaci dítěte řeší např. matka nějaké své strádání, traumaticky přetrvávající z jejího vlastního narušeného dětství. Tím, že je její dítě krásné – krásnější než druhé děti, chytré – chytřejší než jiné děti, je přehlušeno její trauma, skrze tyto kvality dítěte je její osobní problém jakoby vyřešen, resp. překlenut. Dítě se tak od prvopočátku z reakcí matky nebo otce na svůj vzhled, na svou bystrost „dozvídá", podobně jako se Narcis „dozvídal" z hladiny tůně, že je mimořádné – mimořádnější než druzí. V jeho psychické konstituci se tak zakládá osobnostní rys označovaný jako **grandiozita**, jež je prvním závažným znakem narušeného narcismu. Grandiozita spočívá v tom, že jedinec nadále potřebuje být obdivován, potřebuje, aby mu někdo stvrzoval jeho výjimečnost, podobně jako to v době získávání jeho základních životních zkušeností dělali rodiče. Nedostává-li se mu tohoto zrcadlení, cítí se bytostně znejistěn a zpochybněn.

Člověk ovšem není, a to v očích nikoho, včetně svých vlastních, ustavičně jenom nejdokonalejší, nejkrásnější, nejchytřejší. Nutně vznikají situace, kdy se vyjeví i jiné jeho stránky; kdy zjišťuje – o to bolestněji, čí je to neočekávanější –, že se nelíbí, že je hodnocen jako hloupý, směšný, horší než ten nejlepší. Zvláště zraňující to je tehdy, když mu o tomto jeho selhání vypovídá sama

jeho matka nebo otec, které zklamal. Tím je dán druhý příznak narušeného narcismu – **depresivita** jako rub grandiozity. Grandiozita je vlastně únikem před odhalením, že nemám jenom ideální vlastnosti. A deprese je reakcí na odhalení, že přece jenom mám nedostatečné vlastnosti, a tudíž nejsem hoden absolutní lásky své matky a otce, kteří mne tím také traumatizují.

Grandiozita a deprese jsou tedy dvěma základními, úzce propojenými příznaky narušeného narcismu. Je to právě jejich osudová a tragická propojenost, co vhání Narcise do smrtonosné závrati. V realitě života člověka s narušeným narcismem jde ovšem zpravidla o smrt v přeneseném významu, ne doslova. Myslí se zde znemožnění toho, aby se dítě poznávalo, prožívalo a realizovalo v souladu s tím, jaké doopravdy je, v plné rozmanitosti svých vývojových možností, v nichž se hledá a tříbí jeho osobnost. Namísto toho, aby žilo opravdovost sebe samého, je pod mučivým tlakem stylizovat se podle mínění, s nímž k němu přistupují osoby, na nichž je závislé. A tím vlastně v pravém smyslu slova nežije – nežije autenticky, protože za svůj život vydává to, co slouží především uspokojení druhého.

Mechanismus působení černé pedagogiky

Jak už bylo napovězeno, černá pedagogika je nebezpečím, které se přenáší z rodičů na děti a z nich dále na děti jejich dětí. Hrozí být jakýmsi sociálním virem, jenž ohrožuje další a další generace. Mechanismus jejího působení můžeme ve zkratce charakterizovat takto: Rodiče, kteří byli sami ve svém dětství narušeni černou pedagogikou, podléhají tíhnutí aplikovat její manýry dál, na své vlastní děti. Nutí je k tomu výše zmíněná potřeba zbavovat se na úkor svých dětí vlastních raných traumat. Tím vlastně produkují novou generaci vychovatelů, kteří budou stejně nevědomě a nutkavě, v intencích černé pedagogiky, prodlužovat linii zla raného traumatizování dětí.

Překonání černé pedagogiky

Z analýz vzniku, fungování a důsledků černé pedagogiky jsou vyvozovány závěry pro realizaci pozitivní změny v našem vztahu vůči dětem: „Vykonejme obrat k nim, napomáhající vývoji jejich zdravého narcismu." Znamená to, že:

– Dítě vyrozumívá ze vztahu vychovatelů k němu, že je akceptováno takové, jaké je – v plné rozmanitosti svých projevů a vlastností, z nichž se tříbí možnosti vývoje jeho osobnosti.
– Díky této akceptaci se dítě nebojí a nestydí projevovat své emoce, uvědomuje si, že mu patří a že druhé lidi v jeho blízkém okolí zajímají. Tím se tyto emoce stávají součástí interakcí, v nichž mohou být s pochopením kultivovány, socializovány. Je tak splněn předpoklad, aby dítě postupně a přirozeně, bez násilí z vnějšku a potlačování z vnitřku, rozvíjelo svou osobnost co nejbohatěji a nejopravdověji.

Širší sociální souvislosti

V pozdějším díle se Millerová (2001) vyslovuje k širším sociálním důsledkům, jež podle ní má černá pedagogika. Soudí, že její teorie pomáhá např. porozumět chování chladnokrevných nacistických zločinců, jako byli Eichmann, Himmler, Höss apod.: „Cvičení k poslušnosti v jejich nejranějším dětství zabránilo vývoji schopností, jako je soucit a slitování s trpícím." A toto konstatování pak Millerová dále upřesňuje (s. 133–134):

> „Studie, které mi byly k dispozici, potvrdily mou domněnku, že brutálně vychovávané děti patřily jak v nacistickém Německu, tak i mezi americkými profesionálními vojáky, kteří se dobrovolně přihlásili k nasazení do Vietnamu, mezi nejstrašnější zločince. Moje domněnka se znovu potvrdila díky zkoumání dětství lidí, kteří v době teroru tvořili výjimku a měli odvahu zachránit jiné před smrtí. – Jak to, že existovali v období nacismu i lidé, kteří riskovali život, aby zachránili Židy? Touto otázkou se zabývalo mnoho vědců. Většinou poukazují na náboženské a morální hodnoty, jako je láska k bližnímu nebo odpovědnost, předané zachráncům prostřednictvím rodičů a vychovatelů. Avšak i viníkům a přitakávačům se většinou dostalo náboženské výchovy, takže v ní hledané vysvětlení spočívat nemůže. ... Nakonec jsem objevila studii, jež zahrnuje rozhovory s více než čtyřmi sty pachateli a potvrzuje moji domněnku – jediný faktor, který odlišuje zachránce od viníků a přitakávačů, byl způsob výchovy jejich rodičů. – Téměř všichni dotázaní zachránci vypověděli, že se je jejich rodiče pokoušeli vychovávat argumenty, nikoli tresty. ... U většiny zněla hlavní myšlenka asi takto: Moje matka se mi pokaždé pokoušela vysvětlit, proč je to, co jsem udělal, špatné. Také otec se mnou často mluvil. To, co mně říkal, na mne vždy velmi zapůsobilo."

3.3 Impulzy kognitivní a konstruktivistické psychologie

Mezi nejvýznamnější impulzy pro objevování dítěte a obrat k němu patří objevy kognitivní a konstruktivistické psychologie; tedy psychologie objasňující **poznávání jako aktivní proces** probíhající v interakci poznávajícího jedince s poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílejícími společnou kulturu.

Samo poznání pak není otisk poznávaného, ale výtvor, konstrukt.

To platí všeobecně, zvláštní pozornost si ale zaslouží zkoumání problému, jaké zvláštnosti charakterizují poznávání dětí, jak se toto poznání vyvíjí a co jeho vývoji napomáhá. Trvalou platnost, navzdory kritickým připomínkám novějších badatelů a jejich pokusům o korekce, si zachovávají klasické práce Jeana Pigeta (1896–1980) a Lva Semjonoviče Vygotského (1896–1934).

3.3.1 Piagetův přínos pro porozumění stadiálnímu vývoji dětského poznávání

Za východisko Piagetovy (1999) koncepce je možno považovat jeho pojem **ekvilibrace** (obnovování rovnováhy). Je jím postihnuta skutečnost, že poznávající jedinec usiluje o to, aby sladil vnitřní schémata svého poznávání, opírající se o předchozí zkušenost, s požadavky, které na jeho poznávání klade okolí.

Příkladem může být dítě, jež se řídí poznávacím schématem, že běhající čtyřnozí, chlupatí tvorové jsou psi; pes na ně udělal silný dojem, a dítě proto takto pohlíží i na jiná, obdobná zvířata. Za psa považuje i kočku nebo mývala v zoologické zahradě. Okolí ale zasahuje a koriguje je. Svým upozorněním, provázeným případně smíchem či kritickým komentářem („jsi hloupý", „to přece není pravda"), nastoluje v dítěti nerovnováhu, rozpor, nesoulad. Ten vede k úsilí něco se svým poznáváním udělat a soulad obnovit, jež zahrnuje v podstatě dva procesy – asimilaci a akomodaci.

Asimilační procesy se uplatňují tehdy, když stávající schéma se při poznávání nových skutečností nadále uplatňuje, ale rozšiřuje svou platnost. Dítě objevuje, že psem je jezevčík, německý ovčák, čivava, bernardýn... Ale také objevuje, že psem není kočka, mýval, dokonce ani ne německému ovčáku velmi podobný vlk. Se svým schématem poznávání – že pes je čtyřnohý a chlupatý, už nevystačí, musí si vytvořit nové poznávací schéma, překonávající, resp. restrukturující, rekonstruující schéma dosavadní. Tak dochází k **akomodaci**. Akomodace je tedy procesem daleko náročnějším, dítě potřebuje při jeho uplatnění více zkušeností a pomoci, musí vyvinout daleko více úsilí, vstupuje do složitějšího neznáma, které – právě akomodačním procesem – uspořádává a kognitivně ovládá.

Když ale vnímavě sledujeme děti různého věku – roční, tříleté, šestileté, dvanáctileté, uvědomujeme si, že poznávání sice ve všech případech hraje závažnou roli, že stále jde o ekvilibraci a procesy asimilace či akomodace, nicméně že tyto procesy se podstatně odlišují – mají jinou kvalitu, vyznačují se jiným průběhem, jde v nich o něco jiného. Stručně řečeno, odlišují se svou **stadiální úrovní**.

Piaget pečlivě popsal **čtyři stadia**, z nichž každé je spjato s určitým věkem (resp. věkovým rozmezím). Stadiální úrovni dítěte se musíme (jako rodiče, učitelé) svými nároky na ně přizpůsobit; je danosti vyjadřující zákonitosti poznávacího vývojového směřování dítěte, zakotvenou v jeho genetickém kódu. Snaha něco zde měnit nevede k pozitivnímu výsledku, ale naopak způsobuje zátěž, která dítěti škodí. Stručně připomeneme, jak Piaget jednotlivá stadia pojmenovává a charakterizuje.

1. Senzomotorické stadium – od narození do zhruba dvou let věku

Vyvíjejí se způsobilosti jednoduchých smyslových vstupů (hledění, naslouchání, pozorování...) a motorických výstupů (uchopování, pouštění, přivinutí se, odstrčení, hrové manipulování) včetně jejich koordinace. Zprvu dítě reaguje reflexivně, postupně více a více naladuje své projevy na přání a očekávání druhých lidí.

Zvláštní zmínku si zde zaslouží dva pozoruhodné výdobytky, jež toto stadium završují: trvalost objektu a mentální reprezentace.

- Ukážeme-li pětiměsíčnímu dítěti chrastítko, natahuje k němu ruce, chce je mít a hrát si s ním. Postavíme-li ale před chrastítko lepenkovou desku, přestává existovat. Možná bude dítě nějakou dobu plakat, nebude však věc hledat – protože „už není"; prostě přestala existovat. Jak se dítě blíží k devátému měsíci věku, situace se zásadně mění. Chrastítko existuje i po zakrytí – dítě je za lepenkovou deskou hledá, neboť v jeho mysli se utváří zážitek **trvalosti** (stálosti, permanence) **objektu**. Ještě později, kolem jedenáctého měsíce, bude dítě hledat předmět dál, i když jej za deskou nenašlo. Ví, že nemohl zmizet, že asi spadl pod stůl nebo jej maminka strčila do kapsy, aby hledání učinila zajímavějším.
- S permanencí objektu souvisí i to, že dítě v závěru senzomotorického stadia spolehlivě uchovává určité objekty v mysli ve spojení s jejich označením (především slovním pojmenováním) – hovoříme o jejich **mentální reprezentaci**. Předmětem se už může do určité míry zabývat v představách a fantazích, může o něm hovořit, i když momentálně není k dispozici.

2. Předoperační stadium – zhruba mezi druhým a sedmým rokem věku

Charakteristické je plné rozvinutí způsobilosti k mentální reprezentaci umožňující bouřlivý rozmach řečových aktivit. Rozsáhlá symbolizace vnějších objektů pomocí slov umožňuje už do značné míry vyprávět, přemýšlet o předmětech, rozumět pohádkám a příběhům. To znamená velké rozšíření poznávacího horizontu. V první půli předoperačního stadia se však projevuje ještě **egocentričnost** dětského myšlení – dítě nedokáže pohlédnout na věci a události z pozice jiného člověka, vše vidí a posuzuje jenom ze své osobní perspektivy. Také řeč ještě není plně dialogická, dítě tohoto stadia si zpravidla „vede svou", nedokáže praktikovat vcítivé předjímání reakcí druhého, což právě tvoří důležitý moment pravého dialogu.

Teprve po třetím a čtvrtém roce, kdy předškolní děti začínají bavit tzv. hry na sociální roli (na učitele, řidiče, lékaře, indiána), se postupně vyvíjí způsobilost „vidět něco tak, jak to vidí druhý člověk".

3. Stadium konkrétních operací – mezi sedmi a dvanácti lety věku

Nazývá se operačním hlavně z toho důvodu, že dítě, díky operování s předměty a dějí jak v realitě, tak v mysli, dokáže **konzervovat** velikost, množství nebo objem. Například když přelijeme vodu ze široké nádobky, kde pokrývá jen dno, do nádobky úzké, kde sahá až do několika centimetrů výšky, soudí dítě předoperačního stadia že vody přibylo: „Je jí přece víc, vždyť sahá až takhle vysoko." Dítě operačního stadia se ale ujišťuje, že je jí stále stejně – vyzkouší si to (reálně nebo v mysli) a přelévá vodu zase zpět, případně to zkusí opakovaně, aby se přesvědčilo, že to opravdu nemůže být jinak. Hovoříme o **reverzibilních (zvratných) operacích**. Díky nim se dítě stává schopným např. sečítat a odečítat. Konzervace množství a reverzibilní operace jsou odrazovým můstkem pro další rozvoj poznávání.

Jedná se však zatím o stadium konkrétních operací – dítě operuje jen s konkrétními, známými předměty, na něž lze ukázat a které jsou mu důvěrně známy – byť s nimi operovalo pouze v mysli. Nedokáže se odpoutat k abstraktním jevům a aktivně zobecňovat.

4. Stadium formálních operací – od 11/12 let dále

Podstatné zde je, že dítě dokáže **operovat s abstrakty**, resp. že umí myšlenkově zvládat vztahy druhého řádu – neboli vztahy mezi vztahy, dokáže uvažovat analogicky apod. Například dokáže promýšlet zadání typu: „Co je podobného ve vztazích kůň–opice a sup–sýkorka?"

Dítě tohoto stadia je schopné porozumět významu a funkci abstrakt, jako je např. svoboda, dobro. Dokáže rozvinout systematické myšlení na určité téma a formalizovat je. Dokáže vypracovat schéma verifikování tvrzení či experimentovat za účelem vyjasnění problému.

Někteří novější badatelé nastolují otázku, zda vskutku stadiální vývoj končí formálními operacemi. Například R. Sternberg (2001b) předpokládá další pokračování stadiem **dialektického myšlení**, jehož podstatou je, že jedinec uvažuje o různých alternativách řešení a dokáže je zvažovat co do pozitivních a negativních znaků – v čem, proč a s jakými důsledky.

3.3.2 Vygotského přínos pro porozumění interakčnímu charakteru dětského poznávání

Oproti Piagetovu důrazu na fixní podobu vývojových stadií, která mají univerzální platnost a vyžadují respektování, Vygotskij (1976) podtrhuje úlohu vnějšího prostředí, zejména mezilidské interakce a kultury, jež mají dítě stimulovat k učení a podporovat je v něm. Je známa jeho teze:

Učení nemá být na chvostu vývoje (tedy jenom se přizpůsobovat zrání), ale že má vývoji razit cestu.

Tato teze ovšem nemá být chápána bez jakéhokoli ohledu na vývojová stadia, jak je formuloval Piaget. Spíše má být apelem, aby dítě mohlo rozvinout co největší bohatství aktivit, které stadiu odpovídají, a vytvořilo si tak předpoklady pro včasný a účinný rozvoj ve stadiu následujícím. Dlužno ovšem dodat, že někteří Vygotského následovníci viděli v jeho tezi o učení razicím cestu vývoji východisko pro možnou akceleraci (zrychlení) vývoje (např. V. V. Davydov, G. Pavlovič).

Nejdůležitější a dnes nejčastěji uváděné přínosy Vygotského se ovšem spojují s jeho názory na interaktivně-interiorizační podstatu vývoje poznávání a na zónu nejbližšího vývoje.

Interaktivně-interiorizační vývoj poznávání

Vývoj poznání se opírá o utváření a fungování vyšších psychických funkcí. Tyto funkce jsou jeho nositeli a odpovídají podstatě člověka, která je výsledkem jeho socializace ve společensko-kulturním prostředí (viz čtvrtou část knihy). Typickými vyššími psychickými funkcemi jsou:

- myšlení, opírající se o řeč jako kulturní nástroj dovolující myšlenky v mysli fixovat, s druhými komunikovat, poznatky navzájem sdílet, o postupech poznávání se domlouvat a vytvářet konsenzus;
- paměť, opírající se o různé kulturně vzniklé podpůrné činitele – mnemotechnické pomůcky, zápisy, dokumentace…;
- vůle k poznání dospět, „jít za ním", opírající se o vytyčování cílů, tvorbu plánů a projektů, formulace záměrů, vyhodnocování a korekce postupu vpřed apod.

Vyšší psychické funkce existovaly podle Vygotského zprvu jako vztah mezi lidmi – předchůdcem myšlení byla výměna názorů, kladení otázek a odpovídání; předchůdcem paměti bylo vyžadování rozpomenutí se na předchozí událost a její sdělování ve styku lidí; předchůdcem vůle bylo přikazování a zakazování ze strany druhého člověka. Z těchto východisek se staly vyšší psychické funkce tím způsobem, že ony interaktivní procesy byly posléze interiorizovány (zvnitřněny) – vrostly do psychiky (osobnosti) dítěte, staly se jeho vnitřní, na druhých už nezávislou výbavou pro samostatný poznávací život. Úkolem okolí, v němž dítě žije, je tedy rozvíjet s ním takové interakce a komunikaci, jež tvoří pro interiorizační zakotvení a rozvinutí vyšších psychických funkcí spolehlivý sociokulturní předpoklad.

Zóna nejbližšího vývoje

Významným činitelem, který je pro rozvoj poznávání a učení mimořádně důležitý, je práce s dítětem v zóně jeho nejbližšího (bezprostředního, proximálního) vývoje. Učitel, jenž chce být dítěti v jeho vývoji nápomocný, neposuzuje jenom to, co už dítě ví a umí, co dokáže samostatně reprodukovat a zvládat. Pro jeho další vývoj má daleko větší význam ověřovat si, co dítě dokáže s pomocí druhého – rodiče, pokročilejšího spolužáka, učitele. Tím jako by byla předjímána, už teď navozována jeho budoucí zdatnost. A odstupňovanou, resp. minimální nutnou pomocí se dítě v předstihu ve své budoucí poznávací dovednosti orientuje, zakouší ji do určité míry už teď, je na ni připraveno, těší se na ni, je motivováno do ní směřovat. Pomoc je ovšem při tom nutná. Jinak dítě v zóně nejbližšího vývoje ztroskotá a bude před tím, co nadchází, pociťovat rozpaky či strach. Vždyť samo se zde ještě pohybovat neumí! Tato pomoc ale musí být jenom minimální nutná – jenom taková, aby dítě spělo kupředu s pocitem, že to je také, nebo lépe především jeho dílo. Učitel stanovuje v dlouhodobém výhledu kroky odstupňované pomoci tak, aby dítě setrvale podporoval ve vývojovém pohybu, aby je na něm motivačně zainteresoval.

3.3.3 Osobnostní zakotvení poznávacího procesu a důsledky pro vyučování

Kognitivní a konstruktivistická psychologie obohacuje možnosti podpory vývoje poznávání v dětském věku, v procesech vyučování a učení, i četnými dalšími podněty. Klade přitom důraz na skutečnost, že poznávající subjekt je vysoce **aktivní** v tom smyslu slova, že své poznání vytváří, tedy **konstruuje**. Činí tak v procesu složitých interakcí mezi působícími činiteli okolního světa (včetně druhých lidí) a různými aspekty své osobnosti (myšlenkovými a paměťovými pochody, motivací a vůlí, předchozím věděním, postoji apod.).

Uveďme dva příklady, které to názorně přiblíží.

F. Bartlett (ve třicátých letech 20. století) předkládal studentům k zapamatování příběh z indiánské mytologie, nazvaný „Válka duchů". Šlo o příběh poměrně odtažitý, ne dobře srozumitelný, operující s neznámými a neobvyklými slovy. Při následném vybavování příběhu se ukázalo, že studenti se významně odchylovali od prosté reprodukce, a to nejen co do množství údajů, na něž si vzpomněli, ale i co do přesnosti jejich vybavení. Odchylovali se i v tom smyslu slova, že příběh více či méně **nově vytvářeli**, s oporou o fakta, slova, zkušenosti, které se jim s tématem čteného textu asociovaly a představovaly předchozí znalosti o příbuzných, zdaleka však ne identických tématech. Jinak řečeno – reprodukování příběhů uzpůsobili tak, jak pro to byli vybaveni svými postoji k tématu, rozsahem asociací, jež v nich téma vyvolalo, způsobilostí přibližovat se k nesrozumitelným pasážím „po svém", z různých výchozích pozic. Bartlett doložil, že nejen nové informace mění naše stávající pojetí dané skutečnosti, ale také že naše stávající pojetí působí na osvojování oněch nových informací (byť jakkoli různě od osoby k osobě nebo od situace k situaci). Dosavadní zkušenosti dokonce u některých studentů vedly k závažnému narušení původního smyslu předloženého příběhu.

Tento postřeh odpovídá tomu, co je v samých základech konstruktivistického přístupu k dítěti, resp. k žákovi a nač tento přístup apeluje:

> **Ve vzdělávacím procesu je nutno pracovat nejen s tím, co se má tento žák naučit, ale také s tím, jaké výchozí danosti (zkušenostní, postojové, motivační, informační, názorové aj.) mu dovolují či nedovolují, usnadňují či ztěžují autentické (tzn. přesné, spolehlivé), anebo naopak narušené konstruování nového poznatku.**

Odtud pak plyne naléhavá výzva pro každého učitele, aby se – za prvé – seznámil s výchozími poznávacími schématy jednotlivých žáků, s nimiž k novému učivu přistupují a která mohou být pro porozumění a zapamatování nových poznatků výhodná či nevýhodná (v této souvislosti jsou používány termíny jako předvědění či prekoncepty). A – za druhé – aby orientoval vyučování tak, že dojde k žádoucímu vývoji těchto schémat vedoucímu ke zlepšení předpokladů pro osvojení daného učiva. Změna schémat však znamená nejen lepší orientaci v učení, ale v poznávání a pojetí skutečnosti vůbec. Adekvátnější schémata se tedy, v tomto posledním případě, stávají cílem práce s učivem.

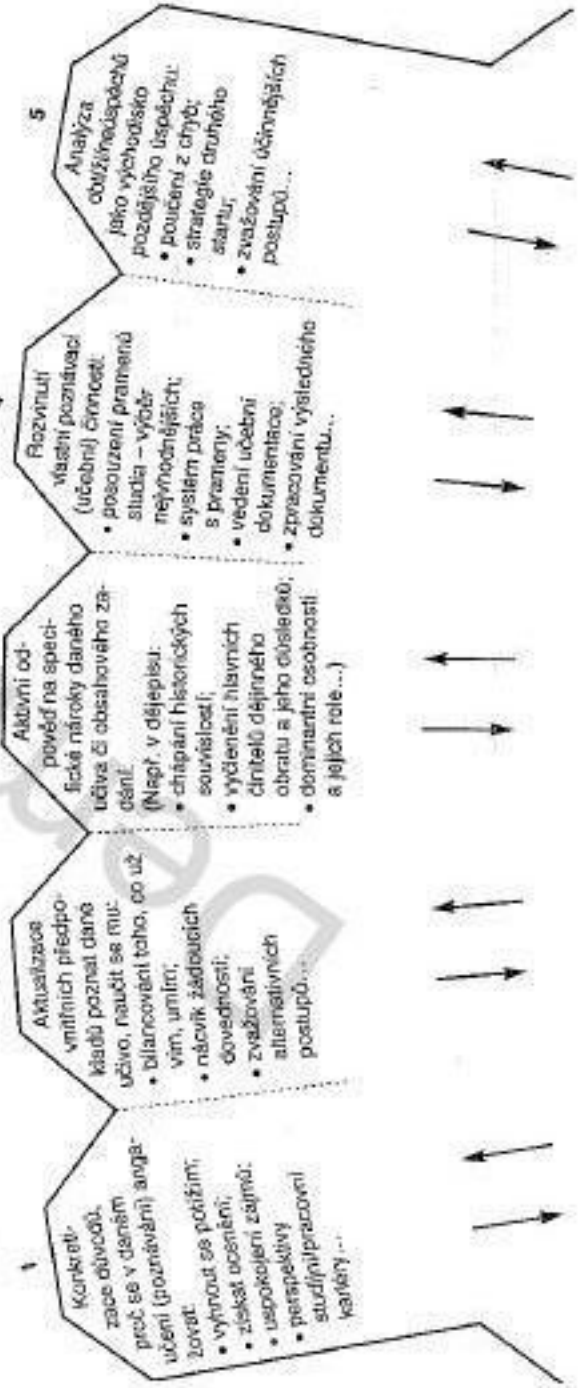
Tato výzva je pak obzvláště aktuální ve vztahu učitele k žákům z minoritních sociokulturních prostředí, z „nižších" sociálních vrstev nebo k dětem formovaným neobvyklými, ale silnými zážitky, profilujícími netypicky jejich poznávací výbavu.

> S. J. Ceci a kol. (1992) se detailně zabývali individuálním případem jedince, pojmenovaného P. Bubbles. Šlo o třicetiletého muže, profesionálního hráče karet, rulety a podobných riskantních her. Tento jedinec dosahoval neuvěřitelných výkonů v zapamatování si sledu karet nebo čísel – po prezentaci dokázal bezchybně reprodukovat sled padesáti karet nebo čísel v přesném pořadí. Šlo-li ale o reprodukci tváří, barev, slov, nelišil se od průměru – reprodukoval pouze osm jednotek. Také jeho inteligence byla průměrná. Autoři po pečlivém zkoumání Bubblesovy osobnosti dospěli k závěru, že jeho paměťová dispozice se rozvinula díky specifickým okolnostem jeho života, což provázelo i specifické vyhranění jeho motivace, působící na aktivizaci dalších dispozic včetně specifické paměťové dispozice přesně konstruovat určitý druh faktů.

Z uvedeného příkladu lze vyvodit zobecněný závěr, že konstruktivistický pohled na dítě obohacuje jeho pojetí jako aktivního subjektu, jehož poznávací procesy nelze zúžit na prostou reprodukci osvojeného mimo jeho životní kontext. Konstruování vnitřního obrazu okolního světa, včetně vnitřního obrazu učiva předkládaného k naučení, má hluboké **osobnostní zakotvení**, určené širokým spektrem činitelů individuálně specifické i sociální povahy.

Pokud chceme vytvořit předpoklady pro úspěšné vzdělávání dítěte, musíme je orientovat:

– **ve smyslu a cílech učení** – proč se to či ono mám učit, proč se tím mám vůbec zabývat, k čemu mi to může být dobré);



Obr. 1 Využívání zdrojů úspěšného učení (poznávání) – inspirace z konstruktivistické psychologie aktivního subjektu

Osobnost rozvíjející se angažovanou orientací v předpokladech svého úspěšného poznávání (učení)

- **v sobě samém** – jaké mám vlastně předpoklady se to či ono naučit a mít z naučení užitek, resp. jak kompenzovat své výchozí nedostatky a jim navzdory se uplatnit jako úspěšně se vzdělávající subjekt;
- **ve specifičnostech konkrétního poznávání v dané oblasti**, v daném vyučovacím předmětu apod. (žák tak překonává nerozrůzněnou povšechnost své orientace a ujasňuje si orientaci specifikovanou, adresně odpovídající povaze daného vzdělávacího úkolu);
- **ve vlastním učebním procesu** – jak své učení plánovat a organizovat jednak jako soustavu kroků realizujících mé vzdělávání, jednak jako dílčí aktivity, relativně svébytné a účelově vázané (např. příprava na zkoušku, splnění konkrétního úkolu) – sem náleží vytváření způsobilostí řídit své učební činnosti, optimalizovat postupy, využívat zpětné informace o dosavadních úspěších či neúspěších apod.;
- **v účelnosti korigovaných postupů, resp. opakovaných začátků na základě zkušeností s předchozím nezdarem** – jaký smysl pro budoucí zdar má předchozí chyba či neúspěch (žák si osvojuje zkušenosti s pozitivním významem chyby jako východiska prohloubeného poznání a důvodu pro pokus o druhý start).

3.4 Impulzy humanistické psychologie

Humanistická psychologie vzniká v odporu proti všem koncepcím, které pohlížejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů, jimž tak či onak svým přizpůsobováním podléhá. Proti nim vyjadřuje přesvědčení, že určující impulz našeho života – být osobností, stát se sám sebou – vyvěrá primárně z nás samých, je naším bytostným motivačním zdrojem, určujícím naše usilování.

> **Osobnost neseme potenciálně v sobě jako to, oč nám jde, co chceme uskutečnit (aktualizovat).**

Vývoj a osud tohoto klíčového životního impulzu se značnou měrou rozhoduje v dětství.

Humanistickou psychologii reprezentuje řada autorů, mezi nimiž zaujímá centrální postavení Carl R. Rogers (1902–1987). Blízcí jsou jim i někteří již zmínění neopsychoanalytici (např. E. Fromm) a kritici autoritářské výchovy (A. Millerová apod.).

3.4.1 Dítě v pojetí C. R. Rogerse

Výchozím pojmem rogersovské humanistické psychologie (viz Vymětal, Rezková, 2001) je pojem **aktualizační tendence**. Je to směrování sil individua k jeho růstu, rozvoji, realizaci potencialit, obohacování života, zvyšování autonomie (tzn. nezávislosti, soběstačnosti, sebeřízení), přejímání odpovědnosti. Aktualizační tendence je vlastní každému a je veskrze pozitivní – je základním, bytostným projevem našeho ANO vůči životu. Aktualizační tendence pak nachází u konkrétního jedince, v závislosti na okolnostech a podmínkách jeho života, své zcela konkrétní projevy. Jinými slovy, zcela obecně platná, nám všem společná aktualizační tendence se vždycky jedinečně, u každého člověka specificky, projevuje v jeho sebeaktualizaci.

Je-li sebeaktualizace v plném souladu s aktualizační tendencí v nás, tzn. že jedinec nerušeně realizuje své obecné tíhnutí k rozvoji, k bohatému a šťastnému životu, ke smysluplnému konání – pak hovoříme o **kongruenci** (jedinec je v souladu sám se sebou). Kongruence ale vůbec nemusí být – a vesměs ani nebývá – samozřejmou záležitostí. Často se dostáváme se svou aktualizační tendencí do rozporu. Namísto vnímavosti vůči potřebám svého rozvoje a naplnění smyslu svého života se v nás prosazují ohledy na vnější přání, požadavky a tlaky druhých osob, které nás mají vtěsnat do rolí a funkcí podle jejich představ o tom, jací máme být a kým se máme stát, třeba i v rozporu s naší vnitřní sebeaktualizační tendencí. Jsme tak manipulováni do nejrůznějších přizpůsobení, odcizujících nás sobě samým. Ve jménu podřizování se tlakům být takovými, jakými nás chtějí mít okolnosti, se vzdalujeme své vlastní opravdovosti (autentičnosti). V tomto případě hovoříme o **inkongruenci** – jedinec není v souladu sám se sebou.

Inkongruenci v nás navozují vztahy podmíněné akceptace, zejména v dětství a mládí. Za charakteristický projev podmíněné akceptace můžeme považovat takové chování matky k dítěti, kterým mu dává najevo: „Nechci tě, protože zlobíš", „Nemám tě ráda, protože jsi po sobě neuklidila", „Utrápíš mne, protože nosíš ze školy špatné známky" apod. Dítě ale nemá takovou vládu nad sebou, aby nezlobilo, aby vždy uklidilo věci, aby nikdy nedostalo špatné známky. Na druhé straně ale z něho vyvěrá mnoho pozitivních znaků, chvályhodného úsilí, mimořádných kompetencí. Dotyčná matka ovšem tento sebeaktualizační elán nepřipouští ke slovu, poněvadž vyzdvihuje nedostatek a tento nedostatek činí dostatečným důvodem, aby zpochybnila hodnotu dítěte. Podmíněná akceptace tedy dítěti ztěžuje, případně znemožňuje realizovat jeho sebeaktualizační tendenci a deformuje její konkrétní projevy. Proto Rogers vytyčuje nezbytnost **nepodmíněné akceptace** ze strany referenčních osob, tzn. vcítivého (empatického) přijetí jedince s rozmanitostí jeho projevů, skrze něž – právě díky nepodmíněné akceptaci druhými osobami, si sám sebe ujasňuje;

nachází se ve své aktualizační tendenci; vyvíjí se ve své autentické svébytnosti. Sám Rogers (1961) vyjádřil to, co myslí nepodmíněnou akceptací, následovně:

> „Je mou nezvratnou zkušeností, že lidé v podstatě směřují k pozitivnímu vývoji. A jsem přesvědčen, že čím upřímněji přistupujeme s tímto přesvědčením k druhému člověku – tzn. akceptujeme jej, tím více mu pomůžeme, aby opustil falešné fasády a osvobodil se pro svůj opravdový vývoj."

Pomáhat v tomto smyslu druhému člověku je úkolem humanisticky orientované psychoterapie, poradenské služby, výchovy rodinné i školní – pomáhat mu, aby se zbavil **fasád**. Fasádami jsou naše projevy, kterými vykazujeme, že jsme se podřídili, že jsme se vzdali sami sebe (popřeli svou aktualizační tendenci), abychom byli pochváleni, vyhnuli se těžkostem, docílili úspěchu a udělali kariéru... Fasádami je naše chování, jímž si doufáme zajistit podmíněnou akceptaci na úkor aktualizační tendence. Může se snadno stát, že proto, abychom byli podmíněně akceptováni těmi, kterých se bojíme, jimž se chceme vlichotit, od kterých chceme získat úsluhy, zcela „zafasádujeme" své pravé já a nakonec se mu do té míry odcizíme, že je za tyto fasády zaměníme. Zde je ovšem základ životní krize, psychologických poruch osobnosti, patologického vývoje.

Humanisticky orientovaná pomoc je **pomocí nedirektivní**: nepoučuje, nepřikazuje, vlastně ani neradí. Namísto toho všeho dává jedinci zakusit, v podmínkách nepodmíněné akceptace, novou, korektivní zkušenost, že nemusí mít strach projevit se upřímně takový, jaký je a chce být – projevit se autenticky. Humanisticky orientovaná pomoc je také pomocí orientovanou na klienta – pacienta, žáka, bezradného člověka, aby přijal svou aktualizační tendenci jako svého druhu vnitřní výzvu, jíž se pokusí rozumět a již se bude snažit řídit.

3.4.2 Humanistická psychologie – výzvy pro školu

K formulování principů humanistického obratu k žákovi a pojetí školy, která dokáže tento obrat realizovat, přispěla celá řada autorů, jmenovitě A. S. Neil, J. Holt, J. Kozol, P. Goodman (viz Gage, Berliner, 1986). Tyto principy je možno vyjádřit následovně.

Princip žákova učebního sebeurčení

Základní hybnou silou učebního pokroku jsou vnitřní motivy, jež se rozvíjejí a uplatňují učitelovým facilitujícím – nedirektivním, usnadňujícím, provázejícím – působením. A. S. Neil (1960) kritizuje tradiční školu za to, že intrinzitní (vnitřní, z jedince samého vyvěrající) motivy nejdříve potlačí, aby pak pracně hledala, jakými uměle navozenými vnějšími tlaky či odměnami žáka k učení přimět. Doslova praví:

> „Když Tomášovi rovnou ukážu, jak jeho přístroj funguje, ochudím jej tím o jednu z životních radostí – o radost objevovat a překonávat při tom překážky. A co hůře, navodím v něm pocit, že je méněcenný, protože musí spoléhat na výpomoc od druhých."

Učitel napomáhá žákovu sebeurčení tím, že vychází z jeho zvědavosti, otázek, nápadů, plánů, zkušeností a dává mu k dispozici to, co je zapotřebí, aby se vnitřní zdroje rozvinuly do seberealizačních aktivit.

Princip jednoty vůle učit se a vědění, jak se tomu naučit

Autonomnímu, svobodnému seberealizačnímu směřování napomáhá nezávislost jedince. Vědět, jak se něčemu, co mne zajímá a pro co jsem se rozhodl, mohu bez cizí pomoci s úspěchem naučit, je tudíž vůdčím zřetelem veškeré edukační strategie humanistické školy.

Princip samostatného sebehodnocení

Hodnocení v tradiční škole je doménou učitele, který je suverénně provádí, aniž je žák plně orientován v jeho pravidlech a důvodech jeho výsledků. V tom spočívá jeden z jejích nejtěžších prohřešků na tom, oč humanistický obrat k dítěti usiluje:

> „Humanistický pedagog zabezpečuje, že mezi ním a žákem dochází k setkáním, kdy spolu vyjasňují plány a rozhodnutí důležitá pro další učební postup. Při těchto setkáních jde také o stanovení kritérií posuzování výsledků tak, aby měl žák dostatek příležitostí naučit se samostatnému sebehodnocení, posléze zcela nezávislému na učiteli a prováděnému bez jakékoli jeho účasti." (Gage, Berliner, 1986)

Princip důležitosti prožívání a vyjadřování emocí

Škola humanistického obratu k dítěti má být školou bohatého citového života. Rozvinutí širokého spektra pozitivních citů se má spojovat s učebními zájmy, průběhem a výsledky učení, žákovskou vzájemně nápomocnou pospolitostí, učitelovou facilitující podporou, otevírajícími se horizonty možností, zakoušením kvality života, který se ve škole odehrává, zkušenostmi se seberealizujícím já. G. Brown (1971) dokonce hovoří o nezbytnosti emocionální dimenze kurikula.

Princip eliminace hrozby

V tradiční škole učitelé přímo či nepřímo, vědomě či nevědomě vystavují své žáky situacím ohrožení; buď proto, aby je donutili učit se, nebo aby si vynutili potřebnou kázeň. Pocity ohrožení se nejčastěji pojí se zkoušením a hodnocením, porovnáváním výkonů dětí, sdělováním výsledků učení rodičům, mařením perspektivy uplatnění po ukončení školy. Taková škola je pro mnohé děti (nebo i většinu žáků) místem negativních emocí, jež se posléze rozšiřují na učení a vzdělávání vůbec, na vzdělávací autority, knížky, z nichž je možno se učit, na vlastní předpoklady v učení uspět. Jednou ze základních deviz humanistické školy musí být proti tomu **rozvinutí** vstřícného, strachu prostého pozitivního očekávání, těšení se na to, co přijde, aby přineslo šance obohacení osobnostního růstu.

Realizaci principů humanistického obratu k dítěti ovšem dokáže zajistit jenom ten učitel, který v sobě rozvinul způsobilost napomáhat žákovi v jeho směřování k seberealizaci – být facilitátorem tohoto směřování. Facilitátor nepůsobí direktivně, nepřikazuje, ale základním zdrojem jeho působení je, že dokáže porozumět rozmanitým projevům seberealizační tendence dítěte a stavět se jim do služeb; že umí dítě provázet svou emocionální (empatickou), postojovou a konzultační oporou. Usnadňuje mu provedení závažných rozhodnutí, směřujících ku prospěchu jeho vývoje.

4 Znepokojení nad dítětem a dětstvím dnes

Probírání impulzů vyplývajících z poznatků dějin dítěte, reformní pedagogiky a psychologických bádání nastoluje nezbytnost přístupy k dětem korigovat, dbát jiných zřetelů, než tomu bylo v dřívějších dobách i než je to mnohdy obvyklé podnes. Současně ale také vyvstává otázka, zda se v průběhu staletí a zejména posledních desetiletích nezměnilo i samo dítě, zda jeho dětství není jiné, než bylo dříve. Rozhodně se změnily životní podmínky současných dětí, a to tak podstatně, že musíme předpokládat i dopad těchto změn na jejich charakteristické znaky a projevy.

Jaké jsou tedy dnešní děti? V jakých životních situacích se nacházejí? Co je ohrožuje v jejich zdravém vývoji a jaké možnosti se před nimi otevírají? Jakými směry by se měla ubírat reflexe nad dítětem, abychom mu rozuměli a mohli účinně napomáhat rozvoji jeho osobnosti? Na tyto otázky budeme hledat odpovědi v této kapitole.

Úvodem je nutno předeslat, že současné dětství se **heterogenizuje** – stává se víc a víc rozmanitým. Zajisté působí i vlivy napomáhající opačné tendenci, jíž je uniformita či unifikace – viz různé módy týkající se oblékání, hodnotových orientací, způsobů zábav, vzorů svádějících k nápodobě… Navzdory tomu ale tendence k rozmanitosti podob dětství převládají. Příčin je mnoho. Patří mezi ně např. to, že tendence k vyjádření individuálního svérázu nacházejí dnes v liberalizujících se společnostech stále více podpory. Také stále více dětí, které ještě nedávno záhy umíraly nebo vyrůstaly v izolovaných prostředích, dnes – díky pokrokům ve zdravotní péči a inkluzivním pedagogickým programům – úspěšně aspiruje na uznání svých práv žít společně s druhými a obohacovat široce akceptované podoby dětství. Velkou roli sehrává i to, že obvyklá, tradiční rodina je na ústupu a mnoho, v některých zemích dokonce většina dětí vyrůstá v nově se prosazujících formách a alternativách soužití dávajících dětem jiné výchozí životní zkušenosti, než jaké byly považovány za samozřejmé a nutné.

Ze zdrojů rozdílnosti ve vývoji dětí ale nejvíce pozornosti vyvolává **podnětnost prostředí**, vyplývající z odlišnosti kultur, z rozdílů ve vzdělanostní úrovni rodičů a v jejich majetkových poměrech, ve výchovných stylech, v kvalitě škol a využívání mimoškolních vzdělávacích příležitostí, z odlišností hodnotových preferencí působícího okolí. Právě tento komplex činitelů může způsobovat tak velké rozdíly ve výchozích životních zkušenostech lidí a tak masivně ovlivňovat jejich šance žít smysluplný život, začleňovat se a dosahovat úspěchu, že hrozí ztráta nutné, minimální společenské soudržnosti. Lidé, jejichž životy jsou situovány na extrémních pólech, si přestávají rozumět a podléhají vzájemným

averzím, vytrácí se jakýkoli tmelící společný zájem, který by snižoval společenské napětí. Připomínána bývá polarizace na bohaté a chudé, vzdělané a nevzdělané, mocné a bezmocné, majoritní a minoritní. V dětství a mládí má tato polarizace své počátky, jejichž důsledky je později obtížné překonávat.

A to je důvodem, že jednou z hlavních funkcí současné školy se stává vytvářet v žácích kulturu mezilidské vzájemnosti a společenské soudržnosti, v neposlední řadě prostřednictvím optimalizace vzdělávacích příležitostí pro všechny. Cílem je, aby probíhající heterogenizace dětství a mládí podněcovala vzájemné porozumění a respekt jedněch k jinakosti druhých.

Formulovat obecné znaky charakterizující současné děti a mládež je tedy obtížné. Každý takový pokus je nutně kritizován, poněvadž nebere v úvahu výjimky a nově vznikající tendence, které – byť momentálně málo patrné – mohou předjímat závažné události v budoucnu. Tohoto rizika si musíme být vědomi; přesto je ale účelné o určitá zobecnění se pokusit. Obdobné snahy jsou ostatně v odborné literatuře rozšířené (viz např. Baacke, Ferchhoff, 1997).

4.1 Dětství medializované

Média, od televize po počítač, od tradičních tiskovin či rozhlasu po netradiční zařízení složité virtuální stimulace, znamenají bezesporu dalekosáhlé obohacení života. Díky jim jsou nám i nejodlehlejší končiny světa jakoby na dosah; lidstvo se stává systémem navzájem propojených částí, uvědomujících si závislost jednoho každého na všech ostatních; jednotlivé události se nám vyjevují v globálních souvislostech. Význam času a prostoru se relativizuje – je možno navazovat kontakty, dohadovat se a kooperovat bez omezení vzdálenostmi, jako by existovala svého druhu všudypřítomnost; a operování s informacemi lze rozvinout v takové míře, jako by šlo o vševědoucnost. Učení podporované počítači otevírá nové možnosti vzdělávání neslyšícím i nevidomým, geniálním i mentálně limitovaným, po obecné orientovanosti toužícím či úzce zaměřeným specialistům. Putování po informačních dálnicích se stává jedním z největších dobrodružství, jaké si lze jenom představit.

To je ovšem půlka pravdy. Tou druhou polovinou je, že média, zejména svou nabídkou nejrůznějších zábav – včetně těch výstředních, mohou navozovat (především v dětech a mládeži) závislosti způsobující, že to, co zprostředkovávají, oslabuje vnímavost pro to, co lze nazvat životem z první ruky a co je zřejmě základem způsobilosti obstát před člověkem tváří v tvář: v dobrém i zlém, v každodenním styku i ve vypjatých situacích nezastupitelného morálního rozhodování. Tato hrozba nemá zpochybňovat výše zmíněná pozitiva, nemá ale být ani

zlehčována, poněvadž je také reálná a za jistých okolností způsobuje vážná ohrožení osobnosti.

Ukazuje se, že pozitivní význam médií na vývoj dětí a mládeže vůbec nemusí být automatický, ale je až výsledkem specifického edukačního působení – **mediální, resp. multimediální výchovy**. Je nesporné, že televize, video, počítač (souhrnně multimédia) masivně ovlivňují u dětí a mládeže skladbu jejich dne, zájmy, vzory k napodobování, způsoby chování, hodnotové systémy, názory a postoje. V každém případě tato média napomáhají polarizaci dětí a mládeže – vytváří se skupina závislých konzumentů čehokoli multimediálního, případně výběrově inklinujících k těm nejnebezpečnějším nabídkám a posléze zcela ztrácejících schopnost kritického výběru; jiní však cílevědomě vyhledávají z multimediální nabídky podle svého kritéria hodnoty, odpovídající jejich rozvojovým životním cílům. Ukazuje se, že pozitivní vliv multimédií se prosazuje především v druhém případě, zatímco v případě prvním vyvstávají nejrůznější nebezpečí. Toto tvrzení bohatě dokládají výzkumy působení televize, jež je dnes zřejmě médiem nejrozšířenějším.

Například doba, kterou sedmi- až dvanáctileté děti tráví v průměru denně u televize či videa, dosahuje běžně až dvou hodin, přičemž o víkendech to bývá i hodin šest. V dítěti je tak indukován specifický druh televizního prožívání, což může vést k oslabování způsobilosti vnímat život takový, jaký je ve skutečnosti – s jeho povinnostmi, nároky, krásami a možnostmi. (Případně, vyjádřeno paradoxem, skutečný život se stává méně důležitým, než je mediální život neskutečný.) Na tuto strunu ostatně hrají komerčně orientované stanice, které svými pořady mnohdy působí programové ztvárňování dětí a mládeže jako jejich konzumentské masy. Negativní vliv příliš častého sledování takových pořadů na osobnost mladého diváka prokazují četné výzkumy. Povšimněme si nejčastěji uváděných údajů o negativním vlivu na pozornost, hodnotovou orientaci a řeč.

- **Narušení pozornosti dětí** lze ilustrovat následovně: Komerčně úspěšné dětské pořady jsou založeny na dramatických dějových zvratech – aby dítě sedělo u televize „jako přibité", musí být stále znovu překvapováno. Interval mezi takovými zvraty musí být poměrně krátký, mnohdy nepřesahuje 35 vteřin. Je-li dítě ustavičným konzumentem takových pořadů, nutně dochází ke ztrátě způsobilosti koncentrovat se na události, které tento „dramatický chvat" postrádají, třeba na poklidné vyprávění, na výuku ve škole nebo na dlouhodobou zájmovou činnost (viz např. von Hentig, 1976).
- Dochází k **narušení hodnoty autentických osobních zážitků.** Děti propadlé televizní závislosti ztrácejí zájem, resp. citlivost pro to, co ve svém reálném životě prožívají či mohou prožít. Namísto toho dávají přednost zážitkům zprostředkovaným televizí. To, co doopravdy prožily, nemá cenu, protože je to banální, hloupé, nestojí to za vyprávění, které si získá ocenění; zatímco to, co sice neprožily, ale viděly u svých televizních hrdinů (tedy „prožily"

zástupně, jakoby skrze ně), je tím pravým, o čem stojí za to hovořit, čím je možno se chlubit. Tak je narušen vývoj osobnostní identity (viz níže, část třetí), ztrácí se smysl pro pravdu a ryzost vlastního života. Neblahost tohoto trendu dále umocňuje skutečnost, že nabídku televizních pořadů pro děti stále více charakterizuje komerční podbízivost včetně podněcování agresivních sklonů.

- Dochází k **redukci řeči na odposlouchané, primitivní dialogové obraty**, s potlačením způsobilosti hovořit rozvinutě, vyprávět, s úctou a zájmem naslouchat vyprávění a názorům druhého, argumentovat a také argumenty druhého brát vážně.
- Významné je i to, že sledování programů si děti často vynucují podle toho, jak se mezi nimi stávají módou, se kterou je nutno držet krok. Dochází tak k celé řadě masových nápodob a identifikací, vůči nimž jsou výchovné korekce žádoucí, ale obtížně prosaditelné. Tak se do mentality dětí dostává agresivita, rozjívenost, drzost apod.
- Specifický problém, na kterém se komerčně podbízivá televize výrazně podílí, představuje i tzv. karikované dětství. Stále častěji se můžeme setkávat s prezentací dětství jako něčeho bizarně trpaslíkovského, šaškovského, rozjíveně zlobivého, přidrzle samolibého. Touto polohou se dětem podbízejí mnohé televizní pořady a také mezi dospělými se často vyskytuje mínění, že takto si děti nejsnáze získají. Karikované představy dětství pak bývají dětem imputovány jako projev toho, že dospělí je chápou a rozumí jim. Když pak děti tuto roli přijímají a „úspěšně hrají", nutně mezi nimi a dospělými dochází ke konfliktům. Děti tak ztrácejí základní orientaci v sobě samých a vážnosti nároků, které se na ně kladou. Zde tkví jedno z vážných a současně běžných ohrožení dětství: Je opomíjeno, že má a potřebuje mít svou vážnost, hloubku, důstojnost.

V úvodu pojednání o medializovaném dětství jsme připomněli, že pozitivní vliv multimédií by neměl zastřít rizika, jež s nimi rovněž souvisejí. Ani analýza negativních účinků nadměrného sledování televize by neměla zastřít možnost pozitivního ovlivnění nejen znalostí, ale i některých postojů a názorů dětí. Nejčastěji je zjišťován kladný vliv na chápání významu mezilidské tolerance, na akceptování rovnosti pohlaví, na vztah ke zvířatům jako bytostem apod. Záleží ovšem na tom, jak je dítě z hlediska sledování televize orientováno – zda je ponecháno na pospas proudům konzumní nabídky, zda je s tím, co mu televize přináší, ponecháno samo sobě (či nanejvýš přítomností dětí stejně „opuštěných"), anebo naopak zda je v něm probouzen kritický odstup, reflektující a hodnotící postoj, zřetel k rozhodování a možnosti volby. Opět se tedy připomíná již výše zmíněný požadavek specifického edukačního působení – mediální, resp. multimediální výchovy jako nového úkolu současné školy a rodiny.

4.2 Konzumní dětství

Obrat „konzumní dětství" poukazuje na skutečnost, že jde o dětství vystavené působení reklamy a nabídek trhu. Tržní prostředí se svou rozmanitostí nabídky díky konkurenci výrobců jistě rozšiřuje možnosti člověka vybrat si, rozhodnout se, plánovat tvorbu své spotřeby apod. Současně ale může závažným způsobem ohrožovat svébytnost dětí i dospělých dostávajících se do vleku nabídek, jimž nedokážou odolávat a od kterých odvozují určující hodnoty svého života, na úkor skutečností závažnějších. R. Palouš (1993) tuto skutečnost charakterizuje jako propadnutí člověka vleku ustavičného pořizování, obstarávek a účelů, plodícího zase jen další nezbytnost pořizování, obstarávek a účelů – bez konce, bez zklidňujícího uspokojení, bez vymanění pro otázky vyšších cílů a hlubšího smyslu. Tomuto vleku je stále těžší odolávat, stává se zvyklostí a normou. Utíkat se do procesu nakupování, protože se to zdá výhodné, protože to dává pocit vymknutí se z banalit všednodennosti pořízením nějaké nové věci, protože to navozuje příjemný pocit „mohu si to dovolit", se tak pro mnohé lidi stává nepřekonatelnou závislostí. Napomáhají tomu reklamy bank vnukající pocit, že k nákupu ani není zapotřebí peněz, protože půjčky jsou tak samozřejmé a výhodné, že jako by to ani nebyly půjčky, ale dary, které stačí jenom brát.

Tlakům tohoto druhu je samozřejmě vystaveno i současné dítě. Pokud je edukační prostředí (rodina, škola...) nevybaví rozvinutějšími hodnotovými orientacemi, mohou se potřeby, provokované reklamou a nabídkou, stát určujícím diktátem jeho způsobu života.

Současné dítě je od útlého věku bombardováno stále novými a stále rafinovaněji působícími hračkami a hrami, pamlsky, oděvy a doplňky..., že až můžeme hovořit o terorizování jeho vnímání a motivů. Například podbízivě obratné propagování nezdravé výživy v automatech na školách může podstatně měnit stravovací návyky dětí nežádoucím směrem a formovat nebezpečné módy. Mnozí rodiče pak nedokážou své děti přimět, aby řádně snídaly, a posléze podléhají „nevyhnutelnosti" dávat jim peníze na sladké tyčinky a kokakolu, nabízené školním automatem.

Existují i další neblahé dopady nátlaku reklamy a konzumního životního stylu. Děti, které si nemohou např. dovolit oblečení, jaké se stalo ve třídě módou, poněvadž rodina nemá prostředky (či tomu brání ze zásadních důvodů), bývají vystaveny diskriminaci, přecházející dokonce v šikanu od spolužáků. Stále častěji jsou evidovány sklony řešit těžkosti či překonávat nudu nakupováním nebo alespoň bloumáním mezi regály obchodního domu a utěšováním se, že „jednou si toto vše pořídím" a tím dodám svému životu závažnosti. Řešení podobných problémů není v moci domluv a prostého vysvětlování, ale nejednou vyžaduje specifickou výchovnou kompetenci pedagoga.

4.3 Dětství v bezdětném světě, dětství jedináčkovské

V této podkapitole se budeme zabývat především souvislostmi a důsledky trvalého snižování porodnosti. Patříme dokonce k zemím, kde je tento jev i z celosvětového pohledu nejmarkantnější. Například v Evropě patří mezi země s vysokou porodností především Irsko se 14,2 ročně narozených dětí na 1000 obyvatel; dále jsou to např. Lucembursko (12,3) nebo Dánsko (12,2)... Pro Evropskou unii jako celek má tento ukazatel hodnotu 10,4. Z nových členských zemí jsou nad tímto průměrem např. Polsko (11,0) a Slovensko (10,8). Nejhlouběji pod ním se nachází Španělsko, Německo (po 9,2) a Itálie (9,0). Česko s pouhými 8,9 dětmi tento sestupný trend uzavírá. Pokles porodnosti byl zvláště dramatický v rozmezí let 1990 (tehdy se narodilo více než 130 tisíc dětí) a 1996 (narodilo se jen 90 tisíc dětí!).

V některých zemích klesl počet dětí na rodinu pod číslo 2,1 – což znamená počátek vymírání. Stále více lidí v plodném věku se rozhoduje pro bezdětný život nebo nechtějí mít více než jedno dítě.

Trvalý pokles porodnosti, který je víceméně univerzálním jevem ekonomicky vyspělých, tržně orientovaných společností (byť od státu ke státu nabývá různé intenzity), má dalekosáhlé důsledky morální, ekonomické, sociální. Nejčastěji je zdůrazňována povážlivá skutečnost, že stále menší počet práceschopného obyvatelstva musí zabezpečovat stále více lidí v postproduktivním věku. Proto jsou důchodové reformy (pozdější odchody do důchodů, nižší penze) jedním z nejnaléhavějších úkolů, což ale zase vyvolává sociální neklid; ten nabývá v některých zemích (Rakousku, Německu, Francii) velmi bouřlivých podob a perspektivně může ohrozit stabilitu politického systému. Také se stává nutností kompenzovat nedostatek pracovních sil imigranty z jiných zemí, mnohdy kulturně značně odlišných, což mění skladbu populace v dotyčných zemích a nejednou vyvolává nevraživé reakce určitých skupin původního obyvatelstva (viz šířící se etnický a rasový extremismus).

Zevrubnou analýzu problému poklesu porodnosti u nás podává L. Rabušic (2001) v monografii s příznačným názvem *Kde ty všechny děti jsou*. Pro sexuálně žijící partnery – můžeme zde číst – je dnes dítě pouze možností, zvažovanou na pozadí dalších lákavých možností, které by jeho narozením už nebyly realizovatelné – možností „užít si" (viz charakteristický slogan „nevaž se, odvaž se"), cestovat, „dělat kariéru", nenést na svých bedrech trvalou odpovědnost apod. Dítě se stále častěji stává někým (nebo dokonce něčím), kdo nebo co přináší řadu omezení a nese s sebou značné náklady (slýcháme, že „dítě je dnes drahé"), aniž je rentabilita takové investice předem zajištěna – hodnotu dítěte zpochybňuje, že může být nemocné, postižené, „nevyvede se" a bude dělat ostudu, způsobí nekončící problémy atd. Rabušic také komentuje zajímavou skutečnost, že dítě se prodražuje především bohatším a vzdělanějším lidem, kteří

mají zpravidla méně dětí než chudí a méně vzdělaní. Příčina je (kromě dalších činitelů) i v tom, že bohatší a vzdělanější si dělají více starostí s nákladnější péčí o děti – školní docházkou, zvláštními jazykovými kurzy, cestováním, sportováním, materiálním vybavením odpovídajícím určité úrovni nároků apod. Hůře se také vyrovnávají s tím, když jejich dítě selže – nevyvíjí se podle jejich představ, takže „je důvod" se za ně stydět.

Tento trend se v dějinách ohlašoval už dříve, jmenovitě v obdobích, kdy šance a výzvy k sociální a ekonomické kariéře naléhaly na změny v hodnotové orientaci lidí. Rabušic v této souvislosti připomíná názor francouzského demografa A. Dumonta (1890), jenž dokazoval, že znatelný pokles porodnosti na konci 19. století byl způsoben sílící orientaci Francouzů na společenský vzestup. Dítě je podle jeho pojetí zátěží, s níž nelze úspěšně stoupat po žebříčku ekonomické a statusové úspěšnosti. A současný německý sociolog U. Beck obhajuje názor, že vyspělá tržní společnost posiluje tendence k bezdětnosti, poněvadž předpokládá jedince, kteří nejsou poutáni závazky, brzdícími je v pohotovosti reagovat na měnící se podmínky trhu a šance profitu.

Zejména u vysokoškolsky vzdělaných lidí zaznamenáváme charakterističkou tendenci odkládat narození dítěte až na pozdější dobu, která se mnohdy více a více posouvá: až po studiu, až po dalším studiu v zahraničí, až po prosazení se ve výhodném zaměstnání, až po vydobytí si „slušné" životní úrovně, až po dosažení toho a onoho... Mnohdy ale, když už konečně všechny tyto nároky jsou jakž takž vyřešeny, připadají si lidé na dítě staří, již je mít nemohou nebo jsou zcela pohlceni nároky kariéry. To, že dítě už mít nechtějí nebo nemohou, zpravidla racionalizují jako dobré řešení, poněvadž to, čeho dosáhli, jim dává více jistot a zadostiučinění. Tím se ovšem dále posilují pochyby o hodnotě dítěte a rodičovství v životě jednotlivců i společnosti. (Viz též Sobotková, 2001.)

Uvedený trend potvrzují i výzkumná zjištění, že v současné společnosti je stále častější negativní postoj k dětem u mladých dospělých osob včetně manželských párů v mladém a středním věku. Ve věkové skupině možných rodičů – konkrétně šlo o osoby ve věku 20–39 let – se 34 % respondentů identifikovalo s formulací: „Chci si svůj život užít a něco z něho mít. Jenom proto, aby se mé děti měly lépe, se nehodlám nijak omezovat a přinášet oběti." Dodejme, že tento souhlas je zde nejvyšší ze všech věkových skupin (viz Dollase, 2001). Otázka, jak se tento poměrně rozšířený postoj promítá do vztahu k dětem a dospívajícím a jakou u nich nachází odezvu, je nasnadě. Lze se domnívat, že dospělý, kterému je takový postoj vlastní, vyjadřuje negativní či ambivalentní emoce vůči dětem – vesměs mimoděčně, případně i proti své vůli, ale přesto „účinně". Můžeme to ilustrovat na výsledcích Matějčkova (1992) výzkumu vývoje nechtěných dětí.

Zdráhavost mít děti a brát za ně ve všem odpovědnost, prosazující se v současné společnosti stále patrněji, má ovšem svou obdobu i ve vztahu k dětem, které se už narodily a žijí mezi námi. Dítě není ve společnosti natolik akceptováno, aby se na ně orientoval účinný, komplexně pojatý systém veřejné sta-

rosti. Starost o to, kde parkovat, je mnohdy uplatňována daleko důrazněji než starost o to, mají-li děti kde si hrát a kde sportovat. Je známo, že hluk dětí vyvolává více protestů než hluk aut.

Jedináčkovství

V tomto kontextu se stává přirozeným, že když už dítě, tak stačí jedno. V Česku stále ještě převažují rodiny se dvěma dětmi – 22 %, ale rodiny s jedináčky je rok od roku více „dotahují" – 20 %. Rodin se třemi dětmi je v Česku pouze 3,66 % a se čtyřmi a více dětmi pak už jen 0,7 % (53,3 % tvoří manželské páry bezdětné, včetně těch, které po osamostatnění dětí žijí ve dvojici).

Pozitiva a negativa jedináčkovství jsou předmětem diskusí. Ani výzkumné nálezy nejsou jednoznačné. Na jedné straně je upozorňováno na nevýhody tzv. **příznaků jedináčkovství**. Je pro ně typické, že dítě se příliš cítí být středem dění a trpí, když jím není; takové dítě se hůře orientuje v dětské společnosti, připadá si nejisté, když se nemůže obracet k dospělým. Mnozí jedináčkové připadají svým rodičům a příbuzným, kteří nemají patřičný kritický odstup, jako mimořádně nadaní. Je to pochopitelný důsledek jejich trvalé orientace na svět a problémy dospělých. Tento dojem je vystupňován, jde-li o dítě intelektuálních rodičů, jež už od útlého věku přivyká prostředí „učených" témat, abstraktních pojmů, „zasvěcených" diskusí. S tím související neobvyklost slov, zájmů a způsobů chování, celkové „vyladění" na to, co je spíše dospělé než dětské – to vše navozuje dojem geniality. Jakmile však takové dítě vstupuje do běžného prostředí vrstevníků (školní třída, prázdninový tábor, hřiště, vzájemné kamarádské návštěvy dětí v rodinách), může se vyjevit nerovnoměrnost jeho vývoje. Vrstevníci zpravidla jeho výjimečnost necení, poněvadž mezi dětmi jsou spíše hodnoceny takové vlastnosti, jako je družnost, hbitost, tělesná zdatnost, vtipnost, motorická obratnost, spontánnost v hrách. Naopak projevy „zázračných" schopností jedináčka, „šité na míru" jeho dospělých obdivovatelů, jsou v očích vrstevníků nemístné. Spíše než aby se mu obdivovali, mají sklon jej zesměšňovat, vylučovat z her, šikanovat. Dítě je pochopitelně hluboce nešťastné. Styděl se a bojí projevit tak, jak je navyklé, a jiný projev neovládá. Navíc se k dovršení těžkostí nejednou ukazuje, že i škola žádá poněkud jiné formy a styly práce, než jaké navodilo domácí prostředí, a že tudíž ani školní výkony nemusí odpovídat očekáváním dítěte a jeho rodiny. To je zdrojem dalšího zklamání, případně šoku.

Existují ovšem – na straně druhé – i podložené argumenty, že za jistých okolností má jedináčkovství pozitivní vliv na vývoj dítěte. Některé sociologické výzkumy (viz např. Fthenakis, Kunze, 1983) prokázaly, že oproti mnohočetným rodinám je v rodinách s jedním nebo dvěma dětmi intenzivnější a bohatěji projevovaná citová podpůrná vazba, že je zde věnováno vývoji dětí více aktivní pozornosti, že kvalita všestranné péče je vyšší. To se promítá i do školní úspěšnosti. U početnějších rodin, kromě nedostatků v uvedených oblastech, se také častěji vyskytuje autoritářské chování rodičů, které podlamuje kultivaci individuálního svérázu. Jinými slovy, ještě donedávna stereotypně problematizované jedináčkovství se v novějších výzkumech jeví spíše jako normální stav, v některých oblastech dokonce jako stav „nadnormálně" příznivý. Tento nález ale musíme chápat tak, že v moderních společnostech je rodina daleko otevřenější než dříve, neboli dnešní jedináček žije v daleko širším spektru příležitostí, které mu umožňují případné nevýhody jeho postavení kvalitně kompenzovat bohatými mimorodinnými kontakty; oproti tomu u dítěte z mnohočetné rodiny je kompenzace nevýhod jeho situace obtížnější.

Dlužno ovšem závěrem dodat, že jak nálezy hovořící proti jedináčkovství, tak nálezy mluvící v jeho prospěch nelze generalizovat. Spíše je nutno brát v úvahu soustavy činitelů působících v daném konkrétním případě. Smysl uvedených poznatků je především v tom, že upozorňují na úskalí, která ta či ona situace dítěte s sebou nese, a vybízejí k tomu, aby edukace moudře využívala pozitiv dané situace a hledala cesty, jak kompenzovat její negativa.

4.4 Proplánované, opečované a urychlované dětství versus dětství zanedbané

S celkovou situací, vylíčenou v předchozí podkapitole, souvisí i to, že rodiče, když se konečně odhodlají dítě mít, spojují s ním pečlivé plánování. Kromě plánování vhodné doby jeho narození – např. až po dosažení celé řady cílů, jež stojí časově před ně (vzdělání, povolání, kariéra, cestování, příjem apod.), plánují i další jeho povinnosti a výkony, které mají razit cestu jeho životní úspěšnosti včetně strmé kariéry. Odchylky dítěte od předpokládané dráhy mnoho rodičů těžko snáší, přičemž se vyhýbají opravdovému sblížení s dítětem v situacích jeho vývojových krizí. Takové sblížení by zajisté vedlo k hlubšímu porozumění jeho problémům a seberealizačním touhám, bylo by však časově náročné, stavělo by rodiče do jiných než plánovaných situací, vynucovalo by si vnitřní citovou angažovanost. To vše je ale v rozporu s jejich inklinací k **citové distanci**, jež jim dovoluje věnovat se prioritně jejich vlastním představám o tom, co a jak by mělo být, narušuje to jejich plány, od kterých se nedokážou odpoutat vyvinutím zřetele k dítěti takovému, jaké doopravdy je a co od nich potřebuje. Vyhýbají se plnému uznání vlastních závazků a odpovědnosti žádajících oběť a místo toho spíše uvažují, jak přenést odpovědnost na profesionála, jenž má vše opět uvést do pořádku. Problémy a kolize tak nevedou k posílení vztahu a sblížení, ale k prohloubení krize a vzájemnému odcizení.

S narůstající citovou distancí rodičů vůči dětem souvisejí i dvě následující zjištění (podle R. Dollase, 2001). Současné děti prožívají vztahy s rodiči jako méně citově závažné než děti v raných šedesátých letech 20. století. Naproti tomu narůstá význam spolehlivého, stálého přítele/přítelkyně, komunity mla-

distvých, party. V anglické odborné terminologii se hovoří o fenoménu „peer orientation". S tím je do značné míry v souladu druhý nález: Rodiče dnes kladou větší **důraz na samostatnost dětí** a dospívajících než na jejich poslušnost, a to prakticky už od útlého věku. Imponují jim projevy, jimiž dítě dosvědčuje, že chce jednat po svém. A pokud si na ně třeba stěžují, nakonec je omlouvají, případně vítají. V některých případech je tento důraz na samostatnost dětí spojen právě se zmíněnou distancovaností rodičů od potřeby jejich dětí sblížit se, případně dokonce s neochotou jim vůbec pomoci: „Ať si poradí sami, bude jim to ku prospěchu."

V tomto výkladu nejde o zásadní popírání plánování ve vztahu k dětem, ale o varování před jeho negativními souvislostmi. I plánování musí počítat s tím, že dítě musí mít prostor pro vyjádření přirozených tíhnutí svého dětství a mládí, pro svou spontaneitu a pro hledání svého sebevyjádření, identity, pro vyzkoušení si sebe sama.

S plánovací tendencí souvisí často i snaha urychlovat vývoj dítěte tak, aby co nejdříve bylo jako dospělé, zvládalo už co nejdříve to, co zvládají dospělí, a myslelo jako oni.

Jiným specifickým problémem je v rámci tohoto tématu fenomén **„ostrovního dětství"**. (Výzkumem tohoto jevu se podrobně zabývá studie Zeiherа a Zeiherové, 1994.) Myslíme tím skutečnost, že dítě se nachází na jakýchsi ostrůvcích, kde koná to, co je na daném ostrůvku funkční, aby bylo poté přemístěno na ostrůvek jiný, s jiným funkčním vymezením jeho pobytu. Mezi těmito ostrůvky není žádné kompaktní území, v němž je možné, krásné a objevné se samostatně pohybovat. Konkrétněji: Z životních podmínek dětí (především městských) mizí taková přirozená prostředí jejich shromažďování a „dobrodružných výprav", jakými byly dříve ulice před domem, vedlejší ulice, dvůr, půda, různá volná prostranství. (Připomeňme si, jak výstižně je popisovaly starší chlapecké knížky, např. Foglarovy *Rychlé šípy*.) Tyto „nekontrolované" zóny jsou dnes nebezpečnými nebo zakázanými místy, děti do nich nemají přístup nebo tam nejsou rády viděny. Mnoho dětí je dnes odkázáno na pobývání doma v pokoji s počítačem, televizí, hračkami. Přemisťují se, často za doprovodu rodičů, na jiná funkční místa – zájmové kroužky, návštěvy, sportoviště apod., kde mohou být pod dohledem či začleněny do organizovaných aktivit. S pobýváním dítěte mimo tyto funkční, kontrolované zóny se vesměs pojí strach, že by se mohlo něco hrozného přihodit (což se bohužel čas od času skutečně stává), a to zase dále posiluje důraz na pobývání dětí a mládeže v těchto funkcionalizovaných zónách. Tím pak u dětí, které tento typ „ostrovanství" prolomí, vzniká často druhý extrém – záliba v zónách ohrožení a asociálních excesů.

Protikladný pól k proplánovanému a opečovanému dětství představuje dětství zanedbané. Tedy dětství, kterému chybí i ty nejzákladnější jistoty, řád, životní rytmy a jasné rozlišení toho, jak by věci měly být v opozici vůči tomu, co je nesprávné a nelze si dovolit.

4.5 Scholarizované dětství

Scholarizací neboli zeškolštěním myslíme skutečnost, že děti a mládež jsou vyjmuty ze svých běžných, mimoškolních prostředí a aktivit (rodina, kamarádi, zábavy, osobní záliby a sklony, lenošení...) a podrobeny působení školy. Cílem při tom je organizovat jejich systematické vzdělávání, jehož jádrem je odborně, vyškolenými experty prováděné vyučování a řízené učení v odpovídajících podmínkách školního zařízení.

Scholarizace nabývá na významu a stává se neodmyslitelnou, dokonce určující součástí života dětí a mládeže. Ovlivňuje vyhlídky na kariéru, podmiňuje kvalitu života v dospělosti. Také ze společenského hlediska je scholarizace, její délka a kvalita, významným činitelem tzv. kvality populace, resp. kvality lidských zdrojů – jejich připravenosti podílet se na ekonomické prosperitě, konkurenceschopnosti, vědecko-technických a výrobních inovacích apod.

Například M. D. Cole a R. D'Angrade (1982) prokázali, že podrobení jedince úspěšné scholarizaci zásadně ovlivňuje jeho jazykový, resp. komunikační vývoj; naučí jej klasifikovat jevy a uplatňovat rozmanité myšlenkové strategie; uspořádat své poznatky a díky tomu všemu a dalším scholarizačním efektům vstupovat do životních situací a řešit problémy s větší šancí na úspěch. To, co dává škola, lze za určitých okolností získat i jinde, případně si to později doplnit, nicméně scholarizační začlenění dítěte je zpravidla určující osou jeho vzdělanostního vzestupu. Vědomí této skutečnosti scholarizační trendy ve společnosti i v rozhodování rodičů dále podporuje – stále naléhavější společenskou prioritou se stává budování vzdělávací soustavy a péče o kvalitu školy.

Tomu odpovídá i sklon mnoha současných dětí a dospívajících vnímat školu jako **určující téma jejich života**. Chápou ji jako klíč k budoucnosti, což by samo o sobě mohlo být v pořádku. Má to však dva problematické póly. První z nich se týká dětí, jež mají ve škole potíže – ať už absolutní, že špatně prospívají, anebo relativní, že neuspokojují vysoké nároky rodičů, učitelů nebo své vlastní. Prožívají školu v důsledku toho jako setrvalý stres, hrozbu ponížení a trestů, zdroj strachu před „přibouchávajícími se dveřmi" do budoucnosti, zpochybňování sebevědomí. Tyto jevy ústí buď v rezignaci, nebo jsou kompenzovány popíráním smyslu školy, vzdělání a sociálního přizpůsobení. Snaha kompenzovat neúspěchy také může vést dítě nebo dospívajícího do vlivu party, kde se mu dostává uznání „mezi svými".

Naopak u žáků úspěšných může docházet k vývoji mentality, která je přespříliš určována specifickými znaky fungování školy – jako příklad bývá uváděno tzv. premiantství. Jedná se o žáky, kteří se natolik adaptují na podmínky školního vyučování, zkoušení apod., že mají potíže orientovat se tvořivě v reálných životních situacích. Ilustrovat to lze na žákovi, který je tak adaptován na specificky školní vyučování cizímu jazyku, že když se má bavit s cizincem, nedokáže ze sebe vydat slovo. Zejména to platí, je-li vyučování založeno na drezurování znalosti slovíček či gramatických a syntaktických pravidel pro

specifické situace jejich zkoušení, zatímco reálné životní situace spíše vyžadují pohotovou, nápaditou způsobilost poradit si v neznámé situaci.

Se scholarizací volně souvisí také jeden z významných znaků současných dětí a mládeže – nárůst inteligence měřené testy. Tento nárůst trvá víceméně kontinuálně od třicátých let 20. století. Reprezentativní výzkumy zveřejňované na konci osmdesátých let 20. století prokázaly, že od začátku padesátých let došlo ve 14 vyspělých industriálních zemích k masivnímu nárůstu inteligence dětí a mládeže – až o 20 bodů. Diskutuje se o tom, jak tento úkaz interpretovat. Hojně se připomíná, že uvedené nálezy poukazují zejména na růst informovanosti, uplatňování vlivů výchovy, vzdělávání a stimulujícího prostředí; neznamená to ale nárůst toho, co bývá označováno slovem moudrost. V každém případě jde o nález, který nesmíme podcenit (ale ani přecenit) – rozhodující je, jak s ním budeme dále pracovat.

Za připomenutí stojí ještě dva zajímavé nálezy, které se scholarizací též volně souvisejí. První se týká úzkosti u školních dětí. Některá srovnání poskytují zajímavé údaje o tom, jak se měnil zdroj úzkosti a předmět strachu. Ve třicátých letech 20. století dominoval strach z tělesných trestů – 10 % žáků prvních tříd kvůli němu ve škole opakovaně plakalo. Dnes jej nahradil strach ze školního neúspěchu, pláč značně ustupuje. U současných dětí oproti dětem padesátých let výrazně narůstá strach z rozvodu rodičů a vysoké ukazatele vykazuje ekologicky motivovaná úzkost (vyvolaná obavami z katastrofického znečištění okolí, vyčerpání surovin) a strach z možnosti válečného konfliktu. (Dollase, 1991)

Druhý nález konstatuje, že děti chodí v rozmezí posledních 25 let do školy stále méně rády. Také vzpomínky adolescentů na jejich školní léta – jmenovitě na zkoušení, známkování a vztahy s učiteli, se v uvedeném časovém rozpětí výrazně zhoršily. Například v roce 1985 uvedlo negativní vzpomínky mezi 40–50 % dotazovaných, zatímco v roce 1953 to byly jen zanedbatelné počty! Zdá se to být paradoxní nález, uvážíme-li že v uvedeném období pokročila humanizace školy, zlepšilo se technické vybavení, pokročila vstřícnost učitelů vůči žákům, prosadily se nové formy otevřeného vyučování atd. Interpretace odborníků se kloní k názoru, že navzdory těmto pokrokům, jež jsou v zemích západní Evropy nesporné, škola nicméně víc a víc zaostává za atraktivností jiných, mimoškolních situací, které děti cení a vyhledávají. Narůstá rovněž celkové kritické ladění vůči škole, jež přímo či nepřímo posilují oblíbené mediální pořady; jinak řečeno, proti škole se vytváří sdílený negativní stereotyp překrývající její skutečné kvality a její vývoj. (Allerbeck, Hoag, 1985)

4.6 Emocionálně přetížené dětství

Emocionální přetížeností zde myslíme to, že **dítě je vystaveno citovým zá žitkům, které nedokáže vnitřně zpracovat jako orientující a posilu cí zkušenost, jako něco smysluplného**. Takové vnitřně nezpracované, ps chicky nestrávené zážitky se neintegrují do celku prožitkového bohatství jedinc z něhož může čerpat, ale zůstávají jaksi mimo, jako rušivý, zátěžový, mnohd dokonce mučivě se připomínající obsah.

Můžeme – byť s výhradami – zvolit příměr s fyzickým trávením. Vhodná stravitelná potrava je trávením přetvářena ve zdroje fyzické síly i obnovy o ganismu a také napomáhá dobré pohodě jedince. Taková strava je vlastně pře měněna v sám trávící organismus. Sníme-li však něco, co není stravitelné, leží nám to v žaludku: tíží nás to, je nám nevolno, nemůžeme na nic jiného myslet jsme ve stavu nepohody, je nám prostě špatně. Snažíme se toho zbavit – zvra címe. Někdy ale nic nepomáhá, jsme ve vážném fyzickém stavu, poněvadž s do nás dostala škodlivina, která nám znemožňuje normálně žít.

Podobně existují zážitky, které dítě nedokáže strávit psychicky; ostatn i v dospělosti se s tímto jevem setkáváme, a dokonce používáme obrat *To je pr mě psychicky nestravitelné*. Mezi takové zážitky patří psychická traumata (otřesy), z nichž se neumíme vzpamatovat; stresy (zátěže), s nimiž se nedoká žeme vyrovnat; frustrace (strádání), jež neumíme překonat nalezením nových cílů uspokojení a radosti; konflikty, které nedokážeme řešit. U dospělých toto vše nejčastěji souvisí s manželskými krizemi, problémy v zaměstnání, potížemi s dětmi, trvalou nespokojeností s poměry, celkovou životní neuspokojeností (ztráta smyslu života, životní nenaplněnost). Mnozí dospělí se s těmito potížemi, byť dolehaly s velikou vahou, dokážou vyrovnat – vyjdou ze zápasu s nimi posíleni. Jiní hledají pomoc lékaře, psychologa, kněze, moudrého člověka, duchovního vůdce; zapojují se do hnutí, jež pozvedá jejich mysl k něčemu vyššímu, důležitějšímu, než je vše to, co je trápí. A pak jsou ti, kteří se hroutí, anebo hledají útočiště v excesech nebo otupení. V druhém případě lze hovořit o snížené způsobilosti poradit si s emocionální přetížeností, což má často své kořeny už v dětství.

Již jsme zmínili zvláštnosti dětského prožívání (viz 3.1.1 a 3.1.2). Zde si připomeňme, že dětské prožívání vystavuje dítě nebezpečí citové přetíženosti obzvláštní měrou, a to se všemi projevy a důsledky, jak jsme o nich hovořili v předchozích odstavcích. Základní obranou dítěte vůči nim je vytěsňování – dítě vyvíjí psychické síly, dávající mu na tyto zážitky zapomínat, jako by nebyly. Psychologové ale prokázali, že vytěsněné zážitky se přetváří do celé řady podob, v nichž působí dále a jedinci škodí: navozují děsivé sny, které narušují jeho spánek; vyvolávají úzkosti, jež si neumí vysvětlit; navozují deprese, které jej vrhají do stavu nesnesitelné beznaděje; způsobují psychosomatické potíže (nechutenství, závratě, bolesti hlavy apod.), jež jedince znevýhodňují a trápí... V dětství

navozený sklon k vytěsňování zpravidla přetrvává a v zátěžových situacích v dospělosti se reaktivuje (viz kap. 3.1) Mezi nejčastější zdroje emočních zátěží v dětství patří:

- **Kolize mezi rodiči**, zejména když se před dítětem odehrávají „scény" a dítě vyvozuje, že se stane něco strašného, že někoho z rodičů ztratí, že život nějak končí a „co bude potom?", že východisko neexistuje. I když krize rodiny prochází bez zjevných střetů, přesto se i skryté trápení matky a otce a napjatá atmosféra na dítě přenáší a může vyvolávat jeho značné citové zatížení. Často právě tehdy, když vše probíhá tak „tiše" a jakoby spořádaně, že není ani o čem hovořit a co vysvětlovat, zaměstnávají mysl dítěte nejrůznější dohady a představy, umocňující jeho zátěžovou bezradnost. A v této souvislosti si připomeňme, že krize rodiny je stále častějším jevem. V některých zemích (Švédsko, Dánsko) již kolem 50 % dětí a dospívajících vyrůstá mimo tradiční rodinu (Giddens, 2001). To může samozřejmě znamenat zvýšené citové zatížení dětí – i když, na druhé straně, vznikají některé jiné, alternativní formy soužití s dítětem, které nemusí být citově zátěžovější než mnohé tradiční rodiny.
- **Nedostatek citového pouta, „tepla"**, usnadňujícího dítěti vyrovnávání se se sebou samým a svými problémy, s bezradností vůči životu a světu, když věci náhle nejsou tak, jak si dosud myslelo, když si připadá opuštěné a ztracené.
- **Problémy ve škole a se školou** (viz výše téma „scholarizace") vážící se ke školní neúspěšnosti, nevlídným postojům učitelů k dítěti, nezačleněnosti do spolužákovských vztahů ve třídě. Nebezpečí vzniku emocionálního přetížení se zvyšuje zvláště tehdy, když má dítě pocit, že svou školní neúspěšnost nevyřeší, ať dělá co dělá (tzv. syndrom naučené bezmocnosti); když má pocit, že je ve třídě outsiderem; když je vystaveno permanentnímu ignorování, posměchu, podceňování, případně šikaně; když perfekcionismus rodičů a učitelů (vyžadování jen těch nejlepších možných výsledků bez ohledu na schopnosti dítěte a okolnosti) v něm vyvolává pocity věčné nejistoty, zda nároky zvládne, a výčitky svědomí, když se mu to nedaří.
- **Některé výchovné styly**, nejvíce ty, které jsou založeny na trestání dítěte odpíráním lásky („už tě nemám rád, zklamal jsi mne a kdo mne zklame jednou, tomu už nevěřím"), zavrhováním („dělej si, co chceš – mne už nezajímáš"), zdůrazňováním jeho špatnosti („jsi nepolepšitelný a špatně skončíš"), podceňováním („nic v životě nedokážeš").
- **Zklamání v životních cílech, touhách, aspiracích**, kdy se dítěti zdá, že ztrácí půdu pod nohama, a dveře do budoucnosti jako by se přibouchly.

4.7 Agresivní versus viktimizované dětství

Že jsou dnešní děti a dospívající stále agresivnější a že je jejich agresivita stále brutálnější, patří k nejčastějším stížnostem na jejich účet. Některé události z posledních deseti let, jak u nás, tak v zemích, s nimiž se porovnáváme a které považujeme za nám blízké, vyvolaly opravdové zděšení a masivně zpochybnily víru, že dítě není určitých brutalit schopno. Reakcí veřejnosti je i volání po zpřísnění postihů (v oblasti zákonodárství, soudních řízení, vězeňství), po snížení hranice trestní odpovědnosti na 14 let věku (nebo dokonce ještě níže), po zavedení ochrany učitelů, vychovatelů a ostatních dětí, kterým hrozí, že budou oběťmi agresorů.

> Zlomovou událostí, která v tomto směru způsobila šok daleko přesahující hranice jedné země a upozornila veřejnost na dosud podceňované projevy dětské agresivity, bylo ubití dvouletého dítěte dvěma desetiletými chlapci; došlo k tomu v roce 1993 ve Velké Británii. Mimořádné pozornosti se dostalo sérii tragických případů ve Spojených státech, kde žáci škol opakovaně zaútočili střelnými zbraněmi na své spolužáky a učitele (např. v roce 1998 v Arkansasu dva chlapci ve věku 11 a 13 let zastřelili čtyři spolužáky a učitele; o rok později na střední škole v Coloradu dva studenti zabili 12 spolužáků a člena učitelského sboru). K podobnému vražednému incidentu došlo na gymnáziu v německém Erfurtu v roce 2002 – student zastřelil 17 lidí.
>
> V roce 1998 došlo v Polsku k řadě masivních vystoupení sportovních fanoušků, jejichž podstatnou část tvořily děti ve věku 12–16 let – vesměs žáci základních škol. Tato vystoupení se zvrhla v rozsáhlý vandalismus a fyzické atakování lidí. Psychologické rozbory upozorňovaly na fakt, že významnou roli zde hraje vznik subkultury dětí a mladistvých, kteří nacházejí v agresi a destrukci vyjádření své moci a svobody, ventil svého odreagování za nedostatky v rodinném prostředí a za frustrující společenské klima. V této souvislosti zazněly i názory, že „jsme přecitlivělí na lidská práva, jakékoli jejich porušení naráží na rozhodnou, občas až hysterickou reakci jejich obránců. Dopadá to tak, že předmětem intervencí jsou častěji pachatelé trestných činů než jejich oběti..." (J. Kurski, *Lidové noviny* 29. 1. 1998)
>
> Také v Česku v nedávných letech došlo k několika událostem, které do tohoto obrazu zapadají. Ze starších připomeňme případ, kdy byl v roce 1992 uznán sedmnáctiletý středoškolák vinným z toho, že si u dvou svých vrstevníků objednal za úplatu vraždu rodičů. K nejnovějším případům pak patří vražda učitele žákem střední školy na počátku roku 2004 a ve stejné době několik případů šikany, které skončily vážnými zraněními vyžadujícími hospitalizaci – v jednom případě byli pachatelé i oběť žáky prvního ročníku základní školy.

Podle našeho předního experta na problematiku šikany, M. Koláře (1997), je šikaně na školách vystaveno až 20 % žáků. I když zde není rozlišen ani druh, ani intenzita tohoto násilí, je to bez nejmenších pochyb skutečnost nanejvýš alarmující. Nověji přináší řadu údajů, poukazujících tímto směrem, i práce Bendlova (2001).

Při čtení podobných zpráv a statistik bychom měli projevit určitou opatrnost, protože zejména komerční média v oblasti kriminality konstruují „realitu", která neodpovídá přesně skutečné situaci ve společnosti. Soustřeďují se na zajímavé případy většinou závažných násilných trestných činů, které však tvoří jen malý zlomek celkového počtu deliktů. Mluvíme-li o delikvenci dětí nebo mládeže, většinou jde o drobné majetkové přestupky. Přes tuto výhradu však je růst dětské kriminality včetně násilných činů skutečností.

Prezident Americké psychologické asociace M. Siegel říká: „Hrozba násilné kriminality vytváří vystrašenou společnost a demokratická svoboda mnohých je tím omezena. ... Násilí je sociální nemocí, stejně vážnou, jako je pro jednotlivce rakovina."

Při hledání příčin těchto jevů mnozí autoři poukazují na to, že defilé zpráv o násilí doma i ve světě, kdekoliv a neustále, tvoří jednu za základních linií denních informací – násilí se stává banalitou. Filmy, televizní pořady, videa, počítačové hry a knihy, v nichž je násilí samozřejmým a základním stavebním prvkem děje, jsou nejžádanější komerční produkcí, kterou se baví většina populace. Mluvu a gestikulaci dětí a dospívajících mezi sebou stále častěji prostupují obraty asociované s násilím a převzaté z jejich oblíbených televizních pořadů.

Když jsme v dřívějších dobách slýchali o dramatickém růstu zločinnosti např. v USA, mohli jsme se domnívat, že nás se to netýká. V průběhu devadesátých let 20. století však velmi rychle dochází k procitnutí. Omezíme-li se nyní jen na děti a mládež, pak v roce 1990 byl počet evidovaných trestných činů spáchaných dětmi do 15 let 4091. V roce 1995 to už byl zhruba dvojnásobek – 8053. A v roce 2000 bezmála trojnásobek – 12 216. U mladistvích ve věkovém rozmezí 15–18 let vzrostla kriminalita ve stejném desetiletí z 11 167 na 13 507.

Opět bychom při posuzování těchto čísel měli mít na paměti, že vlivem demografických faktorů byl počet mladých lidí v populaci v devadesátých letech absolutně vyšší než v předchozích letech, což pochopitelně statistiky ovlivnilo. Vzrůst kriminality je obecně typický pro období velkých sociálních změn, souvisí i se snížením dříve všudypřítomné kontroly státu. Od poloviny devadesátých let 20. století počet trestných činů mladistvých (zohledňující zastoupení této skupiny v populaci) klesal. Delikvence dětí sice v prvních letech nového tisíciletí již nerostla, ale zůstává znepokojivě vysoká.

Již zmíněný M. Kolář je při hledání příčin nárůstu násilí toho názoru, že „ve společnosti se převrátily hodnoty a lidé dnes vidí jen peníze a úspěch. Morálka svobodné tržní soutěže se postupně prosazuje do sociálních vztahů. Ten, kdo má bohatství a ovládá druhé, je považován za úspěšného člověka. Morálka a cit jsou likvidovány i v dětech." Šikana přestává být považována za něco špatného, protože podle uznávaných „mravních" měřítek si za to může sama oběť – tím, že není agresivní, sebejistá, bezohledná, zkrátka tím „trestuhodným" nedostatkem, že není pro naši dobu náležitě vybavena – není „jako my".

Jinými důvody jsou podle Koláře např. také zahánění nudy či neúspěch ve škole. Mnoho dětí prožívá prázdnotu – nic nemá smysl, nic je nebaví, na ničem nezáleží, všichni kolem jsou hloupí... Týrání druhých jim pak přináší vzrušení, pocit dobrodružství, silný zážitek. Neúspěch ve škole, demoralizující sebevědomí a redukující vyhlídky do budoucna, jsou kompenzovány tím, že „přece jen jsem schopen něco dokázat, něco mimořádného, jako je moc nad druhým člověkem; nejsem jen podrobený, ale také panující". Motivem k šikaně může být i žárlivost na přízeň, kterou učitelé věnují jinému dítěti. Agresorem se může stát žák, který vlastní agresivitou předchází nebezpečí, že sám by mohl být šikanován.

K ubližování druhým ale může vést také zvědavost: „Říkám tomu motiv Mengeleho. Dítě zkouší, kolik toho ten druhý vydrží, rozebírá ho jako hračku a manipuluje s ním." (M. Kolář, *Lidové noviny*, 29. 3. 2001) Za normálních okolností něčemu takovému brání přirozená vcítivost – empatie. Vidět druhého trpět je, jako bych trpěl sám – nemohu to unést. Výzkumy citové deprivace v raném věku však ukázaly, že dítě, které nemá silné a přesvědčivé zážitky, že je milováno a může milovat, tuto empatii v sobě nevyvine. Utrpení druhého pak nenavozuje empatické spolutrpění, ale zvědavost a potřebu jeho utrpení pozorovat, případně umocňováním se jím ukájet.

V souvislosti s tematikou násilí se stále častěji prosazuje i termín **oběť** (anglicky *victim*), resp. **viktimizace**, který znamená, že z někoho je dělána oběť, že je v něm navozována mentalita oběti. Ve výše zmíněné promluvě M. Siegela je viktimizace definována jako situace znamenající zlom v životě jedince, a to v důsledku traumatizující zkušenosti s napadením, ublížením, poškozením. Tento zlom má dlouhodobé, případně trvalé životní následky. Jejich souvislost s viktimizací nemusí být na první pohled patrná, statistické údaje či vyjasňování situace obětí v průběhu terapie ji však potvrzují. Tak např. dlouhodobé sledování obětí – jmenovitě amerických zajatců z doby korejské války, kteří byli vystaveni mimořádnému násilí, ukázalo, že 40 % z nich zemřelo nepřirozeným způsobem – sebevraždou, vraždou, nehodou, automobilovou havárií. V našem kontextu je pak důležité, že k viktimizaci dochází zejména u dětí do 15 let, osob starších 65 let a žen. Zážitky, které jim vnukají mentalitu oběti, jsou jednak bezprostřední osobní zážitky – „jim osobně se to stalo", jednak zážitky jim blízkých osob, s nimiž se identifikují, do kterých se vcítují. Tedy nestalo se to jim osobně, ale „jako by se jim to bylo stalo". Takto, soudí experti, má větší či menší zkušenost oběti vysoké a stále rostoucí procento populace.

Rekapitulace a pointa první části

To, jak my dnes děti vnímáme a přistupujeme k nim, jaké starosti si s nimi děláme a co považujeme za nutné řešit, se značně liší od toho, jak tomu bylo v průběhu dějin dítěte. Naše dnešní vnímání dětí, názory na ně a přístup k nim představují relativně nový pohled, za nímž stojí události a dramata označované jako **objevování dítěte**.

- Objevování dítěte – ve své první vlně – znamená, že několik výjimečných, víceméně ojedinělých osobností, znepokojených rozsahem a dosahem potlačování zvláštností dětské přirozenosti, pozvedlo hlas volající po změně.
- Objevování dítěte – ve své druhé vlně – **znamená hledání a rozvíjení postupů, jak je dostat z jeho nedostačivosti, jak je zbavit jeho minus znaků, aby se co nejdříve a nejefektivněji stávalo dospělým člověkem**, resp. připodobňovalo se mu. Významnou roli zde sehrává škola a pedagogika vytvářející systém působení, jak tohoto cíle dosáhnout. Do této vlny objevování dítěte postupně a stále zřetelněji proniká snaha zbavit edukační – výchovné, vzdělávací – úsilí hrubého násilí, uvědomovat si, že dítě má svou přirozenost, kterou je třeba překonat, ale ne brutálně potlačit jako něco trestuhodného.
- Objevování dítěte – ve své třetí vlně – znamená, že začíná být věnována pozornost pozitivním charakteristikám dětství. Jinými slovy, **dětství už není jenom souborem deficitů v porovnání s dospělostí, ale má i pozitivní znaky, které se mají rozvinout a přejít do dospělosti jako její cenná součást**. Takovými pozitivními znaky dítěte jsou především jeho růstové, resp. vývojové a rozvojové potenciality, jeho zvýšená senzitivita, spontaneita vyjadřující tvořivý elán individuality apod. Úkolem pedagogiky a školy tedy je napomáhat šťastnému dětství, které může vložit do dospělosti takovýchto vkladů nejvíce. Dítě samozřejmě musí z dětství vyjít do dospělosti, koneckonců k tomu samo niterně tíhne. Ale tento přechod má být vnitřně motivovanou transformací, ne potlačením či opomíjením dětství ve prospěch jeho co nejrychlejší záměny za dospělost.

Ujasnili jsme si také, že dnešní děti, s nimiž jsme denně v kontaktu, nám nejsou tak úplně známé; nejsou nám úplně známé a jasné okolnosti jejich života, jak jsou jimi prožívány a jak je ovlivňují. Ač můžeme mít dojem, že oproti dobám charakterizovaným v první části této knihy jsme základní problémy důstojného života dětí jednou provždy vyřešili a největší prohřešky překonali, ukazuje vnímavý pohled na situaci dítěte dnes, že vyvstaly problémy nové, jiné, možná taktéž velice tíživé.

Ukazuje se, že reformní pedagogika a celá řada psychologických poznatků rozvedly naše vědění o dětech do nevídané šíře a hloubky. Rozhodně toho dnes o dětech víme mnohem více než naši předkové a jsme také schopni daleko více

pro ně udělat: zkoumáme je; pomáháme jim, kompenzujeme jejich újmy, hledáme optimální opatření, aby se co nejlépe vyvíjely; děláme si představy o tom, co je pro ně žádoucí a čeho bychom je měli ušetřit. Zakládáme výzkumné ústavy, kliniky, poradenská centra, edukační a reedukační instituce; školíme odborníky, budujeme systémy právní ochrany, apelujeme na kdekoho...

A již jen fakt, že ve vztahu k dětem dnes více víme a více vzhledem k nim můžeme dokázat, nás morálně zavazuje, klade na nás řádově vyšší odpovědnost za jejich vývoj – na nás jako rodiče, učitele, lékaře, občany...

To by měla být pointa, s níž pokročíme do druhé části této knihy.

Demo

ČÁST DRUHÁ

Dítě v osobnostním pojetí

5 Obecnější pohled na osobnost
6 Východiska osobnostního pojetí dítěte

V první části knihy jsme ukazovali, jaká byla a je situace dítěte; jak na ně bylo pohlíženo a jak s ním bylo jednáno; co je ovlivňuje dnes a jak vypadá jeho současné dětství. Byly zdůrazněny skutečnosti, které jsou znepokojivé a nesmí zůstat jen tak. Závěry, k nimž jsme dospěli, nás zavazují, abychom na dítě pohlíželi jako na osobnost v procesu jejího vznikání a rozvoje a abychom měli na paměti, že osobnost není jenom výsledkem vnějších okolností, ale především vyvěrá z vnitřních zdrojů, které je třeba respektovat a jimž je třeba v jejich prosazování se napomáhat.

Co to všechno znamená pro rodiče a učitele, bude obsahem následujících dvou kapitol.

Demo mode

5 Obecnější pohled na osobnost

V psychologii se můžeme setkat s různými výklady pojmu osobnost, s různými metodami poznávání osobnosti a s různými přístupy k jejímu žádoucímu ovlivnění (ve výchově, převýchově, psychoterapii, poradenství). Například V. Smékal (2002, s. 40) uvádí, že psychologie osobnosti v současnosti poskytuje téměř dvě stovky pojetí, modelů a teorií osobnosti. Stručné výklady těch nejdůležitějších můžeme najít v publikacích V. J. Drapely (1997), O. Mikšíka (1999), J. Čápa a J. Mareše (2001, s. 111–144). Nejčastěji se setkáváme s následujícími důrazy:

- **Osobnost je jedinec jako psychologický celek.** Tím máme na mysli, že osobnost se skládá z nějakých svých částí, které neexistují na sobě nezávisle, ale jsou propojeny, navzájem spolu souvisejí, dohromady tvoří jednotu individua.
- **Osobnost je člověk jako subjekt.** Tím zdůrazňujeme, že hovořit o osobnosti znamená vyzdvihovat do centra pozornosti člověka jako rozhodující se a jednající bytost; jako toho, kdo je zdrojem akce, tvůrcem, iniciátorem, původcem.
- **Osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí.** Tím zdůrazňujeme, že se chceme orientovat na individuální svéráz, jedinečnost, sebevyhranění a sebevyjádření jedince v jeho nezastupitelnosti.

V této monografii budeme osobnost chápat jako celistvou individualitu konkrétního člověka, muže či ženy, která:
- **je zaměřena na realizaci svých životních cílů;**
- **zaujímá své postavení mezi lidmi, s nimiž interaguje a komunikuje;**
- **vyjadřuje svou identitu (to, kým jest, za koho se považuje);**
- **ovládá (reguluje) sama sebe.**

Klíčové pojmy této definice (celistvost, muž či žena, zaměřenost, mezilidské vztahy, identita, ovládání sebe samého – autoregulace), jež také vystihují hlavní zřetele, s nimiž budeme nadále k dítěti přistupovat, vyložíme podrobněji v dalších částech textu. To, čemu ale musíme věnovat pozornost hned, je otázka, do jaké míry je tato definice na dítě vůbec aplikovatelná. Můžeme v tomto smyslu hovořit o osobnosti novorozence, šestiletého školáka, patnáctiletého adolescenta? Jinými slovy, jak nám může v našem pohledu na dítě pomoci?

V definici se hovoří o určitých kvalitách, které lze (a je nutno) aplikovat na dospělého člověka. On je přece mužem či ženou, a ne „jenom" chlapcem či dívkou

– byť tomu tak bylo i nějakým neobvyklým způsobem, třeba deviantně; on vyjadřuje svou identitu, má se za toho, kým je, a v tomto smyslu hledá způsoby svého sebevyjádření – byť v tom jakkoli tápe a jakkoli se na tom prohřešuje; on ovládá sám sebe – byť jakkoli problematicky, nedostatečně; on realizuje svou životní cestu, byť si mnohdy neví rady, jak a proč žít... Osobnost dospělého člověka se těmito kvalitami nějak vykazuje a okolí se po nich ptá, eviduje je a orientuje se podle toho; slovo „nějak" zde znamená individuálně specificky, případně s problémy – třeba i takovými, že je namístě odborná pomoc. I dospělý člověk samozřejmě může usilovat o svůj další vývoj, může se pokoušet o svou proměnu a také tomu tak bývá a má být. Toto úsilí ale musí zápasit s překonáváním něčeho už zde jsoucího, něčeho dohotoveného – tedy se stávajícím sebou samým. Jde o zápas s osobností, jakou jsem se už stal, ve jménu osobnosti, jakou bych měl/chtěl být. Ale jak je tomu u dítěte?

V duchu této knihy lze odpovědět následovně: Pohled na dítě jako osobnost musí být nutně a především pohledem **vývojovým**, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována (viz výše). Hledět na dítě jako na osobnost neznamená zabývat se hotovými projevy osobnostní kvality člověka, jak jsme ji v naší definici charakterizovali. Hledět na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vznikání a vývoji brzděny či deformovány. Stručně jednou větou – **dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání)**.

6 Východiska osobnostního pojetí dítěte

Nyní navážeme na pointu předchozí kapitoly a podáme:

- základní formální vymezení dítěte – je to vymezení jeho dětským věkem;
- základní obsahové vymezení dítěte – je to vymezení tím, co se v dětském věku odehrává, co jej odlišuje od jiných věků člověka;
- charakteristiku jednoho zvláštního obsahového znaku dětského věku – je jím dětství, které si zaslouží naši speciální pozornost;
- výklad tří základních, výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte – jeho odkázanosti, potencialit a směřování.

6.1 Dítě – jedinec v dětském věku

Tou nejjednodušší a nejzákladnější charakteristikou dítěte, o jehož osobnost nám půjde, je bezesporu charakteristika jeho věkovým určením.

Dítětem je jedinec nacházející se v určitém věkovém rozmezí, které lapidárně označíme jako dětský věk.

Pohled na člověka z hlediska věkového členění jeho života (vývojové periodizace) je jedním z nejobvyklejších. Nejčastěji se setkáváme s rozlišením fází dětského věku, mládí či adolescence, dospělosti a stáří. Existují i jemnější dělení, opírající se o závažné argumenty. Sám dětský věk, jenž je úsekem nejbouřlivějšího vývoje v celém našem životě, je možno rozdělit (Říčan, 1989, 2004) na jeho ranou, střední a pozdní fázi (končící zhruba v patnácti letech). Mnohem podrobnější jeho dělení podává např. M. Vágnerová (2000), která rozlišuje devět období dětského věku, vyčleňovaných na základě výrazných specifik. Jsou to: 1. období prenatální, kdy jedinec se utváří v těle matčině od chvíle početí; 2. období novorozenecké; 3. kojenecký věk; 4. batolecí věk; 5. předškolní období; 6. období nástupu do školy, čímž je zdůrazněn význam přechodu, resp. zlomu, jejž vývojově tato událost znamená, byť sama o sobě je jakkoli krátká; 7. období školního věku, které se dělí do tří fází – raného, středního a staršího školního věku, zahrnujících dobu od šesti do zhruba patnácti let; 8. s obdobím školního věku se částečně překrývá pubescence, při jejímž vymezení sledujeme

však poněkud jiná hlediska; 9. zakončením je adolescence – ta trvá přibližně do 18–20 let.

V *Úmluvě o právech dítěte*, která byla 20. listopadu 1989 přijata Valným shromážděním OSN, se praví, že „dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let..." (viz část 1., článek 1), tedy do dosažení plnoletosti, resp. právně dané nezávislosti. Dítětem je tedy člověk, jenž legislativně není svéprávný, nachází se pod zákonně definovanou péčí jiných osob (zpravidla rodičů).

V této knize, když hovoříme o dítěti nebo dětském věku člověka, máme na mysli především jedince **od narození do zhruba patnácti let věku**, což je věk z mnoha důvodů skutečně hraniční. Završuje se tělesná proměna, včetně dosažení sexuální zralosti, s celým komplexem vzájemně prorůstajících biologických, psychologických, sociálních a dalších souvislostí. V té době je také ukončována základní škola, resp. nižší stupeň gymnázia a nastupuje naléhavost rozhodování co a jak dál. Mladý člověk se dostává do jiného sociálního postavení, do nových vztahů s druhými lidmi, se sebou samým, svými povinnostmi i svou životní cestou. Projevuje se to např. i v přeměně dosud běžného tykání ve stále častější vykání; namísto dosud běžného označování dítě a žák je stále častější označování dospívající, mládež, student. Na tykání a zařazování mezi děti je reagováno se stále větší nelibostí – odporuje to sílící potřebě být jinak brán, jinak akceptován, vstupovat do jiných sociálních situací, kam už nemají děti vstup (viz např. taneční). S tím souvisejí proměny vztahů k penězům a hospodaření s nimi, zacházení s časem, nárokování volnosti, vymezování jiného typu partnerství. Taktéž s tím souvisí celá řada náročných rozhodování a zvažování, zakládajících vnitřní svět člověka, vyhraňování názorů, ujasňování odpovědnosti a důsledků vlastních činů. Nese to s sebou mnohé vnitřní i vnější konflikty, které – pokud nenabývají neúnosného rozsahu a intenzity – tvoří živnou půdu pro další vývoj a vyhraňování individuality.

6.2 Obsah dětského věku – vývojová transformace

Formální (věkem dané) určení dítěte ovšem musíme doplnit určením obsahovým – přiblížením toho, co se v tomto dětském věku děje. Co je důvodem, že ho vůbec z celistvosti plynutí života vydělujeme jako údobí hodné zvláštní pozornosti.

Omezíme-li se jen na to nejobecnější a nejzákladnější, pak můžeme konstatovat, že dětskému věku, resp. jeho jednotlivým fázím odpovídá celá řada charakteristik. Tyto charakteristiky po určité údobí trvají, aby se posléze proměnily – přetvořily v charakteristiky jiné; a tato změna vyjadřuje dynamiku vývoje směrem k dospívání a dospělosti. V tomto smyslu se s dětským věkem obsahově pojí charakteristiky biologické; pojí se s ním určité usilování a potřeby, včetně způsobů jejich projevování; pojí se s ním zvláštnosti chování a prožívání; vyvíjí se zařazení dítěte do mezilidských vztahů a institucí – vstupuje do mateřské školy, do základní školy, přechází z ročníku do ročníku a je vystaveno měnícím se požadavkům; dítě rozvíjí své poznání, dospívá k míněním a názorům, hledá argumenty, dopracovává se pojetí světa a svého místa v něm; do jeho života významně vstupují vrstevníci a kultura vrstevnického soužití; vytváří si náhled na sebe sama a projektuje svou budoucnost; vyjadřuje vztahy k opačnému pohlaví a samo se vymezuje ve svých dívčích/chlapeckých rolích...

Všechny tyto změny tvoří ucelený, ale strukturovaný vývojový proud, v němž se odehrávají složité, mnohdy bolestivé **vývojové transformace**. Transformací zde myslím přebudování toho, co bylo dosud, v nějaké jiné struktury, v nichž se to minulé zpravidla neztrácí beze zbytku, ale cosi z něho se předává do další etapy života a nabývá podstatně jiné podoby a jiného významu. Tím je vyjádřena dialektika kontinuity (plynulosti) a diskontinuity (přelomovosti) životních fází. Klíčovou ideu transformace výstižně vyjadřují formulace jako životní zlomy, životní etapy, zrod jiného člověka apod. (viz též kap. 7).

6.3 Nesamozřejmé dětství

Dětství je obsahovou charakteristikou zvláštního druhu. Je zvláštní tím, že na rozdíl od ostatních výše uvedených charakteristik není zcela samozřejmé.

Co máme dětstvím jako nesamozřejmostí na mysli, přibližují takové výroky, jako že dotyčný jedinec měl „špatné dětství", či dokonce že neměl „žádné dětství". Můžeme slyšet výzvu, abychom dopřáli našim dětem opravdové nebo šťastné dětství. Setkáváme se i s formulacemi, že dětství v nás zůstává nějak uloženo jako zcela zvláštní stav rozpomenutí se, jenž nás oblažuje, nebo naopak znepokojuje či děsí, anebo nějak zavazuje. Podle jednoho výroku svatého Augustina jako by bylo něčím v nás trvalým, poněvadž „kam by se bylo podělo?". Dětstvím je tedy i jakýsi niterný odkaz, kterému se lze ovšem zpronevěřit, což znamená závažné ohrožení duše. Formulace tohoto druhu nepovažuji za pouhé fráze, ale spatřuji v nich poukazování na něco závažného, na skutečnost svého druhu, jíž je třeba se zabývat.

Objevování dítěte je v neposlední řadě objevováním toho, že dítě má nebo by mělo mít své dětství; že má mít na své dětství právo. A viděno z negativního úhlu, dětství může být dítěti upíráno. Osobnostní pojetí dítěte pak klade na význam dětství podstatný důraz. Co je ale dětství?

Za dětství budeme považovat celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost vůči druhému člověku (především matce), druhým lidem nejbližšího okolí

(otci, babičce a dědečkovi, sourozencům...) a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno.

S touto vstřícně důvěřivou otevřeností pak dítě přechází i do prostředí školy a dalších prostředí. Takto lze charakterizovat **šťastné dětství**. Inklinací dítěte k tomu mít své šťastné dětství se mu – v pozitivním případě – dostává zážitků, které nanejvýš příznivě ovlivňují vývoj jeho osobnosti, s důsledky pro pozdější věk (včetně dospělosti a stáří). Celkové rozpoložení, charakterizující dětství, činí ovšem dítě – v negativním případě – také zranitelným, vydaným na pospas traumatům, zklamání, nedůvěře. Pozitivní kvality dětství se v případě, že k takovému zraňování dochází, nemohou rozvinout a vydat své plody. Dítě se s nedůvěrou, zklamáním, strachem a jinými negativními emocemi světu uzavírá, bojí se jej, ztrácí potřebu do něho vrůstat; vznikají mechanismy vytěsňování (viz výše) a různé mechanismy obrany, které nepříznivě působí na vývoj osobnosti. Také v tomto případě to má důsledky pro pozdější věk. Stručně shrnuto:

Rozvinutí kvalit dětství – tzn. výše zmíněné vstřícné otevřenosti, důvěřivé vnímavosti – umožňuje dítěti ujišťovat se, že svět je krásný, dobrý, láskyplný a plný podivuhodných překvapení, na která se lze těšit.

A naopak, traumatizace dítěte způsobuje, že dětství se v něm v těchto kvalitách nerozvine a svět se mu vyjevuje jako nebezpečný, zlý, nudný, takže je třeba se před ním skrývat nebo nějak jinak si vynucovat změnu, vesměs neúspěšně, každopádně ale na úkor bohatě se rozvíjející osobnosti. A to je případ deformace dětství jako něčeho, co sice s dětským věkem člověka souvisí, ale nespojuje se s ním automaticky a nutně. Deformací dětství pak je míněno to, co vyjadřují výše zmíněné obraty, že někdo neměl žádné dětství nebo že měl dětství špatné.

Samozřejmě že ono celkové rozpoložení, kterým jsme zde dětství charakterizovali („vstřícně otevřená, důvěřivá vnímavost..."), se neprojevuje po celých prvních 15 let života jedince stejně. Víme, že děti se od určitého věku ze svého dětství vymaňují, chtějí z něho vyjít, anebo naopak se bojí z něho vyjít. I dětství, jako ostatní obsahové charakteristiky dítěte, se vyvíjí – podstupuje vývojovou transformaci. Podstatné zde ovšem je, že nemá být ani potlačeno, ani fixováno jako něco, z čeho se nelze dostat dál. Má být transformováno, což znamená – jak jsem řekl výše – přetvořeno do jiné, pokročilejší struktury osobnosti. A v ní se neztrácí beze zbytku, ale cosi pozitivního se z něho předává do další etapy života. Adekvátním prožitím dětství se naplňuje význam a smysl dětského věku pro vývoj osobnosti.

6.4 Tři výchozí předpoklady osobnostního pojetí dítěte

Předchozí tři podkapitoly (2.1.–2.3.) lze číst jako orientaci v tom, kým dítě je, co obnáší dětský věk, jak rozumět dětství dítěte. Nemělo by nám ale uniknout, že obsahové určení dětského věku, a zejména pak ten jeho aspekt, který označujeme jako dětství, má také apelativní význam – apeluje na nás, vyzývá nás, abychom jako vychovatelé činili vše, co je pro rozvoj osobnosti dítěte žádoucí, abychom jeho vývoji poskytovali účinnou podporu. Činit „vše potřebné" ale zahrnuje vskutku velmi mnoho a pokus o výčet jednotlivých položek této množiny si lze jen těžko představit. Zvolíme tudíž jiný postup – zaměříme se na výklad základního postoje, který nás bude orientovat na to nejdůležitější, na co je třeba v přístupech k dítěti dbát: na jeho odkázanost, jeho vývojové směřování a potenciality.

6.4.1 Odkázanost

Snad to, co je nejnápadnější, co nás při uvažování o dítěti okamžitě napadne, je jeho odkázanost. Antropologie definuje člověka jako bytost, která je minimálně vybavena vrozenými instinkty pro přežití, tím méně pro realizaci lidské kvality života. Bezmála vše se musí naučit, protože skoro nic vrozeně neumí (kromě sacího reflexu a několika málo dalších elementárních projevů), a toto učení je zcela zásadním způsobem podmíněno péčí, vzory, úkolováním, poučováním, inspirováním, vyučováním apod. ze strany druhých lidí.

Odkázanost dítěte má tedy své jednoznačné jádro – je především odkázaností na druhé lidi. Ti uspokojují např. jeho:

- biologické potřeby – do určitého věku by bez jejich péče nepřežilo;
- potřeby lásky – nedostane-li se mu jí, pak dochází k citovému strádání s dalekosáhlými důsledky; je snížena jeho způsobilost vnímat city lidí, projevovat své vlastní city, vciťovat se a důvěřovat;
- potřeby začleňování do mezilidských, sociálních, kulturních vztahů a poměrů – dítě se tak postupně stává schopným zaujímat sociální pozice a realizovat své sociální role, přejímat odpovědnost, plnit úkoly;
- edukační potřeby – jedinec nabývá vzdělání, kvalifikaci, orientuje se v problémech svého života a řeší je, dělá kariéru, pěstuje své zájmy...

Řešení problému odkázanosti má podvojný cíl:

Na jedné straně je odkázané dítě zabezpečováno péčí druhých lidí ve svém vývoji. Není-li problém jeho odkázanosti náležitě řešen, dítě strádá fyzicky, nevyvíjí se náležitě po stránce biologické, trpí psychicky, stagnuje v realizaci svých rozvojových možností (zaostává ve svých schopnostech, neprobouzejí se jeho

zájmy, neaktivizuje se jeho usilování někam dospět a něčeho dosáhnut, nenabývá morálních postojů, nevytváří si svou osobnost...).

Na druhé straně společnost, řešením problému odkázanosti, integruje dítě do svého systému – činí z něj občana, pracovníka, člena dané mezilidské pospolitosti. Děje se tak skrze péči jeho rodičů, učitelů a dalších lidí a institucí pod důraznějším či méně důrazným společenským dohledem. Není-li problém odkázanosti náležitě řešen v této své dimenzi, hrozí, že jedinec bude izolován, nenabude kvalit potřebných pro účast na kultuře a civilizaci své země a doby, nebude schopen a motivován podílet se na produkci hodnot, nebude se náležitě profesionalizovat – bude pro společnost ztrátou.

Obě tyto dimenze odkázanosti se zpravidla více či méně organicky propojují, vytvářejí svého druhu jednotu; mohou se ale také dostávat do vzájemného rozporu.

Ukazuje se tedy, že odkázanost je problémem, jenž může být řešen náležitě, ale také nenáležitě – obé se značnými důsledky pro vývoj osobnosti, případně s důsledky společenskými. To nás vede k rozlišování typů přístupu druhých lidí k odkázanosti dítěte. Popišme jenom dva krajní póly:

- **Chápání odkázanosti jako pasivity dítěte**, kterou je vydáno svým vychovatelům na pospas. Toto chápání napomáhá odosobňujícím přístupům, o nichž bude pojednáno níže (kap. 13) – např. dítě je objektem, materiálem, který je nutno tvarovat, opracovat, aby byl tím, čím jej chceme mít. Musí se sice aktivně projevovat, ale je to jen aktivita druhotná, reagující (reaktivně zvládající). Primárně aktivní je jen vychovatel, jenž ví, jak na to, aby výchozí odkázanosti dítěte využil k náležitému jeho reagování, které svými dalšími postupy ovládá a vede k náležitým efektům. Tento přístup k odkázanosti je zpravidla autoritativní, dirigující.
- **Chápání odkázanosti jako aktivního projevu**, jímž se dítě hlásí o pomoc, projevuje zájem na interakci se svým vychovatelem, dožaduje se podnětů a událostí, které mu v jeho vývoji a rozvoji pomohou. Dítě není objektem ani materiálem, ale výchozím subjektem vlastní aktivity, byť byla „jenom" kojenecká, batolecí, předškolní, prvňáčkovská... Vychovatel tuto výchozí aktivitu láskyplně a s respektem sleduje, bere ji vážně a napomáhá jejímu rozvinutí, případně kultivujícímu směrování. Vychovatel neprosazuje jenom své cíle proti dítěti, ale nabízí své cíle dítěti k přijetí tak, aby se jimi mohlo co nejlépe rozvíjet. Tento přístup k odkázanosti je zpravidla dialogický. Odpovídá skutečnosti, že – doslova i v přeneseném významu – je dítě nejen stavěno na vlastní nohy, ale také se na ně samo staví; je nejen vzděláváno, ale také se samo vzdělává; nejen čeká, až bude do toho či onoho vpraveno, ale jde úsilí svého vychovatele vstříc, dokonce mu i předchází. Tato dialogičnost ovšem předpokládá na straně vychovatele nejen profesionalitu, ale také **pedagogickou lásku a důvěryhodnost** (viz s. 222–223).

Oba typy chápání odkázanosti samozřejmě nepokrývají celé spektrum rozdílných možností, ale přibližují základní problém, charakterizují základní výchozí situaci vývoje dítěte jako osobnosti. Oba tyto typy mají svá úskalí, ale v zásadě typ první, i když je realizován co nejhumánněji, jako pomoc dítěti, má v sobě nutně hrozbu odosobnění, tzn. omezuje perspektivy rozvoje jako realizace potencialit, jako kultivace svébytnosti. Typ druhý je pro rozvoj osobnosti příznivý, klade ale vysoké nároky na vychovatele (rodiče, učitele). Pokud vychovatel těmto nárokům nedostojí, hrozí, že dítě ztratí orientaci svého vývoje a převáží v něm bezcílná, impulzivní chtění, která budou taktéž vážným nebezpečím pro jeho osobnostní rozvoj.

Projevy odkázanosti se v průběhu dětského věku transformují do stále nových podob. Dítě – na jedné straně – nachází ve své odkázanosti uspokojení. Je-li odpověď vychovatele na ni prostoupena všemožnou snahou vycházet mu vstříc, pak se dítě ve své odkázanosti může s uspokojením „zabydlet". Svou povahou je ale odkázanost také něčím, co dítě chce překonat, z čeho se chce vymanit. Opakovaně, v různých fázích dětského věku můžeme tyto pokusy o vymanění pozorovat, mnohdy nabývají nápadné podoby. Známy jsou projevy vzdoru, pokusy o „já sám", projevy neposlušnosti v dospívání.

Patří k náročným úkolům vychovatele, aby s taktem a uvážlivou moudrostí řešil tento rozpor mezi sklony dítěte ve své odkázanosti spočinout a na druhé straně se ze své odkázanosti vymaňovat. A je to úkol nejenom náročný, ale také pro osobnostní vývoj dítěte nanejvýš významný.

Řeší se jím i výše zmíněný problém předávání hodnot dětství do dalších fází života.

6.4.2 Směřování

Směřování je druhý nápadný znak, který vnímavého vychovatele (rodiče, učitele...) při styku s dítětem napadá. Předchozí kapitola napověděla, že jde ruku v ruce s odkázaností dítěte. Dítě směřuje k tomu, aby se ze své odkázanosti vymaňovalo.

Dítě ustavičně něco chce, o něco usiluje, vyvíjí se, někam se celým svým životem ubírá. Všímáme-li si ale této rozmanitosti dětských chtění a snažení, která mají nějaký vývojový směr, nemělo by nám uniknout to podstatné, co je za tím vším, co je jakýmsi nosným základem toho všeho – a to je právě směřování. Jak mu přesněji rozumět? Uveďme si tři jeho úzce propojené základní podoby, jimiž se manifestuje:

- **Směřování k dospívání a dospělosti.** Již samy biologické, růstové tendence k dospělosti směřují; toto biologické směřování nachází jednu ze svých

kulminací v pohlavní zralosti. Ale také na úrovni psychické a sociální pozorujeme jinou podobu téže tendence – dítě napodobuje starší a dospělé, fascinuje ho svět dospělých, hraje si na ně, jejich svět jaksi předjímá, byť jakkoli naivně. Od pubescence se stále intenzivněji předstupňů dospělosti domáhá, často velmi důrazně.

- **Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření.** Dítě se postupně orientuje v tom, kým je, jaké je, co už dokáže a co ještě ne, co si má o sobě myslet a co si o něm myslí druzí, co je třeba se sebou dělat, jakou podobu je třeba vtisknout svému životu apod. Jeho sebepojetí se vyvíjí různými formami sebehledání, sebezkoušení, sebeuplatňování, sebeprosazování... Na této cestě dochází k úspěchům, ale také nezdarům, omylům a krizím. I v této oblasti je dítě odkázáno na podporu svého okolí, jejíž charakter rozhodne, jak se s úskalími při vytváření svého sebepojetí vypořádá.
- **Směřování ke svébytné nezávislosti.** Dítě hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti (viz výše) a v závislosti na podnětnosti prostředí se učí tyto tendence spojovat s přejímáním odpovědnosti, se zabezpečováním svého autonomizujícího se života (vzděláváním, sebekázní apod.). Svým směřováním se dítě může stávat pro vychovatele obtížným, těžko zvladatelným. Tento problém se v dnešní době stupňuje důrazem na samostatnost dětí (viz kap. 4.4), aniž jsou ale předjímány potíže, které tento důraz také přináší, a aniž je posilována vnímavost dítěte pro mezilidskou vzájemnost.

6.4.3 Potenciality

Dítě, zejména ve svých raných vývojových fázích, je značně omezené v tom, co ví a umí, na co stačí a v čem je na ně spolehnutí. Proto se také setkáváme s jeho charakterizováním pomocí tzv. minus znaků – tedy v termínech nedostačivosti v porovnání s dospělou osobou (viz první část). To ovšem postihuje jen jednu stránku věci. Tou druhou je, že **dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje.**

Již významný římský učitel rétoriky Quintilianus (35–100) nabádal, abychom nezapomínali na skutečnost, že

> „...mladí lidé se nám vesměs jeví jako velice nadějní, zejména pokud jsou ještě malí. Naše naděje ale postupně vadnou s jejich dospíváním. To však není dáno tím, že by snad původní přirozený talent postupně vymizel, ale daleko spíše tím, že se o ně nikdo řádně nestará."

Tomu, co měl Quintilianus na mysli, odpovídá dnes, na naší úrovni reflexe, téma potencialit, tvořících jedinečné bohatství dětské osobnosti a její vklad do pozdějšího života.

Mezi podstatné úkoly edukace pak patří **brát za toto bohatství odpovědnost, stavět se mu do služeb.** Důležité je při tom zejména čelit zúženému chápání potencialit jako něčeho, co lze vždy převést na měřitelné výkony (tělesné, intelektuální, prospěchové...). Tato nebezpečná tendence je rozšířena

ve škole, když je stavěno do popředí hledání rezerv zlepšeného výkonu jenom podle obvyklých kritérií zkoušení a známkování.

Hovoříme-li o bohatství potencialit dítěte, pak máme na mysli i takové kvality jeho osobnosti, jako je být šťasten; vnímat lásku a sympatii druhých a odpovídat jim vlastními projevy láskyplnosti a sympatie; vymanit se ze zúženého nahlížení na věci a pokoušet se o nahlédnutí širších a hlubších souvislostí; vyvinout úsilí ke kultivaci vlastního svérázu a být ušlechtilým způsobem sám sebou; přijmout výzvy otevřené budoucnosti a usilovat o vytyčené cíle; brát na sebe odpovědnost a dostát jí i v konfrontaci s obtížemi.

Výkonové ukazatele v intelektuální a motorické oblasti tím nejsou podceněny, ale zaujímají své místo v širších souvislostech vývoje celistvé osobnosti.

Z úhrnu potencialit, vlastních každé dětské osobnosti, jich však bývá realizována vesměs jenom malá část. Velmi záhy, zpravidla mimoděčně, vyvolává okolí (rodina, škola) v dítěti nejrůznější **zábrany, bloky a bariéry**. Ty zprvu znemožňují, aby se potenciality realizovaly (aktualizovaly), a posléze mohou vést k jejich úplnému zániku. K. Jaspers (1883–1969) to výstižně vyjádřil slovy, že „děti jsou často geniální, dospíváním však svou genialitu ztrácejí". Častým zdrojem blokování potencialit bývá navozování strachu ze selhání namísto povzbuzování zvídavě pátracích aktivit a odvážného experimentování; či nesprávná interpretace tvořivosti a svérázu jako obtížného chování, které je nutné trestat. Současná psychologie popisuje desítky mechanismů ústících v ničení potencialit dítěte, velmi často v důsledku nepoučených a nehumánních praktik současné školy. Uveďme si nyní dvě konkretizace ilustrující závažnost tohoto tématu.

První konkretizace využívání potencialit – citlivost vychovatele vůči dítěti

Již od přelomu padesátých a šedesátých let 20. století můžeme sledovat prudce narůstající zájem psychologů o fenomén citlivosti vychovatele vůči dítěti a jeho okamžité i dlouhodobé důsledky. Citlivostí (senzitivitou) vychovatele myslíme pohotovost a pružnost jeho vnímavosti vůči potřebám dítěte, jeho způsobilost reagovat tak, jak dítě právě potřebuje, aby se uklidnilo, bylo šťastné, uplatňovalo svou iniciativu. Především máme na mysli citlivost matek v prvních měsících života dítěte (přehledová analýza viz Bee, 1998).

- Citlivé matky reagují na projevy dítěte, jimiž si žádá jejich blízkost, obvykle okamžitě. Láskyplně je berou do náruče, hovoří k němu, jejich konejšení má jedinečný styl odpovídající jedinečnému vztahu. Dokážou jemně odlišit různé potřeby dítěte a reagovat nestereotypně, vždy odpovídajícím způsobem. Například při započetí a ukončení krmení dítěte se řídí jeho signály, věnují pozornost tomu, co dítěti chutná, a také rychlost krmení regulují podle toho, jak jí. Výsledkem této citlivosti je stabilní citová vazba dítěte na matku. Děti s takovouto stabilní vazbou jsou si zjevně svou matkou jisté.

Pokud projevují úzkost, když matka odešla, uklidní se vzápětí po jejím příchodu. Z její přítomnosti se radují nebo ji berou jako samozřejmost, která provází jejich klidnou hru.

- **Méně citlivé matky** se od předchozích liší tím, že jim zjevně kontakt s dítětem nepřináší takovou živou radost. Občas se chovají odmítavě, jindy ale se zvýšenou vřelostí – jejich vlastní nálady mohou nabývat vrchu nad tím, co chce a potřebuje dítě. Někdy nereagují, a to ani v situacích, kdy dítě pláče a projevuje potřebu být utěšováno. Častěji u nich také pozorujeme zvýšenou rigidnost a nutkavost v chování – mnohdy reagují stále stejným způsobem, bez ohledu na zvláštnosti situace, a řídí se pocitem, „že by měly dělat to či ono", na úkor vcítění do skutečné potřeby dítěte. Výsledkem takové citlivosti je **destabilizující se citová vazba** dítěte na matku. Projevuje se ve střídání tendencí dítěte matku vyžadovat, silně na ni ulpívat, ale jindy naopak ji odmítat.
- **Málo citlivé matky** se vyznačují zvýšenou nesoustavností v přístupech k dítěti a projevům jeho potřeb. Rozdíly a výkyvy v jednání „tak a jindy zase onak" jdou zřetelně dál, než tomu bylo v předchozím případě. Někdy je dítě dlouhou dobu ponecháno bez povšimnutí, jindy je zlobně odmítáno, pak zase s vtíravou náruživostí objímáno, ačkoli to ruší jeho aktivity, kterým se právě soustředěně oddávalo. Načasování toho, jak si počíná matka, neodpovídá tomu, v jakém rozpoložení je dítě. Výsledkem může být až **dezorganizovaná citová vazba**. Takové děti jsou ve vztahu k matce frustrovány – postrádají základní jistotu o tom, jak se zachovat a jak bude matka reagovat. Vzniká tak směs hledání kontaktu, strachu a vzteku, poněvadž vytvořený kontakt neodpovídá tomu, oč dítě usilovalo. Tyto děti jsou, ve srovnání s dětmi předchozí skupiny, daleko citově labilnější, v neznámých situacích úzkostnější, snáze u nich dochází k panickým a negativistickým projevům apod.

Podstatné je i další zjištění: Děti citlivých matek, vyznačující se ve třech měsících života stálou citovou vazbou, vykazovaly ve dvanácti měsících více vytrvalosti a nadšení při hrách. Když vznikly nesnáze, méně plakaly nebo se vztekaly, zato častěji hledaly pomoc u přítomných dospělých. Ve třech a půl letech bylo mezi nimi více vůdčích typů. Aktivněji – v porovnání s dětmi ostatních dvou typů citové vazby – se iniciativně pouštěly do různých činností, lépe si věděly rady v nových situacích, měly méně konfliktů a ostatní děti je spíše vyhledávaly. Lze oprávněně soudit, že byly celkově lépe vybaveny pro zvládání nových zážitků a vytváření nových vztahů.

Oproti tomu děti s destabilizující se, a zejména s dezorganizovanou citovou vazbou měly ve dvanácti měsících života, v porovnání s dětmi předchozí kategorie, nižší frustrační toleranci – hůře snášely zátěže, problémy, nové situace. Častěji se zlobily nebo plakaly, méně se obracely na dospělé se žádostí o pomoc, poskytované rady a pokyny častěji ignorovaly, pokusy o řešení úkolů rychleji vzdávaly. Ve třech a půl letech vykazovaly častěji sklony stranit se druhých dětí, dostávat se s nimi do konfliktů, ke společným činnostem přistupovat s větší váhavostí. Byly považovány za méně zvídavé, snaživé a inteligentní, ač nižší inteligence nebyla při testování prokázána.

Projevy citlivosti se samozřejmě rozvíjejí v interakcích mezi aktéry konkrétního mezilidského vztahu – vztahu matky a dítěte, učitele a žáka apod. V daném případě tedy nejsou jenom aktivitou matky, ale také je ovlivňují projevy samotného dítěte, jimiž na matku reaguje, či kterými iniciuje reakce matky na to, jaké je, jak se projevuje. Například v kap. 7.1.2 popisujeme typ tzv. obtížně vychovatelného dítěte, charakterizovaného některými vrozenými sklony, které budou pro jeho okolí, zejména matku, daleko zátěžovější, než tomu běžně bývá. V jeho případě je vyšší pravděpodobnost, že i citlivá matka propadne častěji rozladění, zoufalství či bezradnosti, jak si počínat, jak „nezvladatelné" situace přece jenom nějak zvládat. Její citlivost je vystavena zátěžové zkoušce, v níž není lehké obstát. Zcela jinak tomu bude u dítěte, náležejícího k typu tzv. snadno vychovatelných dětí. Jeho převažující dobrá nálada a předpověditelnost chování v různých situacích napomáhají tomu, aby se matka snáze ve své citlivost našla a rozvinula ji. Ať už je dítě však jakékoliv, je matčina citlivost nesporným činitelem rozvoje komunikativních potencialit dětí v útlém věku, s dlouhodobými následky.

Z předchozích rozborů můžeme vyvodit následující závěr: Děti přicházejí na svět s určitými individuálními potencialitami svého vývoje. Tyto vývojové potenciality se v důsledku určitých sociálních podmínek a okolností jejich života realizují buď úspěšně, tj. v bohatosti projevů, anebo – za nepříznivých okolností – jenom částečně, tj. projevují se méně bohatě, případně problematickým, či dokonce značně nežádoucím způsobem. Tak dítě vyrůstající v narušeném rodinném prostředí v sobě nevyvine úhrn těch psychických předpokladů, které by mu napomohly k úspěšné školní práci. Nebezpečí, že bude mít ve škole potíže, je větší než u dítěte, jehož životní okolnosti byly příznivější. Podobně snížená citlivost matky v raném věku dítěte způsobuje, že dítě bude s obtížemi vstupovat do vztahů s lidmi, navozovat kontakty, čerpat z pomoci dospělých a radovat se z kontaktů s vrstevníky. Lze také oprávněně předpokládat, že dítě, u něhož se uvedené vývojové potenciality nedostatečně naplňují, bude své potíže hromadit. Horší dojem, který vyvolá, potíže, jež svým méně sympatickým chováním způsobí, se obrátí proti němu (bude na ně častěji reagováno s roztrpčeností, hněvem, tresty), což zase dále posílí nedostatečné využívání jeho vývojových potencialit.

Toto vše vede sociální psychology k řešení otázky, jak organizovat sociální vlivy působící na děti, čeho si všímat, abychom jim účinněji napomáhali k aktualizaci jejich vývojových potencialit. Zpravidla je v této souvislosti uváděno pět následujících klíčových podmínek, které – pokud jsou zajištěny v raném věku dítěte – výrazně napomohou jeho osobnostnímu a kognitivnímu vývoji (Belsky a kol., 1984):

- **Pozorná vstřícnost (attentiveness).** Už samo množství času, který matka tráví se svým pětiměsíčním dítětem, včetně i tak prosté skutečnosti, jako je jeho láskyplné pozorování, se zpravidla příznivě projeví během následujícího roku v jeho zvýšené zvídavosti, napomáhající poznávací stimulaci. Pozorná vstřícnost věnovaná dítěti během prvního roku života má všeobecně příznivý vliv na pozdější řečový a intelektový vývoj a působí o to více, čím je matka vnímavější vůči aktivitám dítěte, umí se do nich vcítovat a reaguje na ně tak, že je dále podněcuje.
- **Tělesný kontakt.** Má pozitivní vliv na kognitivní vývoj potud, pokud vyvolává radostnou aktivitu dítěte a uvádí je ve vzrušení, které je příznivým předpokladem bohatšího interagování s okolím.
- **Verbální (slovní, řečové) podněcování.** Už dlouho před tím, než dítě začne mluvit, sleduje se zvýšeným vzrušením řeč matky, která je mu adresována. Na matčinu vokalizaci začíná záhy reagovat vlastní zvukovou aktivitou, do níž se cele (organismicky) vkládá. Snaží se matčiny zvuky napodobovat a toto úsilí narůstá, když i matka napodobuje zvuky jeho. Dochází k neobyčejně živému a bohatému interagování, které razí cestu pozdějšímu řečovému a sociálnímu vývoji dítěte.
- **Podněcující vliv předmětů.** Dostává-li se dítěti od prvních měsíců života bohatých příležitostí manipulovat s předměty (hračkami), pozorovat je a různými smysly „zkoumat" jejich vlastnosti a skrze toto „zkoumání" se seznamovat se svými vlastními schopnostmi, napomáhá to pozdějšímu úspěchu ve škole. Příčina je zřejmě v tom, že hrová manipulace s předměty je jakýmsi dešifrováním informací, které jsou v těchto

předmětech obsaženy (jezdí, vydávají zvuky, hodí se k sobě, zapadají do sebe). A víceméně spontánní objevy, jež takto dítě činí (za vstřícné podpory okolí), je orientují na nové a zajímavé. Rovněž tak se dítě touto cestou učí zakoušet sebe samo jako „objevitele", uvědomovat si své zárodečné kompetence něčeho dosáhnout. Předměty tak fungují jako svého druhu učitelé podněcující vývoj.

- **Responzivita neboli vcítivé reagování okolí na projevy dítěte.** O tom byla řeč již v předchozích bodech. Jde ale o skutečnost zásadního významu, která si zaslouží zvláštní připomenutí. Responzivita znamená, že dítěti se dostává od milujících dospělých potvrzení, že jeho projevy (zvukové, motorické) jsou zaznamenány a nacházejí odezvu a že tato odezva vyjadřuje očekávání, že dítě bude ve svých aktivitách pokračovat. Citlivé odezvy matky, otce, vychovatelů pomáhají dítěti spět k projevům diferencovanějším, bohatším, které mu způsobují ještě více radosti a zadostiučinění z aktivity a ze sebe samého jako jejího „tvůrce".

Zdá se, že existuje určitý společný jmenovatel všech jednotlivých, dílčích podmínek aktualizace potencialit osobnostního vývoje dítěte (podle Oertera a kol., 1995). Bývá označován slovem **vřelost (resp. lidské teplo)**. Vychovatelé, kteří dokážou dítěti komunikovat vřelý vztah, mohou očekávat, že dítě bude akceptovat i jejich omezující a kárné zásahy do svého života. Že spíše pochopí, jaký smysl má to, co od něho žádají, a bude na jejich vstřícnou vcítivost reagovat vcítivostí vlastní, aniž pozbude své osobitosti a aniž potlačí spontaneitu a svéráznost svých projevů. V tomto smyslu je vřelost účinným faktorem sbližování rodičů a dětí nejen v raném věku, ale i v období dospívání.

Druhá konkretizace využívání potencialit – posilování vzdělávacích možností žáků

Téma využívání a rozvíjení vzdělávacích potencialit žáků se stává popředním tématem školy a dominujícím úkolem vzdělávacích systémů. Požadavek vzdělání pro všechny se dnes prosazuje jako politická priorita: Vždyť vysoká úroveň vzdělání populace, označovaná též termínem kvalita lidských zdrojů, je základem ekonomické prosperity, politické stability demokratického systému, kvality života. Škola už nemůže zůstat institucí poskytující vzdělávací perspektivy jen těm, kdo mají očividně dobré podmínky a předpoklady, aby vynikali, zatímco většinu ostatních ponechá jejich osudu, což znamená, že dopustí, aby se jim dostávalo méně kvalitních vzdělávacích příležitostí, aby odpadali, rezignovali, vzdorovali apod. Škola musí být nadále prostředím, jež dokáže, díky kompetencím svých učitelů, získávat pro náročnější a celoživotní vzdělávání i ty skupiny žáků, které dosud selhávaly. Z velkého a stále rostoucího počtu možností aktualizace vzdělávacích potencialit zde uvedu jako ilustraci pro další uvažování čtyři:

1. Formování a posilování orientace žáků na rozvoj jejich činnosti, resp. na posilování jejich výkonové motivace

Někteří učitelé nebo rodiče se při sledování činnosti a hodnocení žáků zaměřují především na chyby a selhání. Při tom záměrně či mimoděk dávají dítěti na vědomí, že se stalo něco politovánihodného, co je třeba trestat. Reagují rozmrzelostí, zesměšněním či ponižováním dítěte, dávají mu najevo, že jsou zklamáni a že už mu přestávají důvěřovat. Tento sklon dospělých může být veden těmi nejlepšími úmysly, nicméně však, je-li trvalou charakteristikou vztahu k dítěti a je-li toto dítě patřičně citlivé, vyvine se v něm převládající **orientace na chybu**, resp. motiv vyhýbání se neúspěchu. Žák s danou činností (vyučováním a učením) spojuje úzkost, že se dopustí chyby, a tato úzkost mu znepříjemňuje či narušuje tuto činnost. Raději by se jí vyhnul, což také učiní, je-li to jen trochu možné, zpochybňuje její smysl nebo ji nenávidí... Musí-li se nicméně činnosti věnovat, jako je tomu ve škole, a chce-li v ní podat dobrý výkon, nutí jej strach z chyby k přehnané sebekontrole, která omezuje nápaditost, paralyzuje tvořivý elán a zpomaluje postup vpřed. Strach zpravidla posiluje tendence reagovat při učení tím, co se očekává, a tlumí odvahu zkoušet jiné postupy, experimentovat, zaujímat tvořivé postoje. Obavy z chyby a snaha vyhnout se neúspěchu také chaotizují učební činnost (resp. řešení zadaného úkolu). Takový jedinec dostává záhy strach, že už asi udělal chybu, a pokouší se ji nalézt. Tím ale ztrácí čas. Nabývá dojmu, že udělá lépe, když nebude chybu hledat: snad učitel ocení, když pokročí vpřed, a chybu mu odpustí. Ztráta času se ale těžko dohání, pocit, že chyb přibývá, jej nutí, aby přece jenom chyby hledal, a alespoň to málo, co stačil udělat, bylo správně... Činnost se tak nevyvíjí kontinuitně – je přerývaná, poznamenaná rostoucím strachem a vznikající panikou. Orientace na chybu takto **zvyšuje pravděpodobnost výskytu chyby nebo selhání** a opakující se chybování dále posiluje orientaci na chybu. U některých jedinců tak vzniká mechanismus, který ztěžuje využití schopností a může se sám o sobě stát činitelem blokování potencialit učit se a vzdělávat. Je zjevně produktem určitých sociálních vztahů, resp. interakcí ztěžujících využívání potencialit.

Pozitivní alternativou vůči orientaci na chybu je **orientace na rozvoj činnosti**, resp. výkonová orientace. Její podstatou je, že rodiče a učitelé kladou důraz (a vůbec orientují pozornost dítěte) především na pokrok, kterého je dosahováno, na postup vpřed, na to, co se podařilo. Chyba je spíše chápána jako událost, již je třeba pochopit v jejím kognitivním, tzn. poznávacím významu, v souladu s pořekadlem, že „z chyb se člověk nejlépe učí". Žák žije přesvědčením, že i když už chybu udělal, je to příležitost ujasnit si, co by si jinak neujasnil, a tak se díky ní stává suverénnějším.

Odstranit orientaci na chybu, resp. na vyhnutí se neúspěchu a pomoci jedinci k pozitivní orientaci na rozvoj činnosti je významným úkolem školy. Pro mnohé žáky je to rozhodující krok v jejich cestě za školní úspěšností. (Podrobněji Kulič, 1971.)

2. Formování aktivizujícího sebepojetí

Jestliže učitelé nebo rodiče setrvale posuzují žáka jako horšího, než jsou druzí, jako neschopného či nenapravitelného, pak v něm mohou posléze navodit **sebeznehodnocující sebepojetí**. Tak lze v určitých jedincích navodit pocit (přesvědčení), že jsou špatnými matematiky, že se nikdy nenaučí kreslit nebo zpívat, že budou vždycky zlobivi, že nedokážou napsat zajímavou slohovou práci, že mají slabou vůli. Vytvořené sebeznehodnocující sebepojetí se pak stává činitelem snížené výkonnosti, a to i v případě, že má žák předpoklady dosahovat v dané oblasti vysokých výkonů. Trvale negativní posuzování, resp. dávání najevo (třeba i mimoděčně), že nepředpokládáme u daného dítěte úspěch a dobrý výkon, působí po delší době dezaktivačně, popř. navozuje rezignaci, syndrom **naučené bezmocnosti** apod. Dítě posléze přejímá pochybovačné postoje druhých osob, na nichž je závislé a podle kterých se řídí, a zdrojem dezaktivace se stává už sám jeho vztah k sobě samému jako neschopnému, omezenému, méněcennému.

Oproti tomu přesvědčující důvěra ve schopnosti dítěte úkoly zvládat, dosahovat toho nejlepšího, co je v jeho silách, napomáhá vytváření tzv. **sebezhodnocujícího sebepojetí**, jež má aktivizační účinek a při jinak stejných schopnostech přispívá k lepším výkonům, než jakých dosahuje dítě se sebepojetím sebeznehodnocujícím. Tímto směrem byla orientována celá řada výzkumů.

Watenberg a Clifford (1964) analyzovali úroveň sebepojetí předškolních dětí pomocí celé řady speciálních metod (rozboru výpovědí o sobě samých, doplňování vět, kreslení sebe

saměho a rodiny atd.). Na základě této baterie metod stanovili výši různých ukazatelů úrovně jejich sebepojetí, jako je sebedůvěra, pocit kompetence, vnímání hodnoty a důležitosti sebe saměho apod. Po dvou a půl letech, tedy na začátku jejich školní docházky, byly zjišťovány jejich pokroky v učení se číst. Závěr, ke kterému oba autoři dospěli, je, že na základě úrovně sebepojetí dítěte v předškolním věku lze poměrně spolehlivě předpovídat jeho žákovskou výkonnost v oblasti učení se číst. Intelektové schopnosti byly při tom pochopitelně vyrovnány.

Vidíme tedy, že připravenost učitele působit účinně na přetváření sebeznehodnocujícího sebepojetí v pojetí sebezhodnocující může být klíčovým faktorem, jak aktualizací potencialit zlepšovat předpoklady žáků pro vzdělávání.

3. Formování rozvinutého jazykového kódu

Již výše jsme se setkávali se zmínkami o značném významu jazyka pro aktualizaci vývojových potencialit, resp. pro utváření poznávacích schopností. Vzrušené diskuse k této otázce vyvolal již v šedesátých letech 20. století britský sociální psycholog a sociolog B. Bernstein. Tento autor předložil na základě svých rozsáhlých výzkumů **koncepci dvou jazykových kódů**, v nichž si děti osvojují řeč.

Pro **rozvinutý (elaborovaný) jazykový kód** je charakteristický vztah k jazyku jako přirozenému živlu aktivní mentální činnosti. Jedinec činí opakovaně zkušenost, že řeč, rozhovor, mluvní projev jsou jednáním, které přináší mnoho zajímavého a důležitého, co jej obohacuje a oč je třeba stát; že převedení nejrůznějších problémů na jazykovou rovinu (hovořit o nich, diskutovat, vyprávět) je důležitým předpokladem jejich úspěšného zvládnutí a že řeč (včetně svých zkrácených podob v procesu myšlení) je sférou poutavých, lákavých dobrodružství, jež přinášejí něco pozoruhodně nového. Tento vztah k jazyku a řeči pak výrazně motivuje k aktivním formám používání jazyka, který se stává skutečně mimořádným prostředkem mentálních aktivit.

Pro **omezený (restringovaný) jazykový kód** je typické, že řeč je osvojena jen v úzkém spojení s věcnou, předmětnou skutečností, jenom jako nástroj příkazů a zákazů, rozhodnutí platných bez jakékoli diskuse nebo emocionálních citoslovečných výlevů apod. Tedy ne jako katalyzátor problému, otázky, úkolu, který je lákavé formulovat, nově osvětlit, řešit, argumentovat, diskutovat (jak je tomu u kódu rozvinutého).

Vznik jednoho, anebo druhého kódu souvisí s převládajícími formami komunikace mezi členy sociálního okolí dítěte, jež má pro ně silný formativní vliv – tedy v první řadě rodiny, ale následně i školy. Tendence k zakládání rozvinutého kódu je podporována tehdy, když rodiče nebo učitelé svým zájmem a pozorností podporují řečové projevy dítěte, když jsou schopni dítě vyslechnout a reagují na to, co říká, způsobem, z něhož vyrozumívá, že vzbudilo jejich zájem. Důležité je, aby se dítě za své řečové projevy nestydělo, ale naopak zjišťovalo, že dospělí je berou vážně, ptají se a těší na jeho odpovědi, očekávají vysvětlení a sami jsou pohotovi vysvětlovat. Důležité také je, aby rodiče způsobem, jak hovoří mezi sebou navzájem, demonstrovali dítěti rozvinutý řečový styk, v němž se odehrávají myšlenky, nápady.

Oproti tomu pravděpodobnost vzniku omezeného jazykového kódu posilují situace, kdy vzájemný styk mezi dítětem a rodiči (či mezi rodiči) je chudý co do slovníku, obratů, skladby; když řečovým projevům dítěte není věnována pozornost nebo jsou odbývány, zesměšňovány, ignorovány.

Jeden, nebo druhý jazykový kód je dalekosáhle upevněn ve struktuře osobnosti již záhy – na konci předškolního věku – a má tendenci přetrvávat i nadále. Děti, u kterých došlo ke vzniku kódu omezeného, jsou ve srovnání s dětmi rozvinutého jazykového kódu již od prvního ročníku školy ve značné nevýhodě. Jejich učební výkonnost i celkový intelektový rozvoj váznou. Zejména vyšší formy studia jsou pro ně neúměrně zátěžové, a to i při jinak stejné inteligenci. Žák s omezeným jazykovým kódem totiž:

- Postrádá nutné návyky a dovednosti operování s abstraktními pojmy tvořícími organickou součást rozvinutého osvojení jazyka a ulpívá na elementárních formách užívání jazyka, spjatých jen s bezprostředními prožitky a dojmy, které jsou vyjadřovány banálními, stereotypními obraty. To vytváří bariéru v přístupu k vyššímu vzdělání.
- Neobratně, toporně a nepřesně komunikuje s učitelem, jemuž je vlastní rozvinutý jazykový kód samozřejmostí, a který má tudíž sklon vysvětlovat si žákův omezený kód jako výraz jeho nízké inteligence. Mnohdy bývají žákovy projevy v omezeném jazykovém kódu dokonce chápány i jako projevy jeho špatného chování, neomalenosti, nepřipravenosti na výuku apod. To vede k reakcím, jež pozici žáka dále zhoršují.
- Hůře reaguje při zkoušení, které je ve většině případů kromě ověřování znalostí i mimoděčnou kontrolou úrovně jazykového projevu, spojovaného s tím, jak se má projevovat dobrý žák.

Významným projevem učitelovy kompetence dopomáhat všem svým žákům ke vzdělávací aktivitě a k co nejvyšší úspěšnosti je tedy i jeho schopnost převádět žáky z jejich omezeného jazykového kódu na kód rozvinutý a tím napomoci aktualizaci jejich vzdělávacích potencialit.

4. Formování a posilování perspektivní orientace žáků

Tento problém zde jen připomínám jeho názvem – vysvětlen bude níže, v jiné souvislosti (kap. 8.2).

Rekapitulace a pointa druhé části

Poznatky, které přineslo objevování dítěte (viz první část knihy), ústí ve výzvu, abychom usilovali o jeho osobnostní pojetí. V této části je zprvu objasňováno, co si pod osobnostním pojetím představovat. Obecnější pohled na osobnost je aktualizován ve vztahu k dítěti – tedy k člověku v jeho vývojové transformaci a situovaného v jeho dětství. Dětstvím je zde myšleno celkové rozpoložení jedince dětského věku, jehož podstatou je vstřícně otevřená vnímavost vůči druhému člověku, lidem z nejbližšího okolí a posléze věcem a událostem, vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno. Dítě je ve svém dětství snadno zranitelné, což zpravidla předznamenává svízelné problémy v jeho dalším vývoji a narušuje utváření jeho osobnosti.

Porozumění dítěti v jeho dětství a vyvozování závěrů, jak k němu přistupovat, má tedy klíčový význam pro obrat k dítěti, o nějž v této knize jde. Prvním krokem na této cestě je vyčlenění výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte, tedy charakteristik jeho dětství, vůči kterým musí vychovatel (rodič, učitel) vyvinout obzvláštní vnímavost, jež nesmí ztrácet ze zřetele a kterými se musí inspirovat v konkrétních událostech svého jednání. Výchozí předpoklady tvoří odkázanost dítěte na druhé lidi, jeho vývojové směřování a bohatství jeho vývojových potencialit. Největší pozornost je věnována potencialitám: To, jak

lidé působící na dítě přistupují k jeho odkázanosti a vývojovému směřování, ovlivňuje rozhodujícím způsobem, zda se budou jeho potenciality aktualizovat, či zda zůstanou neprojeveny, aby posléze zanikaly. Potenciality jsou bohatstvím, za které musí okolí dítěte převzít odpovědnost, stavět se jejich realizaci do služeb.

Vyčlenění výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte je ovšem jen prvním krokem. Nezbytné jsou kroky další – především rozvinutí spektra zřetelů, díky nimž je osobnost pojata ve své šíři i hloubce a díky kterým má vývojová transformace dítěte dostatečně široký základ. Další postup tímto směrem bude obsahem následující části knihy.

ČÁST TŘETÍ

Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti

7 Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek
8 Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování
9 Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost
10 Zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž, či žena
11 Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření
12 Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým
13 Odosobňující postoje ve vztahu k dítěti a jejich kritika

V samém úvodu předchozí, druhé části knihy byla formulována jedna z jejích základních tezí, již si nyní připomeňme: Zkušenosti s objevováním dítěte a bádání nad problémy, které se kolem něho kupí dnes, nás zavazují, abychom na dítě pohlíželi jako na osobnost v procesu jejího vznikání a rozvoje, a abychom měli na paměti, že osobnost není jenom výsledkem vnějších okolností, ale především vyvěrá z vnitřních zdrojů, jež je třeba respektovat, kterým je ovšem třeba v jejich prosazování se napomáhat. Následně jsme si pak ujasňovali, jaký základní postoj je zapotřebí při tomto „pohlížení na dítě jako na osobnost" brát v úvahu. Nyní přejděme k analýze sedmi zřetelů, jejichž uplatňování je v edukačním procesu pro rozvoj osobnosti nezbytné, jež tvoří jeho základní oporu.

lidé působící na dítě přistupují k jeho odkázanosti a vývojovému směřování, ovlivňuje rozhodujícím způsobem, zda se budou jeho potenciality aktualizovat, či zda zůstanou neprojeveny, aby posléze zanikaly. Potenciality jsou bohatstvím, za které musí okolí dítěte převzít odpovědnost, stavět se jejich realizaci do služeb.

Vyčlenění výchozích předpokladů osobnostního pojetí dítěte je ovšem jen prvním krokem. Nezbytné jsou kroky další – především rozvinutí spektra zřetelů, díky nimž je osobnost pojata ve své šíři i hloubce a díky kterým má vývojová transformace dítěte dostatečně široký základ. Další postup tímto směrem bude obsahem následující části knihy.

ČÁST TŘETÍ

Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti

7 Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek
8 Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování
9 Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost
10 Zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž, či žena
11 Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření
12 Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým
13 Odosobňující postoje ve vztahu k dítěti a jejich kritika

V samém úvodu předchozí, druhé části knihy byla formulována jedna z jejích základních tezí, již si nyní připomeňme: Zkušenosti s objevováním dítěte a bádání nad problémy, které se kolem něho kupí dnes, nás zavazují, abychom na dítě pohlíželi jako na osobnost v procesu jejího vznikání a rozvoje, a abychom měli na paměti, že osobnost není jenom výsledkem vnějších okolností, ale především vyvěrá z vnitřních zdrojů, jež je třeba respektovat, kterým je ovšem třeba v jejich prosazování se napomáhat. Následně jsme si pak ujasňovali, jaký základní postoj je zapotřebí při tomto „pohlížení na dítě jako na osobnost" brát v úvahu. Nyní přejděme k analýze sedmi zřetelů, jejichž uplatňování je v edukačním procesu pro rozvoj osobnosti nezbytné, jež tvoří jeho základní oporu.

7 Zřetel k celistvosti – osobnost jako celek

Hovoříme-li o něčem jako celku, vyvstává nám ihned otázka, z čeho se tento celek skládá, jaké má části a jak tyto části mezi sebou navzájem souvisejí. To platí i pro uvažování o osobnosti. Na otázku, z jakých částí se osobnost skládá, není ovšem jedna jediná odpověď. Zde nabídneme odpovědi dvě, jak se s nimi můžeme setkávat v odborné literatuře. Každá z nich má pro učitele inspirující význam.

7.1 Celistvost osobnosti je strukturou jejích základních charakteristik

Za základní jednotky struktury osobnosti jsou zpravidla považovány vlastnosti a rysy. Navzájem spolu souvisejí, byť v různé míře. Tuto jejich vzájemnou souvislost vyjadřujeme slovy, že charakteristiky osobnosti tvoří strukturu, neboli jsou mezi nimi vazby. Síla těchto vazeb vyjadřuje míru integrity osobnosti. (Podrobněji Čáp a Mareš, 2001.)

Za **vlastnosti osobnosti** považujeme ty její charakteristiky, které se vyznačují stálostí (tedy odolností vůči změně) a ovlivňují ve velmi širokém rozsahu nejrůznější projevy jedince – mají značně obecnou platnost.* Známe-li vlastnosti určitého člověka, můžeme předvídat, jak se v určitých situacích zachová, jaké podá výkony. Můžeme také strategicky uvažovat, jak na něho adresně působit, jak cíleně ovlivnit jeho vývoj. Za **rysy osobnosti** považujeme dílčí charakteristiky; osobnost tedy – podobně jako vlastnosti – dlouhodobě (případně trvale) charakterizují, na rozdíl od vlastností ale nemají tak obecnou platnost a jsou více vázány na specifické situace. Například vedoucí dispečerského centra letištního provozu potřebuje vědět, zda uchazeč dokáže současně sledovat několik panelů a zda po stanovenou dobu jeho pozornost nekolísá.

Každý člověk má celou řadu konkrétních vlastností, rysů vyznačujících jeho jedinečnost. Kdybychom jej chtěli detailně popsat, museli bychom vytvořit jejich rozsáhlý soupis, což by bylo prakticky nemožné. Proto – podle G. W. All-

* Tuto formulaci, jak uvidíme níže, zejména v souvislosti s novým přístupem ke schopnostem, ovšem nelze absolutizovat tak, že jakýkoliv vývojový pohyb je vyloučen. Je to však pohyb děledobý, nikoliv „ze dne na den" a vyžaduje celou řadu opatření.

porta (1961) – nám pomůže, ve vztahu ke konkrétnímu jedinci, který nás zajímá, odlišení jeho vlastností (rysů):

- **kardinálních:** mají pro charakterizování tohoto jedince naprosto zásadní důležitost; projevují se tak říkajíc ve všem, co koná, jak se projevuje, kým je;
- **centrálních:** ty mají omezenější platnost, nicméně jsou velice důležité, protože se uplatňují v situacích a okolnostech určitého typu (ve vztahu k druhému pohlaví, v situacích zvýšených nároků, v úkolových situacích spojených s rizikem apod.);
- **sekundárních:** projevují se jen ve zcela specifických situacích, jsou i méně výrazné a podmíněné dalšími okolnostmi.

Důležité vlastnosti osobnosti uspořádáme do tří skupin, které označíme v souladu s tradicí psychologického bádání jako schopnosti, temperament a charakter. Jsou to – lapidárně vyjádřeno – vlastnosti, rozhodující o tom, co jedinec dokáže (schopnosti); jak bude emocionálně prožívat a vystupovat (temperament); jakými zásadami či principy se bude ve svém jednání a rozhodování řídit (charakter). Máme-li napomáhat utváření a vývoji osobnosti dítěte, musíme je důsledně brát v patrnost.

7.1.1 Schopnosti

Jako schopnosti označujeme především ty vlastnosti osobnosti, které jedinci umožňují vykonávat určité činnosti, resp. se zvládnutí těchto činností naučit. Z toho je jasné, že se o schopnosti nutně zajímají učitelé a vychovatelé, aby podle toho organizovali své působení.

> **Pojetí schopnosti dítěte učit se a vzdělávat ve škole je důležitým činitelem reflexe nad ním a často zcela rozhodujícím způsobem orientuje přístup k možnostem jeho vzdělávací úspěšnosti.**

Je-li schopnost, resp. inteligence – která z pochopitelných důvodů budí největší zájem – chápána jako **vrozená a neměnná danost**, napomáhá to ve svých důsledcích diferenciačně selektivnímu přístupu k žákům. Už samy začátky měření inteligence ve školách jsou toho masivním dokladem: Binetovo testování bylo – v roce 1905 – zavedeno právě z toho důvodu, aby bylo možno provést včasnou diferencující selekci. Konstatování danosti úrovně inteligence nedává jinou možnost než podřídit zařazení dítěte, resp. způsob jeho vyučování úrovni této danosti (zjednodušeně řečeno výši jeho IQ). Tento pohled jednoznačně dominoval teoriím inteligence (a schopností vůbec) do šedesátých let 20. století, kdy začaly pochyby nad jeho striktním uplatňováním a objevovaly se doklady nabízející jiný pohled.

Inkrementální pohled na inteligenci

Tento jiný pohled bývá charakterizován jako **nárůstový (inkrementální)**. Vychází z poznatků, že různé faktory prostředí a různé aktivity jedince mohou inteligenci během jeho života modifikovat – mohou vést k jejímu nárůstu nebo ke změnám ve skladbě jejích komponent. Ve svých důsledcích pak vede k projektování **rozvíjejících programů**, umožňujících inteligenci pozitivně ovlivňovat. Selekce je odmítána, poněvadž napomáhá stvrzování rozdílů. Vyřazení dítěte z hlavních vzdělávacích proudů a přerušení kontaktu s výkonově vyvinutějšími spolužáky upevňuje počáteční deficity, poněvadž vytváří umělá prostředí, v nichž jedinec ztrácí motivaci svou inteligenci rozvíjet. Nárůstový (inkrementální) pohled na inteligenci – zdá se – dnes převažuje, byť i s větší či menší opatrností. Evidujeme spory, v jakém rozsahu je nárůst inteligence v zásadě možný, a bezradnost, jakými prostředky tento nárůst optimalizovat.

Rozšířená je tzv. genově-environmentální teorie. Podle ní existuje hereditární (vrozená) danost, kterou je třeba chápat jako potencialitu; ta se neaktualizuje (neuskutečňuje) automaticky za všech okolností, ale ve značné závislosti na celé řadě činitelů. Jedinec s vysokou vrozenou potencialitou se může aktuální výkonností své inteligence ocitnout hluboko pod úrovní dosahované výkonnosti jiného jedince, jehož dědičná složka schopností je podstatně nižší. Závisí to na příznivých či nepříznivých okolnostech. V té souvislosti je zastáván názor, že vrozená dispozice vymezuje jen krajní možnosti, ale konkrétní úroveň intelektu odvisí od prostředí a aktivní interakce jedince s ním. To samozřejmě musí mít důsledky pro pojetí školy i vyžadované kompetence učitele a jeho profesní **odpovědnost za vzdělávací úspěšnost žáků**.

Je shromážděno mnoho argumentů ve prospěch inkrementálního pojetí inteligence (tedy její modifikovatelnosti). Zde se omezím na ilustrativní připomenutí tří, záměrně vybraných z co nejrůznějších oblastí.

Jedním z nezpochybnitelných poznatků výzkumu schopností je nárůst inteligence současných dětí, trvající víceméně kontinuitně od třicátých let 20. století, nabývající však v posledních desetiletích na strmosti. Reprezentativní výzkumy, zveřejňované na konci osmdesátých let 20. století, prokázaly, že od začátku padesátých let došlo ve 14 vyspělých zemích k nárůstu až o 20 bodů v testových měřeních (podrobněji viz Flynn, 1987). Tento fenomén nelze vyložit genetickými změnami, ale prokazatelně působí zlepšující se výživa a celkový zdravotní stav dětí, zkvalitňování školní výuky, vyvolávání zvýšeného zájmu o informace a růst příležitostí k jejich získávání, nové možnosti komunikace, rozšiřování životního horizontu aj.

Vliv péče o dítě v jeho raném věku na vývoj schopností, resp. na naplnění možností, je znám a široce diskutován – (viz též s. 94 a násl.). Zde uvedeme jediný, ale významný longitudinální výzkum R. Bradleye a B. Caldwellové (1984), prokazující vysokou míru pozitivního ovlivnění inteligence u dětí do pěti let věku působením následujících pěti čini-

telů: 1. emoční a verbální reaktivity pečovatele spojené s jeho vcítivou účastí; 2. eliminace trestů a omezování; 3. aktivizujícího uspořádání prostředí a času dítěte; 4. hraček a dalších předmětů, jimiž se dítě rádo zabývá; 5. rozmanitosti událostí, které dítě v průběhu dne prožívá.

C. Ames a J. Archer (1988) se zabývali vlivem dvou typů postojových zaměření na vývoj inteligence u žáků. Rozlišovali (a) žáky, kteří jsou postojově orientováni vírou, že zadané úkoly jsou zajímavé, že má cenu zabývat se jimi a snažit se je zvládnout, protože to má smysl a obohacuje jedince (mastery oriented beliefs); (b) žáky orientované prostou potřebou podat výkon, protože se to žádá a je to nutné (performance oriented beliefs). Výzkum prokázal, že žáci prvního typu přistupovali k úkolům strategičtěji, byli tvořivější a vykazovali oproti žákům druhého typu tendence k intelektovému nárůstu.

Gardnerova a Sternbergova teorie inteligence

Novému pohledu na schopnosti – s důrazem na šance žáků dosahovat vzdělávací úspěšnosti a vytvářet si tak co nejlepší předpoklady pro dobré životní uplatnění – dnes dominují dvě koncepce, které pozvolna nacházejí ohlas také u nás, ale pro jejichž uplatnění v praxi vyučování je třeba ještě mnoho udělat. Je to Gardnerova koncepce tzv. mnohačetné inteligence a Sternbergova tzv. triarchická teorie inteligence.

H. Gardner (1993; 1999) vystupuje ve své **koncepci mnohočetné inteligence** s důkladně argumentovaným názorem, že existuje šest (případně osm) inteligencí, které jsou na sobě nezávislé – fungují jako separátní oblasti, v nichž způsobilost orientovat se, učit se, získávat zkušenosti, dosahovat výkonů má vždy podstatně jiný obsah, jiné cesty k úspěchu a jiné projevy. V tomto smyslu Gardner hovoří o inteligenci jazykové, hudební, logicko-matematické, prostorové, tělesně-pohybové, personální... Každá z těchto inteligencí je rozvíjitelná (či brzditelná) socializací v určitém kulturním prostředí, ale také ji lze nárůstově ovlivňovat speciálně orientovanými edukačními programy. Názorně to ukazuje na projektu japonského hudebního pedagoga Suzukiho. Důsledky pro pedagogiku a školu jsou značné, ne však automaticky aplikovatelné. Především je zde apel na:

a) **zjišťování intelektových profilů** – tedy na odhalování převažující intelektové orientace osobnosti, oblasti optimálních předpokladů rozvoje, které se spojují s vysokou motivací, zájmovou orientací, účinně působícími činiteli prostředí;

b) **vzdělávání inteligencí** – tedy na vytváření programů, kde primárně nemusí jít o zvládání konkrétních obsahů, ale o zvládání těchto obsahů jako prostředků rozvoje způsobilosti intelektu a kompetencí v dané oblasti.

Triarchická teorie inteligence, kterou navrhl R. J. Sternberg (1988; 2001; 2003), rovněž nabízí východisko pro rozvíjení inteligence. Prostředky, na něž je jedinec orientován, jsou především:

- **Analýza složek, komponent vlastního inteligentního jednání.** Zcela zásadní roli zde hrají složky plánování, rozhodování mezi vhodnými a méně vhodnými postupy apod. Od toho se pak odvozují složky získávání potřebných předpokladů (informací, dovedností) a složky monitorování (evidování, sledování, kontrolování) postupu. V této souvislosti se připomíná celý komplex témat označovaných jako metakognitivní procesy (poznávání, jak poznávat; učení se, jak se učit).
- **Využívání předchozích zkušeností**, jejich adekvátní aktualizace v nové situaci. Způsobilost pohotově aktualizovat zkušenostní výbavu dovoluje vstupovat do nové situace jednak s patřičnými automatismy, jednak s kreativní invencí.
- **Reflexe kontextu**, tedy okolností, v nichž řešení úkolu probíhá (fyzické prostředí a vybavení, mezilidské vztahy, charakteristiky konkrétního zadání aj.), s důrazem na jejich efektivní využívání.

Uvedené oblasti se samozřejmě prostupují, nicméně každá z nich je u konkrétního jedince v dané oblasti jeho jednání různě rozvinuta. A podle toho můžeme určovat, kde a v čem je konkrétní jedinec silný nebo slabý, kde a v čem potřebuje pomoc (trénink, rozvojový program, individualizované výukové postupy apod.).

Kromě uvedených velkých koncepcí, představujících široký teoretický rámec pro nové přístupy ke schopnostem a možnostem jejich rozvíjení, existuje samozřejmě i mnoho konkrétněji zaměřených projektů, orientovaných na rozvíjení úžeji pojatých aspektů komplexní schopnosti učit se, poznávat, řešit problémové situace, resp. kompenzovat v uvedených oblastech nejrůznější hendikepy (Sternberg, 2002).

7.1.2 Temperament

Jako temperament označujeme soubor vlastností vztahujících se k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání a reagování jedince. Temperamentové vlastnosti jsou rozhodujícím způsobem vrozeny; snaha měnit je nebývá úspěšná, výsledek zpravidla vychovatele rozladí a chovanci ublíží. Spíše jde o to daný temperament kultivovat, resp. napomáhat jedinci se svým temperamentem žít. Většina temperamentových vlastností má své výhody i nevýhody, přednosti i úskalí. Značnou měrou záleží na tom, jak k jedinci jeho okolí přistupuje, jak na projevy jeho temperamentu reaguje.

Klasickým dělením temperamentů je stále připomínaná typologie, připisovaná starořeckému lékaři Hippokratovi (460–370 př. n. l.). Podrobnější rozvedení této typologie nacházíme u V. Smékala (2002). Rozlišujeme:

– *choleriky*, kteří se snadno silně vzruší, mají sklon k výbušným citovým reakcím, netrpělivosti, svou emocionalitu obtížně zvládají;

- *flegmatiky*, kteří se nesnadno citově vzruší, mají sklon k citové vyváženosti, někdy přecházející v lhostejnost (citovou netečnost); můžeme se u nich setkávat se zdrženlivostí, případně i samotářstvím;
- *sangviniky*, jejichž citová vzrušení jsou spíše přelétavá, provázená sklonem k bezstarostné lehkosti, laděné k důvěřivému optimismu;
- *melancholiky*, kteří se vyznačují silným a hlubokým citovým prožíváním, s převažujícím laděním ke smutku a sklíčenosti.

Připomenutí si zaslouží novější koncepce amerických badatelů A. Thomase, S. Chesse a A. G. Birche (1968). Ti se zaměřili na temperamentové charakteristiky dětí útlého věku (novorozenců, kojenců) týkající se celkové úrovně aktivity, pravidelnosti biorytmu, intenzity reakcí a převažujícího emočního ladění. Konstatovali, na základě rozsáhlých výzkumů, následující tři temperamentové typy:

- **Typ snadno vychovatelného dítěte.** Vyznačuje se pozitivním emočním laděním, pravidelným biorytmem, mírnou intenzitou reakcí na vnější podněty, poměrně pohotovou přizpůsobivostí. V raném věku takové děti inklinují k dobré náladě; spánek je pravidelný, usínání bez obtíží; v usínání, probouzení, vyžadování potravy se projevuje pravidelnost. Novým situacím dítě rychle přivyká, jeví tendenci pozitivně reagovat na nové podněty.
- **Typ obtížně vychovatelného dítěte.** Vyznačuje se spíše záporným citovým laděním, nepravidelným rytmem fyziologických funkcí, vysokou intenzitou reakcí na zevní podněty, pomalým přizpůsobováním se změnám, tendencí vyhýbat se novým podnětům. V raném věku takové dítě inklinuje k rozmrzelosti, má nepravidelný spánek, po nepříjemných zážitcích není k utišení, těžko si zvyká na novou stravu.
- **Typ pomalého dítěte.** Vyznačuje se spíše apatií, nízkou úrovní celkové aktivity, citové ladění je mírně mrzuté, ale bez velkých výkyvů; má sklon k pravidelným biorytmům, novému se přizpůsobuje pomalu, ale bez silnějších negativních afektů.

Dětí prvního typu je asi 40 %, dětí druhého typu 10 % a třetího typu 15 %. Zbytek populace nelze jednoznačně typově zařadit. Závažné je konstatování vyplývající z dlouhodobého sledování dětí: zejména u druhého typu je nutné počítat s tím, že tyto děti vyvolávají více negativních reakcí okolí než děti obou typů předchozích (zejména typu prvního); častěji se v důsledku svých vlastních projevů setkávají se zlostí, nevraživostí, případně agresivitou vychovatelů (rodičů). To vede k hromadění negativních zkušeností s druhými lidmi a zvýšené pravděpodobnosti ohroženého vývoje.

7.1.3 Charakter

Jako charakter označujeme ty vlastnosti, které souvisejí s **morálkou** jedince – s principy, jimiž se řídí, s hodnotami, o které usiluje a na nichž mu záleží. Charakter – na rozdíl od temperamentu – není vrozen, ale je osvojen zvnitřňováním (interiorizací) požadavků okolí, které jedinec přijal za své, s nimiž se ztotožnil.

Utváření a vývoj charakteru však nelze chápat tak, že okolí do jedince „vkládá" své zásady, normy, mravní principy. Charakter se utváří a vyvíjí také aktivitou samého jedince, který mravní principy a zásady spoluvytváří, konstruuje (viz výše, kap. 3.3). V neposlední řadě se tak děje tím, že **morálně usuzuje**. Z autorů, kteří se o objasnění této problematiky zasloužili, je třeba jmenovat na prvých místech J. Piageta a L. Kohlberga.

Vývoj charakteru a z něho vyvěrajícího morálního jednání je na jedné straně určen věkovými zvláštnostmi. J. Piaget (1932) v této souvislosti zjistil, že kolem pěti až šesti let si děti začínají jasně uvědomovat existenci pravidel, především příkazů a zákazů, která jim někdo z vnějšku ukládá (předepisuje). Tato pravidla platí bez ohledu na okolnosti a přestupek vůči nim zákonitě stíhá trest. Proto je musíme bezpodmínečně dodržovat. Piaget hovoří o tzv. **heteronomní morálce** založené na uznání bezpodmínečné platnosti vnější autority, jejích příkazů a zákazů. Kolem deseti let věku dochází k podstatné změně – přechodu k **autonomní morálce**. Dítě zjišťuje, že názory lidí na správné a nesprávné jednání se liší – že správnost nebo nesprávnost jednání závisí také na situaci, v níž se rozhodujeme, že pravidla mají své výjimky apod. Postupně dospívá k přesvědčení, že pravidla tvoří lidé a že o jejich formulaci, používání a případném nahrazování pravidly jinými je třeba se dohodnout. Trest za přestupek nemusí a mnohdy by ani neměl následovat automaticky.

Na straně druhé ovšem vývoj charakteru a z něho vyvěrajícího morálního jednání zásadním způsobem určuje **socializace a edukace dítěte** (viz třetí část knihy). Rozhodující je, jak okolí (rodina, škola, vrstevníci, sdílená společenská morálka, média) staví před dítě to, co je správné a žádoucí; jak prosazuje respektování pravidel a zásad, kterými je třeba se řídit, hodnot, o něž je třeba usilovat. Například může se tak dít především zákazy, tresty, příkazy, výhrůžkami apod.; anebo spíše vzory a ideály, které fascinují a podněcují k jejich přijetí a zvnitřnění; či prostým chodem života – vlivem okolností, z nichž jedinec situačně vyrozumívá, co a jak je vhodné či výhodné. Značný význam má, je-li vývoj charakteru a morálního jednání spíše vynucován jako naprostá poslušnost, anebo zda se spíše očekává pochopení toho, oč jde, apeluje se na svobodné rozhodnutí a vytváření konsenzu.

Tento vývojový pohyb, ovlivňovaný jak vrozeně danými věkovými zvláštnostmi, tak i působením výchovy, zevrubněji zkoumal L. Kohlberg (1976). Zadával dětem různého věku i dospělým osobám úkoly, zahrnující vždy nějaké mravní dilema. Předkládal jim příběhy s vyostřeným morálním konfliktem

a pokusná osoba měla určit, jak a proč by se měl aktér příběhu rozhodnout, resp. jaké řešení a proč je z mravního hlediska správné.

Uveďme jeden z charakteristických příběhů: Umírající manželku může její muž zachránit, obstará-li velice drahý lék. Lékárník nepřistoupí na jeho prosby a nedá mu lék za sníženou cenu. Muž si uvědomuje, že je zde ještě možnost vloupat se do lékárny a lék ukrást. Jak se má v této situaci zachovat? A proč?

Na základě analýzy velkého počtu odpovědí Kohlberg stanovil, že existují tři základní úrovně rozvoje morálního usuzování; na každé z nich lze pak ještě jemněji rozlišit dva stupně. Máme tedy celkem **šest vývojových stupňů morálního usuzování**. Jejich přehled podává tabulka.

První úroveň – úroveň předkonvenčního morálního usuzování	
1. stupeň: Orientace na trest a poslušnost	Pravidla jsou respektována z důvodu vyhnutí se trestu. O tom, co je správné či nesprávné, rozhoduje trest či odměna.
2. stupeň: Orientace instrumentálně relativistická	Správné je to, co uspokojí mé potřeby, popř. potřeby druhé, mně sympatické osoby. Ve vzájemných vztazích platí reciprocita – dobré za dobré, zlé za zlé.
Odpovědi k příběhu: „Vloupat se a krást je špatné, protože toho manžela mohou chytit." „Krást se nesmí, protože zloděj patří do vězení." „Když ten lék ukradne, pomůže tě nemocné paní a už nebude nešťastný."	
Druhá úroveň – úroveň konvenčního morálního usuzování	
3. stupeň: Orientace na „dobrý chlapec", „dobré děvče"	„Dobrý/dobrá" zde znamená, že jedinec se chová tak, jak se to žádá. „Dobří" jsou ti, jimž se dostává pochvaly, protože jednají podle pravidel.
4. stupeň: Orientace na zákon a pořádek	Zákon platí absolutně. Autorita musí být bezpodmínečně respektována, řád bez výhrad dodržován, a to kvůli nim samým.
Charakteristické odpovědi k příběhu: „Když muž půjde lék ukrást, je to špatné. Zákony krást nedovolují." „Lék může ukrást, protože máme pomáhat nemocnému člověku."	
Třetí úroveň – úroveň postkonvenčního morálního usuzování	
5. stupeň: Orientace na sociální dohodu, kontrakt	Východiskem jsou nezadatelná práva jednotlivců. Ti se vzájemně dohodnou, jakými pravidly se budou řídit společně – uzavřou morální kontrakt.
6. stupeň: Orientace na univerzálně platné morální principy, uplatňované ale v souladu s vlastním svědomím	Existují principy, jejichž naplňování odvisí od konkrétních situací. Jedinec nese plnou odpovědnost za to, jak ono „naplňování principů" v situacích morálního rozhodování zvládne.
Charakteristické odpovědi k příběhu: „V případě, že muž léky ukradne, musí se umět obhájit a přesvědčit soud, že jednal navzdory právnímu přestupku čestně a správně." „Muž měl právo léky ukrást – vždyť to rozhodovalo o záchraně života. Musí ale být připraven nést za porušení zákona odpovědnost."	

Kohlbergova koncepce tedy sleduje vývoj morálního usuzování od jeho těsné vázanosti na osobní zájem (trest, odměnu), přes jeho ulpění na aplikaci doslovného znění principu (zákona, pravidla) vždy a všude stejně až po plné uznávání pravidel, ale tak, že tato pravidla nezbavují **osobní odpovědnosti**. Vrcholná třetí úroveň se pojí s vědomím, že pravidlo je vždy uplatňováno v konkrétních podmínkách a situacích, kdy se jedinec musí rozhodnout a nést odpovědnost za to, jak dá tomuto pravidlu vejít ve skutek. Tato třetí úroveň předpokládá rozvinutost celé řady **osobnostních předpokladů**: schopnost pohlížet na situace z pozic a perspektiv různých aktérů; schopnost vymanit se z úzce osobního stanoviska; jemný smysl pro to, co a proč lidi spojuje nebo rozděluje, i představa o tom, jak spět k ujednocení pohledu; otevřenost otázkám po nadosobních principech a složitých cestách jejich uplatňování. Třetí úroveň morálního vývoje osobnosti nerealizuje každý víceméně automaticky tak, jak mu přibývá věk, ale jenom lidé vyznačující se seberozvojovou osobnostní orientací (viz třetí část knihy).

7.2 Celistvost osobnosti jako výsledek jejího integračního úsilí

Celistvost osobnosti není samozřejmostí vyplývající z toho, že jednotlivé její části (vlastnosti, rysy) jsou částmi jednoho organismu, a tudíž k sobě nutně nějak patří.

Celistvost osobnosti je také výsledkem úsilí podrobit části sebe samého vůdčím, jednotícím zřetelům, vyjadřujícím skutečnost, že já chci být sám sebou, individualitou realizující svůj život.

V tomto smyslu můžeme hovořit o integračním úsilí osobnosti, jež se projevuje různými podobami už v dětství a provází jedince po celý jeho život.

Integrační úsilí jedince se projevuje nejnápadněji v odpovědi na tendence, které v něm působí dezintegrujícím, rozkladným způsobem tak, jako by ztrácel sám sebe a stával se někým, kým nechce být. Takové tendence (pohnutky, inklinace, sklony) se zprvu prosazují, aniž si je dítě uvědomuje a přemýšlí o nich. Teprve po polovině třetího roku života, v souvislosti se vznikem pocitů viny, výčitek svědomí, snahy polepšit se a být, jakým mám být, se dítě pouští do zápasu s těmito cizími a nepřátelskými silami v sobě samém. Podle okolností svého života a vnitřních dispozic se je pokouší ovládat, potlačovat, přetvářet. Buduje si mechanismy, „jak na ně", jak se stát jejich pánem. Podléhání, navzdory předsevzetím a dobrým snahám, se ale nelze vyhnout a je velkým úkolem

vychovatelů, aby dítě v jeho úsilí nesráželi, aby mu dopomohli k obnově úsilí vyvíjet se k integritě.

Příklady jsou nasnadě. Dítě např. chce ve škole dosáhnout lepších výsledků, ale od tohoto předsevzetí je odváděno sklony k lenosti, koukání na televizi, zábavám s kamarády... Vyostřenými projevy dezintegrační tendence jsou různé závislosti nabývající patologických rozměrů – z celistvosti naší bytosti se vydělují určitá rozkladná hnutí, která jsou víceméně autonomní (jako by v nás žila ještě nějaká druhá bytost), fungují na úkor našeho žádoucího životního směřování. Poukazují na skutečnost, že **integrita naší osobnosti** je za určitých okolností problémem, resp. je úkolem, k jehož řešení je třeba mobilizovat krajní úsilí, případně hledat odbornou pomoc.

Vůdčím aktérem zápasu s dezintegrujícími silami se stává vyvíjející se „já" dítěte, ustanovující se postupně ve významné úloze označované termínem instance **jáská kontroly**. Jak uvidíme dále v této knize, naše já se v průběhu dětství a dospívání pro tuto svou úlohu „probouzí", rozvíjí, ujímá své autoregulativní (řídicí) funkce. Významné mezníky jsou např.: období, když dítě začíná slovo „já" poprvé používat (na konci druhého roku věku) a když, krátce poté, se začne jako já vehementně prosazovat naléháním na prvopočáteční samostatnost („Já sám!"); když se dítě usebírá k předsevzetím vynaložit snaživou pracovitost a dokázat druhým i sobě svou úspěšnost (zpravidla v souvislosti s nástupem do školy); když si vyjasňuje svou dívčí/chlapeckou roli a začíná si své já vymezovat jako „já muže či ženy" (počínaje pubescencí); když na sklonku dětství si začíná vytyčovat vzdálenější životní cíle, perspektivy a úkoly, skrze jejichž dosahování se učí přejímat svůj život do své vlastní režie (v období adolescence); když si, v konfrontaci s nároky na svá rozhodování, jak se zachovat, kým se stát, jaký být, vyjasňuje svou vlastní identitu. Všechny tyto události vývoje já znamenají i to, že v jedinci sílí integrační jádro jeho osobnosti – ústřední orgán sebeřízení. Tento proces ovšem neprobíhá hladce, automaticky, ale jedinec jej sám na sobě vybojovává, ve střetu s dezintegrujícími silami, které se mu staví na odpor. Podléhání těmto silám demoralizuje a oslabuje instanci já, zatímco jejich zvládání já v jeho roli posiluje, vyhraňuje, kultivuje... Výchovná opora, láskyplně vnímavá, vcitující se a důvěřující, trpělivě provázející, je zde nezbytností.

Ve vývojovém výhledu mířícím za hranice dětství se ovšem může rozvinout integrační instance vyšší úrovně – bývá označována jako instance **transcendování (přesahu) osobnosti**. Charakterizuje ji ujednocování vlastností a tendencí jedince v zájmu něčeho, co přesahuje jeho osobní zájmy a cíle, co jej staví do služeb něčemu obecněji platnému, aktualizujícímu potřebu žít v pravdě, spravedlnosti, dobru – a to i na úkor vlastního pohodlí, nebo dokonce s nasazením života. R. Palouš (1996) to formuluje následovně:

„Lidský pobyt na světě znamená užití vlastní svobody a vlastní autenticity k odpovědnosti vůči dramatu a názvem ‚svět'. Komenský tuto odpovědnost artikuloval ve své době jako potřebnost všeobecné porady o nápravě věcí lidských. Protože je člověk správcem, je to i odpovědnost nejen za res humana (lidský rod), nýbrž za přírodu, za celou naši zemi."

V dětství a mládí se vytvářejí předpoklady a základy této instance, zejména vnitřním přijetím principů, původně reprezentovaných vzory a ideály, které jedince hluboce zaujaly, podnítily ke ztotožnění a zvnitřnění.

Tendence k přesahu, tzn. nalezení smyslu života jeho orientací na něco vyššího, podstatnějšího, než jsou jenom úzce osobní potřeby a zájmy, zaměstnává mladé lidi hlavně v období adolescence. Pokud ale před nimi nevystupují pozitivní vzory a příklady, které by je uchvátily, dochází zpravidla k deformaci této tendence – mladý člověk se upíná k pseudopřesahům, jež jsou v něm navozovány ideologickými módami, jejichž přijetím kompenzuje různá svá strádání a přehlušuje bezradnost a osamocenost ve světě, který je vůči němu lhostejný. Příkladem mohou být identifikace se sektou, násilnickým hnutím, extrémním siláckým stanoviskem apod.

Vývoj k integraci je někdy spojován s uvažováním nad tzv. vrstvami osobnosti. „Dole" je vrstva biologického základu jedince, jež jej sbližuje se zvířaty a přetváří se v žádostivosti, které jedince spíše vlečou, než aby on sám je měl pod svou kontrolou. (Tuto vrstvu ovšem nelze chápat jen jako něco primitivního, co je třeba přemoci. Je i základem sounáležitosti člověka s přírodou, odpovědné spoluúčasti na bytí všeho živého – viz Drewermann, 1993.) Výsadou člověka ovšem je vyvinout v sobě vrstvu vyšší, jež chce onen nižší biologický základ nejen kontrolovat, aby nezpůsoboval potíže, ale také přetvářet, aby odpovídal nárokům mezilidského soužití, životu v civilizaci a kultuře – aby byl krásný, zdravý a přitažlivý. Postupně ale sní tato vrstva nepostačuje. Jedinec v sobě vyvíjí ještě vyšší vrstvu, která jej zavazuje k vyšším, nadosobním cílům, zásadám a principům, jež činí jeho život životem příkladným, hodným následování, obsahujícím výzvu a poselství pro druhé.

Téma integračního úsilí osobnosti, které je doménou vnitřních rozporů a vývojového zápasu, nám dává poznat, že každá osobnost má svou konkrétní, jí vlastní dynamiku, resp. že život osobnosti je dramatické povahy.

Vyšší instance osobnosti se těžko rodí, jedinec se na svých zásadách prohřešuje, selhává; trpí pak výčitkami svědomí, případně zoufalstvím; činí předsevzetí a znovu se pokouší to, čím se prohřešil, napravit. Podaří se mu to? Podobná témata tvoří problémovou oblast psychologie osobnosti přesahující do výchovy, převýchovy, psychoterapie, poradenství – ale také do oblasti životní moudrosti, filozofické reflexe a náboženství.

Stručně shrnuto: Celistvost osobnosti není jenom něčím daným (statickou strukturou vlastností), ale také se odehrává: vytváří se, je ohrožována, znovu získávána, oslabována, upevňována.

8 Zřetel k zaměřenosti – osobnost jako cílesměrné usilování

Především si zde musíme připomenout, co jsme ve druhé části knihy řekli o směřování dítěte jako jednomu z hlavních východisek osobnostního pojetí dítěte. Mezi směřováním, probíraným tam, a zaměřeností, probíranou zde, je důležitý vztah. Směřování je základnější charakteristikou dětství, která se v různých projevech zaměřenosti aktualizuje. A dále zde musíme navázat na předchozí pojednání o celistvosti osobnosti jako výsledku jejího integračního úsilí. Napovědělo nám, že celistvost a zaměřenost osobnosti nejsou dvě věci, které se jedna druhé netýkají. Opak je pravdou – celistvost je zaměřeností často posilována, zaměřenost je jejím činitelem; a také platí, že zaměřenost z celistvosti čerpá sílu, je mnohdy jejím vyjádřením. Ilustrujme si to na příkladech.

> Mladý muž si dosud neděla! příliš starostí se studiem, zaměstnáním, řádným životem, plánováním kariéry a budoucím zabezpečením rodiny, spíše se řídil inzerovaným heslem „nevaž se, odvaž se". Nyní se však zamiloval do dívky, jež na něho klade značné nároky. Také její rodiče, kteří jsou pro ni závaznou autoritou, trvají na tom, že její přítel musí být řádným, odpovědným a snaživým člověkem, který umí vzít věci do ruky, udělat dojem a něco dokázat. Muž, pro něhož se stal jeho vztah k dívce ústřední hodnotou, sbírá své síly, schopnosti, možnosti – celou svou osobnost, aby obstál. Jeho zaměřenost na určitý cíl (ženu si udržet, působit dobře na rodiče, oženit se s ní, splnit její požadavky...) integruje jeho osobnostní celistvost v dosud mu neznámé míře. Aktivizuje své zájmy (aby byly v souladu se zájmy milované osoby), schopnosti, vůli, postoje, city, takže vzniká nový druh integrovanosti jeho života. A tato integrovanost zvyšuje šanci, že vše dobře dopadne.

S podobně aktualizujícími silami zaměřenosti se můžeme setkat v nejrůznějších oblastech života, kdy o něco jde; o něco, co si nás nárokuje jako osobnost. V takovém případě začneme tušit, že aktualizace naší celistvosti určitým záměrem je předpokladem, že se záměr vydaří, že povede k cíli, že bude realizován. Zaměřenost neaktualizuje jenom celistvost v mnohosti jejích charakteristik, ale také aktivizuje některé konkrétní rysy nebo vlastnosti – např. schopnosti.

> Žák, který je v matematice silně motivován a výkonově orientován (tzn. chce vyniknout, „baví ho to", nedělá si přespříliš starostí s chybami, protože i ty vnímá jako události, jež mu umožňují pronikat k podstatě věci – vždyť z chyb se učíme!), pravděpodobně bude dosahovat lepších výsledků než žák stejných (možná i vyšších) schopností, který ale s matematikou žádnou výkonovou motivaci nespojuje (více se bojí chyb a špatných známek, než aby se radoval z poznání, neví k čemu by mu byly dosažené znalosti dobré, apod.). Říkáme, že zaměřenost (zde výkonová orientace) prvního z obou žáků působí na dobré využívání jeho schopností; dosahuje výsledků na úrovni svých schopností, případně dokonce možností dané jeho schopnostmi překračuje. V odborné literatuře je pro takové

případy zaveden anglický termín „overachiever". A naopak, nedostatky v zaměřenosti (výkonové orientaci) druhého z žáků způsobují, že svých schopností nevyužívá (neaktualizuje je). Lze na něho použít termín „underachiever".

Třetí příklad, který jde dál ve své konkrétnosti, se týká využívání schopností u gymnazistů: Kačáni (1983) vyčlenil na jednom bratislavském gymnáziu z celkové studentské populace tzv. intelektově extrémní případy. Byli to studenti, kteří vykazovali buď extrémně vysoké, či naopak extrémně nízké hodnoty intelektových schopností. Zajímavé bylo zjištění, že obě tyto skupiny byly v profilujících předmětech o něco horší než průměr všech žáků daného gymnázia a že každá z nich, navzdory své extrémní rozdílnosti v intelektových schopnostech, zahrnovala jedince jak s vynikajícím, tak i slabým prospěchem! Do hry zřejmě vstoupily jiné, mimoschopnostní faktory. Nejčastěji napomáhají využívání, nebo naopak nevyužívání intelektového (schopnostního) potenciálu žáků kladné či záporné, rozvinuté či nerozvinuté postoje, zájmy, motivy. A ty zase úzce souvisejí s aktivizujícím či dezaktivizujícím, na vzdělání a studijní snaživost orientujícím či od něho odvádějícím rodinným, resp. širším sociálním prostředím.

Tak student Albert dosahoval vůbec nejvyšší hodnoty v intelektových schopnostech z celého zkoumaného souboru – měli bychom tedy očekávat, že bude studovat excelentně. Přesto ale u něho došlo po přechodu na gymnázium k drastickému zhoršení – v profilujících předmětech dosáhl průměru 3! Albertovo rodinné prostředí v té době prochází konfliktními střety, student sám zaujímá k rodičům negativistické postoje, prostředí doma se stává sociálně dysfunkčním. Chlapec vykazuje silnou orientaci na partu, do které se včleňuje a jejíž hodnotovou orientaci přebírá. Vztah ke škole, studiu a všemu, co se školou souvisí, je útočně kritický.

Oproti tomu student Bohouš byl co do intelektových schopností značně pod průměrem sledované populace, nicméně ke zhoršení v profilových předmětech oproti základní škole prakticky nedošlo, nadále si udržel velmi dobrý prospěch a patřil mezi nejlepší žáky. Dominujícím znakem jeho osobnosti bylo ztotožnění se s přáním rodičů, kteří v něm chtěli mít výborného, pilného studenta. V tom smyslu mu také byli všemožně nápomocni. Podporovali jej v jeho sebekázni a studijní usilovnosti; k problémům – pokud vyvstaly – přistupovali konstruktivně, bez dramatizujících emocí a traumatizujících afektivních výbuchů. Snažili se mu být podnětným příkladem.

Kačániho výzkum poukazuje na závažnou skutečnost, že schopnost je v daném případě určitou dispozicí (předpokladem, potencialitou), která se – v závislosti na zaměřenosti – využívá nebo nevyužívá, tlumí nebo dále upevňuje či rozvíjí.

Vychovatel by měl být expertem, který si dokáže udělat představu o celé působící konstelaci vlivů rozhodujících o využití schopností.

8.1 Co tvoří zaměřenost osobnosti

Přiblížili jsme si, jak zaměřenost funguje a k jakým důsledkům může vést. Co všechno ale zaměřenost tvoří? Jejími základními složkami – potřebami, motivy, zájmy a hodnotovými orientacemi – se dopodrobna zabývá především psychologie motivace, avšak v souvislosti s naším uvažováním o osobnostních zřetelích ve vztahu k dítěti je rovněž nelze opomenout.

8.1.1 Potřeby

Za základního činitele zaměřenosti osobnosti bývají považovány potřeby. Podstatné přitom je, že dítě se ve svém osobnostním rozvoji postupně vymaňuje z plné vázanosti na **potřeby nižší**, elementárnější, spjaté s jeho výchozím pudovým založením a plnou odkázaností na péči ze strany druhých, a vyvíjejí se **potřeby vyšší**, vyjadřující více a více jeho svébytnost, autonomii. Zatímco – jednoduše řečeno – jej potřeby nižší vymezují spíše jako bytost biologicko-psychologickou, potřeby vyšší souvisejí s jeho rozvíjející se přináležitostí mezi lidi, k civilizaci a kultuře, k duchovnímu světu. Potřeby nižší lze také charakterizovat jako **nedostatkové** (deficitní). Vyvolává je nějaký deficit – hlad, sexuální neuspokojení, pocit opuštěnosti; po uspokojení nedostatku odeznívají, ale v rytmu fungování organismu se obnovují, nedostatek se opět navrací a pudí znovu k uspokojujícímu úsilí. – Potřeby vyšší lze oproti tomu charakterizovat jako **rozvojové**: nemají onen rytmický charakter, ale vedou jedince dál v jeho rozvoji, jejich uspokojování před ním otevírá nové horizonty možností a důvodů pracovat na sobě.

Významně se touto problematikou zabýval A. Maslow (1908–1970). Uvedený vývojový pohyb se děje od potřeb fyziologických, k potřebám bezpečí, lásky, a dále pak přes potřeby sebeúcty, seberozvoje, k potřebám poznávání až po potřeby estetické. Samozřejmě, člověk má stále potřebu potravy, tekutin a základních jistot, ale tyto potřeby nad ním oslabují totální vládu – nezotročují jej, pokud vyvinul potřeby vyšší. Ty jej od těch nižších neosvobozují absolutně, nicméně podstatně, do té míry, že utrpením nepozbývá své dosažené osobnostní kvality. Viz třeba uchování osobnostní kvality života v situacích fyzického strádání, věznění, morálního nátlaku, ztráty majetku, ponížení apod.

To, co ztěžuje vývoj k vyšším potřebám, je deprivace uspokojování nižších potřeb v době, kdy stály zcela přirozeně v popředí jedincova usilování. Například v kojeneckém a batolecím věku to jsou potřeby lásky a bezpečí. Dítě, kterému se dostává jejich harmonického uspokojování, se stává přirozeně schopným vyvinout později potřeby vyšší (sebeúcty, seberozvoje...) – uspokojení těch nižších mu pro to dává „svobodu". Naopak dítě, jež bezpečí ani lásku nezakouší, které v tomto směru strádá nebo je traumatizováno, tyto potřeby fixuje; nevysvobozuje se z nich jejich uspokojením, ale je jimi trvale „poutáno" v důsledku strádání.

Znamená to tedy ve svých důsledcích, že ne každý z nás dospěje ve vývoji své osobnostní zaměřenosti k plnému rozvinutí svých vyšších, či dokonce nejvyšších potřeb. Mnozí z nás ulpívají ve stadiu vázanosti na potřeby nižší. Samozřejmě se takový ulpívající člověk může seznamovat s problematikou seberealizace – může o tom číst a diskutovat, nebo se může esteticky orientovat

(chodí na výstavy, na koncerty...). Do jeho života však daleko obtížněji vstupuje seberealizační kultura a hodnota krásy jako plně prožívaná skutečnost, jako pozvedání života k jeho vrcholným zážitkům, které blaží jedince samého a jsou skrze něj i výzvou pro druhé.

8.1.2 Motivy

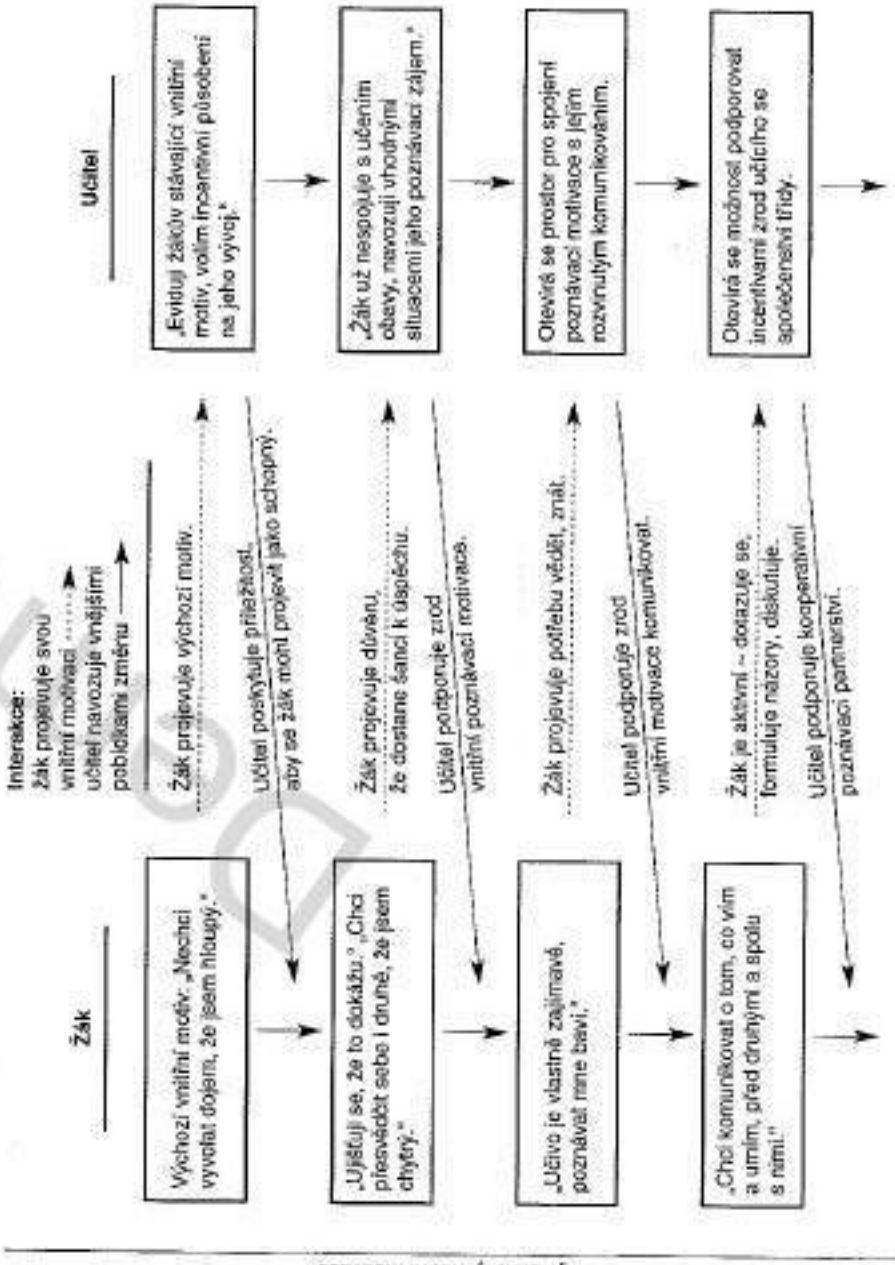
Motivy chápeme jako propojení potřeb s vnějšími popudy – incentivami. Zatímco potřeby jsou vnitřním zdrojem motivu (např. hlad, sexuální touha, touha mít úspěch, potřeba poznávat, potřeba opájet se něčím hezkým), incentiva je jeho zdrojem vnějším (vůně lákavého pokrmu; sexuálně vzrušující obrázek nahé osoby v pornografickém časopise; šance žáka získat dobrou známku, kterou ocení rodiče odměnou; poutavý film o hmyzu; krásný hudební motiv...).

V případě, že motiv určují rozhodujícím způsobem potřeby, hovoříme o **vnitřní motivaci**; v případě, že jsou rozhodující incentivy, hovoříme o **vnější motivaci**. Toto rozlišení je pro vývoj osobnosti nesmírně důležité. Jedinec, jenž má silně vyvinutou poznávací potřebu (tzn. je vnitřně motivovaný), bude usilovat o poznávání (učení), i když okolnosti nebudou příznivé – např. nevlídný učitel, nudná knížka, nezájem rodičů, výsměch kamarádů, špatné známky ve škole. Naopak jedinec, který tuto vnitřní potřebu nemá, se učí (poznává) pouze tehdy, když existuje něco, co mu učiní učení druhotně lákavým, nebo nutným – např. pohrůžka trestem nebo nabídka odměny, vyhlídka na vítězství v soutěži. Velkým úkolem pedagogů, dbají-li osobnostních zřetelů, je působit na rozvoj vnitřní motivace.

8.1.3 Zájmy

Jako zájmy označujeme uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na určitou oblast poznávání a činorodé seberealizace. Zájmy mají značný osobnostně rozvíjející význam v tom smyslu slova, že integrují celou řadu oblastí osobnosti a dávají jim aktivní nasměrování. Tak např. určitý sběratelský zájem (botanický, geologický...) integruje:

- **poznávací zaměřenost** – jedinec chce o dané oblasti hodně vědět (čte o ní, vyhledává další zdroje informací);
- **sociální zaměřenost** – jedinec navazuje výběrové kontakty, vstupuje do kroužků a klubů, zúčastňuje se soutěží a diskusí...;
- **praktickou provádějící zaměřenost** – jedinec realizuje řadu úkonů podporujících jeho dovednosti (shromažďování objektů sbírky, jejich třídění apod.);
- **hodnotovou zaměřenost** – v linii svého zájmového zaměření jedinec je schopen přinášet oběti a vynakládá úsilí (odříká si, aby ušetřil na výdaje spojené s jeho zájmem, přemáhá lenost a rozpaky);



Obr. 2 Příklad vzájemných vazeb mezi vnitřní motivací žáka a vnějším (incentivním) motivačním působením učitele

- **zaměřenost životního stylu** – jedinec organizuje svůj den, aby toho hodně stačil, plánuje budoucnost, vytyčuje dílčí a vzdálenější cíle…

8.1.4 Hodnotové orientace

Jako hodnotové orientace označujeme zaměřenost na cíle rozhodující životní důležitosti. Usilování o tyto cíle poskytuje jedinci ubezpečení, že život má smysl. V životě existují události a významná období, kdy se lidé **hodnotově vyhraňují**. Může to být např. založení rodiny a narození dítěte, spojené s vědomím odpovědnosti, které budu vždy chtít dostát, i za cenu krajní oběti; může to být objevení významu majetku, kariéry či postavení, skýtajícího mi pocit, že něco znamenám, mohu si dovolit věci, kvůli nimž stojí za to snažit se; může to být „probuzení" v odhodlání setrvat ve svém přesvědčení (náboženském, politickém, mravním, filozofickém), a to i když budu perzekvován, dokonce ohrožen na životě…

Ztráta ústředních životních hodnot, na které se jedinec jako osobnost orientoval, zpravidla vede k hluboké krizi – „už není proč žít". Jsou např. lidé, jež ztráta majetku či postavení dovádí k zoufalství, případně sebevraždě. Někoho jiného ale to samé neštěstí posiluje v odhodlání dál zápasit o „svou pravdu" – poněvadž v ní je jeho ústřední hodnotová orientace, ne v majetku či společenském statusu, který pochopil spíše jako pokušení, od něhož se musí osvobodit. Pro někoho znamená rozchod s milovanou osobou konec všeho – jiný člověk ale zde nachází důvod přeorientovat se, vyvodit ze ztráty závěry pro svůj další život, který je třeba nadále stavět na pevnějších hodnotách, apod.

Výchova se v takových případech stává životním poradenstvím vyžadujícím hluboké porozumění pro svízele životní cesty člověka.

8.2 Perspektivní orientace

Zaměřenost osobnosti souvisí s tím, že **do našeho života vstupuje budoucnost**. Může se tak dít třemi zásadně odlišnými způsoby. Budoucnost se ohlašuje jako:

- **otevřený horizont** šancí a možností o něco usilovat s nadějí, že se vzdálených cílů podaří dosáhnout;
- **horizont, který se před jedincem uzavírá**, neobsahuje šance dosáhnout cílů, na nichž mu záleží a které dávají jeho životu smysl;
- něco, co **vyvolává úzkost a strach**.

V prvním případě jde o **budoucnost aktivizující, mobilizující síly**. Jsou lidé, kteří navzdory neúspěchům, byť i zraňujícím, se vždy znovu vzchopí, aby vývoj události či „nepřízeň osudu" zvrátili a dosáhli toho, co je pro jejich život

podstatné. – Oproti tomu v případě druhém **budoucnost dezaktivuje, demobilizuje**. Jsou lidé, kteří jsou svými nezdary bytostně zklamáni či traumatizováni do té míry, že vzdávají své usilování, hroutí se a rezignují. Uvědomujeme si, že tato odlišnost je pro osobnost podstatná. Má i společenské důsledky. Když mnoho lidí v daném společenství (národě, politickém hnutí, názorovém proudu…) rezignuje, je nejen jejich osobnostní rozvoj, ale i rozvoj společenský podstatně ohrožen, má-li vůbec ještě nějaké možnosti. Ve třetím případě představa budoucnosti traumatizuje a jedinec se utíká do vzpomínek a fantazií, v nichž hledá kompenzující úlevu.

Už v předškolním věku nacházíme u dětí touhu po **otevřeném horizontu budoucnosti** (viz např. Matějček, 1994): Jde jim o to něco dokázat, něčemu se naučit, něco získat, na něco se těšit, něco překonat, něco předvést druhým… Otevřený horizont budoucnosti nabývá dále na významu ve školním věku (kladením otázek, proč a jak se učit, jak se studijně orientovat, jakým směrem uvažovat o budoucnosti, kterou má školní práce usnadnit), v dospívání (konkretizací životních plánů v oblasti profese, soukromého života, osobnostního vývoje, angažovanosti k obecnějšímu dobru) i dospělosti.

O významu otevřeného horizontu budoucnosti lidé za běžných životních okolností zpravidla neuvažují. To, že máme budoucnost, že se všechno vyvíjí a my jsme tak či onak „u toho", považujeme vesměs za samozřejmé. Jeho význam ale na nás dolehne, když tato samozřejmost přestává platit: když např. onemocníme nebo zestárneme a klademe si otázku, zda vůbec ještě nějakou budoucnost před sebou máme; když ztratíme blízké osoby (zemřely, opustily nás rozvodem, odcizily se nám), bez nichž jsme si neuměli budoucnost představit; když neuspějeme u důležitých zkoušek, ztratíme zaměstnání, prodělám velké zklamání, přijdeme o majetek – tedy postihne nás něco, co nám budoucnost vyjeví jako temnotu bez východiska… Pro podobné případy ztráty perspektivní orientace je někdy používán obrat „fenomén přibouchnutých dveří". Znamená zpravidla velkou újmu na možnostech rozvoje osobnosti.

> **Vychovatel uplatňující vůči dítěti osobnostní zřetel dbá na to, aby je uváděl do horizontu otevřené budoucnosti, v níž může něco dokázat, někým se stát.**

Význam perspektivní orientace nám dále přiblíží dvě následující témata (podrobněji Pavelková, 2002):

Zkrácené versus prodloužené perspektivy

Některé výchovné styly charakterizuje převládající tendence motivovat dítě především bezprostředními, zejména hmotnými odměnami. Jimi má být toto dítě podchycováno a vedeno např. k žádoucímu chování, výkonům. Osvojení

básničky, bezchybně vypracovaná domácí úloha apod. jsou odměněny cukrovím, hračkou, penězi, povolením sledovat večerní pořad v televizi. Pokud tento styl podněcování dítěte k činnosti převládá, vytváří se **zkrácená životní perspektiva**, spjatá s morálkou „něco za něco – a pokud možno ihned". V určitých situacích to může být adekvátní způsob motivačního orientování dítěte, ale v širším záběru utváření osobnosti je tato orientace méně kvalitní v porovnání s **prodlouženou životní perspektivou**. Zde už není podněcující silou jednání dítěte hmotná odměna či výhoda, ale vyhlídka zkvalitnění vlastní osobnosti, rozvoj schopností, větší rozsah možností něco dokázat, větší samostatnost, odpovědnost... Například k osvojování písmen a slabik není dítě motivováno tím, že za zapamatování dostává cukroví či hračky, ale je mu ukázáno, kam až a kdy bude s to samo číst v lákavé knize, osvojí-li si určitý počet písmen, a co zajímavého se tam dozví; nebo kdy samo napíše dopis milované osobě.

Je prokázáno, že děti s prodlouženou perspektivou jsou ve škole zpravidla výkonnější, jsou aktivnější a více se zajímají o učení než jinak stejně vybavené děti s perspektivou zkrácenou. A to platí tím více, čím je úkol nebo studium náročnější. Zkrácená perspektiva je méně účinná, když se jedná o studium vyžadující sebepřemáhání a odříkání; nepostačuje k orientaci na celoživotní vzdělávání, které je dnes stále naléhavější nezbytností; nezakládá vnitřní zdroje snažení osobnosti, ale činí toto snažení závislým na vnějších okolnostech.

Životní projekty dlouhodobě mobilizující úsilí osobnosti

Toto téma úzce souvisí s výše zmíněnými hodnotovými orientacemi, které jsou zde vyjádřeny v propracovanějším stanovení navzájem souvisejících, bližších a vzdálených, dílčích a konečných cílů. Jinými slovy, zde přítomná cílová orientace je vlastně skladbou mnoha cílů, nadřazených a podřazených, jejichž sledováním dostává životní úsilí svou logiku, svůj dlouhodobý výhled i svou konkrétní náplň. Tvorba životních projektů, resp. plánování života:

- zaměstnává mladé lidi v adolescenci, když řeší otázky čím být, co pro to udělat, jaké kroky podstoupit;
- je charakteristická pro ranou dospělost, kdy mladý člověk vstupuje do zaměstnání a střetává se s úspěchy, ale také se zklamáními; prodělává první krize uplatnění, je vystaven deziluzi a řeší problém, zda je život jiný, než si představoval, v podstatě nad jeho síly, anebo zda stojí před výzvou věci ještě jednou, ale už realističtěji zvážit a s obnovenou rozhodností si ujasnit, za čím tedy, teď už doopravdy a nekompromisně, jít;
- naléhá ve fázi tzv. středu života, kdy muž či žena nabývají pocit, že to, čeho dosáhli, není stále ještě tím pravým, ale že stále ještě mají čas a šanci si „to pravé" ujasnit, rozhodnout se pro ně a vykročit s jasnými předsevzetími za jeho uskutečněním;
- zaměstnává v pozdní dospělosti, kdy je už dobře cítit nadcházející stáří a je třeba se rozhodnout, jak naložit s nabytými zkušenostmi, ale i ubývajícími

silami, a kdy vyvstává také naléhavost vyrovnat se s konkurencí mladších kolegyň a kolegů v práci, kteří připadají stárnoucímu jedinci jako nebezpeční a bezohlední ve svém zápasu o kariéru, v němž už si on sám nemůže být jist převahou, na niž dosud spoléhal;
- je naléhavým tématem stáří, kdy vyvstávají otázky, jak organizovat svůj čas, jak si poradit s nemocemi, případně s opuštěností, ztrátou partnera, hmotnými nedostatky..., a kdy přes to vše lze pociťovat touhu žít plný, bohatý a krásný život, byť zcela jiný než dřív – ale jak?

Potřeba zaměstnávat se životními projekty, vytyčovat je a uskutečňovat, se uplatňuje ve vztahu k vlastnímu životu vůbec (jeho celkové kvalitě) nebo jeho významným oblastem: např. ve vztahu k manželství, profesní dráze, majetku, starosti o zabezpečení dětí, angažovanosti ve veřejných záležitostech, vytváření díla svého života.

> **Vytyčovat životní projekty, brát je vážně a aktivně se zasazovat o jejich realizaci je významným činitelem odolnosti a obnovování tvůrčích sil. Významná je zde způsobilost reagovat na selhání v dosavadním projektu pokusem o druhý (ještě jeden) start.**

To mnohdy vyžaduje velké úsilí, na něž jedinec sám nestačí a potřebuje pomoc – ať už přátelskou, nebo profesně-poradenskou. Inspirovat jedince ke druhému startu je významným úkolem poradenství pro lidi, kteří ztratili zaměstnání, stali se invalidními, byli otřeseni rozvodem, prošli velkým zklamáním, vytrpěli těžké trauma apod. Také vychovatel by si měl klást za úkol být dětem účinně nápomocen v jejich hledání **šance druhého startu**.

9 Zřetel k mezilidským vztahům – osobnost jako sounáležitost

Z předchozích kapitol této knihy vícekrát vyplynulo, jak zásadní význam pro rozvoj osobnosti dítěte mají mezilidské vztahy – vztahy mezi dítětem a lidmi jeho okolí. Tito lidé mu skýtají ubezpečení, že je milováno, že jim na něm záleží a že se na ně může spolehnout; vývojově dítě aktivizují; dávají mu prožívat sounáležitost, v níž se cítí být doma; zadávají mu úkoly, jejichž zvládáním nabývá sebevědomí aktéra, subjektu a původce činů. Musíme ovšem dodat, že život a vývoj dítěte neméně ovlivňují i vztahy s lidmi, kterých se bojí, kteří je traumatizují, vůči nimž má negativní vztah, aniž se ale od nich může v důsledku své závislosti odpoutat, takže svou negaci vůči nim vytěsňuje.

Chceme-li významu mezilidských vztahů hlouběji porozumět, musíme nyní obrátit pozornost ke dvěma skutečnostem:

1. mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích;
2. mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem; interakce a komunikace není jenom děním mezi jedincem a někým druhým – vztahy, resp. komunikace také do jedince vrůstají, transformují se do skladby jeho osobnosti a podmiňují jeho niterný život.

9.1 Pojetí sociální interakce a komunikace

Sociálními interakcemi rozumíme reagování lidí na sebe navzájem: slovy, mimikou, gesty…

Komunikací myslíme vzájemné dorozumívání, resp. procesy sdělování obsahů. Děje se tak nejčastěji (ale nejen) řečovými prostředky.

> **Specifickým druhem komunikace je komunikace pedagogická, kde je v centru především sdělování, přesněji vzájemné komunikování učiva mezi učiteli a žáky. V jejím průběhu jde o to, aby žák učivo pochopil, aktivně s ním pracoval, ovládal je a přetvářel ve své vnitřní poznatkové bohatství, aplikoval je.**

(Podrobněji k tématu interakcí a komunikace viz např. Hayesová, 1998; Schulz von Thun, 1995; o komunikaci ve škole viz Mareš, Křivohlavý, 1995.)

Terminem **interaktivní komunikace** označujeme sdělování obsahů zahrnující vzájemnou interakci zúčastněných – např. výměnu jejich názorů, dotazování a odpovídání, společné vyjasňování toho, oč jde. (Nadále, pro jednoduchost, budu používat jen slovo komunikace a budu mít na mysli komunikaci interaktivní.)

Chceme-li povahu a význam komunikace dobře pochopit a aplikovat v kontextu uplatňování osobnostního zřetele k dítěti, musíme se zabývat problematikou:

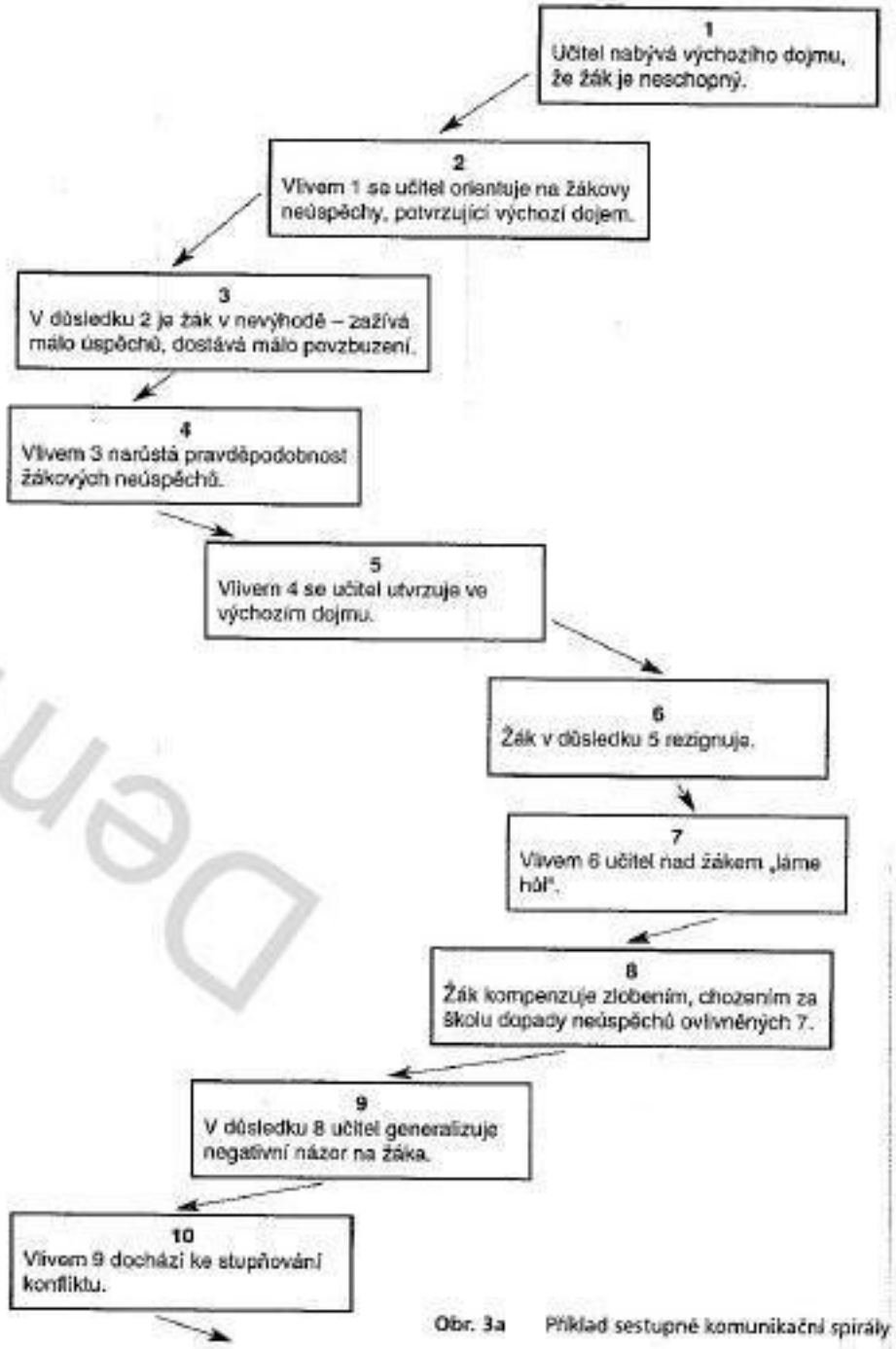
1. interakčně komunikačních sekvencí a scénářů;
2. druhů komunikace;
3. působení komunikace na osobnost, její jednání a výkon.

9.1.1 Komunikační sekvence a scénáře

Sociální komunikace probíhají v určitých **sekvencích**, nebo jinými slovy řetězcích či sledech. Označujeme tak skutečnost, že akce jednající osoby A vyvolává odezvu osoby B, a ta zase vyvolává zpětnou aktivitu u A, což vede k nové reakci u B atd. Tak je tomu při komunikování dvou lidí. Je-li jich více (např. v tříčlenné rodině, školní třídě, sportovním družstvu, partě), je sekvence pochopitelně mnohem složitější – nicméně podstata zůstává. Komunikační sekvence mohou ústit v dohodu, harmonické sladění potřeb a zájmů, efektivní spolupráci, vznik nějakého společného díla. Mohou ale také vyústit ve spor, vzájemnou agresi, destrukci.

Komunikační sekvence v ustálených a dlouhodobých vztazích (v rodině, ve škole, mezi věrnými přáteli či zapřisáhlými soupeři) nabývají určitých charakteristických forem svého průběhu – říkáme, že probíhají podle ustálených scénářů. Znamená to, že v nich převažují opakující se tendence, které jsou pro ně typické a značně ovlivňují činnosti, výkony a v konečném důsledku i vlastnosti a vývoj členů vztahu jak v kladném, tak případně i záporném směru. Tímto problémem se zabýval např. E. Berne (1997).

Ilustrujme si tuto skutečnost na příkladu ze školní praxe: Je známo, že mnoho žáků lze, podle jejich reagování na zadání úkolové situace, rozdělit do dvou typů poznávacích stylů. Pro reflektivní poznávací styl (oproti druhému, impulzivnímu stylu) je charakteristické, že žák se dlouho a těžko rozhoduje jak odpovědět, a to i tehdy, když je velmi inteligentní a dobře připravený. Váhá a ještě jednou zvažuje, zda je to tak, jak myslí, zda není ještě jiná možnost. Řešení a odpověď mu tak zabírá mnoho času a učitel snadno ztratí trpělivost, zejména když je na takový styl „alergický" a nedovede si něco podobného vysvětlit: „Kdybys to věděl, byl připraven, rozuměl tomu, tak bys rychle odpověděl. Tudíž nejsi připraven, nevíš to, zasloužíš si špatnou známku." Toto učitelovo reagování zbavuje žáka jistoty, prohlubuje jeho váhavost. To, co je v jeho poznávacím stylu



Obr. 3a Příklad sestupné komunikační spirály

Demoverze

méně výhodné, se dále upevňuje; k tomu, že hledání odpovědi dlouho trvá, přistupuje ještě zmatek a strach. Výkon se zhoršuje. To ale jen potvrzuje učitelův dojem, že žák se nepřipravuje či není schopný učivo zvládnout. A to zase dál posiluje žákovy rozpaky a zmatek; navíc ještě přistupuje rezignace a pocit bezmocnosti, je podlomena jeho sebedůvěra… Komunikace se tak ustaluje do podoby určitého scénáře, charakterizujícího vztah obou konkrétních osob – žáka s reflektivním poznávacím stylem a učitele, který je na takový poznávací styl „alergický".

Takto probíhající komunikaci můžeme označit jako **sestupnou komunikační spirálu**, resp. **komunikační bludný kruh**. Scénář, podle něhož interakce probíhá, spočívá v tom, že nějaký projev osoby A (zde žáka s reflektivním poznávacím stylem) podněcuje osobu B (zde učitele) k reagování zvýrazňujícímu nevýhody projevu osoby A (žákova reflektivního stylu). To vede k dalšímu zvýraznění těchto nevýhod u A a zpětně zase posiluje averzivní jednání B vůči projevům A. Scénář sestupné interakční spirály tedy zhoršuje vzájemný vztah, vede k dalšímu zhoršování kvality činnosti, snížení výkonu a znevýhodnění osobnosti.

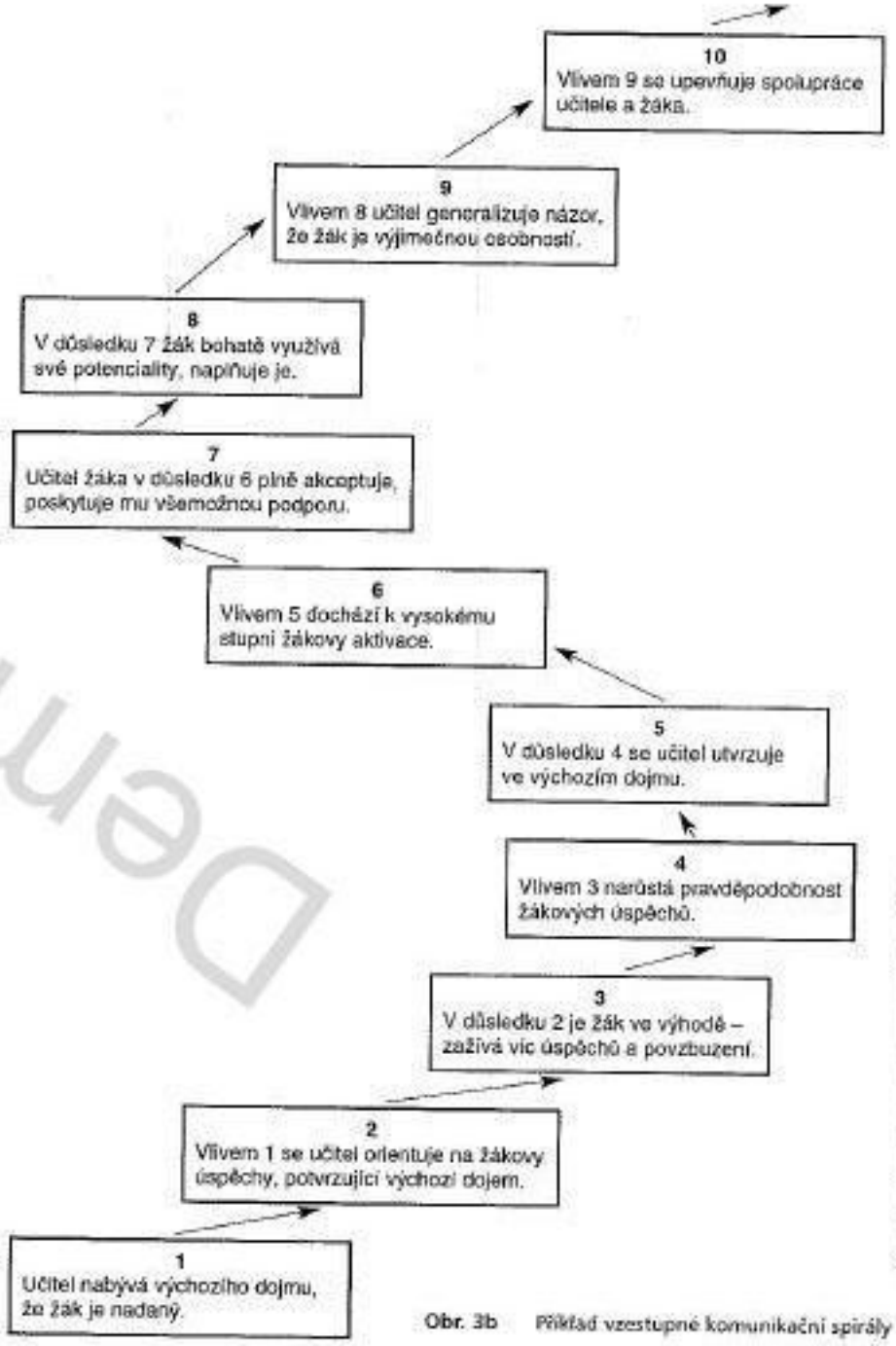
Můžeme si ale představit i jinou situaci. Učitel ví, že reflektivní reagování je převážně vrozená vlastnost, nesouvisející ani s pílí, ani s inteligencí. Všímá si také, že reflektivní žák sice reaguje pomalu, ale často správně. Navíc učitel sám je třeba reflektivního poznávacího typu a to, jak žák postupuje, je mu důvěrně známé a blízké. Dává tedy žákovi čas na „reflektování", uklidňuje jej, dává jej ostatním za příklad odpovědné uvážlivosti. Učitelovo reagování tak napomáhá žákovi, aby spíše projevil pozitivní kvality svého poznávacího stylu a tím učitele přesvědčil, že žákova pozitiva správně rozpoznal. A to dále otevírá žákovi možnosti dosahovat dobrých výsledků… V tomto případě hovoříme o scénáři vzestupné komunikační spirály. Jak lze dovodit, **vzestupné komunikační spirály** napomáhají realizaci potencialit dítěte, posilují jeho osobnostní rozvoj.

9.2 Druhy komunikace

Komunikaci lze třídit podle mnoha kritérií. Charakterizujme pět nejčastějších dělení.

1. Třídění podle prostředků – komunikace verbální (slovní, řečové) a neverbální (neřečové)

Za převážně verbální považujeme slovní dorozumívání se, poučování jedné osoby druhou, vzájemné instruování apod. I zde však mohou sehrát významnou roli neverbální momenty: úsměšek naznačující pochyby, zda partner rozumí; pevný pohled vyjadřující, že jsem rozhodnut trvat na svém; rozpačité těkání očima a žmoulání kapesníku prozrazující, že si nevím rady a situace je mi



Obr. 3b Příklad vzestupné komunikační spirály

Demo

nepříjemná. Za převážně neverbální komunikaci považujeme např. utěšování plačícího dítěte hlazením nebo vzájemný kontakt očima v situaci, kdy hovor není možný. Četné komunikace probíhají na obou rovinách současně, verbální i neverbální, přičemž jedna z nich hraje zpravidla vedoucí roli, zatímco druhá ji doplňuje, vytváří atmosféru.

Verbální aspekt určitého sdělení se vesměs týká spíše věcného obsahu, je velmi úzce spjat s kognitivní stránkou osobnosti. Snáze tedy umožňuje další vysvětlování, argumentování, vyvracení. Verbálně podáváme instrukci a dorozumíváme se, zda jí rozumíme stejně, či se ujišťujeme, jak se podle ní budeme řídit. Oproti tomu neverbální aspekt se týká spíše emocionálních a postojových stránek osobnosti. Neverbálně vyjadřujeme zklamání, lásku (mazlením se a dítětem), sympatii (pohledem, dotekem ruky), pochybnost (pokrčením ramen, pohybem hlavy ze strany na stranu)... Platí také, že verbální sdělování je zpravidla uvědomělé, kdežto neverbální projev bývá mimoděčný, jaksi nám spontánně (najednou i zcela proti naší vůli) „unikne".

Vztahy mezi verbální a neverbální rovinou komunikace mohou být různé:

- To, co je sdělováno verbálně, zesílíme neverbálně – např. naléhání, aby žák odpovídal rychleji, učitel zesílí nervózním klepáním prstem na stůl, jako by odměřoval ubíhající sekundy; nebo slova utěšování jsou provázena soucitícím objetím.
- To, co je sdělováno verbálně, je popíráno neverbálně: Učitel říká žákovi „To se ti ale povedlo", přičemž kontext (špatná známka) a neverbální doprovodné znaky (přísný pohled, intonace hlasu) ukazují, že pravý opak je pravdou, že selhání je naprosté.

S tím souvisí i komunikační scénář známý pod názvem **mechanismus dvojí vazby**:

> Rodiče verbálně schvalují, že syn chce jet na výlet. Ale on z toho, jak se tváří, jak jsou zaražení, vyrozumívá, že se jim na tom něco nelíbí, že v hloubi duše asi přece jenom litují, že se takhle rozhodl. Třeba je lekají velké výdaje nebo se bojí nebezpečí, která taková cesta přináší. Když se ale vcítivý syn rozhodne, že tedy nikam nepojede, přemlouvají ho, vždyť jde o jedinečnou šanci někam se dostat a něco vidět. „Nuže dobrá, pojede", ale v tom okamžiku jej opět zaskočí zaraženost a smutek rodičů. Pro mechanismus dvojí vazby je tedy typické, že neverbální projevy vždy popírají to, co tatáž osoba říká slovy, a to dokonce tak, že žádné řešení není v pořádku – jakmile se jedinec kloní k jednomu, začíná z neverbálních reakcí vyrozumívat, že by bylo žádoucí spíše to druhé; a když zvolí to druhé, ukazuje se, že bylo přece jen lepší to první... A tak stále dokola.

Mechanismus dvojí vazby představuje vážné ohrožení vývoje dítěte, poněvadž je staví do neřešitelných dilemat, z nichž není úniku.

2. *Třídění podle vyváženosti podílu zúčastněných osob – komunikace symetrická a asymetrická*

U symetrické komunikace je podíl účastníků vyrovnaný. U asymetrické komunikace se jedna ze zúčastněných osob projevuje déle než druhá, více určuje, jak komunikace probíhá. Je zde souvislost se základními styly řízení – autoritářským a demokratickým. Pro styl autoritářský, založený na sebeprosazování vedoucího, spolu s potlačováním samostatných projevů podřízených osob, je typická komunikační asymetrie, kdy podřízení (žáci, zaměstnanci) jen reagují přizpůsobováním se tomu, co vedoucí nebo učitel předpokládá. Naopak v případě stylu demokratického (sociointegrativního), kdy se vedoucí důsledně opírá o názory a iniciativy vedených osob, považovaných de facto za jeho partnery, se komunikace přibližuje symetrickému typu.

Asymetrická komunikace je rovněž typická v tzv. totálních institucích založených na přikazování a poslušnosti (vězení, nemocnice, armáda); komunikace symetrická převládá v kolegiálních vztazích, jak pracovních, tak i přátelských. Ale i zde se stává, že jeden z partnerů převezme iniciativu natolik, že toho druhého „nepustí ke slovu". To může vést i k vážné krizi vztahu. Vnímavost partnerů pro vyváženost vzájemných komunikací patří ke kultuře mezilidské vzájemnosti.

Komunikace učitel–žák je případem komunikace asymetrické. To ale nesmíme chápat tak, že význam žákova podílu na ní je nepodstatný. Komunikační dominance učitele je funkční (tzn. napomáhá rozvoji žákovy osobnosti) jedině tehdy, podněcuje-li žákovu bohatou komunikační aktivitu a čerpá z ní podněty pro své konkrétní adresné vyjádření. Neděje-li se tak, tzn. nejsou-li žákovy komunikační projevy náležitě doceněny jako organická součást celistvého, vnitřně jednotného komunikačního procesu, hrozí nebezpečí, že učitelova dominance nabude nežádoucích podob. Stane se činitelem omezování (blokování) aktivní žákovy účasti na výuce, bude omezovat možnosti jeho sebevyjádření a rozvoje.

Komunikační asymetrie tedy neznamená, že učitel žáka jednostranně diriguje a manipuluje. Spíše naopak, má napomáhat plnému rozvinutí aktivity obou partnerů, a to díky **učitelově způsobilosti aktivizovat žáka k účasti na spoluvytváření efektivní výuky**. Jedině díky žákově aktivitě v komunikaci se mohou plně prosadit následující pozitivní jevy:

- Četné žákovy komunikační projevy skýtají učiteli nezbytné **zpětnovazební informace** o něm a o průběhu výuky – učitel se z nich dozvídá, zda žák učivo zvládl či nikoli, čemu už rozumí a čemu ještě ne, jak je motivován, co by chtěl o probíraném tématu vědět, jakou pomoc potřebuje. Těchto poznatků využívá k dalšímu řízení výuky. Učitel, který uplatňuje svou komunikační převahu omezováním a podceňováním žákových projevů a vzájemné důvěry, ztrácí důležité zdroje informací. To se nutně projeví v neadresném řízení výuky, v blokování možností kooperace apod.

- Tím, že učitel umožňuje žákovi **rozvinutý komunikační projev**, vytváří základní podmínku pro jeho průběžnou kultivaci vhodným podchycením, usměrňováním, korigováním. Naopak tam, kde se učitelova komunikační dominance projevuje v omezování žákova projevu, narůstá nebezpečí, že žák bude trvale komunikovat neobratně, impulzivně, že si neosvojí kulturu osobního projevu ve vztazích mezi lidmi.
- Žák, který může aktivně vstupovat do komunikace s učitelem a vhodně se zde projevovat, nabývá rostoucí měrou pocitu produktivní **spoluúčasti na tvorbě výuky**. S tím se pojí pocity uplatnění, seberealizace. Naopak tam, kde učitel nesprávným chápáním komunikační asymetrie (své dominance) převážně omezuje žákovu vlastní komunikační aktivitu, zpravidla dochází ke snížení žákovy angažovanosti ve výuce, případně i k frustraci jeho potřeby sebeprosazení, k antipatii vůči učiteli nebo strachu z něho.
- Rozvinutá komunikační aktivita mezi učitelem a jednotlivými žáky se postupně přenáší i na **vztahy uvnitř školní třídy**. Tím vzniká celkově příznivá atmosféra spolupráce, vzájemné pomoci a spoluzodpovědnosti mezi žáky.

3. Třídění podle sladění zájmů mezi účastníky – komunikace harmonická versus konfliktní

V případě harmonické komunikace dospívají její účastníci k souladu zájmů, vzájemnému vycházení si vstříc, uspokojování potřeb, které se vztahem spojují. Konfliktní komunikace vyvolává disharmonii a rozepře, jež se postupně vyhrocují, takže narůstá nespokojenost, vznikají pocity frustrace, hrozí rozpad vztahu, případně zhroucení jeho slabšího partnera. Na konfliktní vztahy s žáky učitelé zpravidla reagují stupňováním trestů, utužováním vnější disciplíny apod. Mnohdy tím ale koliznost vztahu nadále zvyšují, zejména pokud neodhalí zdroje konfliktu a nenajdou způsob, jak je odstranit.

4. Třídění podle určujícího stylu – soutěživá a spolupracující komunikace

V soutěživé (kompetitivní) komunikaci jde o přemožení jednoho partnera druhým, o prokázání, „kdo z nás je lepší". Na rozdíl od předchozí konfliktní komunikace hrají v tomto případě významnou roli pravidla, kterými se soutěžící, anebo soupeřící členové vztahu řídí. Respektování pravidel je v rámci soutěže smiřuje a integruje do vztahu, bez ohledu na to, zda jeden vyhrál či prohrál. Teprve narušením pravidla přechází soutěživá komunikace v konfliktní.

I v rámci regulérně probíhající soutěživé komunikace však mohou vznikat vážné problémy, když jedni členové vztahu ustavičně vítězí (jsou lepší) a druzí jenom prohrávají (jsou horší). K tomu často dochází i ve školní třídě. Osobnostně orientovaný učitel vzniku této situace brání, poněvadž vyvolává (u prohrávajících) trvalé frustrace a napomáhá vzniku konfliktů i vážnému narušení celkové atmosféry soužití.

Kooperativní (spolupracující) komunikace integruje aktivity členů vztahu v zájmu dosažení společného cíle. Je např. rozvíjena ve skupinovém vyučování. Je nutná pro vedení žáků k občanskému cítění a hodnotám pospolitosti (viz Kasíková, 2002).

Kromě uvedených dvou krajních pólů existuje i smíšená, kooperativně-kompetitivní komunikace. Příkladem může být situace, kdy děti v určitém družstvu mezi sebou spolupracují, ale s jiným družstvem soutěží. Toho lze dobře využít i ve výchovných a vzdělávacích situacích ke zvýšení motivace, aniž došlo k jednostrannému zdůraznění nadměrného individualismu.

5. Třídění podle převažujícího obsahu komunikace – komunikace emocionálně bezprostřední a komunikace zprostředkovaná společným úkolem a sdílenými pravidly činnosti

V případě komunikace emocionálně bezprostřední jsou určující vzájemné sympatie a antipatie mezi účastníky vztahu. Jde např. o prožívání lásky, přátelství, důvěry nebo vzájemného obdivu, soucitu, o sdílené obavy a vzájemné utěšování (komunikaci zamilované dvojice, o mazlení matky s dítětem, spolužití mezi členy party...). Stejně tak ale může jít o projevování negativních citů – nenávisti, opovržení, zloby.

V případě komunikace zprostředkované sdíleným úkolem ustupují bezprostřední city do pozadí a rozhodující roli přejímá to, jak vyřešit úkol, jak se dohovořit na dalším postupu, jak odvrátit nebezpečí či jak dosáhnout maximálního úspěchu. Důležitá je zde přítomnost nadosobního hlediska – lidé komunikují v zájmu něčeho, ocitají se ve víceméně odosobněných rolích a postaveních.

Komunikace učitelů a žáků je svým vůdčím záměrem komunikací úkolově zprostředkovanou. Tam, kde trvale převáží emocionální rovina vztahu, hrozí, že vyučování bude narušováno starostmi o vzájemné vztahy natolik, že ústřední – tzn. vzdělávací – cíle školy se dostanou na vedlejší kolej. K tomuto narušení ale může dojít i v opačném případě, když učitel emocionální prožívání dětí zcela opomíjí či netaktně a necitlivě frustruje. Už to, že ve škole jde o děti a dospívající, v jejichž životě je emocionalita a mezilidská bezprostřednost daleko úžeji spjata s úkolovým jednáním, než je tomu u vyzrálé dospělé osobnosti v zaměstnaneckém poměru, vyžaduje, aby učitel úkolovost a emocionalitu ve vyučování a životě třídy náležitě vyvažoval. Tomu odpovídá stále sílící důraz na jeho kompetence **facilitátora učení žáků**. Termín facilitace, převzatý z angličtiny a široce mezinárodně používaný, znamená usnadňování, podporování (viz též kap. 3.4). Ve škole to znamená, že učitel dokáže svým přístupem k žákům, reagováním na nejrůznější jejich stavy a problémy, navozovat takové emocionální rozpoložení, které jejich učební úsilí podporuje.

Facilitace ve škole znamená víc než jen podpůrné emoční klima – nedirektivně vytváří bohaté podnětné prostředí s nabídkou řady činností stimulujících

aktivitu žáků; nabízí i obsahové a věcné podmínky umožňující žákům realizovat jejich iniciativu.

9.3 Působení komunikace na osobnost, její jednání a vývoj

Průběh a charakter komunikace jistě ovlivňuje probíhající činnost i dosahované výsledky.

> Vybavme si např. situaci, kdy jsme mohli u zkoušení daleko lépe uspět, kdyby se byl zkoušející k nám jinak choval. Kdyby nás ustavičně neznervózňoval námitkami a výhradami ke všemu, co jsme říkali, ale alespoň trochu nás podpořil oceněním naší snahy a pochvalou některých odpovědí, mohli jsme být úspěšnější. Ale to, jak se tvářil a reagoval, rychle způsobilo, že jsme nakonec nevěděli ani to, co jsme ještě před chvílí považovali za zcela spolehlivě naučené. Mnozí z nás znají důvěrně i opačné příklady, kdy učitel vstřícným a podpůrným přístupem v nás navodil rozpoložení, v němž jsme sami nad sebou žasli, co všechno vlastně víme a jak se dokážeme vyjádřit. (Viz též s. 128 a násl.)

Avšak má také důsledky pro vývoj osobnosti. Učitelova komunikace s žákem z našeho příkladu neovlivňuje jenom žákův výkon v jedinečné situaci. Může v něm také navodit psychický stav, který už není jenom jednorázový, ale aktivizuje se vždycky, když nastane daný typ situace. Příkladem je zkoušková tréma, jež vzniká u určitých jedinců pokaždé, když se blíží a probíhá zkoušení – jakékoliv u kohokoliv. Zkoušková tréma není vrozená (i když určité obecné dispozice, napomáhající jejímu vzniku, zde určitě jsou), ale je naučená jako zkušenost s předchozími komunikacemi souvisejícími se zkoušením a přetvořená v určitou psychickou dispozici osobnosti reagovat vždycky takto (nervózně úzkostně, chaoticky, a doprovodnými fyziologickými projevy – pocením dlaní, aviráním žaludku, třesem rukou…).

Zmínka o vzniku psychické dispozice osobnosti nám tedy připomíná důležitý fakt, že komunikace se netýká pouze ovlivnění výkonů, dokonce ani ne jenom ovlivnění činností, jež k výkonu vedou; týká se i utváření vlastností osobnosti – včetně jejích předpokladů pro reagování a jednání. Je tomu tak zejména tehdy, když komunikace probíhá v dlouhodobě se opakujících sekvencích, uspořádaných podle určitých ustálených scénářů. Vybavme si pro pochopení výše uvedené vzestupné a sestupné komunikační spirály.

Sociálněpsychologické výzkumy přinášejí popisy a výklady celé řady osobnostních syndromů, které takto vznikly a mohou mít dalekosáhlé důsledky pro život jedince – v určitých typech situací, na něž jsou vázány, ale případně i v životě vůbec, pokud jsou zobecněny. Charakterizujme si dva z nich, které jsou poměrně časté a mají zvláště negativní důsledky.

Syndrom naučené bezmocnosti

Představme si žáka „trojkaře", který učinil předsevzetí, že ve škole zlepší svou pozici. Začne vyvíjet všemožné úsilí, aby dokázal, jak moc mu na úspěchu záleží. Učitelka jej má ale již zařazeného mezi ty, kteří „na jedničky nemají". Opakuje se pak následující scénář: Při zkoušení žák sice umí jako jedničkář, ale učitelka si chce ověřovat, zdali to není jenom náhoda, výjimka. „Ano, tak to jsi uměl, ale abys byl opravdu jedničkář, tak si musíme ještě ověřit…" A ověřuje tak dlouho, až žáka skutečně nachytá: „Tak vidíš, přece jen to ještě nejde tak, jak bys chtěl. Je hezké, že se snažíš, ale ono by to chtělo něco víc…"

Opakování podobných situací navozuje posléze určitou stabilizovanou dispozici (Seligman, 1981), jež 1. odráží zkušenost, že úsilí nemá smysl, poněvadž nezměním své zařazení (ohodnocení, pověst), i kdybych dělal cokoli; 2. vnitřně demobilizuje tak, že jedinec se smiřuje se stavem věcí a rezignuje.

Syndrom neúspěšné osobnosti / neúspěšného žáka

Podstatu tohoto syndromu tvoří určitý prožitkově-postojový psychický komplex vyplývající z předchozích zkušeností jedince s neúspěchem a upevněný v jeho osobnosti jako trvalá vlastnost, nepříznivě ovlivňující jeho jednání a výkony v budoucnosti vždy, když se rozhoduje o úspěchu či neúspěchu.

Vznik syndromu způsobuje sociální okolí dítěte (rodina, škola) tím, že zdůrazňuje především jeho neúspěchy, selhání a chyby. Tyto nezdary navíc ještě zdůrazňuje porovnáváním dítěte s druhými, kteří jsou vždy „lepší". Stavy, které to v dítěti navozuje, se vesměs neodehrávají na řečové rovině, nicméně si je můžeme přetlumočit do formulace, vystihující zatížení jeho psychiky: „Je mimo pochybnost, že jsem v úkolových situacích neschopný, hloupý, horší než mí spolužáci. Ve škole se vesměs zesměšňuji nebo vzbuzuji útrpnost či zlost… Proto je nejlépe, když se z úkolových situací nějak vymluvím, nějak z nich uteču nebo spolehnu na šťastnou náhodu… Mohu se také obrnit apatií vůči všemu, co se stane. Kdyby nebylo školy, vyučování, vzdělávání, ušetřil bych všechno toto soužení sobě i druhým…" Jakmile se takový prožitkově postojový komplex v žákově osobnosti upevnil, stává se trvalou vlastností odolnou vůči změně a stále jej znevýhodňující v nejrůznějších úkolových situacích tím, že žák:

- nevěří ve své schopnosti, je přesvědčen, že na úkoly nestačí;
- nevynakládá úsilí, protože to nemá smysl (vždyť „jsem málo schopný"), a proto je lépe rezignovat či se nějak úkolu vyhnout;
- orientuje se na jiné životní oblasti, kde může svou žákovskou neúspěšnost kompenzovat (např. život v partě);
- zaujímá vůči škole a učiteli kritické či nepřátelské postoje.

Vzniklý syndrom neúspěšného žáka tedy funguje jako vnitřní znevýhodnění, spočívající v psychických činitelích blokujících využití psychických potenciálů vzdělávací úspěšnosti – tedy schopností, píle, sebedůvěry apod. Syndrom vznikl na základě reagování žákova sociálního okolí na jeho neúspěchy. Ale poté, co vznikl, funguje nadále jako faktor napomáhající neúspěchům. Neúspěchy jsou v důsledku syndromu pravděpodobnější a častější. A tak, jak k nim dochází, je syndrom dále posilován ve své účinnosti napomáhat neúspěchům. Vzniká tedy svého druhu začarovaný bludný kruh, který není lehké prolomit. K tomu je zapotřebí dlouhodobější, intenzivní práce s dítětem v úkolových

situacích, dávajících mu možnost učinit zkušenost s úspěchem a podstatně relativizujících dopady neúspěchu.

9.4 Promítání mezilidských vztahů a komunikace do osobnosti

Mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem; interakce či komunikace není jenom děním mezi mnou a někým druhým.

Vztahy, resp. komunikace se přetvářejí (transformují) do naší osobnosti a stávají se tak její bytostně konstitutivní součástí.

Hovoříme v tomto smyslu o interiorizaci interakcí, zvnitřňování vztahů. Tuto významnou skutečnost rozpracovaly podrobně zejména koncepce **interakčního původu osobnosti**. Jeden z jejich raných představitelů, Ch. H. Cooley, již na začátku 20. století formuloval svou teorii **sociálního zrcadla**, vysvětlující vznik základu osobnosti – lidského já, resp. sebepojetí.

Jednoduše vyjádřeno: Chci-li zjistit, jak vypadám, podívám se do zrcadla. To mně spolehlivě ukáže fyzické znaky mé tváře a postavy; ověřím si, zdali jsem dobře oholen, zdali použitá rtěnka se hodí k mé barvě pleti apod. Jak je to ale s jinými důležitými vlastnostmi, které mi žádné zrcadlo neukáže? Jak zjistím, jsem-li považován za hodného a hezkého, jsem-li chytrý nebo hloupý, spolehlivý či nespolehlivý…? Podle Cooleye se obracím o pomoc k tzv. sociálnímu zrcadlu – budu si všímat, co si o mně myslí druzí, jak mě vidí, jak na mě reagují. A na základě toho, jaké informace o mně mi toto sociální zrcadlo zprostředkovává, si tvořím svůj vlastní pohled na sebe sama.

V raném dětství, kdy se vytvářejí základy našeho sebepojetí, funguje tento mechanismus velice účinně. Později už informace, které nám sociální zrcadlo skýtá, nebereme vždycky zcela vážně. Často jim oponujeme, sociální zrcadlo nepovažujeme za pravdivé, poněvadž pravdivější zrcadla nám už dala spolehlivě poznat, kdo jsme a jací jsme. Když mně dává představený najevo, že nejsem schopen plnit určité úkoly, naráží to na mé osobní přesvědčení, že se mýlí, protože jsem už podobné úkoly mnohokrát plnil, a to dokonce výtečně. On tedy pro mne nemůže tím pravým zrcadlem být! Oproti tomu malé dítě, kterému jeho rodiče svými reakcemi zrcadlí, jak je hezké či ošklivé, nadané či omezené, čistotné či věčně zamazané, odolné či zvýšeně náchylné onemocnět, šikovné či v důsledku své nešikovnosti stále ohrožené úrazy, zpravidla tento obraz sebe samého přejímá bez odporu za základ svého sebepojetí, poněvadž si ještě nevytvořilo poznatkový základ, z něhož by mu mohlo oponovat. Také autorita rodičů zde silně působí. Podobně tomu bývá ve škole, ve styku chlapců a děvčat

během dospívání, při orientování se v novém zaměstnání. Sdělení sociálního zrcadla má tedy velký vliv na naše sebepojetí a skrze ně i na naše rozhodování a na to, jak mobilizujeme své síly, anebo naopak rezignujeme.

Jeden z Colleyho následovníků, G. H. Mead (1863–1931), dále ukázal, že z reagování druhých na něho se jedinec učí **být sám sobě objektem – přistupovat k sobě samému podobně, jako k němu přistupují druzí**. A v další fázi svého vývoje, kdy už má více zkušeností se svým vlastním reagováním na druhé lidi, včetně zkušenosti, jak jim lze oponovat a korigovat je, začíná jednat sám vůči sobě podle schématu jednání s druhými (Mead, 1934).

Toto vše nás dovádí k důležitému zjištění, že nejenom okolní svět nám v jeho významu zprostředkovávají druzí lidé tím, že nás učí věci a události kolem nás chápat tak, jak mají být chápány – tedy skrze jejich interpretaci. Zprostředkování jsme i my sami sobě – prostřednictvím pohledu druhých lidí na nás si ujasňujeme, kým jsme, jací jsme a co dokážeme. Původně – jako osobnosti – existujeme v interakci a teprve druhotně, odvozeně, v sobě samých.

S tím dále souvisí i obecnější závěr, že vždycky se rodíme do nějakých sociálních útvarů, interakčních sítí, skladby sociálních rolí, které je třeba vykonávat. Sociální skutečnost (vztahy, komunikace) nás tedy vždy předchází a náš vstup do ní znamená, že ona se do nás vtiskne, bude se v nás nějak reprodukovat. A tato reprodukce sociální skutečnosti v nás znamená i konstituování nás samých jako osobnosti, jako „já".

Další významný přínos znamenají výzkumy ruského psychologa L. S. Vygotského (1976), který rozpracoval koncepci **vrůstání sociální skutečnosti (jmenovitě interaktivity, komunikace) do osobnosti a její přeměny v tzv. vyšší psychické funkce**. Například vůle podle něj vzniká v dítěti jako přetváření příkazů druhé osoby v aktivity jeho vlastního sebeovládání. Nebo podobně se v dítěti vyvíjí jeho myšlení na základě předchozích dialogů – kladení otázek, odpovídání, argumentování a protiargumentování (podrobněji viz kap. 3.3.2).

Je třeba ovšem dodat, že uvedené koncepce náš pohled na osobnost sice obohacují, nesou v sobě ale i nebezpečí, že budeme osobnost chápat jenom jako projekci mezilidských vztahů a komunikace. Osobnost, ač je tato projekce pro její vývoj vysoce závažná, se ale také snaží z této projekce vymanit, stát se sama sebou, vytvořit si svou vlastní identitu. Mezilidské vztahy a komunikace mohou tomuto úsilí, které je pro rozvoj osobnosti zcela podstatné, v negativním případě bránit, v pozitivním případě mu napomáhají. (Viz níže, 11. kapitolu)

Uplatňování zřetele k mezilidským vztahům, interakci a komunikaci, má tedy pro osobnost zásadní význam. Ani si neuvědomujeme, jak moc náš život určují druzí lidé. A to zdaleka nejen lidé okolo nás, ale také – a především – v nás samých, ve své interiorizované podobě. Ještě jeden, závěrečný příklad, který to výstižně ilustruje: Robinson, vržený na pustý ostrov, byl ohrožen zoufalstvím a ztrátou schopnosti čelit zničujícím nebezpečím své opuštěnosti ve zcela mu

neznámé končině. A byl to obraz jeho otce, který v sobě nesl, s nímž vedl vnitřní dialog, vůči němuž se chtěl ospravedlnit, který se mu stal vnitřní výzvou. Díky tomuto zvnitřněnému otci dospívá k závěru, že nemůže a nesmí podlehnout, že musí obstát jako civilizovaná, kulturní, zápasící a vítězící osobnost.

10 Zřetel k pohlaví/genderu – osobnost jako muž, či žena

Každý z nás je ženou, nebo mužem a tento fakt je nejen banální, biologickou daností, ale také úkolem, který musíme zvládat; rolí, již musíme umět hrát; problémem, který musíme řešit... To, jsme-li mužem, či ženou, je tedy jednou ze základních dimenzí osobnosti a je třeba k tomu brát zřetel, chceme-li pozitivním způsobem ovlivňovat osobnostní rozvoj člověka. Toto tvrzení se aktualizuje každodenně, v bezpočtu konkrétních situací.

Připomeňme si, že postavení mužů a žen se v mnoha životních situacích značně liší. Tak např. v Česku (podle publikace *The position of the Czech women in the society of the 1990s in the spectrum of research*) byly k polovině devadesátých let 20. století zjištěny následující údaje:

- nezaměstnanost žen činila v té době v průměru 8 %, oproti 5 % u mužů;
- platy žen činily v průměru jenom 73 % průměrných platů mužů, u žen vysokoškoláček dokonce jenom 68 % – vysokoškoláčky se tak ocitají na úrovni platů mužů – středoškoláků;
- ve vyšších manažerských funkcích byl poměr žen a mužů 2,46 : 1 ve prospěch mužů;
- zastoupení žen v Parlamentu ČR bylo v uvedené době pouhých 15 %;
- podle výpovědí žen vykonávali oba pracující manželé 37 % prací společně, 63 % jich vykonávala žena sama a jenom 1,7 % sám muž (podle výpovědí mužů byla tato čísla poněkud, avšak ne překvapivě, odlišná: 33,5 % prací společně, 65,9 % žena sama a 0,5 % sám muž).

Takto si tedy situace stála u nás. V některých jiných zemích (např. ve většině zemí EU) je obdobná; rozdíly sice existují, ale nejsou ohromující. V mnoha částech světa se ale setkáváme s celou řadou (mnohdy drastických) omezení pro ženy: od úplného vyloučení z aktivního politického života, přes povinnost zahalovat si na veřejnosti tvář až po znemožnění vyššího studia, radikální omezení pracovních možností či zákaz řízení auta. Tato omezení jsou zdůvodňována nábožensky, biologicky, zvykově a jinak. Ale, ať už jde o důvody jakkoli laděné, všem je jim společný důraz na jinakost ženy oproti muži, což nás vede k otázce: Je tato jinakost žen oproti mužům dána automaticky pohlavím (tedy biologicko-anatomickou stavbou)? A má jako svůj nutný důsledek i rozdíly ve společenském postavení, v dělbě práce a odměňování za její výsledky, v podílu na provozu domácnosti (včetně péče o děti), v účasti na politické reprezentaci, v zastávání vedoucích funkcí?

Anebo je tomu jinak – nejsou tyto rozdíly spojovány s pohlavím vesměs neoprávněně a není na tomto neoprávněném spojení založena odsouzeníhodná diskriminace?

apou ouč

10.1 Pohlaví a gender

Na uvedené otázky odpovídají koncepce rozlišující pohlaví a gender (viz např. Oakleyová, 2000). Termín **pohlaví** označuje anatomicko-fyziologickou skutečnost, kdy bereme v úvahu existenci takových znaků, jako jsou chromozomy, vnější a vnitřní genitálie, hormonální stav a druhotné pohlavní znaky. Pohlaví každého jednotlivce je potom vymezeno sumou těchto znaků a – jak je zřejmé – většina lidí spadá do jedné ze dvou kategorií nazvaných „muž" nebo „žena".

> **Termín gender označuje to, co se s člověkem daného pohlaví stane (jak se vyvine, jakých vlastností nabude apod.) působením kulturně-sociálních vlivů.**

Pojem muž versus žena zde nabývá poněkud jiného, tzn. kulturního významu. V cizojazyčné literatuře se hovoří o **maskulinitě** a **feminitě**.

Mechanismy, které zde působí, nám A. Oakleyová přibližuje ve zmíněné knize (kde nalezneme i odkazy na další autory a přesné citace) následovně:

Už v novorozeneckém období se matky chovají jinak k chlapcům a jinak k dívkám. Matky chovaly třítýdenní chlapečky o 27 minut za noc déle než děvčátka v tomto věku. Ve věku tří měsíců to bylo o 14 minut déle. Jak si máme toto matčino chování vysvětlit a jak velký má dopad na osvojování genderu u dítěte? Na jedné straně matka přímo reaguje na chování dítěte. Chlapci v tomto vzorku spali méně než děvčátka a byli neklidnější – častěji a déle plakali. Vysvětlovat to lze větší zranitelností chlapců při porodu, která má za následek chronickou vzrušivost v prvních týdnech života. (Důkazy z rozsáhlého vzorku ukazují, že chlapci trpí častěji než dívky poruchami chování.) Je to však vyčerpávající odpověď? I u dětí, které byly ve stejnou dobu vzhůru nebo spaly, ve stejnou dobu plakaly nebo neplakaly, matky více stimulovaly chlapce než dívky taktilními (dotekovými) nebo vizuálními (zrakovými) podněty. Na děvčátka naopak více reagovaly napodobením jejich zvuků a pohybů. To je přímým důkazem tendence matky jinak podněcovat chování u chlapců a u dívek a možná to i částečně vysvětluje verbální (řečovou, jazykovou) převahu dívek. Pokud dívky slyší v raném věku opakování zvuků, jež samy vydávají, může se to vyvinout ve vztah s matkou, který je více založen na slovní komunikaci než vztah mezi matkou a synem...

Podobně můžeme sledovat další odlišnosti v sociálních souvislostech vývoje chlapce versus dívky od prvních dnů života až po dospívání. Některé z těchto odlišností jsou nápadné, jiné zcela nenápadné. Ve svém úhrnu pak utvářejí v mladých lidech právě tu ženskost (feminitu) versus mužskost (maskulinitu), která je v dané rodině, etniku, tradici, kultuře a dané sociální vrstvě obvyklá a žádoucí.

Existují zřejmě čtyři procesy, kterými jsou děti vpravovány do svého genderu:

a) **Formování či manipulace** – obvykle u ročních až pětiletých dětí. Maminka např. obléká dceru do dívčích šatů, češe ji jako princeznu, říká jí, jak je hezká a bude se líbit. U chlapce zvýrazňuje spíše sílu, nebojácnost, asertivitu... Proces formování má trvalý efekt, protože dítě přejímá za svůj pohled matky na sebe sama, sleduje a hodnotí se jejíma očima ve femininních či maskulinních znacích.
b) **Systematické zaměřování pozornosti** dítěte na určité předměty, tak jak to v daném prostředí odpovídá jeho genderu. Tak např. pozornost děvčátka je orientována více na panenky, oblečky, kočárky, ozdoby, plyšové hračky. Hra dcery s těmito předměty se matce asociuje s hezkými chvilemi jejího vlastního dětství, což posiluje její reakce, umocňující zaměřenost dítěte na tyto předměty. Pozornost chlapce je převážně orientována na autíčka, zbraně, technické stavebnice... Tyto tendence jsou i v pozdějším věku posilovány navazující další preferencí genderově specifických předmětů. Odchýlení pozornosti k hračkám, jež v dané kultuře genderově neodpovídají, vyvolává u okolí reakce, které dítě spíše vnímá jako posměch, nemilou pozornost apod. To posiluje tendenci vrátit se ke hračce genderově adekvátní.
c) **Verbální (jazykové) pojmenovávání.** Obraty jako „hodné děvče", „šikovný kluk", „chytrá holka", „rychlý chlapec" výrazně napomáhají zobecněnému uvědomování si, že „patřím mezi děvčata/chlapce", jsem jeden/jedna z nich. Pojmenovávání jako chlapec či děvče se uplatňuje v nejrůznějších situacích genderově specificky – při močení, při odlišnostech oblékání, při vedení dětí k vzájemné zdvořilosti mezi chlapcem a dívkou.
d) **Aktivizace.** Existuje bezpočet dokladů, jak matky a otcové, učitelky v mateřské škole apod. předpokládají, že chlapci a děvčata se budou chovat genderově specifickým způsobem. Často je to patrné u domácích prací, do nichž bývají děti zapojovány kolem pěti let častěji (začíná se hovořit o jejich povinnosti pomáhat). K úkolům dívek patří mýt nádobí, stlát postele, prostírat stůl. Chlapci častěji než dívky vynáší odpadky, pomáhají otci při opravách, čistí auto...

V této konkretizaci jsem vyostřil vztah mezi pohlavím a genderem, abych názorně ukázal, že **to**, co považujeme za samozřejmý důsledek biologicko-anatomické danosti pohlaví – tedy toho, že daný jedinec se narodil jako chlapeček, anebo holčička, takovým samozřejmým důsledkem vůbec nemusí být. Jak ženy, tak muži se dostávají do sítě konvenčních představ o svých rolích, možnostech, povinnostech, nevhodnostech apod. A jak pro ženy, tak pro muže to mnohdy znamená citelné omezení osobní svobody, možností rozvoje a kvality životní seberealizace. Je to také výzvou pro osobnostní seberealizaci mužů i žen, pro jejich vzájemné pochopení a bohatý vzájemný život. A je to i výzvou pro učitele a školu, aby prohlubovali vnímavost žáků pro pozoruhodnou skutečnost, že já jsem žena, ty jsi muž – ty jsi žena, já jsem muž. V tomto tkví jeden ze zdrojů obohacení člověka člověkem.

10.2 Chlapci a dívky

Pro ilustraci uvedu ještě ve zkratce některá zajímavá zjištění týkající se toho, jak rozdílně sami sebe a druhé pohlaví vnímají adolescentní chlapci a dívky (viz Seebauer, Helus, 2002, s. 9–30; v tomto díle je také mnoho odkazů a citací k danému tématu):

Podle rakouských a německých výzkumů, shrnutých v uvedené publikaci, jsou chlapci zjevně se svým pohlavím spokojenější než dívky. Nacházejí na sobě více chvályhodných aspektů a žádné negativní. Oproti tomu dívky uvádějí v porovnání s chlapci relativně méně svých vlastností pozitivních a daleko více negativních. Dívky oceňují na chlapcích totéž, co si na sobě cení i oni sami. Oproti tomu chlapci nachází na dívkách něco pozitivního jenom stěží.

Zajímavá jsou i zjištění týkající se tzv. mužských domén. Případný silný zájem dívek o matematiku a s tím související vynikající výsledky často neodpovídají tradičním očekáváním a představám, s nimiž učitelé (ale i mnozí rodiče apod.) k dívkám přistupují. Stejně tak strach z neúspěchu (který je ze strany druhých osob dívkám připisován) i strach z příliš velkého úspěchu vytvářejí relativně svízelnou perspektivu sebeprosazení. Není se pak co divit, že mnohé dívky, zpravidla počínaje pubertou, se snaží těchto zátěží zbavit a na matematiku rezignují, aby tím získala jejich „ženskost". Dívkám je často imputován názor, že jejich vzhled a dobré manýry jsou důležitější a „sociálnější" než jejich inteligence, sebevědomí, samostatnost, iniciativa a kompetence. Pokud se „ženskost" a „kompetentnost" navzájem vylučují, pak ženám a dívkám nezbývá často nic jiného než svůj talent (např. v matematice, technických oborech) skrývat a svou kompetenci projevovat jen oklikou. Rezignace žen/dívek na vlastní kvality a orientace na mužská měřítka posuzování jejich atraktivity je tím posílena, což má za následek, že intelektuální sebeprosazování, konkurenční rivalita, ctižádost, aktivní a důrazné prosazování vlastních zájmů nezapadají do představ mnohých dívek o pozitivně vyjadřované ženskosti. To vede tyto dívky k určitému „sebeumenšování", napomáhajícímu uchování tradičního chápání jejich pohlavní role. Rovněž tak u nich dochází ke zvýšenému hodnocení mužskosti a sníženému hodnocení ženskosti, resp. k mužské dominanci a ženské podřízenosti.

Zajímavý studentský výzkum N. Očenáškové (1999), provedený pomocí dotazníku, dokončování vět a písemných úvah na skupině patnáctiletých českých studentek různých gymnázií ukázal, že dívky neočekávají plné životní uspokojení ani od angažovanosti v povolání, ani od odevzdanosti do služeb rodiny – muže a dětí. Ideál, o který usilují, je spíše ve „vybalancování" obou těchto oblastí. Jsou si však vědomy faktu, že péče o rodinu zbrzdí jejich profesní kariéru více, než tomu bude u manžela, a že tedy onen ideál „vybalancování" obou oblastí je do značné míry iluzorní vizí. Z toho plyne, že dívky nebo mladé ženy si uvědomují úkol zevrubně přehodnotit své vlastní sebepojetí. Dochází jim také, že tento úkol osobnostního růstu je náročnější než úkol, s nímž se musí vyrovnávat chlapci.

Podle citovaného výzkumu dívky vykazují kritické postoje vůči svým matkám. Vyčítají jim, že se nechaly zmanipulovat do určitého druhu „otroctví", že jsou vyčerpané, bez opravdového vztahu k sobě samým. Proto také nemohou být pro své dcery vzorem, i když jsou jimi milovány.

A konečně stojí za připomenutí, že české dívky očekávají, že život jim přinese více těžkostí a zátěží než mužům. Nezřídka jsou tím znejistěny, některé dokonce hovoří o „nespravedlivém osudu". V úhrnu ale u nich převažuje přesvědčení, že „je dobře, že jsem ženou", poněvadž právě těžkosti a zátěže mohou být rozhodujícím impulzem pro uchování a rozvinutí osobnosti.

Z výzkumných zjištění uvedených v této podkapitole plyne, že osobnostní rozvoj chlapců a dívek, resp. mužů a žen vykazuje významné rozdíly, které jsou v podstatné míře důsledkem odlišností v sociálním postavení, ve výchovných přístupech, v mimoděčných postojích apod. Rozhodně je třeba věnovat jim pozornost a hledat opatření:

- odpovídající zvláštnostem v osobnostním sebevyjádření chlapců a dívek tak, aby byla lépe zajištěna jejich faktická rovnost, resp. rovnost jejich životních šancí;
- čelící nebezpečí diskriminace jednoho z pohlaví (častěji jsou ohroženy dívky než chlapci);
- napomáhající vzájemnému obohacení jinakostí, která obě pohlaví, resp. oba genderu vůči sobě navzájem charakterizuje a tvoří jeden ze základů hluboce prožívané lidskosti.

Demo

11 Zřetel k identitě – osobnost jako svébytné sebevyjádření

Pojmem identita myslíme v psychologii osobnosti totožnost jedince se sebou samým – jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život.

Osobnostní vývoj jedince tedy tématem identity nutně vrcholí – rozvinout se jako osobnost nutně znamená klást si otázky po vlastní identitě a hledat na ně odpověď. Říkáme, že svou identitou se jedinec stává autentickým (opravdovým), tedy nejenom někým, kdo o sobě něco předstírá, kdo se stylizuje do nějakých požadovaných podob, aniž se zamýšlí, kým je doopravdy. V krajním vyjádření – **svou identitou dospívá jedinec k sobě samému, takovému, jaký si stojí ve své pravdě**. E. H. Erikson (1996), vůdčí autorita v problematice identity osobnosti, vyjadřuje tuto skutečnost odkazem na výrok slavného náboženského reformátora Martina Luthera, kterým provázel svůj rozhodný, leč nanejvýš riskantní čin: „Zde stojím a nemohu jinak." (Viz též níže, s. 215.)

Téma identity má úzký vztah k **tématu vzniku a vývoje já**. Dítě zpravidla poprvé vyslovuje slůvko „já" na konci druhého roku života a svůj probouzející se jáský cit stvrzuje krátce poté naléháním „já sám". Toto období charakterizujeme jako období vzdoru, protože se dítě se svým já prosazuje způsobem, který vychovatelé často interpretují jako ustavičnou „vzpouru" (viz kap 16.3). A pokud si neuvědomují přirozeně pozitivní smysl tohoto životního zlomu a vynucují si trestáním poslušnost, vzniká vážné nebezpečí, že jeden z důležitých impulzů osobnostního vývoje bude už v tomto časném stadiu vážně narušen. Byla již zmíněna celá řada dalších významných událostí ve vývoji já. Událostí, jíž tento proces ale vrcholí, je adolescentní vzmach k sobě samému v souvislosti s řešením naléhavých otázek, jak se dále orientovat, jak svůj život projektovat, jak se zařazovat a vyčleňovat, jak s kým souhlasit a komu vzdorovat, k čemu se hlásit a co odmítat, jak svůj život organizovat... Souvisí to s překonáváním odkázanosti na druhé lidi, charakterizující dětství, a se vstupováním do dospělosti, byť mnohdy stále ještě rozpačitým, zmateným a komplikovaným způsobem. **Identitním vzmachem k sobě samému končí dětství a začíná adolescence** (Erikson, 1999).

Náš přední badatel v oblasti identitních problémů v adolescenci P. Macek (1999) hovoří o rozlišování osobního a sociálního aspektu identity.

„První čerpá především z intimní sebereflexe a sebehodnocení. … Podstatné je vědomí vlastní jedinečnosti, neopakovatelnosti a ohraničenosti vůči druhým. Spojuje se se zážitkem ‚já jsem já' a odpovídá na otázku ‚kdo jsem'. Sociální aspekt identity je pocit začlenění, spolupatřičnosti a kontinuity ve vztazích i v čase. Odpovídá na otázky typu ‚kam patřím', ‚čeho jsem součástí', ‚odkud pocházím', ‚kam směřuji'. V tomto smyslu přerůstá často hranice existenciálního zážitku vlastního já."

Uvedené rozlišení má značnou závažnost – poukazuje na skutečnost, že identita na jedné straně souvisí s niterným sebevymezením, ale na druhé straně toto niterné vymezení obsahuje vztah k druhým a určení vlastního místa mezi nimi. Potvrzuje skutečnost uvedenou výše, že i ve svém nejniternějším nitru jsme tak či onak ve vztahu k někomu druhému, jsme člověkem mezi lidmi.

Pohybu k vlastní identitě se ovšem v této vrcholné fázi staví do cesty řada problémů, které na jedince doléhají – značnou měrou také v závislosti na tom, jaký byl vývoj jeho já v období vzdoru, v době vyrovnávání se s úspěchy a neúspěchy ve škole, v době sexuálního/genderového sebeuvědomování atd. J. Marcia (1991) soudí, že vývoj identity v adolescenci ovlivňují zejména dva činitelé:

- **identitní úsilí** – zjišťujeme je otázkou, zda jedinec svou identitu hledá, zda mu na ní záleží;
- **identitní událost neboli závazek** – ptáme se, zda jedinec nachází nebo si vytváří účinná napojení na situace, díky nimž si svou identitu reálně prověřuje, konkrétně ji aktualizuje.

Podle toho, je-li odpověď na tyto otázky pozitivní, nebo negativní, má vývoj identity některé ze čtyř možných vyústění.

1. **Dosažení identity** bývá vyústěním optimálním a dochází k němu tehdy, když můžeme na obě otázky odpovědět kladně. Například Alžběta se o svou identitu aktivně zajímá, pociťuje ji jako něco, co má zásadní význam (vyvíjí identitní úsilí). Navíc své úsilí konkretizuje – např. v záměru stát se sociální pracovnicí, protože je přesvědčena, že pomáhat lidem v nouzi je pro ni tím pravým posláním. Studuje literaturu, navštěvuje příslušná zařízení a spolupracuje s nimi, vyhledává kontakty s odborníky… (realizuje identitní události, závazek). Avšak identitní úsilí se nemusí orientovat jen pozitivním směrem, jak by napovídal uvedený příklad. Lze si snadno představit i identitní vyhraňování např. ve směru extrémního sektářství (politického, náboženského apod.) ústícího třeba v destruktivní radikalismus. Znamená to, že pozitivní hodnotu identitního úsilí nemůžeme oddělovat od socializační či edukační péče o vyvíjející se osobnost (viz následující číst knihy). Jinými slovy, je-li dospívající ponechán ve svém identitním úsilí sám sobě, může se snadno stát obětí rizik, která se zde kladou do cesty.
2. **Identitní difuze (rozptýlenost)** označuje stav, kdy na obě otázky musíme odpovědět záporně. Bára si žádné otázky po své identitě neklade – nijak ji toto téma neoslovuje (nevyvíjí žádné identitní úsilí) ani nevstupuje do

žádných dějů a závazků, v nichž by se identitně vymezovala – žije tím, jak život plyne, je to všechno nějak jedno, o nic přece nejde.
3. **Identitní rezignace.** Zde je na první otázku odpověď záporná, na druhou kladná. Cyril – podobně jako v předchozím případě Bára – přistupuje k tématu identity netečně, není jím osloven. Avšak pod vnějším tlakem realizuje aktivity, které by mohly mít identitní obsah (učí se cizím jazykům, hodně čte…), ale on jej s nimi nespojuje; vykonává je jenom proto, že tak rozhodli rodiče nebo že to je z nějakých vnějších důvodů třeba.
4. Konečně čtvrtým vyústěním vývoje identity je **identitní moratorium (odklad)**. David vnímá téma své identity jako závažné, svou identitu hledá a záleží mu na ní (podobně jako v prvním případě Alžběta). Konkrétní události, v nichž by ji uskutečnil, však David nevytváří, a pokud se samy nabízejí, tak je nepřijímá, resp. odmítá; zaujme-li jej přece jenom některá, záhy se zase od ní odpoutá a váhá, bloumá, čeká, odkládá… Toto vyústění je dnes velice časté. Mladí lidé jsou zahlceni možnostmi, lákadly, alternativami, ale jakmile se pro to či ono rozhodnou, zjišťují, že to není tím pravým, že by jim to uzavřelo jiné možnosti, které mohou být ještě lákavější. Největší nebezpečí je pak v tom, že posléze se identitní úsilí stane příliš abstraktním, bezobsažným a jedinec se ocitne v hluboké identitní krizi.

Identitní krize jsou závažným problémem rozvoje osobnosti. Prochází jimi každý, zpravidla několikrát, když s věkem a změnami v postavení doléhají nově otázky, „v čem je vlastně smysl mého života a co musím sám se sebou udělat, abych obstál v životních zkouškách, jimiž procházím". Takovými zkouškami, kdy je narušen zautomatizovaný běh života a jako by se ztrácela půda pod nohama, mohou být nemoc, samota, těžkosti v zaměstnání či studiu, konflikty s rodiči, rodinný rozvrat, problémy s dětmi, svízele spojené se stárnutím apod. V tomto smyslu jsou krize událostmi na cestě k realizaci identity, pokud je ovšem jedinec řeší a překonává novou vizí „jak dál". Na druhé straně ovšem platí, že jedinec, který své krizi podléhá a vzdává úsilí dopracovat se identity, selhává v závažné oblasti svého života.

Proti identitě se často staví pojem **sebeodcizení**, jemuž není tak těžké porozumět. Každý někdy učinil zkušenost, že se sám v sobě nevyzná; že podléhá něčemu, vůči čemu by se měl postavit, s čím by měl rázně a jednou provždy skoncovat; že není sám vůči sobě upřímný, že se vydává za někoho, kým ve své podstatě není; že sám sobě lže… Nejčastějšími mechanismy sebeodcizování jsou např. autostylizace, předstírání něčeho, co se protiví jedincovu přesvědčení, vlichocování se někomu za cenu popírání svých nejvlastnějších názorů či postojů…

Popírání sebe samého je něčím jako amputace důležitých psychických orgánů – tedy svého druhu psychické sebemrzačení. Proč se k němu uchylujeme? Vysvětlení často nacházíme v dětství takto orientovaných jedinců, kdy dítě ze strachu před autoritářskými, trestajícími rodiči popírá svou přirozenost (svou spontaneitu). Dostává strach ze svých projevů, k nimž by jinak tíhlo a jejichž

kultivace by mohla za příznivých okolností být významným činitelem jeho osobnostního růstu. Strach je ale nutí všechno, co by je mohlo uvést do konfliktu s hrozivou autoritou, vytěsnit, neprojevit, zapomenout ve prospěch projevování toho, co sice dítěti vlastní není, ale čím se může autoritáři zalíbit, vlichotit. Děti se tak už poměrně záhy naučí potlačovat svou přirozenost, stane se to pro ně i do budoucna základním mechanismem přizpůsobování vůči autoritě. Tento mechanismus se pak za určitých okolností aktualizuje i v dospělosti. (Viz též výše, kapitola 3.2.)

12 Zřetel k autoregulaci – osobnost jako vláda nad sebou samým

Termínem autoregulace (sebeřízení) poukazujeme na skutečnost, jež úzce souvisí s identitou. Hledání a vyjadřování identity předpokládá, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej řídí (regulují) z vnějšku a činí objektem působení druhých lidí. Namísto této objektové podrobenosti se sám nad sebou zamýšlí a rozhoduje; ujímá se role subjektu vnášejícího do dění své vlastní přínosy, na nichž mu záleží a jimiž vyjadřuje svébytnost původce vlastních činů.

Autoregulace se takto ocitá v protikladu ke vnějšímu řízení. Taková formulace by ale mohla být zavádějící. Musíme dodat, že autoregulace se vyvíjí z vnější regulace – z řízení druhou osobou, ovšem pouze za určitých podmínek, jejichž zabezpečování je důležitým úkolem uplatňování osobnostních zřetelů ve vztahu k dětem, resp. žákům. Výstižně tuto skutečnost formuluje V. Kulič (1992):

> „Jediným konečným smyslem řízení ... je, aby se stalo nakonec zbytečným, aby likvidovalo samo sebe. Jen tak nestratí svůj lidský rozměr ... Proto se řízení a samorozvoj chápou jako dva komplementární jevy. Vnější řízení má podporovat utváření sebe samého, budování podmínek pro autokonstrukci učebních a poznávacích útvarů, mechanismů i celého habitu jednotlivce. Takový je smysl řízení a působení v pedagogické oblasti."

Tuto myšlenku můžeme formulovat také tak, že pedagog, dbalý své odpovědnosti za osobnostní rozvoj žáka, řídí jeho aktivity tak, aby se jeho řízení stávalo **podnětem a nástrojem, inspirací a nabídnutou metodou samostatného sebeřízení žáka**. Autoregulace se konkrétně realizuje např. v tvorbě:

- **metakognitivních strategií** – neboli strategií poznávání vlastního poznávání tak, abych je mohl aktivně zdokonalovat (Krykorková, Chvál, 2001);
- **tvorbě postupů** učit se, jak se učit;
- vytváření **sebehodnotících kompetencí** neboli dokázat hodnotit sám sebe tak, abych byl maximálně nezávislý na hodnocení druhým člověkem, konkrétně učitelem;
- vytváření **seberozvojových programů** oslabujících závislost na vnějším vedení (např. ke vzdělání) apod.

Autoregulace jako osobnostní kvalita našeho života se v nás samozřejmě vyvíjí; a také my sami, jako osobnosti, se svou autoregulací rozvíjíme. Tento podvojný vývoj má dalekosáhlé důsledky pro konkrétního jedince i druhé lidi.

Představme si jen Antonína, který není s to ovládat své impulzy – návaly vzteku, chtivosti, agrese; takový člověk bude s největší pravděpodobností obtížným břemenem, ne-li neštěstím pro druhé; bude jim nebezpečný, způsobí jim bolest a zklamání; povaha jeho autoregulace (resp. její nerozvinutost) bude příčinou svízelů, do nichž se bude dostávat a jež nezvládne; bude nebezpečný i sám sobě.
Představme si Beátu, která se dokáže přimět ke sledování vytyčených cílů, majících ji dovést ke kariéře špičkového sportovce; dokáže si mnoho odepřít, dokáže mobilizovat v žádoucím směru obrovské síly; překonává zklamání hledáním nových zdrojů a důvodů své usilovnosti.
Nebo si představme paní Cardovou, která stojí před dilematem dát svou starou matku do domova důchodců, anebo se sama o ni starat a připravit jí krásný sklonek života; jaká opatření je nutno udělat, na co být připravena, jak se lze dohodnout s manželem a vlastními dětmi o novém uspořádání rodinného života, které se stává nutností, atd.
Anebo si představme pana Doležala, který zápasí s pokušením dopustit se nečestnosti ve prospěch své kariéry na úkor někoho druhého; hryže ho svědomí, zvažuje, rozhoduje se, podléhá a znovu usiluje vzchopit se k nějakému konečnému kroku…; jak se nakonec rozhodne, jak si to zdůvodní, jak s tím, co udělá, dokáže dál žít – to vše jsou velká témata jeho autoregulace jako jádrové kvality osobnosti.

Z příkladů vidíme, že povaha a důsledky autoregulace jsou vskutku závažné. Jakou je kdo osobností ve smyslu své autoregulace, ovlivňuje zásadním způsobem, jak se na něho mohou spolehnout druzí i jak se může spolehnout on sám na sebe; co a jak dokáže či nedokáže; které vlastnosti se v něm budou pravděpodobně rozvíjet a které nikoli…

J. Mareš (2000) shrnuje ve své studii důležité poznatky k autoregulaci ve vývoji člověka. Konstatuje, že i když se mnohdy snažíme u dětí autoregulaci cíleně rozvíjet, probíhá souběžně s tím i spontánní rozvoj autoregulace, kdy se její „prvky postupně ‚vynořují' z proudu aktivit a dítě samo se snaží něco se sebou udělat". Dále pak J. Mareš tamtéž konstatuje, že

> „existují přinejmenším dvě senzitivní vývojová období, kdy jsou žáci připraveni k autoregulaci. Prvním z nich je patrně věk mezi 6 a 12 lety… Nejde ovšem jenom o to, abychom u žáků rozvíjeli jejich poznávání světa i sebe samých a dovednosti řídit své učení… Současně je třeba rozvíjet jejich osobnost, jejich ‚já'. Důležité složky jedincova ‚já', jako jsou sebeúcta, sebeocenění, sebeposuzování, se objevují ve vyhraněnější podobě teprve kolem 8. roku věku dítěte. … Druhým senzitivním obdobím je věk kolem 16 let…"

Za připomenutí ještě stojí dva protikladné typy autoregulace. První můžeme označit jako **autoregulaci sebeomezující**. Její podstatou je zvnitřnění takové vnější regulace, která je založena na vytváření strachu jedince z určitých jeho vlastností a projevů, takže jedinec je potlačuje, resp. vytěsňuje. Druhým typem je **autoregulace seberozvíjející**. Její podstatou je aktivizace motivů a postupů, rozšiřovat horizont možností, nacházet nové plodné alternativy, překonávat stávající.

13 Odosobňující postoje ve vztahu k dítěti a jejich kritika

Uplatňování výše uvedených zřetelů má zásadní význam pro napomáhání vývoji dítěte jako osobnosti. Je třeba usilovat o jejich naplnění v prostředích a situacích, kde nám na dítěti záleží a bereme za ně odpovědnost – na prvním místě v rodině a ve škole. Bohužel ale není toto uplatňování osobnostních zřetelů samozřejmostí. Proti nim působí celá řada negativních vlivů; některé z nich jsou na první pohled nápadné, působí dítěti utrpení a evidentně ústí v nenapravitelné škody na jeho vývoji; vyvolávají pohoršení a provokují úsilí zaměřené na hledání co nejrychlejší nápravy. Jiné ale našemu zájmu unikají, nejsou nápadné, a přesto, v důsledku svého dlouhodobého působení, jsou pro osobnostní rozvoj dítěte nepříznivé. Jsou zakotveny v postojích (rodičů, učitelů), které označíme jako postoje odosobňující, poněvadž omezují možnosti plného osobnostního rozvoje dítěte.

Odosobňující postoje v přístupu k dítěti charakterizují následující znaky:

- Jsou zpravidla **neuvědomělé, implicitní**. Vyvěrají z nás jako samozřejmost, o níž není důvod nějak zvlášť přemýšlet. Máme pocit, že nám velí náš zdravý rozum, abychom takové postoje zaujímali.
- Tím, že o nich nepřemýšlíme, že nám připadají jako samozřejmé, **nejsou pod naší kontrolou** – neodhalujeme jejich jednostrannost, nepřicházíme na jejich negativní působení.
- Působí jako **regulativ našeho jednání** – vyplývá nám z nich, jak se k dítěti chovat, jak na jeho projevy reagovat. Jinými slovy řečeno, jsou základem stereotypů a automatismů v našem jednání vůči dítěti.
- **Redukují, omezují** bohatost projevů a rozvojových potencialit dítěte, zužují ji na to, co danému postoji vyhovuje.

S těmito obecnými charakteristikami výchozích postojů k dítěti se nám spojí konkrétnější představy, zaměříme-li nyní pozornost na čtyři jejich základní, dnes nejčastější typy. Na závěr kapitoly si pak povšimneme toho, jak se odosobňující postoje projevují v současné škole.

13.1 Dítě jako materiál, objekt manipulace

S obratem, že žáci jsou materiálem, se můžeme ve výpovědích učitelů poměrně často setkávat. Stěžují si např., že „s tímhle materiálem nelze dosahovat

mimořádných učebních výsledků". Tento výraz je zpravidla použit mimoděčně, nicméně může dobře vystihovat odosobňující postoj. Ale i když se někomu příčí tento výraz, neznamená to ještě, že se sám k dítěti jako materiálu nechová, že to v něm není postojově zakotveno. Základem je přesvědčení, že je zapotřebí dítě určitými pedagogickými technologiemi opracovávat podobně jako při tovární výrobě. Škola je pak něco jako edukační továrna, kde jsou ze suroviny dětskosti, která je do ní dodávána, dělání občané, resp. vytvářeny určité požadované charakteristiky žáků, resp. absolventů. Konkrétními kontrolovanými produkty jsou ukazatele prospěchu, znalostí, návyků či dovedností.

Některé pedagogické a psychologické koncepce tento pohled na dítě jako objekt důsledně aplikují. Například B. F. Skinner (1904–1990), autor svého času vlivné koncepce tzv. programovaného vyučování, označuje cíl svého postupu jako **tvarování chování** podle předem stanovených programových kroků. Znamená to, že určitými programy zpevnění (odměňování, posilování) správných odpovědí je vytvarováno žádoucí chování namísto dosavadního nežádoucího. (Podrobněji Skinner, Holland, 1968.) Tvarovat lze správné odpovídání na otázky; nebojácné chování tam, kde se jedinec dříve bál; zájem o určitou oblast apod. To, jestli organismus (dítě, žák) o svém tvarování ví nebo neví, chce je nebo nechce, nemusí být důležité. Důležité je, aby chtěl a věděl vychovatel (rodič, učitel). Ten má také umět formulovat výchovný cíl (požadované chování) a konkrétní sled kroků (opatření, podnětů, odměn), jimiž tvarování chování k cílovému stavu rychle, spolehlivě a s minimální námahou proběhne.

Sám Skinner, behavioristicky orientovaný odborník, se ovšem považoval i za pravého humanistu: a to proto, že pedagogické vědění vychovatele o tvarování chování dovádí dítě bez zbytečného trápení a trestání k úspěchu – ušetří mu zbytečnou námahu a tápání (Skinner, 1972). Jistě na tom může mnoho být. Problém, pro který podobně orientovaná východiska považujeme za redukcionistická, a tudíž před nimi v zásadě varujeme, je v tom, že **manipuluje žáka do určitého druhu pasivity**. Skinner sám sice zdůrazňuje, že žák je v jeho koncepci aktivní, protože stále reaguje; učitel pracuje s jeho reaktivitou – jinak by neměl co zpevňovat a tvarovat. Reaktivita je zde ovšem jen určitým druhem aktivity; je to aktivita, jež prakticky nedovoluje vyvinout široké spektrum seberealizačních projevů, v nichž dítě hledá a zkouší si samo sebe, své potenciality, alternativy svého sebevyjádření. Znemožňuje tvořivé aktivity.

Druhý problém, který tento redukcionismus s sebou nese, spočívá v tom, že **neumožňuje rozvinutou interakci mezi aktéry edukace** – mezi vychovatelem (rodičem, učitelem) a dítětem (žákem). Redukující pojímání dítěte jako objektu paralyzuje rozvinuté, specifické partnerství, kdy vychovatel iniciuje z vnějšku edukační proces, zatímco dítě jej iniciuje z vnitřku, svým zájmem, svou seberealizací, svou spontaneitou, svými kompetencemi, které si již předchozím učením vytvořilo a jež rádo uplatňuje. V podmínkách redukcionismu se nemůže rozvinout dojednávání, vzájemné ujasňování, dotazování a odpovídání, sbližování stanovisek…

A konečně, redukcionismus tohoto typu **utvrzuje dítě v jeho podřízenosti**. Žák je samozřejmě a nutně odkázán na vychovatele a v určitém smyslu slova mu podléhá, ale tato závislost má neustále sledovat cíl, aby žák nebyl v této pozici utvrzován; právě naopak, aby tato pozice byla pozicí specifického partnerství; vždyť žák se musí učit být na své edukaci zainteresovaným subjektem, který svými aktivitami svou edukaci spoluvytváří.

13.2 Dítě jako hrozba, zátěž

Odosobňující postoj k dítěti jako hrozbě byl již zmíněn výše (viz kap. 4.3). Jeho různé podoby jsou v současnosti velice rozšířeny. Například rodiče náhle odhalují plný dopad toho, co tušili, ale plně nedomýšleli nebo si nepřipouštěli – dítě je ohrožením jejich kariéry, životního úspěchu, šancí, které se jim dosud otevíraly, ale nadále nebudou uskutečnitelné; oddávání se zálibám, na než byli zvyklí a nyní je těžké si je odříkat. Tuto situaci vystupňovává spor mezi rodiči, jak se o omezení, která jim dítě způsobuje, podělí. Dítě se tak stává posléze i hrozbou pro jejich vzájemný vztah a vskutku se také mnohé rodiny z tohoto důvodu ocitají v hluboké krizi.

Postoj k dítěti jako hrozbě se často aktivizuje v době dospívání. Je časté, že dítě se rodičům odcizuje, jeví se jim jako nevděčné, nevcítivé, zlé; dělá ostudu; jako by zde byl náhle cizí člověk, s nímž nelze vyjít. Každý den znamená strach z toho, co zase způsobí. Stává se masivní hrozbou pro rodinný klid, atmosféru, pohodu. Výchovná bezradnost tuto situaci jen umocňuje.

Dítě také může být vnímáno jako hrozba pro životní úroveň. Denní tisk čas od času informuje, na kolik přijde jeho narození, vstup do školy, studium, ošacení, poplatky za školu v přírodě, kapesné… Někteří rodiče nadto nedokážou klást vypjatým nárokům svých dětí zásadní limity, jsou vlečeni jejich přáními, čímž tato krize dále narůstá.

Podobné události se mohou spojovat v komplex stresujících faktorů, které posilují redukcionisticky narušený vztah k dítěti jako hrozbě.

Problém se ovšem netýká jenom rodičů, ale také učitelů. V mnoha učitelích se upevňuje přesvědčení, že žáci zpochybňují jejich pověst učitele, že je staví do špatného světla, vyjevují jejich bezradnost, berou jejich učitelskému povolání smysl. Učitelé se také stále více bojí slovního i fyzického napadení, škola a žáci jsou pro ně každodenním těžkým stresem. Reagují nenávistí, kterou se snaží potlačovat, ale ta je tak silná, že proniká do jednání s jejich žáky a celou situaci dále zatěžuje. Tato okolnost je jednou z hlavních příčin, proč učitelé odcházejí ze školských služeb a proč mladí absolventi studia učitelství do škol nenastupují.

Pojetí dětí a mladistvých jako hrozby se dostává i do postojů veřejnosti. Stále více lidí sdílí názor, že mladí lidé jsou agresivní, hulvátští, nebezpeční,

destruktivní, drží – nezbývá než se jich bát nebo je atakovat, aniž to ale má valný smysl. Tento postoj má svou obdobu i v odborném myšlení. Například J. Toby (1964) formuloval tezi, že děti se rodí na svět jako barbaři, tedy potenciální destruktoři civilizace a kultury. Je třeba v nich toto barbarství přemoci vzděláváním, výchovou – kultivací. Skeptici však soudí, že dnes nejsou tyto možnosti „civilizování barbarů" efektivní, děti a dospívající se vymkli edukačním možnostem a stávají se jednou z nejmarkantnějších hrozeb naší civilizaci.

Pozoruhodným způsobem, v umělecké alegorii, můžeme parafrázi této myšlenky nalézt ve slavném románu nositele Nobelovy ceny za literaturu W. G. Goldinga *Pán much*. Autor použil příběh známý z dobrodružné literatury – skupina dobře výchovně vedených dětí se sama ocitne na opuštěném ostrově, rozvinul jej však odlišným způsobem. Život mimo civilizaci probudí a uvolní animální pudy – tedy „přirozené barbarství", a to uvrhne celou skupinu do tragických událostí.

Nebezpečnost odosobňujícího postoje tohoto typu spočívá zejména ve vytvoření bludného kruhu. Kdo vnímá děti nebo mládež jako hrozbu, vytváří si celou řadu předpojatých, zvýšeně citlivých očekávání zlého chování a myšlení z jejich strany. Takto zvýšeně citlivý vychovatel má sklon v dětech předpokládat a odhalovat především to nebezpečné a negativní, zatímco jejich pozitivní projevy bere spíše s nedůvěrou. To oslabuje šance pozitivního obratu, protože ten stejně není zaznamenán nebo je nesprávně interpretován jako vychytralost, lstivost... Nedostatek pozitivních momentů ve vztahu (zakládání důvěry, posilování vstřícnosti, tvořivé hledání alternativních výchovných postupů apod.) se posléze stává faktorem posilování negativních projevů mladých lidí, které zase dále posilují důvodnost jejich pojetí jako hrozby.

13.3 Dítě jako kompenzace vlastních vychovatelových nedostatků

I tento odosobňující postoj, podobně jako oba předchozí, se projevuje v rozmanitých podobách. Nejčastěji se setkáváme s tím, že rodiče skrze dítě chtějí realizovat to, o co sami usilovali, ale nepodařilo se jim to. Nyní očekávají, že toho dosáhnou úspěchem svého dítěte. Zástupně, prostřednictvím dítěte se má jejich život stát tím, čím jej oni sami nedokázali učinit. Zpravidla jde o vyšší vzdělání, atraktivní postavení, slávu a uznání, vysoké příjmy, bohatství... Jinou modifikací tohoto případu je očekávání, že dítě bude reprodukovat rodičův úspěch, upevní jej a rozmnoží, naváže na něj svým přínosem a tak udrží rodičovo dobré jméno. Redukcionismus tohoto postoje spočívá v tom, že **dítě je instrumentalizováno – stává se nástrojem realizace cílů, které nechce nebo neumí přijmout za vlastní**.

Mnoho dětí vynakládá velké úsilí, aby vyhověly aspiracím, jež do nich rodiče takto vkládají; svá selhání těžko nesou, mají pocity prohřešku na jejich lásce a důvěře, trápí je výčitky svědomí. Jiné se naopak bouří a odmítají se stát nástrojem cizích cílů. Vznikají tak v obou případech složité výchovné situace, které mohou vést k vážným újmám na osobnosti dítěte.

Redukcionistický postoj tohoto druhu ale není vázán jen na rodiče. Například učitel si zavazuje svého žáka jako doklad své pedagogické zdatnosti, o které však vnitřně pochybuje. Instrumentalizace žáka mu má potvrzovat, že pochyby jsou bezdůvodné. Laťka nároků se ale zvyšuje, poněvadž pochyby se vracejí a měly by být vyvráceny v samém kořeni. Když posléze žák neobstojí tak, jak učitel vyžadoval, je vystaven nevraživosti: „To jsem si od tebe nezasloužil!" Na zájmy a možnosti samého žáka se v těchto případech nebere zřetel.

Při všech rizicích tohoto postoje zůstává jeho určitým pozitivem, že nabádá dítě k vzestupu, vývoji. Obsahuje tlak, aby něco dokázalo, někam dospělo, někým se stalo (byť to má uspokojovat především vychovatelovy kompenzační potřeby). Existují však i jiné podoby pojetí dítěte jako kompenzace, které jsou daleko nebezpečnější, poněvadž postrádají ono pozitivum – vývojový tah. Příkladem je podrobení dítěte nadvládě vychovatele (rodiče, učitele), jenž si touto nadvládou dodává sebevědomí, jehož nedostatkem jinak trpí – sebevědomí, že může někomu poroučet, někoho podrobit režimu, dirigovat, zasahovat do jeho vývoje, zakazovat apod. Zřetel k vývoji dítěte se zde zcela vytrácí. Ještě krajnější variantou je čerpání uspokojení z toho, že dospělý může v dítěti vyvolávat strach, ponižovat je, nebo dokonce podle libosti emocionálně či fyzicky týrat.

Tyto výchozí postoje, jakkoli jsme jimi pobouřeni, nejsou zdaleka tak neobvyklé, jak bychom předpokládali. Dějinné doklady jsem uvedl v první části této knihy; další závažné údaje poskytuje např. kniha L. de Mause s příznačným názvem *Slyšte, jak děti pláčou*. V současnosti nás musí burcovat nárůst evidovaných případů týrání a násilí páchaného na dětech jejich rodiči. Hovoříme-li o evidovaných případech, musíme dodat, že jejich obrovská většina zůstává neevidována, nikdo se o nich nikdy nedozví, poněvadž většina týraných dětí nezná způsoby, jak se bránit, ke komu se uchýlit o pomoc; ostatně různých podob týrání nejsou ušetřeni ani kojenci a batolata. Nadto, navzdory utrpení, které jim rodiče působí, je jejich děti zpravidla nakonec přece jen stále milují a kryjí je, poněvadž mají pocit, že nemají nikoho jiného. Přesto ale v jediném Dětském krizovém centru (Praha 4-Michle) bylo za jediný rok zaznamenáno 1671 telefonických hovorů týkajících se týrání dětí.

13.4 Zaslepenost dítětem – protekcionistický redukcionismus

Jádrem protekcionistického redukcionismu jako odosobňujícího postoje je tendence vždycky dítěti vyhovět, dát mu za pravdu, postupovat, jak si ono samo žádá. V zásadě správný požadavek, aby dítě mělo ve své rodině a svém okolí spolehlivou oporu a bezpečné zázemí, je zde praktikován takovým způsobem, že se dostává do rozporu s požadavkem rovněž důležitým a pro zdravý rozvoj osobnosti stejně nezbytným – totiž aby si zvyklo nést odpovědnost, přiznat svůj omyl a nedostatek, dát také za pravdu druhým, překonat samo sebe, když je to nutné, aby se nepoddávalo jenom rozmarům, ale také vynakládalo úsilí, protože to má smysl. Existují tři základní formy protekcionistického redukcionismu, který je uplatňován hlavně ze strany rodičů.

1. **Protekcionismus útočný.** Rodiče bojovně vystupují na ochranu svého dítěte a v jeho prospěch všude, kde se mu podle jejich mínění křivdí. A to je všude tam, kde věci neprobíhají jednoznačně v jeho prospěch. Takoví rodiče se dostávají snadno do konfliktu s učiteli, které neustále obviňují z poškozování jejich dítěte, „zasednutí" si na ně, nadržování ostatním dětem. Dítě ztrácí schopnost se svým okolím komunikovat s důvěrou, bez postranního podezírání, což je ustavičně vhání pod ochranná křídla rodičů.
2. **Protekcionismus soucitící.** Rodiče zde nevystupují na obranu dítěte útočně, ale zaujímají trpitelské postoje. Pasivně se poddávají pocitům ukřivděnosti, vidí ve světě nepřátelskou sílu, která jejich dítěti ubližuje, a jim nezbývá než s ním být v jeho bolesti zajedno. Tím je vážně narušován pozitivní vztah dítěte ke škole, ke světu, k druhým lidem. Jsou demoralizovány vnitřní zdroje žákovy aktivity.
3. **Protekcionismus služebný.** Rodiče zaujímají vůči dítěti podřídivé postoje, za každou cenu mu chtějí vyhovět a posloužit, všechno mu chtějí usnadnit. Z dítěte se stává diktátor, dochází k tzv. pedagogické inverzi – dítě ovládá rodiče a diktuje jim.

13.5 Prohřešky školy

Se závažnými problémy odosobňujících, redukcionistických postojů se setkáváme ve škole, v přístupech učitelů k žákům. Na některé jsme upozornili v předchozích podkapitolách. Nyní se k tomuto tématu vraťme a systematičtěji charakterizujme některá nebezpečí, která působení školy provázejí a jsou důvodem její současné kritiky.

1. Nedoceňování významu žákova prožívání školních událostí a jeho důsledků

Již dříve uváděl H. Walberg (1976), že v normálních podmínkách vyučován ovlivňuje faktor žákova prožívání školy a jeho postavení v ní až 45 % varianc učebních výkonů, což – za jistých okolností – může znamenat větší vliv na škol ní úspěšnost, než má např. inteligence. Pádnost tohoto zjištění potvrzují ze jména výzkumy zabývající se tématem školní úzkosti a jejího dopadu na vý kon, prospěch, motivaci a vzdělanostní vývoj žáka. Až třetina žáků a studentů prochází během své školní dráhy obdobími tak výrazné úzkosti, že lze uvažo vat o dlouhodobých negativních důsledcích pro osobnost. Úzkostné stavy se mo hou asociovat se širokým spektrem situací – např. již s pouhým ranním vstá váním do školy, s pomyšlením na školu, zadáním úkolu, se stykem s předměty které tvoří součást školní výbavy (sešity, učebnicemi, knihami vůbec). Úzkos se negativně promítá do vztahů s rodiči, pedagogy. Vytváří bariéru ve vztahu ke vzdělávání obecně. Alarmující jsou její fyziologické doprovodné znaky, zhor šující celkovou kondici jedince. Například úzkostná orientace na chybu (viz kap 6.4.3) mění nepříznivě postoj k učení, ovlivňuje průběh učební činnosti a sni žuje výkon, zpochybňuje motivující životní perspektivy.

2. Syndrom neúspěšné osobnosti

Opakované neúspěchy, zejména ty, v nichž je žák utvrzován častým negativ ním známkováním, vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmoc nosti, resp. neúspěšné osobnosti. Podrobně jsme jej popsali v kapitole 9.1.3.

3. Tlak na dobré známky není soustavně provázen prožitkem aktuálního a výhledového smyslu kladených požadavků

S tím např. souvisí jev tzv. motivačního vakua nebo jev, kdy vystupňované úsi lí o školní známky odvádí od skutečného poznávacího zájmu a jasné orientace na vzdělání.

4. Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů

Příkladem je blokování potřeb žáků navzájem si pomáhat, kooperovat, reali zovat dialogické formy pracovního soužití ve školní třídě. Škola přísně trestá ba kriminalizuje napovídání, opisování apod., ale vesměs nenabízí legitimní plnohodnotné a široce akceptované situace vzájemné solidarity. Tendence dět a dospívajících k pospolitosti se tak mnohdy realizují jedině mimo vyučování nejednou proti vyučování.

5. Nevyváženost v interakcích mezi učitelem a žáky

Tímto problémem jsme se zabývali v kapitole 9.1.2. Jednosměrné působení uči tele může dětem bránit v tom, aby plně rozvinuly a kultivovaly činnosti jako

dotazování, vyjadřování vlastních zkušeností a podnětů, diskutování o otevřených otázkách, nabídky jiných možných řešení... Přílišná jednosměrnost interakce učitel–žáci rovněž některým žákům znemožňuje, aby se vymanili z přidělené „škatulky" (pokud si je učitel jednou zařadil jako špatné, hloupé, nespolehlivé, zbrklé, drzé apod.) – mají ztíženou možnost své nepříznivé zařazení změnit.

6. Spoutávání tvořivé invence žáků

V dětech je navozován pocit, že je nezbytné reagovat vždy jenom tak, jak to učitel očekává, jak je to jedině správné – tedy podle určitých navyklých schémat. Důsledkem bývá strach žáků z vlastní myšlenkové iniciativy, svéráznosti, samostatnosti, protože je to interpretováno jako něco rušivého, případně jako nepřipravenost, drzost... Postiženi bývají v tomto případě žáci tvořiví, nadprůměrně nadaní, bystří, spontánní.

7. Netolerance vůči odchylkám, individuálním zvláštnostem

Může jít např. o odchylky a zvláštnosti v poznávacím a učebním stylu dětí, ve stupni nadání, v dominanci levé či pravé mozkové hemisféry, v interakčních zvyklostech, v zájmech, v citlivosti vůči různým situacím. Redukcionistická netolerance vůči odchylkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrňování, schematizování, stereotypizování. Zvyšuje selektivní charakter školy, v jehož důsledku se mnozí jedinci (případně celé velké skupiny žáků) cítí znevýhodněni, diskriminováni, stigmatizováni – prostě bez šancí na možnost prosadit se takoví, jací jsou, najít porozumění a pomoc, být akceptováni jako individuality, které svou jedinečností a odlišností obohacují mezilidskou vzájemnost.

8. Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace

Žákům jsou vesměs nedostatečně poskytovány hodnotné příležitosti „naučit se učit se" – rozvinout svou učební kompetenci, nabýt učebního sebevědomí, zvládnout metakognitivní strategie (poznávat, jak poznávat).

Rekapitulace a pointa třetí části knihy

Osobnostní pojetí dítěte nemá být jenom úvahou nad ním, ale má také určovat jednání – vtiskovat svou pečeť způsobům, jak s dítětem interagujeme; nemá být jenom něčím povšechným, ale má se konkretizovat v rozmanitosti situací a úkolů, z nichž péče o dítě a jeho edukace pozůstává. Tomu má napomoci vyčlenění nejdůležitějších, široce platných a přitom do zmíněné konkrétnosti ústících osobnostních zřetelů v přístupu k dítěti.

Je vyčleněno šest takových základních zřetelů. Jejich uplatňování umožňuje vznikající a vyvíjející se osobnosti dítěte 1. projevovat se jako celistvá osobnost, 2. rozvíjet se jako dívka či chlapec, 3. přináležet do mezilidské pospolitosti, 4. projevovat cílené, zaměřené úsilí, 5. vyjadřovat svou identitu, 6. nabývat vládu nad sebou samým. Jednotlivé zřetele se navzájem propojují a vyjadřují tak jednotu základních dimenzí osobnosti. Důraz je ovšem položen na jejich uplatňování při pozitivním ovlivňování vývojové transformace dítěte. V detailnějším pohledu jsme sledovali, jaká je vnitřní skladba každého z nich, z čeho pozůstává; zkoumali jsme, jak se jejich uplatňování proměňuje s věkem dítě a konkretizuje vzhledem k jeho individualitě a jaké problémy se jim mohou stavět do cesty.

Závěrečná kapitola připomíná, že osobnostní pojetí dítěte a uplatňování zřetelů, které tomu odpovídají, vůbec nemusí být samozřejmostí. Často zaujímáme vůči dítěti tzv. odosobňující postoje, jež ústí v jeho manipulování do situací bránících osobnostnímu vývoji. Ve škole představuje vážné nebezpečí omezující pohled na dítě, opomíjející celou řadu jeho důležitých charakteristik a ústící v blokování vývojových i výkonových možností. Odosobňující postoje škodí zejména směřování jedince k identitě (osobnosti jako autentickému sebevyjádření) a autoregulaci (osobnosti jako vládě nad sebou samým).

Porozumění osobnostním zřetelům v přístupu k dítěti a znalost postupů jejich uplatňování má být tudíž neodlučitelnou součástí učitelových kompetencí.

Pedagogika

ČÁST ČTVRTÁ

Úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte

14 Pojetí vývoje osobnosti dítěte
15 Úrovně psychického vývoje
16 Stadia vývoje osobnosti dítěte

Vůdčí myšlenkou předchozí části této knihy bylo, že v dítěti je třeba vidět osobnost v jejím vznikání a vývoji. Zabývali jsme se předpoklady, které je při tom nutné brát v úvahu, a zřeteli, jež je nutné uplatňovat. V této části knihy obrátíme pozornost k vývoji samému. Podáme nejdříve jeho obecnou charakteristiku, která nás bude orientovat v dalším postupu. Poté se seznámíme s úrovněmi, na nichž probíhá. A konečně podáme pohled na stadia vývoje osobnosti v dětství.

Demo mode

14 Pojetí vývoje osobnosti dítěte

Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj bytosti v jejím celistvém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým; vyvíjí se sociální začleňování, vztah k druhým lidem k i sobě samému; vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy; vyvíjí se poznávaní, jednání i emocionální prožívání; vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje...

Zejména v nitroděložních počátcích života a v prvním období po narození je vývoj psychiky umožňován tělesným zráním. Teprve postupně, jak jsou dosahovány jednotlivé stupně tělesné zralosti, se psychický vývoj víc a víc autonomizuje, více a více jej ovlivňuje učení, získávání zkušeností, aktivní sociální život, autoregulace. Nejen tělesno určuje naši psychiku, ale také psychika působí na naši tělesnost. Souvislosti mezi tělesným, duševním a sociálním si zvláště intenzivně uvědomujeme ve vyhrocených situacích – když jsme nemocní, trpíme bolestí, přemáhá nás fyzická slabost, trpíme hendikepem, jsme na někoho odkázáni... Uvědomujeme si je ale také, když velké psychické úsilí posouvá hranice našich tělesných daností někam dále, než je to obvyklé.

Vývoj osobnosti dítěte charakterizují určité obecné tendence, které lze dobře rozpoznat za individuální svérázností jejich projevu u konkrétních jedinců. Tyto obecné tendence charakterizuje zejména:

- **Získávání nových způsobilostí** s přibývajícím věkem dítěte. Dítě se např. stává postupně schopným uchopovat předměty, jemněji koordinovat pohyby končetin, vstávat a chodit, mluvit, orientovat se ve složitějších souvislostech a okolnostech života...; dospívající pohlavně vyzrává a stává se schopným adekvátně komunikovat svou sexualitu v mezilidských vztazích a nahlížet ji v perspektivě rodiny, kterou založí.
- **Nárůst složitosti (diferenciace, strukturace) vztahů** mezi částmi organismu a mezi organismem a jeho okolím. Například školní připravenost, jako předpoklad vstupu dítěte do školy, umožňuje zvládání nových složitých vztahů zahrnujících vědomí povinnosti, vytrvalost, rozdělení aktivit (sledování toho, co učitelka píše na tabuli, a zároveň vlastní psaní do sešitu apod.), způsobilost vycházet s dětmi a vytvářet s nimi učící se pospolitost, odolnost vůči rušivým vlivům spolu s úsilím soustředit se na zvládání úkolů aj.
- **Růst nezávislosti na okolí, tedy růst svébytnosti, samostatnosti a zároveň odpovědnosti,** způsobilost poradit si v náročných situacích, vyjadřovat vlastní mínění, obstát v konfliktu.

- **Pokroky ve vzdělávání a v kompetenci dosažené vzdělání aplikovat,** využívat při ztvárňování své životní cesty.

Vývoj osobnosti ovšem není jenom tokem změn, ale má svoji strukturu – **člení se na stadia** (fáze, období); každé stadium má své charakteristické zvláštnosti. Pro tuto skutečnost je používán termín **periodizace vývoje**. Stadia na sebe navazují, vážné poruchy v předchozím stadiu ztěžují přirozený vývoj ve stadiu následujícím. Analyzovat vývoj osobnosti s oporou o jeho periodizaci, organizovat výchovné a vzdělávací působení v souladu s věkovými zvláštnostmi – činit je z hlediska věkových zvláštností adresným, je jedním z hlavních úkolů přístupu k dítěti.

S periodizací vývoje úzce souvisí i to, že osobnost dítěte prochází senzitivními, zlomovými či krizovými obdobími apelujícími na obzvláštní vnímavost vychovatele vůči tomu, co vývoji konkrétního dítěte napomáhá či co jej ohrožuje, jaké postupy jsou vhodné a jaké mohou škodit.

Senzitivní vývojová období charakterizuje zvýšená citlivost jedince vůči určitým vlivům okolí, na něž pak reaguje s mimořádnou intenzitou napomáhající trvalé vývojové změně.

Původně se senzitivními obdobími ve vývoji zabývali zoopsychologové. Známy jsou zejména výzkumy Konrada Lorenze (1903–1986): Jestliže se např. v určité, poměrně ostře ohraničené době po vylíhnutí housete před ním pohybuje husa, bude housátko běhat za ní jako matkou. Jestliže to ale bude slepice, nebo dokonce smeták či člověk, bude běhat za nimi a husy jako matky si už všímat nebude. Lorenz hovoří o vtištění nového vývojového projevu.

To má samozřejmě dalekosáhlé důsledky. Na otázku, zda existují senzitivní období také u člověka, neexistují úplně jednoznačné odpovědi. Spíše nikoli, pokud jde o zcela úzké časové ohraničení zvýšené vnímavosti (u ptáků je to jen několik hodin či minut); rovněž nikoli, pokud jde o tak úzce profilované zaměření, jako tomu bylo u zmíněných housat. Odpověď však může být ano, pokud si všímáme širší a složitěji pojatých předpokladů pro obecnější orientaci. Konkrétní příklady:

V raných fázích svého vývoje je dítě zvýšeně senzitivní na vnímavost matky vůči jeho projevům, na její vcítivost (empatii) a láskyplnost – obrazně bývá řeč o „lidském teple", které matka dítěti skýtá (viz kap. 6.4.3.). Tento druh senzitivity je aktuální zejména v prvních měsících života a trvá, ovšem s měnícími se charakteristikami, asi do konce předškolního období.V dítěti se tak probouzí a vyvíjí dispozice city druhých lidí vnímat, těšit se z nich a také vlastní city projevovat. Zde je základ citové interakce, schopnosti důvěry a spoléhání – což jsou kvality života napomáhající rozvoji osobnosti (vrůstání mezi lidi, aktivizaci...) obecně. U dítěte, které se s lidským teplem a citově sycenou komunikací v raném období života nesetkává, se podobné dispozice vyvíjejí daleko hůře, pokud vůbec. Hovoříme o citovém strádání, které představuje celkově vážné narušení vývoje (tzv. deprivační syndrom, deprivovanou osobnost). Průkopnické dílo v této oblasti u nás vykonali J. Langmeier a Z. Matějček. Deprivovaná osobnost se neumí vcítit, neumí opětovat city druhého člověka; city si vynucuje způsobem, který druhé lidi odpuzuje či provokuje; snadno ublíží, poněvadž se s trpícím neztotožňuje – jeho nářek je pro ni zajímavý, aniž by vyvolával cit účastenství. F. Koukolík a J. Drtilová (1996) nedávno vyslovili hypotézu, že deprivace neústí jen v problémy osobnosti; ale pokud způsob života v dané společnosti navozuje deprivační příznaky v mnoha dětech, vznikají i závažné problémy společenské.

Jako další příklad existence senzitivních období u člověka lze uvést některé poznatky z vývoje řeči. Zvuky, které dítě kolem osmého týdne života začíná vydávat, se rozvinou poměrně rychle do značné variability. Tato variabilita je základem možnosti zvládnout nejrůznější jazyky, které jsou si svou zvukovou skladbou velice vzdálené – viz např. češtinu oproti čínštině nebo africkým jazykům. V konkrétním dítěti se ale postupně prosazuje zvýšená vnímavost na zvukové charakteristiky řeči, jíž reaguje na jeho vlastní zvuky okolí. A v souladu s tím dochází mezi čtvrtým a osmým měsícem k vyhraňování dětské zvukovosti v souladu s řečovou zvukovostí okolí, na kterou se jaksi senzitivně „naladilo". Například v dospívání a dospělosti je už velice obtížné, resp. nemožné poradit si s tímto problémem tak, aby jedinec nebyl v domorodém prostředí „odhalen" jako cizinec, i když jinak (co do gramatiky, syntaxe, bohatosti slovníku apod.) zvládá řeč naprosto excelentně, třeba i lépe než většina tuzemců.

Jako **zlomová** označujeme období velkých vývojových předělů, což vyjadřují výroky jako „druhé narození", vznik „jiného člověka". Zlomová období mohou být individuálně různě vyjádřena. Zpravidla je z pohledu vyvíjejícího se jedince provází pocit nových možností, otevírajícího se horizontu vybízejícího k novým aktivitám. Proto také zlomová období vyžadují specifickou vnímavost vychovatele, který v nich má spatřovat šance, jež nesmí být promarněny a za něž přejímá svou edukační spoluzodpovědnost.

Jako **krizová** označujeme ta vývojová období, v nichž hrozí zvýšené nebezpečí, že jedinec se ocitne v situacích zátěže, které nedokáže zvládat. Tak např. může být krizovým obdobím období tzv. prvního vzdoru, když dítě, objevující své já a fascinované způsobilostí poradit si samo, naráží na odpor či rozpaky svých rodičů. Podobně hovoříme o krizi dospívání, kdy se adolescent vymaňuje z dosavadní úzké vázanosti na rodiče, zaujímá vůči nim podrážděně kritický vztah, jímž je provokuje, a současně mu záleží na jejich lásce. Krizová období nejsou vždy nutná, ale ve zvýšené míře pravděpodobná. Mezi základní kompetence vychovatele patří umět dítěti nebo dospívajícímu pomoci, aby je co nejlépe zvládal (Jedlička a kol., 2004).

Bylo již řečeno, že vývoj osobnosti dítěte má své obecně platné charakteristiky, jimiž se vyznačuje převážná část populace. Až se budeme zabývat periodizací, budeme jednotlivá stadia, která vyčleníme, charakterizovat právě těmi znaky, jež jsou pro příslušníky určité věkové skupiny typické. To ovšem odpovídá jenom jednomu pohledu na vývoj osobnosti. Existuje ale i pohled druhý, který si všímá individuálních zvláštností, odchylek, anomálií.

1. Typické průběhy vývojových změn jsou individuálně vyjádřeny

Například, jak již bylo zmíněno, kolem druhého roku věku začíná dítě o sobě hovořit jako o „já" a záhy vehementně prosazuje požadavek „já samo!" (což

znamená, že chce jíst samo, obout se samo, říkat básničku samo – bez cizí pomoci, kterou odmítá). Vzniká tzv. období vzdoru. To je typické pro děti daného věku, ale nachází – v závislosti na vrozených charakteristikách dětské povahy, na reakcích okolí a jiných činitelích – individuálně odlišné vyjádření. Může se projevovat záchvaty vzteku; nebo může být provázeno lítostivostí; anebo může mít podobu klidného očekávání respektu druhých k vlastním přáním... Stejně tak navykání na nočník, zvládání kresebných projevů, adaptace na školu, zvýšený zájem o druhé pohlaví v době nástupu puberty atd. jsou typické projevy jedince určitého věku, ale vyjádřené více či méně svéráznou individualitou.

2. Určitý průběh vývoje může být typický jen pro příslušníky určité kultury nebo sociální vrstvy

Například vývoj řeči je značnou měrou ovlivňován tím, jak v dané kultuře je zvykem na dítě hovořit, jak je v ní obvyklé na zvukové projevy dítěte reagovat a jakými prostředky je jeho řečový vývoj podporován. Stejně tak vývoj pohlavních, resp. genderových charakteristik jedince (viz třetí část) je kulturně, resp. civilizačně podmíněn. Brát toto na vědomí je zvláště důležité při hledání vhodného přístupu k jedincům etnických menšin – např. Romům, imigrantům. I v rámci téže majoritní kultury však nacházíme značně odlišné „typičnosti" např. ve vývoji poznávacích procesů v závislosti na vzdělání rodičů a jejich příslušnosti k určité sociální vrstvě.

3. Vývoj jedince se může od svých obvyklých projevů odchylovat formou buď odchylek, nebo poruch

Existují odchylky v rámci normy, které jsou už sice nápadné, ale ještě neznamenají poruchu; jsou stále ještě v rozmezí svérázu. Je jim ovšem zapotřebí věnovat pozornost, poněvadž v interakci jedince a jeho okolí se mohou zvýrazňovat tak, že to bude znamenat pro jedince zátěž. Existují ovšem odchylky, jež vybočují z normy dané společnosti: stávají se poruchami vývoje. Vychovatel zde musí hledat radu odborníků. Poruchy vývoje se mohou projevovat tak, že vývoj je znatelně zpomalen (případně i neobvyklým způsobem zrychlen); nebo v něm vůbec nenastupují určité změny, které by jej měly nutně provázet; nebo v něm dochází k projevům, jež dotyčného jedince hendikepují, znemožňují mu (a případně i jeho okolí) normální život. Vývojové poruchy vznikají na dědičném základě; v důsledku fyzického poškození s následky pro psychický vývoj; v důsledku nemoci, strádání, traumatu, zanedbání, narušených sociálních vztahů... (Vágnerová, 1999). Práce s jedinci s narušeným vývojem vyžaduje speciální průpravu vychovatelů, kontakt s odborníky na tyto poruchy, speciální vybavení výchovného zařízení apod. Výraznou pomocí, případně nezbytností je zde studium vývojové patologie a speciální pedagogiky.

15 Úrovně psychického vývoje

Snaha porozumět vývoji osobnosti dítěte nás dovádí i k důležitému rozlišení úrovní tohoto vývoje. Vycházíme při tom ze zjištění, že vývoj je postupně určován narůstajícím významem odlišných činitelů: zrání, učení, socializace, edukace a seberozvojového úsilí. S jistým zjednodušením lze říci, že vždy následní činitelé přejímají vůdčí roli. Ono „jisté zjednodušení" je v tom, že ve skutečnosti se působnost jednotlivých činitelů prostupuje a de facto je nemožné odlišit ostrým ohraničením jeden od druhého. Zrání je provázeno učením a socializujícím vlivem matčiny láskyplné přítomnosti; učení probíhá vesměs v socializačním kontextu – tedy v okolnostech začleňování dítěte do mezilidské vzájemnosti – a postupně přechází v učení určované edukací (systematickým vyučováním); edukace je provázena socializací a není dost dobře myslitelná bez seberozvojových snah jedince – což ostatně platí i pro socializaci atd. Nicméně však rozlišení úrovní vývoje osobnosti napomáhá orientaci v jeho určujících vlivech a usnadňuje uplatňování strategií osobnostního přístupu.

15.1 Vývoj jako zrání

V období nitroděložního života (prenatální stadium) a v prvním období po narození hrají vůdčí roli ve vývoji individua procesy zrání. Podstatou je **realizace genetického kódu**; jinými slovy podle programu, který je zakotven v organismu jako svého druhu biologický automatismus, se stávají určité tělesné orgány zralými pro realizaci svých funkcí. Typickými projevy zrání u malého dítěte jsou např. osifikace kostí, myelinizace nervů, změny v růstových proporcích těla, změny v činnosti fungování žláz s vnitřní sekrecí apod. Takovéto růstově vývojové změny, a s nimi bezprostředně související akceschopnost dítěte, mají obdobný průběh u všech dětí, ať už vyrůstají kdekoliv a ať už je jejich životní prostředí jakkoliv odlišné (pokud ovšem nedochází ke zcela mimořádným okolnostem, např. k dlouhodobému hladovění nebo jinému masivnímu strádání, jako jsou závažná psychická traumata apod.). Zrání tedy probíhá primárně na úrovni anatomicko-fyziologické, má biologicky druhovou povahu. Jeho postup umožňuje nové projevy chování, které jsou dítěti příjemné – jsou to vlastně lákavé objevy dosud mu neznámých možností pohybu, jednání, poskytovaných vyzrávajícím tělem. Dítě se např. takto stává schopným uchopit předmět, lézt po podlaze, sednout si, vstát, jít... Objevy těchto možností jsou slastné – v odborné terminologii se hovoří o funkční slasti, která ponouká dítě,

aby to, co už dokáže, dlouhou dobu do úmoru opakovalo, opájelo se tím a cvičilo tak nově vznikající dovednosti. Tím se proces zrání propojuje s učením.

15.2 Vývoj jako učení

Dnes je dobře známo, že k učení dochází už u plodu – tedy v prenatálním období života jedince (viz 16.1). Zejména ale od konce šestinedělí je jeho úloha stále masivněji patrná. Podle již citovaného výroku L. S. Vygotského **učení začíná posléze razit cestu vývoji**. Šíře, intenzita a tempo psychického vývoje už zdaleka nejsou obdobné u všech lidí, ale stávají se individuálně specifickými.

> **Rozhodující význam má přístup jedince ke zkušenostem, k možnostem aktivně se projevovat – tedy stoupá důležitost toho, co nazýváme podnětností prostředí.**

Negativní dopad na vývoj dětí v období rostoucího významu učení a získávání zkušeností mají nejrůznější deprivace (strádání):

- **Deprivace citové a sociální**, kdy dítěti chybí podněty aktivizující je k přijímání a projevování citové blízkosti ve vztazích s lidmi blízkého okolí – tedy lásky, něhy, vcítění a soucítění, oddanosti apod.
- **Deprivace senzomotorické**, kdy dítě postrádá rozmanitost podnětů aktivizujících je smyslově nebo kdy je omezováno v pohybu. Deprivačně působí jednotvárné, monotónní prostředí, kde se nic neděje, kde chybějí barvy a tvary budící pozornost a zájem, kde nejsou předměty, s nimiž lze manipulovat...
- **Deprivace činnostní**, kdy chybí impulzy aktivizující dítě k činnostem, jimiž aktivně rozvíjí svůj vztah k prostředí, orientuje se v něm, získává poznatky o svých možnostech zasahovat do průběhu událostí, projevovat kompetenci apod.

Deprivace, jak jsme si je zde charakterizovali, jsou vlastně nedostatkem podnětů, výzev, úkolů podněcujících dítě, aby se učilo a získávalo zkušenosti. A zkušenosti se stávají vnitřním bohatstvím jedince právě díky rozmanitým formám a typům učení. Učení samozřejmě prostupuje i vývoj jako socializaci a edukaci, je univerzálním hybatelem vývoje osobnosti.

Uvedeme nejčastěji zmiňované druhy učení. Nejedná se přitom o nějaké striktně vymezené, nepřekrývající se kategorie. Jde spíše o výčet druhů tak, jak vyvolávaly pozornost badatelů a jak se v diskusích tříbily názory na ně. Jejich řazení zde odráží to, že první dva byly zkoumány hlavně na zvířatech, i když se uplatňují i v chování člověka; ostatní kategorie jsou vesměs lidskými specifiky. Pořadí napovídá i narůstání složitosti psychických procesů, které se v nich uplatňují, a posléze pak roli učení v mezilidských vztazích.

- **Učení emocionálně vegetativní**, známé též jako **učení klasickým podmiňováním**. Jeho podstatou je spojování určitých fyziologických a emocionálních pochodů v našem organismu s určitými událostmi v okolí. Vysvětlujeme jím např., jak dochází ke strachu ze školy a zkoušení, anebo naopak, proč se jiné děti na zkoušení těší a mobilizují síly své úspěšnosti.
- **Učení instrumentální a operantní.** Díky němu, v závislosti na úspěchu či neúspěchu aktivního úsilí jedince, nabývá toto úsilí určitých podob, případně je určitým způsobem vytvarováno.
- **Učení senzomotorické**, jímž zvládáme úkony náročné na vnímání, pohyb a vzájemnou koordinaci vjemů s pohyby. Jeho výsledkem jsou vjemově pohybové dovednosti a obratnosti. Na základě senzomotorického učení se dítě učí chodit, psát, hrát na hudební nástroj (i když jím není složitost zvládnutí psaní nebo hry na housle beze zbytku vysvětlena). Senzomotorický základ mají i všechny druhy fyzické práce, pohybových sportů apod.
- **Učení verbální.** Dítě se zde učí zvládat slova, rozumět jim v jejich ustáleném významu a funkci i používat je. Verbální učení uvádí dítě do aktivního vztahu k jazyku, řeči, což hraje v jejich osobnostním rozvoji mimořádně závažnou roli. Vždyť jazyk, řeč, řečová kompetence je nanejvýš důležitým prostředkem nejen komunikace mezi lidmi, ale je i důležitým činitelem myšlení.
- **Učení pojmové** je zpravidla úzce propojeno s učením verbálním. Bez slov, jazyka, řeči (resp. symbolizace) se nemůže plně rozvinout. Je základní složkou vývoje myšlení. Jedinec se učí vyčleňovat to, co je pro pochopení určité skupiny jevů podstatné, a odlišit to od nepodstatného (byť třeba na první pohled daleko nápadnějšího). Podle známého výroku Vygotského vyšší formy poznání (tzv. poznání vědecké) vstupují do mysli dítěte především branami pojmů. Pojmy se vyznačují:
  - uvědomovaností (jedinec je dokáže vyložit, charakterizovat, definovat);
  - systémovostí (pojmy, vážící se k určitému jevu – např. savcům, umožňují jejich zařazení do určitých systémů, v nichž ten či onen savec a savci jako celek mají své místo);
  - systematičností (jejich vytváření a používání souvisí s určitými postupy výkladu, argumentování, váže se na určité koncepce apod.).

  Veškeré vzdělávání je značnou měrou založeno právě na pojmovém učení.
- **Učení řešením problémů (problémové učení) a učení objevováním.** Jedinec zde vystupuje jako aktér objevování nového, hledání řešení. Učení řešením problémů má značný vliv na osobnost dítěte. Posiluje rozvoj poznávacích procesů, ale také vůli dovést řešení do úspěšného konce, když v jeho průběhu vyvstávají potíže. Je zde důležitá samostatnost, ale nemá dojít k rezignaci, když překážky ústí v bezradnost, jak dál – v tom případě

má být poskytována pomoc, ale důležité je poskytovat ji odstupňovaně, pouze v minimální nutné míře, tak aby dítě neztratilo pocit, že řešení je především v jeho rukou.

- **Učení sociální.** Probíhá v situacích vzájemného styku mezi lidmi, je základní hybnou silou socializace dítěte (viz dále). Zahrnuje některé z výše uvedených druhů učení, které se zde ale dostávají do nových – mezilidských, sociálních a kulturních – souvislostí. Díky sociálnímu učení osobnost nabývá schopnosti vycházet s lidmi, začleňovat se mezi ně, předcházet konfliktům a řešit je, pokud vznikly, zvládat své sociální role, uplatňovat se, spolupracovat. Významnými specifickými podobami sociálního učení je učení se napodobováním, identifikací s druhým člověkem, zvnitřňováním vnějších požadavků apod.

15.3 Vývoj jako socializace osobnosti

Termínem socializace označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá.

Sociální vlivy působící na jedince představují:

- **Druzí lidé** jako jedinci, s nimiž se jedinec stýká a interaguje; ztotožňuje, srovnává; podle kterých se orientuje, na nichž je závislý (či kteří jsou závislí na něm); s nimiž soutěží nebo spolupracuje; se kterými je v konfliktu či harmonickém soužití; jež vede či kterými je veden; jež miluje nebo nenávidí; u nichž hledá útočiště či kterých se bojí.
- **Sociální skupiny**, do kterých přináleží a v nichž zaujímá určité postavení (realizuje určitou roli, usiluje o určitý vliv), vůči kterým zaujímá postoj, s nimiž se identifikuje či od nichž se distancuje. Sociální skupiny se skládají z jednotlivých členů, ale nejsou jenom jejich výčtem: vyznačují se určitými pouty vzájemnosti, atmosférou a stylem soužití, podnětností působení apod.
- **Společenské, hospodářské, politické a kulturní poměry** ovlivňující jedincovy hodnotové orientace (to, oč usiluje, na čem mu záleží), normy a principy, jimiž se řídí, přesvědčení a víry, které zastává, události, v něž doufá či kterých se obává.
- **Zvyklosti a pravidla, obvyklé či mimořádné životní způsoby.**

Osobnost, vyvíjející se působením sociálních vlivů, se v průběhu socializace začleňuje do mezilidských vztahů (zejména těch, v nichž jedinec nachází své místo – postavení, roli, uplatnění, jistotu a bezpečí…) a zapojuje do společných činností (zejména těch, v nichž jedinec spolu s druhými realizuje vzájemnou pospolitost, vytváří produkty, dosahuje výkony, zlepšuje životní podmínky, zajišťuje budoucnost). A konečně se také integruje do společensko-kulturních poměrů, tzn. především do pospolitosti všech, kdo sdílí určité hodnoty a cíle, respektují určité normy a uchovávají určité zvyklosti – nějak patří k sobě navzájem.

Takto chápaná socializace je socializací osobnosti v tom smyslu slova, že se týká člověka v jeho celistvosti – tzn. úhrnu jeho vlastností i směřování jeho životní cesty. Ovlivňuje zásadním způsobem nejenom jeho psychiku, ale promítá se i do jeho tělesnosti. Ovlivňuje utváření jeho individuálního svérázu, ale také tento svéráz propojuje s tím, co je společné lidem, k nimž přináleží a kteří přináležejí k němu.

15.3.1 Socializace a antropogeneze

Antropogenezí myslíme vznikání člověka. A proces socializace vskutku se vznikáním člověka souvisí – má tedy zcela zásadní význam pro porozumění specifiku lidské bytosti. Jinými slovy, v průběhu své socializace je jedinec vybavován charakteristikami:

1. obecně lidskými;
2. modálními – sociokulturně specifickými, odpovídajícími danému společenství, v němž jedinec žije a působí;
3. individuálně jedinečnými, vyjadřujícími jeho svébytný, osobnostní svéráz.

1. Socializace jako stávání se člověkem

Vycházíme zde ze skutečnosti, že lidské mládě je daleko méně vybaveno pro samostatný život než mláďata jiných tvorů. Mnohem déle než ona je totálně odkázané na péči, jež je také daleko výrazněji poznamenává zvláštnostmi prostředí, v němž vyrůstá.

Nevybavenost instinkty zajišťujícími samozřejmost reagování na běžné typy životních situací zvyšuje ohroženost člověka. To by samo o sobě mohlo být velmi negativním znakem, snižujícím jeho šanci na přežití. Člověk ale tento nedostatek přetváří v odrazový můstek pro něco veskrze pozitivního: Namísto rozšiřování a upevňování své instinktivní výbavy, zajišťující přežití ve stabilizovaných prostředích, v sobě rozvinul schopnost přizpůsobovat se podmínkám novým a nezvyklým díky učení a tvořivému myšlení. Posléze se – díky rozvoji těchto dvou svých zdatností – vyvinul v tvora, vyznačujícího se nejen mimořádnou plastičností přizpůsobování, ale který nadto nabyl i schopnosti nebývalou měrou přizpůsobovat své okolí sobě samému (s dalekosáhlými důsledky – bohužel ne vždycky pozitivními). Namísto instinktů vytváří člověk systém a řád své kultury, civilizace, společensko-ekonomického uspořádání.

Životaschopným a plně rozvinutým ve své druhové kvalitě se pak jedinec stává tím, že se socializuje – přejímá kulturu a civilizaci za své, stává se jejich součástí, činí z nich regulativy svého života.

Tato abstraktní konstatování lze i konkrétně doložit (podrobněji Helus, 2001b). Zde stručně reprodukuji následující příklad, uváděný Giddensem (1999) a líčící příběh kalifornského děvčátka Genie:

> Genie měla vrozenou vadu kyčle, pro kterou se nemohla naučit dobře chodit a otec ji často bil. Když jí bylo dvacet měsíců, zřejmě usoudil, že je retardovaná, a „odložil" ji do uzavřeného pokoje se zatažennými záclonami a zavřenými dveřmi. Tam strávila následujících jedenáct let, během nichž viděla ostatní členy rodiny jen tehdy, když ji přišli nakrmit. Nenaučili ji chodit na záchod; po část svého uvěznění byla připoutána nahá k dětskému nočníku. Někdy ji z něho otec v noci vzal a dal ji místo toho do spacího pytle, z něhož nemohla vytáhnout ruce. ... Ačkoli se to zdá neuvěřitelné, přežila v těchto hrůzných podmínkách hodiny, dny a roky života. Neměla prakticky žádnou příležitost vyslechnout hovor ostatních členů rodiny, a když se pokusila vydat jakýkoli zvuk nebo přilákat něčí pozornost, otec ji zbil. Nikdy na ni nepromluvil. ... Nikdy neměla žádné hračky nebo jiné předměty, s nimiž by mohla trávit čas.
> V roce 1970 její matka z domu uprchla a vzala ji s sebou. O stavu děvčátka se dozvěděla sociální pracovnice, která zařídila jeho umístění na rehabilitačním oddělení dětské nemocnice. Při přijetí Genie nedokázala rovně stát, běhat, skákat ani lézt. Dovedla se jen neobratně posunovat. Psychiatr ji popsal jako „nesocializovanou, primitivní bytost, kterou lze jen těžko nazvat člověkem". Jakmile se však ocitla na rehabilitačním oddělení, začala Genie dělat značné pokroky. Naučila se docela normálně jíst a nebránila se tomu, aby ji oblékali jako ostatní děti. Skoro pořád však mlčela, až na okamžiky, kdy se svým vysokým, nepřirozeným hlasem rozesmála. Neustále onanovala před ostatními lidmi a nebyla ochotna toho nechat. Později žila jako svěřené dítě v domě jednoho lékaře z nemocnice a vytvořila si poměrně široký slovník, který jí umožňoval formulovat určité množství základních sdělení. Její znalost jazyka však nikdy nepřesáhla úroveň obvyklou u tří- až čtyřletých dětí.
> Geniino chování bylo intenzivně sledováno a v průběhu asi sedmi let byla podrobena řadě vyšetření. Jejich výsledky nasvědčovaly tomu, že není ani slabomyslná, ani postižená nějakou vrozenou vadou ... ale v době, kdy se dostala do užšího kontaktu s ostatními lidmi, už zřejmě překročila věk, kdy se dítě snadno učí jazyku a dalším lidským dovednostem. Je pravděpodobné, že existuje určité „kritické období" pro učení se jazyku a jiným složitým úkonům. Pokud se promešká, je už příliš pozdě na to, aby se daly úplně zvládnout.

Nejde ale zdaleka jenom o jednotlivé úkony a dovednosti. Celý vývoj osobnosti je v důsledku nerespektování senzitivních vývojových období vážně narušen. To nás dovádí k závěru, že socializace je zvláště důležitá v dětství a mládí, kdy její význam pro další vývoj osobnosti, resp. pro antropogenezi je zcela klíčový.

2. Socializace jako utváření modální osobnosti

Socializace se netýká pouze aktualizace nejzákladnějších, tzv. druhových vlastností člověka. Je třeba si uvědomit, že reálně probíhající socializace je vždy procesem odehrávajícím se v určité kultuře; je zvládáním konkrétních úkolů a požadavků kladených určitým společenstvím na jeho členy; je integrováním jedince do pospolitosti konkrétních lidí. Tím vším jsou dány její podmínky, metody, průběh i výsledky ústící ve zformování tzv. **modální osobnosti** – víceméně charakteristické osobnosti člena daného společenství.

Představme si, že bychom měli být plnohodnotně začleněni do mongolské pastevecké pospolitosti, žijící kočovně spolu se svými stády ve středoasijské stepi; nebo že bychom měli plnohodnotně přináležet do některé z kast indické hinduistické společnosti či že bychom měli být členy brazilského pralesního kmene... Jak hluboké proměny bychom museli prodělat, abychom vůbec přežili; a jak dalekosáhlé transformace naší osobnosti, včetně psychofyziologického uzpůsobení (viz např. přivykání na tamní „normální" stravu), by byly nezbytné, abychom „zapadli", abychom naplnili obsah členství v některém ze zmíněných společenství.

3. Socializace jako individuální socializační historie

Obsah pojmu socializace se nevyčerpává ani rozvinutím nejzákladnějších, druhových vlastností člověka, ani formováním modálních charakteristik odpovídajících přináležitosti k určitému sociokulturnímu společenství. Souvisí úzce i s jeho individuálním sebeutvářením. Lze totiž říci, že každý člověk prochází i svou zcela jedinečnou, individuální socializační historií, jejímž je produktem a současně i spolutvůrcem. Vytváří ji jeho rodinné prostředí, osoby, se kterými se stýká; skupiny a kolektivy, do nichž se postupně začleňuje, společné činnosti, na kterých se podílí, události a situace, jež na něho výrazně působí; svou roli v této individuální historii hraje reakce okolí na jeho vzhled, vlastnosti, jednání, výkony a produkty; a konečně ji vytváří také on sám svými vrozenými i získanými rysy, svými životními plány, svými úspěchy i nezdary, pokroky i úskalími své seberealizace.

15.3.2 Mechanismy socializace

Jak plyne z předchozího výkladu, proces socializace osobnosti je primárně určován vnějšími vlivy sociálního prostředí. Tyto vlivy jednak dovádějí jedince k začleňování do mezilidských vztahů (společnosti, kultury, sociálních skupin...); a za druhé napomáhají jeho osobnostnímu vývoji, který se začleňováním úzce souvisí. Tyto vnější vlivy však mají socializační účinek, tzn. reálně působí na utváření a rozvoj osobnosti až tím, že sám socializovaný jedinec se s nimi nějak vnitřně vyrovnává a zpracovává je – vstupuje s nimi v kontakt.

Psychologickými mechanismy socializace osobnosti máme na mysli ty psychické pochody v jedinci, které jsou navozeny jeho začleňováním do sociálních vztahů, kulturních poměrů a společných činností, a jež vedou ke změnám v jeho postojích, vlastnostech, názorech, činnostech, resp. působí na rozvoj jeho osobnosti.

Základ socializačních mechanismů tvoří učení (viz 15.2), přesněji řečeno sociální učení. Nejtypičtější je 1. učení nápodobou a ztotožňováním; 2. učení působením příkladů, vzorů a ideálů; 3. učení sociálním informováním; 4. učení interiorizačně-exteriorizační a konečně 5. učení navozované očekáváním. Závěrem upozorním na skutečnost, že socializace je 6. procesem získávání zkušeností a nabývání vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte.

1. Socializace nápodobou a ztotožňováním

Důležitým mechanismem, díky němuž si dítě osvojuje komplexní formy chování, postoje a vlastnosti, je nápodoba. Zpravidla kolem druhého roku věku se stává stále nápadnější a důležitější. Nezbytnou podmínkou je zde přítomnost druhých osob – **modelů či vzorů**, v jejichž osobnosti (jednání, vlastnostech, postojích) je něco, co podněcuje jedince k napodobování nebo celkovému připodobnění se na základě empatie. Jsou to zpravidla osoby, které dítě miluje, které mu imponují, na nichž je závislé.

Jsou vyčleňovány čtyři základní druhy fungování mechanismu nápodoby:

- **Regresivní napodobování.** Jsou známy situace, kdy se např. tříleté, nebo i mnohem starší dítě pojednou začne chovat pod svou věkovou úroveň. Ve svých projevech se začne nápadně připodobňovat mladšímu sourozenci – přestává být samostatné, jeho mluva je znovu „šišlavá a patlavá", případně se začíná opět pomočovat... Příčinou může být pocit dítěte, že je zanedbáváno, že ztrácí péči a lásku rodičů, protože už není tak malé a bezmocné jako bratříček nebo sestřička. Mladší sourozenec se tak stává vzorem pro nápodobu. Být stejně bezmocný a nesamostatný jako on se zdá být cestou ke znovuzískání dřívější pozornosti rodičů. Při regresivní nápodobě někdo vyspělejší napodobuje někoho méně vyspělého, omezenějšího, aby tím nabyl výhod, které se mu s bezmocí a nevyspělostí spojují (asociují).
- **Závislé připodobňování.** Častější a „normálnější" je ovšem napodobování někoho staršího, samostatnějšího, zorientovanějšího, vyspělejšího. Například mladší děvče si všímá, že její starší sestra si získává v rodině autoritu tím, jak umí pozdravit a pohovořit s rodinnými hosty, jak pečuje o svůj zevnějšek, jak vypráví o tom, co zažila s kamarádkami, jak umí pomáhat v kuchyni... Malé děvčátko řeší své „zaostávání" za ní tím, že se snaží vpravit do stejných způsobů mluvy, vystupování, jednání, jakými imponuje její sestra, a tak si vydobýt stejnou autoritu jako ona. Kdykoli tak činí, rodiče jsou příjemně překvapeni, chválí je, vyzdvihují jeho chvályhodné úsilí. Vzniká tak u něho sklon orientovat se všude, kde to jen trochu lze, podle chování a vystupování sestry. Dělat to, co ona, je nejjistější způsob, jak zvládnout situaci. Nesnaží se vyvinout své vlastní způsoby řešení životních situací (je to příliš zdlouhavé, namáhavé, riskantní), poněvadž stačí dělat to, co a jak dělá sestra. V tomto případě hovoříme o závislém připodobňování.

- **Odreagovávající napodobování.** Tento mechanismus vyložil ve svých experimentech především A. Bandura (1977). Představme si, že dítěti je bráněno v uspokojení nějaké potřeby, např. má zakázáno hrát si s atraktivní hračkou, již vidí na polici. Takové dítě nepochybně strádá. Když má možnost pozorovat v situaci strádání (frustrace) jinou osobu (kupř. v televizi), která je agresivní, pak je pravděpodobné, že tato agresivní osoba se stane dítěti **modelem**, jejž bude napodobovat. „Převzetím" agresivního chování strádající dítě odreagovává své napětí vyvolané neuspokojenou touhou mít lákavou věc. Pro srovnání sledoval A. Bandura vliv agresivních modelů na děti, které strádání (frustraci) vystaveny nebyly. Sklon agresivní osobu napodobovat se neprojeví zdaleka v té míře, jako tomu bylo v prvním případě. Ale stejně tak platí, že frustrované dítě, nebylo-li vystaveno působení agresivního modelu, se nebude chovat agresivně (alespoň ne v tak výrazné míře).
- **Kompenzační napodobování.** Dítě má zvýšenou potřebu vnímat jako model (a tudíž napodobovat) osoby, které vynikají v oblasti, v níž ono samo zaostává, ale chtělo by vyniknout. Je např. patrný sklon napodobovat (chováním, oblečením apod.) osobu sebevědomou, když sám trpím pocitem méněcennosti. Na základě tohoto mechanismu působí napodobování atraktivních sportovců a herců mladistvými, kteří se snaží mít alespoň nějakou část oblečení nebo vybavení, které jim přisuzuje reklama.

Z uvedených příkladů vidíme, že socializační mechanismy nápodoby (imitace) probíhají vesměs neuvědoměle a že jsou výsledkem složité souhry vnějších vlivů i vnitřních stavů (potřeb, sklonů, frustrací apod.) napodobujícího jedince. Nápodoba také může mít pro vývoj jedince jak pozitivní, tak negativní důsledky. Může jej aktivizovat, ale může také navodit vývojovou regresi. Může jej činit samostatnějším, ale také upevňovat jeho závislost.

2. Socializace působením příkladů, vzorů a ideálů

Nezbytnou podmínkou účinné socializace je i druhý člověk, který svým jednáním, svou osobností nebo celým svým životem ztělesňuje to, co se žádá od dítěte; jenž je příkladným nositelem charakterové vlastnosti či mravní pozice, která by se měla stát vlastní i vychovávanému jedinci. Proto také vychovatel využívá každé příležitosti, aby své působení obohatil, zkonkrétnil a zefektivnil vhodnými příklady a vzory. Příklady, vzory a ideály nejen skýtají dětem a do-

spívajícím názorný obraz toho, co se od nich výchovně žádá, ale mají je také zaujmout a v optimálním případě strhnout k následování.

Za **příklad** může sloužit jednání, stanovisko apod., kterým vychovatel dětem (mladistvým) přibližuje, ilustruje to, čeho chce výchovným působením dosáhnout. Jako příklad může posloužit vhodně vybraná scéna z filmu, pasáž z knihy, epizoda ze života známé i neznámé osoby, pohádka, vymyšlený příběh. Za příklad, jímž na dítě působíme a podle něhož by se mělo nadále orientovat, může posloužit i jeho vlastní jednání, které vychovatel ocenil a kterého by se mělo do budoucna přidržet. Je doporučováno hojně využívat příkladů; žádný výklad správného jednání by se bez nich neměl obejít.

Kromě pozitivních příkladů, o kterých jsme hovořili dosud, lze s úspěchem využívat i příkladů negativních. Cílem je odradit od toho, co je nežádoucí, demonstrovat neblahé důsledky špatného jednání. Práce vychovatele s negativními příklady je ovšem velice náročná. Nejednou se totiž stává, hlavně u rizikové mládeže, že právě negativní příklad je přijímán jako něco přitažlivého a hodného následování.

Za **vzor** považujeme osobu, která se stává pro dítě hrdinou hodným toho, aby se s ním ztotožnilo a bylo jako on, aby se mu připodobnilo, aby ho v určitém smyslu svým životem následovalo. Vzorem je vždy někdo svým způsobem jedinečný, hrající v našem životě (alespoň po určitou dobu) výlučnou roli, někdo, komu je třeba zachovat věrnost, ve jménu koho je třeba se sebou něco udělat. Vzorem mohou být velké postavy dějin národa a lidstva; hrdinové mýtů a legend; významné osobnosti současnosti; hrdinové ztvárnění umělecky v literatuře, filmu, divadle; charismatické osoby bezprostředního okolí.

Mít vzor, s nímž by se mohli identifikovat, patří mezi důležité potřeby dětí i dospívajících. Zprvu dítě touží nalézt svůj vzor v otci, matce, ve svých nejbližších. Později – hlavně ve starším školním věku a v dospívání, kdy se jedinec vůči nejbližším osobám svého okolí vymezuje (i s určitým prvkem kritičnosti, nezřídka značně vystupňované) – bývají vzory hledány jinde a složitěji. Vychovatel věnuje velkou pozornost tomu, koho si děti a mladiství vybírají za své vzory – vždyť vzorem se může stát i osoba problematická, strhávající myšlení, chování a usilování do slepé uličky. Krize rozvoje osobnosti se nejednou úzce pojí právě se snahou vyrovnat se pochybným vzorům. Rovněž tak si vychovatel všímá situací, kdy se vzor stává pro dítě předmětem fantazií a snění oddělujících je od problémů a úkolů reality. Konečně si vychovatel uvědomuje, že přijetí vzoru není ze strany dítěte jednoduchý proces. Koho a jak dítě či dospívající přijme za vzor, souvisí s jeho zkušenostmi, hodnotovou orientací, životní zaměřeností. Závisí to i na tom, s jakými lidmi se má příležitost setkat a kdo na něj udělá jaký dojem, ale také na módách, které navozují film, televize, literatura. Všechny tyto souvislosti vychovatel analyzuje, uvážlivě a taktně ovlivňuje přijetí vzoru, který napomáhá socializaci dítěte.

Ideálem je představa sebe samého, druhé osoby, vztahů nebo poměrů vyjadřující dokonalost, oproštěnost od chyb a nedostatků. Děti a dospívající se

často zabývají vytyčováním ideálu sebe samých – jakými by se měli a chtěli stát v budoucnu; vytyčováním ideálu přítele či manželského partnera; ujasňováním si ideálního vztahu, pro jaký by chtěli žít; promýšlením ideálních poměrů, pro něž by chtěli něco udělat, třeba i přinést oběti. Ideál bývá obrazně charakterizován jako hvězda Polárka, která sice není dosažitelná, ale orientuje, dává usilování jasný směr, od něhož by nás neměla odklonit žádná překážka.

Vychovatel si uvědomuje, že s ideály mladých lidí se může pojit i celá řada problémů. Poměrně časté je „vystřízlivění" z ideálu, kdy si mladý člověk náhle s bolestivým rozčarováním uvědomuje, že ideál není dosažitelný, že ideální stav (osoba, poměry, vztahy) neexistují. Vyvozuje z toho závěr, že život tím postrádá smysl. Reakcí bývá zoufalství, někdy zvrat k cynismu, ztráta zájmu o cokoli. Vychovatel by měl s podobnými krizemi u mladých lidí počítat a být jim trpělivě nápomocen při jejich překonávání a při hledání východiska sjednocujícího – byť složitě a rozporuplně – hodnoty ideálů a hodnoty reálného života. Do podobných krizí často upadají dospívající a děti vyznačující se sklonem k tzv. idealizaci, tzn. k vidění lidí, kteří je zaujali, s nimiž se spřátelili apod., jako ztělesnění ideálu, který ale v proměnách událostí nemůže obstát.

3. Mechanismus informování a poučování

Dosud charakterizované socializační mechanismy fungovaly převážně na citově postojové úrovni života jedince. Formovaly jeho vnější chování, ale také jeho sklony a tendence. Často také probíhají nevědomě, jedinec si je neklade jako svůj ujasněný cíl, ale je k nim „stržen" – vzor jej prostě uchvátil. Mechanismus informování a poučování je oproti tomu založen na působení nějakého sdělení, které si jedinec uvědomuje, jež případně promýšlí, na něž orientuje své kognitivní aktivity. Nejobvyklejší formou tohoto mechanismu je informování a přesvědčování o tom, co je správné, společensky žádoucí (prosociální), nebo varování před tím, co je nesprávné a nežádoucí, či dokonce antisociální. Jedinec si má požadované chování (vlastnosti, postoje) uvědomit, má se pro ně rozhodnout a má o ně usilovat.

Tento mechanismus však bývá často málo socializačně účinný. A to zejména tehdy, když:

- informování a poučování zůstává jen slovním vyjádřením, které není spojováno se sankcemi či odměnami, nebo je neprovází předvedení ilustrujících příkladů posilujících pádnost a závaznost informací;
- sociální informování není spojováno s činnostmi, aktivitou socializovaného jedince – když je dítě poučováno, ale nemá příležitost v linii poučení také jednat, rozhodovat se a zaujímat pevné stanovisko, nelze počítat s výraznějším socializačním efektem;
- když chybí příležitost vstupovat do kontaktu se vzory a modely ztělesňujícími prosociální jednání, vlastnosti a postoje, o nichž je dítě poučováno;

- když sociální informování, poučování a nabádání není spojováno s potřebami, zájmy, motivy a seberealizačními snahami socializujícího se jedince; když není dítěti jasné, jaký má smysl v jeho životním usilování.

4. Interiorizace a exteriorizace

To, oč v socializaci osobnosti jde, tzn. požadované vlastnosti, postoje a chování, stojí zprvu mimo socializovaného jedince. Je to obsaženo v socializačních, resp. výchovných cílech a požadavcích, s nimiž vystupují vůči dětem a dospívajícím druzí lidé. Přitom nejde jenom o to, aby se socializovaní jedinci těmto požadavkům přizpůsobili, aby jenom sladili své jednání s tím, co je od nich požadováno. V socializačním procesu jde o mnohem víc a jeho podstata je daleko náročnější – vesměs se usiluje o to, aby socializační cíle a požadavky byly vnitřně přijaty, aby se s nimi socializovaní jedinci ztotožnili; aby je přeměnili ve své vnitřní, osobní zásady, kritéria, potřeby, normy; aby se z nich stalo osobní přesvědčení, jímž se budou nadále řídit z vnitřní nutnosti. Vnější jednání je výsledným projevem tohoto procesu, jemuž říkáme zvnitřňování neboli interiorizace, resp. subjektivace.

Proces interiorizace představuje ovšem jen jednu stránku uplatňování uvedeného principu. Jeho druhou stránkou je proces exteriorizace, jenž spočívá v tom, že jedinec v souladu s požadavkem, který přeměnil ve svou vnitřní zásadu, také jedná. A co více, nadále on sám aktivně žádá a prosazuje uplatňování tohoto požadavku (zásady) ve svém okolí.

Osvětleme si tyto skutečnosti názorněji na zcela jednoduchém příkladu. Od určitého věku dítěte klade jeho okolí stále větší důraz na požadavek, aby udržovalo své věci v pořádku a cítilo se odpovědným i za věci kolektivu (např. rodiny, třídy). Tento požadavek může být uplatňován třeba tak, že dítě má před rodiči (vychovateli) respekt a ten je motivuje, aby po sobě uklidilo vždy, když očekává kontrolu. Nehrozí-li kontrola, poněvadž rodiče přijdou později, popustí uzdu své nepořádnosti, která je mu vlastní. V tomto případě hovoříme o pouhém přizpůsobení – pořádnost je vynucována nějakým vnějším tlakem, nějakou vnější hrozbou a není věcí vnitřní potřeby. Socializační (výchovný) cíl je zde splněn jen z malé části.

Nám jde ale koneckonců o to, aby lidé byli plně sami za sebe odpovědní a za své společné záležitosti spoluodpovědní. Jde o to, aby byl učiněn krok od vnějšího řízení jednání člověka a jeho kontroly k sebeřízení a sebekontrole. Tento druhý krok v účinnosti socializačního působení vysvětlujeme z psychologického hlediska tak, že v dítěti byl navozen proces interiorizace (zvnitřnění původně vnějšího požadavku).

Ale ani tím ještě není dána plná účinnost socializace (výchovy). Vždyť nejde jenom o lidi, kteří nepřekračují normy a plní požadavky, byť to i bylo z vnitřního přesvědčení. Jde o lidi, kteří jsou v prosazování těchto požadavků sami vůči druhým aktivní. Je-li učiněn tento třetí krok k úspěšné socializaci, pak bude zmíněné dítě v našem příkladu nejen pořádné i tehdy, když je nikdo nekontroluje a nehrozí mu žádný trest za případnou nepořádnost, ale bude vyžadovat pořádnost i od svých kamarádů, sourozenců, spolužáků. Bude si přát, aby mohlo pomáhat učitelce při úpravě třídy apod. Tento třetí důležitý krok v účinnosti socializace (výchovy) vysvětlujeme z psychologického hlediska procesem exteriorizace již zvnitřněného požadavku; tedy jeho promítnutím do jednání

navenek, do zacházení s věcmi a jednání s lidmi. Exteriorizace se projevuje v bohaté paletě jednání vyjadřujícího aktivní vztah ke skutečnosti, tak jak to odpovídá vnitřním postojům a zásadám jedince.

Mechanismy interiorizace a exteriorizace souvisejí především s vývojem morálního rozhodování a jednání.

5. Socializace navozovaná očekáváním a předpokládáním

Britský sociální psycholog G. Jahoda (1954) provedl v padesátých létech 20. století zajímavý výzkum afrického kmene Ašantů. V tomto kmeni je zvykem dávat novorozeným chlapcům jména dní, ve kterých se narodili. Takto obdrženým jménem je dítě spjato s duší tohoto dne, jež do něj vchází a určuje jeho vlastnosti a chování. Tak např. kdo se narodil v pondělí, měl by mít klidnou a mírumilovnou povahu. Oproti tomu středa vnáší do dítěte sklony k agresi a zlobné „horkokrevnosti". Jahoda ve svém výzkumu prokázal, že zde skutečně existují (byť slabé) korelace mezi dnem narození (tj. jménem) a vlastnostmi, které jsou s ním spojovány. U „Pondělků" je vskutku méně přestupků a delikvence, u „Středů" je jich naopak signifikantně více. Jak je to možné?

Je výzkumně prokázáno, že to, co u dítěte předpokládáme, co od něho s jistotou očekáváme, se za jistých okolností promítá do širokého spektra našich nejrůznějších projevů, které si vesměs ani neuvědomujeme – tedy do toho, jak se v té či oné situaci tváříme, jak na to či ono reagujeme. Vzniká tak soustava vlivů nahrávajících vzniku, vývoji a uchování toho, co bylo předpokládáno.

Vliv předpokládajícího očekávání se ovšem neváže jenom na tak zvláštní jev, jaký jsme popsali ve vstupním příkladu. Jde i o působení běžné, banální. Na základě podobných mechanismů dochází k ovlivňování vývoje schopností, sebedůvěry, morálních postojů, výkonnosti v nejrůznějších činnostech.

Nejznámějším se v tomto směru stal výzkum tzv. pygmalion efektu autorů R. Rosenthala a L. F. Jacobsona (1968): Byla vybrána lokalita s vysokou koncentrací lidí nízké kulturní úrovně, s podprůměrným vzděláním, často narušenými rodinnými vztahy a častými vážnějšími nedostatky v péči o děti. Učitelé si zde stěžovali na špatný vztah svých žáků ke škole a vyučování, nekázeň a podprůměrný prospěch. Ve škole této lokality bylo učitelům sděleno, že skupina předních odborníků z prestižní univerzity vypracovala diagnostickou pomůcku, dovolující rozpoznat jedince s dobrými studijními předpoklady. Krátce poté navštívili tuto školu psychologové pracující údajně se zmíněnou diagnostickou pomůckou. Provedli vyšetření všech žáků a sdělili jména těch, u nichž výsledky předpovídali budoucí studijní úspěchy. Ve skutečnosti však byl výzkum proveden zcela obvyklou zkouškou intelektových schopností a označení žáci byli *vybráni zcela náhodně*, bez ohledu na to, jaká úroveň inteligence byla u nich zjištěna. Rosenthal a Jacobson si prostě kladli otázku, zda (a) jsou děti uvedené školy prospěchově slabé proto, že na zvládnutí učiva prostě nestačí; anebo (b) také proto, že jejich učitelé je za neschopné zvládnout učivo považují, a tudíž očekávají nízký výkon. Nalezení odpovědi bylo cílem výzkumu. Po osmi měsících bylo totiž šetření opakováno; byl opětně zjištěn prospěch, byla testována úroveň inteligence a byla zjišťována celá řada dalších údajů o vztazích mezi učiteli a žáky, o postojích dětí ke škole atd. Ukázalo se, že žáci náhodně vybraní a označení jako ti, kteří podali údajně výborné výsledky ve zkoušce předpo-

kladů pro další studium, se oproti ostatním výrazně zlepšili, a to nejen v prospěchu, ale i ve zkouškách intelektových schopností, v postojích k vyučování.

Popsaný výzkum ukázal, že učitelovo očekávání žákova výkonu je účinným faktorem tento výkon ovlivňujícím. Dokonce toto očekávání v dlouhodobějším výhledu působí i na vývoj žákových intelektových schopností – může mít závažný socializační účinek. Jde o výsledek převratného významu apelující na nás, abychom nově pohlíželi na odpovědnost učitelů a rodičů za osobnost jejich dětí a žáků.

Významným příspěvkem k dalšímu rozpracování této závažné problematiky se pak stala koncepce tzv. kauzálních atribucí (Weiner, 1977). Slovo atribuce znamená připisování, kauzální znamená příčinný.

Kauzální atribuce znamená připisování příčin jevům, v našem případě vyjadřování předpokladu, co způsobuje žákův úspěch či neúspěch a jaký výsledek lze od něho očekávat při zadání úkolů.

Posuzování příčin lepšího či horšího výsledku, takového či jiného chování, je běžné – každý, kdo pracuje s lidmi, má k něčemu takovému sklon. Zcela běžné je to i u rodičů a učitelů. Podstatné přitom ale je, že atribuce vytvářejí určité (lepší či horší) podmínky pro následné výkony jedince. Je např. rozdíl – s markantními důsledky pro činnost a výkon –, jestli učitel spatřuje příčinu žákova neúspěchu v nedostatku nadání nebo lenosti, momentální indispozici, špatném zadání úkolu, nevyhovujících rodinných poměrech, anebo nechuti řešit úkol.

Můžeme rozlišit následující základní tendence v tom, čemu je připisován úspěch nebo neúspěch:

- **Vnitřní, nebo naopak vnější příčiny.** Vnitřními příčinami jsou zpravidla schopnost či neschopnost, píle nebo lenost, dobrá či špatná nálada, zájem nebo nezájem o věc, kladný či záporný postoj... Vnějšími příčinami jsou zpravidla obtížnost či snadnost úkolu, vyhovující či nevyhovující učební podmínky, vstřícné či nevlídné chování učitele (jeho předpojatost, „zasednutí si"), štěstí či smůla.
- **Stálé, trvalé, nebo naopak proměnlivé, dočasné příčiny.** Stálými příčinami jsou zpravidla vysoké versus nízké schopnosti, celkově velká versus malá náročnost studia (učiva, školy), trvale příznivé versus nepříznivé podmínky pro učení. Dočasnými, resp. proměnlivými příčinami jsou obvykle rozsah právě vynakládaného úsilí, náhoda – momentální štěstí či smůla, momentální indispozice...

Podle toho, jak se uvedené tendence kombinují, pak můžeme rozlišit dva typy kauzálních atribucí s protikladnými vlivy na výkon a vývoj osobnosti:

1. **Šťastná, ofenzivní atribuce.** Charakterizuje ji to, že učitel připisuje úspěch žáka jeho vnitřním činitelům, zejména dobrým schopnostem a přiměřenému úsilí. Neúspěch připisuje oproti tomu činitelům variabilním – zpravidla nedostatku píle nebo nešťastné náhodě. V takovém případě je úspěšnost považována za „žákovi vlastní"; neúspěch jej nedemoralizuje, poněvadž je mu možno čelit zvýšeným úsilím („je to v jeho moci!"), případně vyčkáním, až smůla pomine. – Uvedená atribuce je v tom smyslu šťastná (pro žáka), že učitel považuje žákovy vnitřní příčiny a předpoklady za danou, základní záruku jeho školní úspěšnosti; úspěch je nutno očekávat jako něco zcela přirozeného, je namístě jej předpokládat. V tomto směru pak učitel také považuje spíše za nutné prokázat svou pedagogickou zdatnost tím, že žáka k úspěchu „dovede". To – samozřejmě – vytváří pro žáka celkově spíše podpůrné prostředí.
2. **Defenzivní, nešťastná atribuce.** Charakterizuje ji to, že učitel připisuje neúspěch žáka činitelům stálým (škola je nad jeho síly, nemá dostatek schopností), a úspěch je vykládán vnějšími faktory (výjimečná snadnost úkolu, momentální štěstí, opsal to, někdo schopnější mu napověděl...). V takovém případě neúspěch vede žáka k rezignaci – jednání učitele s ním jej utvrzuje v duchu této atribuce v pocitu, že neúspěch je mu vlastní, že se s tím nedá nic moc dělat. A úspěch nepřináší plné zadostiučinění, poněvadž není z žáka samého, ale z něčeho mimo něj. – Uvedená atribuce je v tom smyslu nešťastná (pro žáka), že učitel nepředpokládá splnění základní podmínky školní úspěšnosti – tedy vnitřní žákovy předpoklady. Žákův neúspěch nespojuje se svou pedagogickou odpovědností a nepovažuje také za nutné vynakládat zvýšené pedagogické úsilí – přece by to stejně nemohlo za daných podmínek k ničemu vést. Tím žákovi chybí ze strany učitele podpůrné prostředí.

Působení atribucí a s tím spojená očekávání ze strany učitele dále zvyšuje žákova **vlastní atribuce** (autoatribuce). Tímto pojmem označujeme skutečnost, jak si žák posléze začíná vykládat sám sebe – příčiny svých vlastních úspěchů a neúspěchů; zpravidla tak činí obdobně tomu, jak si je původně vykládal druhý člověk, požívající v jeho očích autoritu a kompetenci tak činit – tedy učitel. Dopady šťastné nebo nešťastné atribuce zvenčí jsou tak dále posilovány šťastnou nebo nešťastnou autoatribucí z nitra jedince samého.

Ofenzivní či defenzivní autoatribuce jsou zjevně naučeny, či přesněji vyjádřeno, jsou produktem socializace. Jedinec se jim učí v návaznosti na to, jak mu důležité osoby jeho okolí (zejména rodiče, učitelé) sdělují, co si o něm myslí, jaké mu nastavují sociální zrcadlo (viz 9.3.2).

Tímto směrem byl zaměřen výzkum F. Sanga (1976), provedený na vzorku 985 západoněmeckých gymnazistů a jejich rodičů. Ze zajímavých nálezů zde uvádím:
Rodiče s nižším vzděláním a z nižších sociálních vrstev vidí za neúspěchy svých dětí především a nejčastěji jejich nedostatečné, omezené schopnosti. Důvod je v tom, že oni sami pohlížejí na středoškolské vzdělání, kterého nedosáhli, jako na vysoce náročnou

metu pro výjimečně nadané jedince, a je jim zatěžko uvěřit, že jejich děti ze skromných poměrů by takovými jedinci mohli být. Tím vlastně své děti nechtěně demoralizují. Za jejich studijními úspěchy, které jsou pro ně spíše příjemným překvapením než očekávanou samozřejmostí, vidí především houževnatost, která snad dokáže kompenzovat nevýrazné schopnosti. Oproti tomu rodiče ze středních, resp. vyšších sociálních vrstev a s vyšším vzděláním vidí za úspěchy svých dětí nadání – vždyť oni sami střední školu absolvovali a není pro ně přijatelné, že by jejich dítě na ni nestačilo. V tomto smyslu svému dítěti plně důvěřují a svou vlastní atribucí v něm upevňují jeho šťastnou, ofenzivní autoatribuci. Když nicméně neprospívá, vidí za neúspěchem nedostatečnou píli. Píle podle nich ale nemusí nic kompenzovat – jenom aktualizuje to, co v dítěti tak jako tak je: dobrý předpoklad pro školní úspěch. Děti ze vzdělaných a vyšších sociálních vrstev tak mají vzdělávací dráhu podstatně usnadněnu – jak vnějšími sociálními činiteli (podpůrným postojem rodičů), tak i vnitřní aktivizací svých studijních předpokladů.
Výzkum ukazuje, že očekávání a předpokládání jako socializační mechanismus se může spojovat i s určitými obecnějšími sociálními jevy – v daném případě s příslušností k určité sociální vrstvě.

H. Heckhausen (1974) se pokusil detailněji vysvětlit pomocí kauzálních atribucí (resp. změn v těchto atribucích) vznik mechanismu výše uvedeného pygmalion efektu:

1. učitel mění dosavadní očekávání žákova výkonu na základě přesvědčení, že žák má dobré schopnosti, o kterých dosud nevěděl;
2. v důsledku toho vidí za neúspěchem nedostatek úsilí a věnuje více péče jeho probuzení – žáka povzbuzuje, motivuje atd.;
3. žák začíná pociťovat změny v učitelově názoru na něj, začíná si uvědomovat, že má smysl snažit se, že učitel na jeho úsilí reaguje mimořádně vstřícně;
4. žák získává novou zkušenost se sebou samým v úkolové situaci, učí se vykládat si jinak sám sebe, s oporou o učitelovy atribuce si osvojuje změněné, výhodnější (šťastné, ofenzivní) autoatribuce;
5. komplex změn ve vztazích učitel–žák i v intrapersonálních psychických procesech žáka vede ke zlepšení autoregulace, významné pro školní výkon.

6. *Socializace získáváním zkušeností a nabýváním vlastností v komplexních konstelacích životních okolností dítěte*

Kdybychom zůstali jenom u těch mechanismů, kterými jsme se zabývali dosud, mohli bychom si udělat o socializaci příliš zjednodušenou představu. Mohli bychom ji pochopit jenom jako přímé působení nějakého jedinečného zdroje na dítě – druhé osoby, modelu, vzoru či ideálu, informačního pramene, vychovatele řídícího se nějakým výchovným záměrem… Socializaci ale vyvolávají nejen takovéto jedinečné zdroje, ale i konstelace životních situací promítajících se v celé své komplexnosti do osobnosti dítěte a dávající vznikat jeho postojům a vlastnostem – mnohdy s celoživotními důsledky. Budeme si to ilustrovat na dvou příkladech.

Jak známo, došlo ve Spojených státech na sklonku dvacátých let 20. století k těžké hospodářské krizi. Otcové mnoha rodin ztratili své zaměstnání či dosavadní profesionální postavení, na němž si zakládali. Nebyli již s to zajistit dosavadní životní úroveň rodiny, klesla jejich sebevědomí a snížila se jejich sociální prestiž. Propadli se do bezmoci a pocitů viny. To se nutně odrazilo i v mikroprostředí rodiny. Paralelně s tím se zvýraznila pozice matek, které často vylepšovaly hospodářskou situaci rodiny příležitostnými pracemi a prokazovaly dosud neočekávanou morální sílu překlenout těžké období. Stávalo se, že matky přejímaly úlohu „hlavy rodiny". Měla tato pronikavá změna rodinné konstelace nějaké dopady na socializaci dětí a mladistvých, na formování jejich osobnosti? G. H. Elder dospěl na základě rozsáhlého souboru longitudinálních údajů k následujícím závěrům:

- Dospívající mužského pohlaví ze středních vrstev, které zastihly zmíněné události ve věku nad čtrnáct let, byli vesměs trvale poznamenáni pocitem naléhavé nezbytnosti postarat se sami o sebe a umět také přinést oběť rodině, za niž cítili spoluzodpovědnost. Když byl vzorek těchto osob opětovně zkoumán po dvaceti letech (tedy už ve věku kolem 35 let), vykazovali jeho příslušníci v míře větší, než by to odpovídalo pravděpodobnosti, zvýšené pocity odpovědnosti, zvýšenou potřebu iniciativnosti a vysokou míru psychické stability. Typický byl pro ně i dobrý zdravotní stav a úspěch v povolání.
- Jedinci mužského pohlaví rovněž ze středních vrstev, které však zmíněné krizové události zastihly v mladším věku (výrazně pod uvedených čtrnáct let), byli ve statisticky významné míře značně negativně poznamenáni, taktéž s dlouhodobými následky. Výzkum (po dvaceti letech) u nich konstatuje sníženou výkonovou motivaci – tzn. trvalé obavy z neúspěchu, malou sebedůvěru, tendenci vyhýbat se náročnějším úkolům. Ve škole znatelně hůře prospívali. V dospělosti se vyznačovali zvýšenou citovou zranitelností, psychickou labilitou, sociální pasivitou. Vykazovali rovněž častější zdravotní potíže a nezdary v povolání. Elder vysvětluje tento rozdíl oproti předchozí skupině sledovaných osob tím, že v důsledku mladšího věku jim rodinné mikroprostředí přisuzovalo jinou pozici, v níž si připadali více jako bezmocné oběti než jako osoby, od nichž je očekáváno samostatné, iniciativní jednání. Navíc byli také vystaveni působení nepříznivých okolností delší dobu. Negativní vliv měla zřejmě i ta skutečnost, že v důsledku oslabení prestiže otců byly narušeny možnosti identifikace s nimi jako silnými, aktivními a úspěšnými vzory.
- Zajímavé je zjištění, že nepříznivé události nepostihly negativně vývoj mladších dívek. Elder (1970) na základě rozboru výzkumných údajů vidí jednu z významných příčin v tom, že příznivě na jejich vývoj působila identifikace s matkami, přejímajícími v dané situaci iniciativu a prezentujícími se jako příkladný vzor, hodný nejvyšší úcty a nápodoby.

Elderův výzkum názorně ukazuje, jak diferencovaně se uplatňují zmíněné konstelace socializačních vlivů na osobnost. Tedy ne lineárně a na všechny stejně, ale složitě a specificky, v závislosti na řadě činitelů, které je třeba brát v úvahu; konkrétně, pokud jde o dítě, v závislosti na jeho věku, pohlaví, životní hodnotové orientaci rodiny a jejích členů, společenské situovanosti (šlo o střední společenskou vrstvu)…
V roce 1969 vyvolal živé diskuse článek amerického psychologa A. Jensena shromažďující důkazy pro tvrzení, že američtí černoši (spolu s dalšími znevýhodněnými menšinami) mají v průměru nižší inteligenci než běloši, že tyto rozdíly jsou z větší části dány geneticky a že jsou ve svých důsledcích hlavní příčinou nižšího postavení černochů v sociální struktuře Spojených států. Novější výzkumy přinesly dokonce údaj, že IQ černochů

je v průměru o 10–15 bodů nižší než IQ bílých Američanů. Proti tomu uvedl např. U. Neisser (1986) řadu pádných argumentů:

- Nemanželské děti, které se narodily po druhé světové válce v Německu ze styku amerických černošských vojáků s bílými německými matkami, vykazovaly stejnou inteligenci jako děti, jejichž otci byli vojáci běloši. Obě skupiny dětí vyrůstaly ve velmi obdobných sociálních podmínkách.
- Černošské americké děti, adoptované během prvního roku života bílými rodiči s nadprůměrným příjmem i vzděláním, vykazovaly o 15 bodů vyšší intelektové skóre než ostatní černošské děti, vychovávané v prostředí svých etnických rodičů.
- Černí Američané byli ve své zemi tradičně znevýhodňováni. Rozdíly mezi nimi a jejich bělošskými spoluobčany jsou podobné rozdílům, které můžeme zjistit i v jiných zemích mezi majoritní, zvýhodněnou a minoritní, znevýhodněnou populací (např. v Indii mezi dětmi vyrůstajícími mezi příslušníky různých kast).
- Rozdíly v ukazatelích IQ mezi americkými černochy a bělochy se během posledních dvaceti let zřetelně snižují, tak jak se daří realizovat podpůrné sociokulturní programy a tak jak se zlepšuje společenské a ekonomické postavení minorit.

D. Fontana (1997) k tomu dodává:

„Na základě těchto a dalších výzkumů lze oprávněně uzavřít, že neexistuje přesvědčivý základ pro domněnku, že mezi černou a bílou rasou (a také mezi jinými rasami) existují genetické rozdíly v inteligenci. Existující měřitelné rozdíly jsou zjevně příliš silně ovlivněny proměnnými prostředí, než aby nám to umožnilo vysvětlovat jejich původ geneticky. Západní bílá kultura je svým současným zaměřením vysoce verbální; úspěšnost v mnoha životních ohledech patří těm, kteří dokážou užívat řeči na vyšší úrovni plynulosti a složitosti. Skupiny, které kladou menší důraz na důležitost řeči … nebo které mají menší příležitost osvojit si ji a užívat ji na vysoké úrovni, se proto nevyhnutelně projeví jako méně schopné…"

15.4 Vývoj jako edukace

Rozdíl mezi socializací a edukací není vždycky ostře patrný. Úzké vazby jsou zejména mezi socializací a výchovou či mezi socializací a mimoděčnou orientací v životních situacích. Základním rozlišujícím kritériem je, že socializace je procesem utváření a vývoje osobnosti, který probíhá v rozhodující míře spontánně.

Dítě je ve své společnosti, ve své rodině socializováno prostě tím, že v ní žije. Podobně je tomu s osvojováním mateřského jazyka – dítě se mu neučí tak, že by s ním byla procvičována slovíčka, že by bylo vyučováno gramatickým a syntaktickým pravidlům… Mateřštině se učí s prvními zvukovými projevy spontánně tak, že prostě v daném jazykovém prostředí žije a svým životem v něm se do něho vpravuje. Podobně také socializace je vpravováním se dítěte do zvyklostí, morálky, dovedností a postojů, obvyklých v daném sociálním prostředí tím, že v něm žije. Socializační působení vesměs připadá jeho aktérům jako něco tak samozřejmého, že nad ním nijak zvlášť neuvažují. To má samozřejmě své výhody i nevýhody. Rozhodně ale socializace na vývoj osobnosti nemůže stačit.

Od určitého období vývoje dítěte musí se stále větší naléhavostí nastupovat edukace, která je působením záměrným, koncepčním, promýšleným (reflektovaným). Naplnění těchto kritérií zabezpečuje zejména edukace školní, kde tyto a další podobné znaky jsou zajišťovány profesionálně – odborníky, kteří musí být pro tento účel speciálně vzděláni, jejich činnost musí být zabezpečena stanovenými podmínkami a kvalita jejich práce je kontrolována.

Vrátíme-li se k příkladu se spontánním osvojováním mateřštiny dítětem, který nám přiblížil specifikum socializace, pak specifikum edukace nám může osvětlit příklad s efektivním vyučováním druhém jazyku. Zde se učitel snaží mít celý tento proces pod kontrolou, regulovat jej tak, aby probíhal pokud možno optimálně, což zajišťuje určitá koncepce, vtělená do učebnic, systému vyučování a učení, ověřování dosaženého pokroku, organizování dalších mimoškolních řečových příležitostí atd.

Hovoříme-li o vývoji jako edukaci, máme tím na mysli, že edukace svými výš uvedenými charakteristikami vtiskuje vývoji osobnosti dítěte celou řadu ne zbytných znaků. Pokud jde o školu jako klíčovou instituci pro edukaci dětí, j to na prvním místě vedení dítěte k systematickému vzdělávání, otevírajícímu pro ně perspektivy fundované životní orientace a uplatnění (viz též kap. 4.5). Doložme si nyní uvedené znaky vývoje jako edukace na dvou oblastech. Prvn z nich je zlomová událost vstupu do školy, druhou je požadavek komplexní edu kační péče (odpovídající nutné proměně školy tak, aby lépe odpovídala osob nostnímu vývoji dítěte).

15.4.1 Osobnostní vývoj dítěte a jeho vstup do školy

Vstup do školy je pro dítě i jeho rodinu výjimečnou událostí. Osobnostní vývo nabývá nové kvality, která se postupně, během celé školní docházky, naplňu je v širokém spektru svých projevů a důsledků. To je důvod, proč bývá vstup do školy označován jako **zlomová životní událost**, kdy se poměrně ostře od sebe oddělí dvě fáze dětského věku. Připomeňme si pět změn, které uvedenou „zlomovost" navozují:

1. Dítě je vstupem do školy vystaveno soustavnému vzdělávacímu působení zabezpečovanému vyučováním

Na toto působení pak má odpovídat tím, že **do organizace svého života in tegruje řízené učení**. Propojeností učitelova vyučování a svého vlastního uče ní nabývá postupně vzdělání, jímž zde myslíme poučenou a další poučení hle dající orientaci ve světě i v sobě samém. Slovy P. Piffy (1999) vzdělání

„je něco, co se zcela organicky rozvíjí, roste a vrství, a co je především proto charakterizováno svou celistvostí. Vzdělaný člověk je takový člověk, který má ucelený obraz o skutečnosti, a který se v ní proto může dobře pohybovat, který má o ni zájem, protože je si vědom,

že k ní sám patří, a tedy že poškodí sám sebe, poškodí-li nebo před škodou neuchrání skutečnost kolem sebe." A ve vztahu k žákovi pak Piťha dodává, že vzdělání „je určitá uspořádanost myšlí, určitá celost dávající smysl. A k té se dobere i velmi málo nadaný žák. I on si vytváří názor a jakousi první geometrii vztahů. I tento člověk je vzdělaný, protože rozumí svému malému světu, v němž se odbývá jeho život."

Díky svému vzdělání, tím, že obšírněji a hlouběji rozumí světu a svému místu v něm, jedinec ze své pozice přejímá odpovědnost. Realizuje zde své poslání, plní zde své úkoly, dopracovává se zde své kompetence.

Uvědomuje si jednak hrozivost destrukcí a škod, které může svým jednáním způsobit, ale také si ujasňuje šance, jak by svou tvořivostí a konstruktivní činností mohl svět obohatit. Vzdělání úzce souvisí s komunikací – vždyť jedině skrze komunikaci s druhými lidmi se člověk svého vzdělání dopracovává a druhým jej umožňuje. V tomto smyslu je vzdělání integrujícím činitelem lidské pospolitosti. (K diskusím nad současným pojetí vzdělání viz též Helus, 2001.)

Z toho, co bylo řečeno, plyne, že vzdělání není jenom impulzivním produkováním nápadů a názorů, jak je vyprovokovávají okolnosti. Není ani pouhým hromaděním informací, i když se o ně opírá a pracuje s nimi. Vzdělání nespočívá jen v poznatkových a názorových fragmentech vytržených z celistvosti souvislostí. Není také pouhou soustavou technologií, jak to či ono dělat, jak toho či onoho dosáhnout, i když v ní technologie zaujímají své místo. Pozitivně řečeno, vzdělání charakterizuje ucelený náhled na souvislosti, který nestagnuje, ale vyvíjí se, koriguje a zdokonaluje. A právě v tomto svém významu představuje vzdělání jednu ze základních dimenzí rozvoje osobnosti a školní vzdělávání má podstatný vliv na její výchozí realizaci v dětství a mládí.

2. Dítě je svým vstupem do školy uváděno do nových rytmů strukturování času

Dítě činí nové zkušenosti s rytmy časování svého života skýtajícími mu nové způsoby naplňování dne, týdne, roku.

Tak se např. vyčleňují ve zcela novém, jinak prožívaném významu dny všední a dny sváteční (kdy nemusíme do školy, můžeme déle spát, můžeme si více hrát a dělat, co nás baví, ale také se musíme připravit na pondělní školu). Vyčleňuje se čas na hru, odpočinek a čas na úkoly. Je to vše otázka určitých řádů a režimů a děti se do nich (značnou měrou v závislosti na celkové kultuře rodinného soužití) snadno či těžko vpravují. Mnohdy se s tím pojí každodenní rodinné kolize: „Je už pozdě a úkol ještě není hotov; je lépe dívat se ještě na televizní program a úkol udělat výjimečně ráno; dnes se budu učit do pozdního večera a až pozítří si pospím, apod." V mnoha rodinách se nikdy v tomto směru nevytvoří řád a vícméně ustavičně hrozí konflikt, kdy a jak školní požadavky splnit, kdy je pro to vhodný čas, vhodný prostor, vhodný klid…
Za připomenutí stojí i rytmus vyučovacích hodin a přestávek ve škole, rytmus školního roku a prázdnin. Pro mnohé děti nabývá nového významu např. nemoc, kdy se obvyklé časování dne a týdne ruší a dítě se může oddávat prostému plynutí času. U některých

školáků lze pozorovat tzv. útěk do nemoci nebo předstírání nemoci, s podvědomým cílem vymknout se zátěžovému nároku obvyklých časových rytmů a režimů, obvyklého časování života.

Je možno shrnout, že utváření nového vztahu dítěte k času a „časování", někdy také spojované s prvními pokusy samostatně si svůj čas organizovat a plánovat, je významným faktorem utváření osobnosti, souvisejícím se vstupem do školy jako zlomovou událostí.

3. Dítě je uvedeno do nového postavení, resp. statusu; učí se realizovat nové životní role a mezilidské vztahy

Je to role žáka vůči učiteli, spolužáka vůči dětem ve třídě. Pod zorným úhlem žákovské role je velice často nahlížejí a posuzují rodiče, příbuzní, známí; pod tímto zorným úhlem se ale také dívá i ono na sebe sama – precizuje své sebepojetí.

Žákovskou roli mu připomínají běžné dotazy typu „jak ti to jde ve škole", „jestlipak máš samé jedničky", „tak co už ses naučil"? Problémy se zvládnutím žákovské role mohou být důvodem, že se dítě stydí, připadá si omezené a hloupé, začíná se vyhýbat příležitostem projevit se, něco ukázat. Naopak dítě, které svou žákovskou pozici suverénně zvládá, je hrdé a cítí se výjimečně zdatným, obdivuhodným, což mu dodává odvahu i chuť projevovat se, předvést se, být aktivní. Jinými slovy, žákovská role se stává důležitou krystalizační osou vývoje pohledu dítěte na sebe sama, tedy jeho sebepojetí, sebehodnocení, jeho sebeúcty. Připomeňme v této souvislosti četná psychologická zjištění, že sebepojetí a sebehodnocení, které je skrze žákovskou roli a úspěšnost její realizace v dítěti navozováno, má vliv na jeho vztah ke škole, učiteli, učení. A skrze tento vztah ovlivňuje i výkon. Konkrétně je např. známo, že učitelovým hodnocením navozené sebepodceňování dítěte jako „špatného čtenáře" či „špatného počtáře" koreluje s výkony ve čtení a počítání horšími, než jakých by dítě jinak dosahovalo, jaké by odpovídaly jeho schopnostem. Dochází tedy k blokování určitých činnostních a výkonových potencialit dítěte v důsledku jeho „špatného" postavení (statusu) jako žáka.
Stejně velký význam má i to, kde se dítě nachází a jak se orientuje ve svém postavení spolužáka, ve své roli kamaráda ve třídě. Je důležité, s kým a jak se porovnává a jak výsledky svého porovnávání chápe, interpretuje. Zvládnutí či nezvládnutí spolužákovského postavení v jeho základních dimenzích je prožíváno vesměs velmi citově a může se spojovat s vleklými stavy smutku, nejednou přechází v devastující trauma. Pro některé žáky jsou problémy typu „jak jsem oblíben nebo neoblíben, kdo chce nebo nechce se mnou sedět v lavici, kdo mne pozval nebo nepozval na své narozeniny" apod. centrálními problémy jejich života.

Velkým úkolem učitele je problémy tohoto druhu zachytit a soužití ve třídě vhodně usměrňovat. Vždyť jde o polohu života, v níž se často rozhoduje o utváření dětské osobnosti, o vztahu k učení a o výkonu v něm stejně významně jako ve vlastní výuce.

4. Dítě je uvedeno do celé řady nových aktivit, skrze něž objevuje nové skutečnosti („nové světy")

Činí zkušenost se svou vlastní zdatností, objevuje nové horizonty možností, ujasňuje si vztahy mezi lidmi. Zvláštní místo zde zaujímají různé projevy aktivit učebních, procvičovacích, vzdělávacích. Zvláště důležité je, když skrze učební aktivity a dosahované vzdělávací úspěchy si dítě uvědomuje, jak se mění jeho akční rádius i mimo školu, v rozmanitosti životních situací – už může číst knížku, samo nakoupit a odpočítat peníze, vyprávět událost z dějin, poučit rodiče o tom, co se děje v přírodě na podzim, zabavit rodinu recitováním básní, které se naučilo, napsat dopis babičce k narozeninám, vyzdobit stěny bytu obrázky, které namalovalo. Ukazuje se, že důležitým kritériem úspěšné práce školy je právě toto – **zainteresování dítěte na jeho vlastní kompetenci poradit si**, to či ono dokázat, předvést, tomu či onomu udělat radost apod.

5. Dítě je tedy uváděno do nových zážitků a zkušeností se svou vlastní kompetencí

Dítě nově poznává, co dokáže, v čem je dobré. Tento moment v proměně dítěte souvisí s předchozím, ale zde jej ještě jednou a speciálně vyzdvihneme. Je totiž jedním z dominantních zdrojů motivujícího zadostiučinění žáka, jednou z vůdčích hybných sil vývoje jeho osobnosti.

A přesto se zde škola dopouští četných prohřešků tím, že staví dítě příliš často do jakési výchozí pozice nevědění, s předpokladem, že je z tohoto nevědění dostane, ať chce, nebo nechce. Vždyť od toho zde je! – Ale, jak upozorňuje současná psychologie, dítě nikdy není v nějaké nulové pozici nevědění. Ono toho přece už hodně ví a umí! Cítí se v tom a onom kompetentní, a jsme-li obdařeni jen trochu hlubší vnímavostí, musíme je také jako kompetentní vidět, ocenit! Dítě touží, aby se jeho kompetence brala v úvahu, aby se podle toho s ním jednalo. Neděje li se tak, je pochopitelně zklamáno. Ale to není zdaleka vše. Nerespektování kompetence dítěte, nerespektování toho, že „je dobré" a že k tomu, co se má naučit, dokáže ledacos přidat (byť „svérázně", „po svém"), je zbavuje jistoty a odvahy. Ztěžuje mu výchozí postoj ke zvládání nových věcí. Nové požadavky jsou v důsledku tohoto nerespektování příliš vzdálené, příliš cizí, zbytečně nesnadné. Jinak řečeno, dítě je ochuzováno o možnost vyvíjet se od toho, v čem se cítí dobré a kompetentní, co už učinilo součástí vnitřního bohatství své osobnosti, dále – k tomu, co ještě neumí, ale umět chce. Namísto toho začíná stále znovu, stále je hloupé a odkázané na vševědění druhého. Přivyká trvalé nesamostatnosti a postavení někoho „až tam dole". To platí pro začínající školáky stejně jako pro gymnazisty a vysokoškoláky.

Tento přístup ve svých důsledcích způsobuje, že mnozí žáci neuplatňují ve škole svou individualitu a možný přínos. A tím, že je neuplatňují, nemohou je ani náležitě vyjadřovat a tím kultivovat. Významná, možná centrální oblast potencialit rozvoje osobnosti tím jaksi zůstává mimo hru, je případně blokována, potlačena, zpochybněna, traumatizována.

Vytváření bohaté palety možností, aby dítě mohlo a chtělo uplatňovat svou kompetenci a dosaženou zdatnost, využívat svou zkušenost a už dosažené vzdělání, vyjadřovat svou individualitu, je důležitou podmínkou edukačního vývoje osobnosti ve školním prostředí.

15.4.2 Komplexní edukační péče

Je výrazným znakem naší doby, že v ní narůstá význam vzdělání. Dokonce bývá vytyčován požadavek, aby úspěšně se rozvíjející společnosti byly společnostmi vzdělání, celoživotního učení se, vědění (*Průvodce krajinou priorit...*, 1992). Znamená to, že vzdělání je jak rozhodujícím faktorem sociálního, kulturního a ekonomického rozvoje, tak i uplatnění a rozvoje osobnosti. Zde je důvod, aby škola angažovala co nejvíce dětí a mládeže na vzdělávacích aktivitách a otevírala jim **horizonty vzdělávací úspěšnosti**.

Tradiční selektivita, spočívající na včasném vyčleňování tzv. málo schopných a omezeně vzdělavatelných do víceméně slepých uliček školství, musí být překonána. Musí ji nahradit integrativní edukační strategie založené na variabilitě vzdělávacích příležitostí a efektivních metodách vyučování a učení tak, že stále více dětí, resp. mládeže může participovat na stále vyšších formách vzdělávání. O integrativních strategiích hovoříme proto, že realizují zapojování dětí a dospívajících s rozmanitými vzdělávacími předpoklady (schopnostmi, zájmy) do vzdělávacích aktivit tím, že nacházejí účinné způsoby jejich motivování, aktualizování jejich potencialit učit se, odstraňování bloků a bariér vzdělávacího úspěchu. O integrativních strategiích mluvíme také proto, že diverzifikovaná populace dětí a mladých má umět a chtít aktivně se pohybovat v prostoru vzdělávacích možností.

Uskutečnění integrativní edukační strategie ovšem není v možnostech dosud převažujícího transmisivního vyučování (založeného na prostém předávání vědomostí). Škola stojí před úkolem stát se školou komplexní edukační péče. Konkrétně to znamená:

1. Překonání představy, že učitel prostě vyučuje to, co má předepsáno, a pak vyzkouší, zda a jak si žáci učivo osvojili. Za výsledky nese odpovědnost zejména žák, ať už jsou jejich příčiny jakékoli. – Proti této představě je zapotřebí argumentovat, že někteří žáci (třeba i většina ve třídě) sice nedisponují předpoklady sami zvládat učitelovy nároky, ale že tyto předpoklady v zásadě jsou v jejich možnostech, věnuje-li učitel patřičnou péči jejich rozvinutí. Příčiny tkví zejména v rodinném prostředí, nepříznivých zážitcích a zkušenostech dítěte, trvalejších indispozicích, povahových zvláštnostech, kognitivních stylech a stylech učení, omezeném jazykovém vybavení, nerozvinutosti zájmů... Není-li v tomto směru uplatněn program náležitých opatření, nedostatky se upevňují a stávají se trvalou charakteristikou jedince,

umocněnou jeho neúspěchy. Jsou-li patřičnými programy odstraňovány, žák může dosahovat i vynikajících výsledků. Učitel, který tímto směrem neuvažuje a nejedná, podílí se, ať už si je toho vědom, či nikoli, na diskriminaci žáka a upevňuje negativní, selektivní působení školy.

2. Překonání představy, že by bylo lépe, kdyby žáci, se kterými jsou potíže (kázeňské, výukové), ve třídě nebyli. Vždyť brzdí tempo výuky, kazí ostatní, způsobují kalamitní situace a zatěžují psychiku učitele. Ale když už zde jsou, je zapotřebí vhodně je izolovat, zastrašit, ignorovat či dát ostatním na vědomí, že si jich nemají všímat. Výuka má být přece orientována na ty, vůči kterým se vyplácí! – Z předchozí rozvahy plyne, že žáky, s nimiž jsou potíže, je třeba vidět pod zorným úhlem možných a nutných pedagogických opatření, nápravných a kompenzujících postupů. Je třeba je integrovat, obnovovat jejich šanci lépe využít potencialit vývoje a výkonu. V tom smyslu je také zapotřebí organizovat soužití žáků ve třídě (škole) jako soužití obsahující více účinné kooperace, podpory, pomoci.
3. Překonání představy, že vyučování má probíhat v maximální oddělenosti od „hluků a zmatků" okolního světa, aby se žáci mohli na práci soustředit. To, čemu se mají naučit, nacházejí ve svém okolí v příliš komplikovaných celcích, zmatených souvislostech, mnohoznačných podobách. Je tedy nezbytné jim vše přetlumočit, „didaktizovat", aby se to naučili pokud možno jednoduše a uměli správně odpovídat. – Proti tomu se staví dnes dobře známá skutečnost, že důsledné oddělování vyučování od vnějšího světa způsobuje, že se školní vzdělávání stává vzděláváním pro školu, dokonce i do té míry, že žákům ztěžuje vstupovat do reálných životních situací. Aby se v nich orientovali, využívají pak děti a mladiství podle okolností jiných, mimoškolních a neformálních vzdělávacích příležitostí. Často ale neefektivně, případně i škodlivě. Školní vzdělávání pak zůstává úzce vázáno jen na zkoušení a vytváření dobrého dojmu ve vyučovací hodině. Žáky posléze ani nenapadá, že to, co se naučili, lze tvořivě využívat, že to má uplatnění. Odborně vyjádřeno, takto izolovaně chápané vyučování navozuje ve svých důsledcích tzv. **funkční negramotnost** jedince – jeho sníženou schopnost své poznání využívat. Výzkumy posledních let přesvědčivě dokládají, že fungování školy založené na bohatství vazeb s mimoškolní skutečností, na objevování souvislostí tam, kde nebyly předpokládány, na zaujetí vším, co může cestu za poznáním obohatit, je jedním z významných činitelů kladných postojů a dobrých výkonů všech žáků.
4. Překonání představy, že školní vzdělávání v naukových předmětech je objektivizujícím, odosobněným předáváním toho, co je v učebnicích a osnovách. Nejlépe je zvolit takovou učebnici, která vše, co má být vyučováno, obsahuje v průzračně vyučovatelné podobě, aby to bylo možno bez námahy tlumočit a zkoušet. Tím má učitel jistotu, že bylo skutečně probráno vše, co probráno být mělo. Odbočky (do šíře, hloubky, směrem k zájmům žáků apod.) jsou komplikací a zkušený učitel před něčím takovým musí varovat. – Proti tomu je žádoucí namítnout, že sklon k odosobněnému předávání poznatků je v rozporu s pojetím vzdělávání jako orientování osobnosti, která je vždy konkrétní individualitou, mající své otázky a problémy. A čím lépe se daří provazovat to, co je a má být vyučováno, s tím, co žáci sami už vědí, co je zajímá, v čem vidí důležitost a smysl, tím spíše vzdělávání plynule přechází v sebevzdělávání, je vnitřně motivované, stává se bohatstvím osobnosti na její životní cestě. Odtažitá objektivace jistě tvoří součást poznání, někdy (hlavně u starších žáků) se dostává do popředí, ale jindy zase ustupuje do pozadí. V každém případě ale vzdělávání dětí a mládeže má přihlížet k vývoji osobnosti, občana, jedince hledajícího své uplatnění, zajímajícího se o svou budoucnost, hledajícího cestu k sobě i k druhým lidem.

Při realizaci komplexní edukační péče má klíčový význam důraz na rozvoj učebních kompetencí žáků a studentů. Pro učitele to znamená úkol účinně je uvádět do možnosti učit se rozmanitými cestami a způsoby, tak jak to odpovídá jejich individuálním zvláštnostem, charakteru situace nebo druhu učiva.

Viz např.:

- učení z textu;
- komunikativní a kooperativní učení, učení ve dvojicích a skupinách;
- učení pomocí projektů a řešení problémů;
- učení shromažďováním dokumentů a tvorbou portfolií;
- učení posilované aktualizací poznatků v reálných (či realitu simulujících) situacích;
- učení usnadňované vytyčováním osobních cílů a uzavíráním cílových dohod mezi žáky a učiteli;
- učení podporované kladným hodnocením a eliminací strachu z chyby a selhání;
- učení vytvářením metakognitivních postupů (poznávat, jak poznávat; učit se, jak se učit);
- učení samostatným pohybem v různých informačních prostředích aj.

Psychologické výzkumy učení přinášejí mnoho podnětů. Vesměs ale zůstávají mimo dosah školy. Nelze je v ní také použít automaticky. Tímto směrem by se měl ubírat aplikovaný pedagogicko-psychologický výzkum i inovativní snahy učitelů. Zde je šance přeměnit školu v institut daleko rozvinutější vzdělávací péče o všechny, než je to dnes obvyklé – tedy ve školu komplexní edukační péče.

15.5 Vývoj jako seberozvoj osobnosti

Téma seberozvoje, resp. sebeutváření osobnosti navazuje na problematiku identity a autoregulace (kap. 11 a 12).

> **Svou identitou a autoregulací jedinec sám obrací ke svému vývoji pozornost. Reflektuje jej pod zorným úhlem své odpovědnosti za něj využíváním možností, které nabízí okolí, a vynaložením vlastního úsilí.**

Ke svému seberozvoji ovšem jedinec nedospívá nutně a automaticky; není samozřejmou daností. Konstituuje se na základě celé řady předpokladů vytvářených v neposlední řadě předchozí socializací a edukací. Zde mohou vznikat ve vztahu k seberozvoji jak zábrany a bariéry, tak i podpůrní činitelé.

Pokud jde o socializaci, je podstatné, jaké mělo dítě možnosti doplňovat, resp. korigovat a překonávat vnější tlaky na přizpůsobování a podřizování se nárokům svého okolí tím, že se také mohlo a chtělo autonomně projevovat a mít podíl na ztvárňování socializujících okolností. Důležité je, jak jsou určující osoby jeho okolí vstřícné a vcítivé vůči jeho vznikající osobnosti, jaký jí dávají prostor k projevu, jaké jí nabízí možnosti specifického partnerství, jak jí dávají pociťovat respekt k možnostem jejího vývoje… Rozhodující roli zde sehrává důraz na aktivity dítěte samého jako zdroj jeho vývoje, a to tak, aby tyto aktivity nacházely odezvu, která je netlumí, ale napomáhá dítěti při hledání jejich směru a kultivovaného výrazu.

Pokud jde o edukaci, vstupuje výrazně do utváření této páté úrovně vývoje osobnosti výchovná a vzdělávací regulace (viz kapitola 13), která má ovšem ten základní znak, že je přetvářena v autoregulaci samého dítěte. Je vůči němu uplatňována tak, že je mu inspirací, obohacením, výzvou, jak si sám se sebou ve svém vývoji poradit, jak se stávat sám sebou – se svým sebeovládáním, se svým učením apod. Rozhodující roli zde sehrává důraz na podporování tendencí dítěte být subjektem svého vzdělávání a výchovy – tedy nejen být vzděláván, ale vzdělávat se; nejen být orientován, ale orientovat se, nejen plnit zadané úkoly a problémy, ale sám je rozpoznávat a formulovat. Způsobilost vychovatele iniciovat v dítěti tento obrat a napomáhat mu jej realizovat je neustálým prověřováním jeho pedagogické kompetence brát za osobnostní rozvoj dítěte svou aktivní spoluzodpovědnost.

V závislosti na uvedených předpokladech se úroveň vývoje jako seberozvoje osobnosti plně aktualizuje, anebo se aktualizuje jen částečně, případně zkomoleně a problematicky. Jeho plná aktualizace nachází svůj výraz v tom, že jedinec je co do svého osobnostního rozvoje ve vysoké míře autonomní a svébytný. Rozvíjí se tehdy, kdy jsou okolnosti nepříznivé – sám si nutné podmínky vytváří, nachází v tom, co se děje, smysl, na který odpovídá konstruktivním úsilím obstát a vnést do svého života nové podněty, nová poučení, nové aspirace.

A naopak, jeho částečná či zkomolená aktualizace znamená, že jedinec je závislý na tom, jak se vyvíjejí vnější okolnosti – jsou-li nepříznivé, stagnuje, nebo dokonce upadá na nižší úroveň svého usilování či si vytyčuje cíle, které jsou nebezpečné jemu i okolí. Zlomovým obdobím je zde sám závěr dětství a dospívání. Nutno ale zdůraznit, že tímto obdobím seberozvoj nekončí. Zůstává trvalým úkolem a trvalou šancí osobnosti zejména v situacích závažných životních rozhodnutí.

Demo

16 Stadia vývoje osobnosti dítěte

Tato kapitola navazuje na konstatování, že vývoj osobnosti není jen proudem změn, ale má svou strukturu, člení se na stadia, která se jedno od druhého liší zřetelnými znaky a následují po sobě v určitém zákonitém sledu. Průběh předchozích stadií pak ovlivňuje, jak proběhnou stadia následná. Periodizace vývoje, jak tuto skutečnost nazýváme (viz s. 87), má sice značně obecnou platnost, přesto je konkrétním jedincem realizována v řadě směrů individuálně specificky – je to přece periodizace vývoje jeho života a ten je jedinečný. Proto i stanovení časových úseků pro jednotlivá stadia může být jen přibližné. Především u pokročilejších stadií je ostřejší časové vymezení stále obtížnější. Předchozí stadium také nikdy nekončí ze dne na den, aby ustoupilo stadiu následujícímu. Trvá měsíce, než se nové stadium stabilizuje a plně rozvine. To vše mějme nadále na mysli.

Existují různé koncepce vývojové periodizace. Zde se omezíme na sedm raných stadií zahrnujících dětský věk a dospívání. Ty, kdož se chtějí s problematikou vývoje seznámit zevrubněji, i mimo osobnostní rámec, odkazuji na práce P. Říčana (1989, 2004) a M. Vágnerové (2000). Na rozdíl od těchto a dalších autorů nezacházím v pohledu na vývoj do podrobností – v souladu s koncepcí této knihy se soustředíme hlavně na to, co je obzvláště důležité pro porozumění vývoji jako utváření a rozvoji osobnosti dítěte – vždyť právě o osobnostní hledisko v přístupu k dítěti nám jde. Přitom první, a do určité míry i druhé stadium jsou zařazeny hlavně proto, aby čtenář nahlédl na vývoj dítěte v jeho ucelenosti, včetně stadií, kde je vznikání osobnosti ještě ve zcela prvopočátečních, rudimentárních předstupních. Už zde se však vytvářejí některé předpoklady, které mohou toto vznikání, až k němu začne v pravém smyslu slova docházet, nemálo ovlivnit. A podkapitola o adolescenci má zde své místo proto, že adolescence po dětství bezprostředně následuje, dětství do ní přirozeně ústí.

16.1 Stručná charakteristika prenatálního vývojového stadia

Jedná se o období začínající početím – tedy spojením matčina vajíčka s otcovou spermií, probíhající v těle matčině a končící narozením. Během posledních desetiletí je mu věnována rostoucí badatelská i zdravotní péče, což souvisí s ujasňováním jeho významu pro další život jedince. Základní údaje nám přiblíží citát ze shrnujícího závěru příslušné kapitoly v knize M. Vágnerové (2000, s. 42):

„Plod je velice brzy aktivním organismem, který je schopen nejjednodušších forem učení a jeho projevy jsou již v této době individuálně specifické. Dovede diferencovaně reagovat na různé smyslové podněty. … Pro rozvoj plodu je důležité spojení s mateřským organismem. Komplexní interakce mezi matkou a plodem se postupně vyvíjí."

Jak rozumět konstatování o „komplexní interakci" mezi matkou a plodem? Odpovím opět citací, tentokrát z knihy P. Říčana (1989, s. 80–81):

„Při komunikaci mezi matkou a plodem jsou zřejmě ve hře biochemické mechanismy – na matčin úlek reaguje plod kopáním, protože do jeho těla pronikla vlna matčina adrenalinu. Když se matka rozhodne zapálit si cigaretu, zareaguje plod neklidem. To lze vysvětlit podmíněnými reflexy a biochemickou komunikací – matčin organismus zareaguje už na představu kouření zčásti tak jako na kouření samo a tato změna se biochemicky donese k dítěti. Pro ně je to signál, že dojde ke změnám ve složení krve, které už dobře zná z minulé zkušenosti (případy, kdy matka kouřila) a na něž začne už předem reagovat. Také v působení hudby na plod je asi matka prostředníkem: navodí-li ji Mozart duševní i tělesnou pohodu, přenese se to na plod. … Za prokázané považujeme, že pro plod je důležitým podnětem zvuk, který vydává matčino bijící srdce. Novorozenec reaguje na tento zvuk, slyší-li jej z magnetofonového pásku, uklidněním. Slyší-li však zrychlený tep, zneklidní. … V řadě zemí se už zavádí nácvik vypracovaný podle seriózních vědeckých podkladů, při němž se nastávající matky učí, jak svému plodu naslouchat, jak s ním ‚rozmlouvat' a jak si k němu na základě takto odborně řízené zkušenosti vytvořit optimální vztah. Přitom slovem vztah zde ovšem nemyslím jen nějaký racionální postoj, nýbrž i tělesnou pohodu, vlastnou uvolněnost a radostné vzrušení, jež patří k normálnímu mateřství, k existenci v naději."

Velký význam pro další vývoj může mít i porod, který je přechodem od vývoje prenatálního k „samostatnému" životu novorozence.

16.2 Kojenecké stadium – první rok života

Jako kojenecké označujeme období zhruba prvního roku života. Za nejpodstatnější jeho charakteristiky budeme považovat a) tempo vývoje, b) symbiotický vztah matky a dítěte, c) zlomové události podporující další vývoj.

Tempo vývoje

Ač jde o nejkratší období od narození člověka, odehraje se v něm velice mnoho: Tempo vývoje a pronikavost změn můžeme označit za závratné. Například váha se více než zdvojnásobí, délka těla se zvětší asi o polovinu. Takový nárůst v tak krátkém období už není nikdy později představitelný. Ale i psychický vývoj udělá stejně velký skok. Z bezmocného a němého novorozence je na konci roku aktivní bytost, která chodí; vydává širokou paletu zvuků, včetně artikulování prvních slov; rozumí řadě přání svého okolí („udělej paci-paci", „jak jsi velká"…) a orientuje se v mnoha souvislostech; ovládá řadu dovedností spojených s hrou (manipuluje s předměty), jídlem, vyměšováním apod. Rozhodující je zde ovšem, kromě procesů zrání, stále více i stimulace – tzn. podnětnost prostředí, zejména pak vztah blízkých osob k dítěti.

Symbiotický vztah matky a dítěte

Jde o období, které často bývá označováno jako symbiotické. Znamená to, že dítě, ač už je od matky biologicky odděleno, tvoří s ní nicméně nadále po určitou dobu psychickou jednotu – je jaksi matkou prostupováno a také matka je dítětem zcela pohlcena. To platí zejména pro první týdny a měsíce života. K porozumění této skutečnosti a jejím důsledkům odkazuji na pojednání o fenoménu tzv. citlivosti matek ve třetí části této knihy.

Zlomové události

Kojenecké období charakterizují některé zlomové události – události v životě dítěte, které zvýšenou měrou otevírají možnosti aktivizace vývojových tendencí. Pokud je výchovné okolí vůči nim vnímavé a tyto tendence podporuje, dochází k facilitaci (usnadnění, povzbuzení) psychického vývoje. Zlomová období jsou tedy pro vychovatele výzvou, aby vývoj pozitivně ovlivnil. V prvním roce života stojí za připomenutí zejména tři takové zlomové události:

- **První úsměv dítěte – zrod vzájemnosti emocí.** Tím, že okolí reaguje zvýšeným zájmem, zvýšenou citovou odezvou na dobré rozpoložení dítěte, vyjádřené právě úsměvem, upevňuje se v dítěti prožitek souvislosti mezi vlastním pozitivním laděním a reakcí milujících osob. Probouzí se v něm úsilí, aby svým úsměvem onu odezvu navodilo a reagovalo na ně svým úsměvem. Dobré rozpoložení se tak přetváří z pouhého psychofyziologického dění v dění bio-psycho-sociální. Láskyplné okolí, radující se radostí dítěte, jaksi vrůstá do dítěte; a radost dítěte vrůstá do radosti svého milujícího okolí.
- **Uchopení a puštění – zrod aktivního vztahu.** Velkou zlomovou událostí života dítěte se může stát vznik elementární způsobilosti něco aktivně uchopit, držet, přitáhnout, stisknout, nebo naopak aktivně pustit, odstrčit, odhodit. Stává se tak mezi šestým a devátým měsícem života. V podstatě jde o prvopočáteční projev autonomie jedince. Dítě se jí opájí, do úmoru opakuje její projevy a zaměstnává jimi své okolí. Ujišťuje se, že je původcem tohoto dění. Mimořádného významu tato způsobilost nabude, když má dítě možnost aplikovat ji nejen na uchopování a puštění věcí (chrastítka, dudlíka), ale také ve styku s blízkými osobami. Děje se tak přivinutím, přitisknutím, anebo naopak odstrčením druhé osoby, vymaněním se z jejího objetí. Zvlášť radostnou realizací tohoto objevu je mazlení.
- **Vstávání a chůze – zrod ovládnutí prostoru.** Výše uvedená aktivita přechází v další zlomovou událost, k níž zpravidla dochází mezi 11. a 18. měsícem života (což znamená, že zasahuje i do následujícího období naší periodizace). Jeho jádrem je objevení iniciativy, byť zatím jenom ve zcela jednoduché podobě.

16.3 Batolecí stadium

Zde máme na mysli časové rozmezí od přibližně jednoho roku do tří let života. Pokusme se porozumět mu tím, že si připomeneme tři zlomové události, které jsou pro něj charakteristické a vyjadřují změny, jež dávají osobnostnímu vývoji tohoto období novou kvalitu a jejichž výchovné podchycení má pro dítě zásadní význam.

- **Vstávání a chůze** má svůj počátek již v prvním roce života (viz výše). Avšak teprve u batolete se plně projeví to, že zvládnutí chůze přináší i **nové prožívání prostoru a sebe samého jako osoby, která v něm jedná.** Objevuje stále nové podoby prostoru a nové možnosti svých aktivit v něm – probíhá jím; padá a vstává; schovává se v prostoru a nechává se hledat a najít; vykukuje z něho či do něho vhlíží; dostává se k věcem v prostoru z této či z druhé strany. Prožitek této iniciativy se za příznivých okolností zobecňuje a razí cestu dalším zlomovým zkušenostem batolecího věku, např. objevování prvopočátečních podob identity a zkušenostem se sebou samým jako subjektem.
- **Otázky a odpovědi – zrod hovoru.** Po tápavém používání slov a jejich opakování, po označování věcí slovy, po upevnění způsobilosti dopovědět to pravé slovo básničky, dochází k novému zlomovému objevu, který dítě plně zaujme a otevře mu další nevídané horizonty možností. Krátce po dosažení druhého roku života se dítě nadchne pro otázky a odpovědi a o něco později pro základní obraty vedení hovoru. Dosavadní zlomové objevy, dosud úzce spjaté s vlastním tělem (jeho rozpoložením, motorikou a obratností), začínají na nějaký čas ustupovat objevům zcela jiného řádu. Jsou to objevy spočívající v psychickém setkání „já" a „ty" pomocí řeči, odehrávající se v propojení se širokým spektrem dalších, neřečových komunikačních prostředků (dotýkáním, mimikou a pantomimikou, zvýrazněnou intonací, dramatizací). V rozvinutější podobě než dosud se začne uplatňovat vzájemné vcítění, otevírá se možnost subtilnějšího dojednávání o tom, co kdo čím vlastně míní. Jazyk, řeč, slovo, komunikační obraty a formule vyjevují novou důvěrnost, jež má dalekosáhlý význam pro další osobnostní vývoj dítěte. Otevírá se zdroj nové, dosud nepoznané radosti z toho, jak dalece si dovedeme být blízcí, jak intenzivně dokážeme svou blízkost vyjadřovat, jak se umíme navzájem nově poznávat a co všechno můžeme spolu dělat. Vývoj řeči a hovoru je pak dále významným činitelem rozvoje myšlení.
- **Sebeoznačení jako „já", sebeprosazení jako „já sám" – zrod identity a původcovské pozice.** Zpravidla kolem svých druhých narozenin dítě náhle překvapí své okolí něčím, co si zaslouží vskutku mimořádného povšimnutí. Namísto aby se označilo křestním jménem a hovořilo o sobě ve třetí osobě, tak jak o sobě slyší hovořit rodiče, použije pojednou slůvka „já". A o několik málo týdnů či měsíců později se jednoho dne vzepře snaze okolí nějak mu posloužit a ohradí se slovy „já sám". Je tak učiněn další závažný krok k utváření vlastní identity, k chápání sebe samého jako původce činností, zdroje iniciativ; k objevení sebe samého v pozici subjektu jednání. Bezesporu nastává jeden z klíčových obratů v životě člověka.

Zrod „já" tedy není dán jenom tím, že se ve slovníku a hovorech dítěte vynořuje nové slůvko. Jde o svého druhu projev „přihlášení se k sobě samému", vyjádření pozice sebe samého ve světě. Jde tedy o skutečnost zcela zásadního významu, související velmi úzce se zrodem a rozvojem osobnosti.

Zrod „já" posiluje skutečnost, že dítě se stává daleko výrazněji subjektem dění, aktérem událostí, partnerem druhých lidí. Projevuje se to např. i tím, že prosazuje svou „vůli", zapojuje druhého člověka „do hry", je iniciátorem a „pánem" situace, byť pochopitelně ve velmi specifickém významu a jen za příznivých okolností. To ale nic nemění na vývojové závažnosti podobných jevů.

Doprovodným znakem jsou i projevy vzdoru, jímž dítě vyjadřuje své uchvácení objevováním autonomie a současně i svou nelibost nad jejím omezováním. Vzdor je v tomto smyslu přirozeným jevem; je ale také jevem, který může okolí kvalifikovat jako něco obtížného, nedovoleného, co je třeba už v zárodku potlačit. Mnohé dítě se tak dostává se svým počátečním úsilím o autonomii do střetů a konfliktů. Začíná být „vychováváno". Důrazné, trestající potlačování projevů vzdoru bývá nepříznivým faktorem blokujícím nebo deformujícím rozvoj počáteční autonomie. Namísto trestání se tedy doporučuje dítě ke vzdoru neprovokovat, a vnikl-li už, pak odvádět pozornost k něčemu jinému.

Tam, kde je sociální okolí vůči projevům rodící se autonomie necitlivé, tzn. nevšímá si jich nebo na ně reaguje negativně, vzniká nebezpečí, že dítě s nimi bude od začátku spojovat pocity zahanbení a pochyb (Erikson, 1999). Jeho vztah k vlastní autonomii a iniciativě bude v zárodku narušen a vývoj vpřed bude v jedné ze svých klíčových dimenzí blokován.

16.4 Stadium předškolního věku

Uvedeme některé významné vývojové proměny, k nimž v období mezi třetím a šestým rokem života dochází a které charakterizují nově se otevírající možnosti, jež je třeba využívat, i meze, jež je třeba respektovat.

Růst obratnosti

P. Říčan (1989, s. 132) k tomu výstižně praví:

> „Růst obratnosti umožňuje předškolákovi, aby se naučil sám sebe obléknout, obsloužit se (i na záchodě) – a pomáhat doma při jednoduchých pracích. Vyžadujeme to od něj ani ne tak proto, aby skutečně pomohl, ale abychom v něm pěstovali smysl pro povinnost a abychom podporovali jeho sebevědomí."

Nové možnosti myšlení, provázené ovšem i jeho omezeními

Pokroky v myšlení předškoláků si můžeme ilustrativně přiblížit třeba na jejich matematických výkonech. Předškolák začíná chápat základní matematické vztahy. Naučí se např. počítat od jedné do deseti, a to v tom smyslu slova, že nejen odříká číslice v patřičném pořadí, ale rovněž dokáže spočítat tři kuličky a vědět, že to je méně než čtyři a více než dvě. Ví také, že čím silněji uhodí míčem o zem, tím výše se míč odrazí – což lze kvalifikovat jako praktické vyjádření přímé úměrnosti; nebo ví, že čím více ze skleničky vypije, tím méně mu tam zbude – a to je praktické pochopení úměrnosti nepřímé. Oproti věku batolecímu je to bezesporu významný krok vpřed, který otevírá nové možnosti pro výchovné působení, hru, zábavu... A vhodné využívání těchto možností, tedy aktivizace myšlenkových pochodů dítěte, zase napomáhá jeho dalšímu duševnímu vývoji. Tento pokrok ale nesmíme přecenit – vedlo by to k nepochopení specifických omezení tohoto věku a ve svých důsledcích ke škodlivému přetížení dítěte. Musíme brát v úvahu např. následující charakteristiky myšlení předškoláka:

- Neopírá se o pojmy, ale zatím jen o **pseudopojmy**. Zatímco pojmy jsou založeny na vytřídění určité skupiny jevů podle podstatných, všem jejím položkám společných znaků (např. savci, ryby, motorová vozidla, zdravé pokrmy), pseudopojmy dítě vytřiďuje podle znaků, které mu jevově imponují, jsou mu nějak nápadné. V této souvislosti se mluví o myšlení ovlivněném fyziognomickým, nebo též impresivním vnímáním: „Tlama krysy je zlá, proto krysa ubližuje zvířátkům – musí to být dravec; koťátko má něžnou tlamičku a rádo se mazlí – proto nemůže být dravec."
- **Neopírá se důsledně o trvalost předmětu v prostoru a čase.** Přesypeme-li např. před jeho očima korálky z širší nádoby do užší, dítě je přesvědčeno, že je jich nyní víc – vždyť přece dosahují výše! Souvisí to s neschopností explorace (nahlížení na určitou věc z různých úhlů, posuzování z různých stanovisek).
- **Je egocentrické, resp. antropomorfické.** Jak určitá věc dítě zaujala nebo jak si přeje, aby něco bylo, tak to také je. Zvířátka, jež má rádo, žijí samozřejmě v rodinách jako ono samo. Auto musí být nakrmeno benzinem, aby jelo; milovanému králíčkovi, který se ztratil z králíkárny, je teď dobře, protože je u kamarádů v lese a také s nimi bude chodit do králičí školy.
- **Je magické.** O tom, co se bude dít, rozhodují přání. Zlé či dobré skutky jakýmsi tajuplným mechanismem přinášejí odměnu či potrestání. Tomu odpovídá záliba dítěte předškolního věku v pohádkách, sklon navazovat na pohádky vlastním pohádkovým vyprávěním.

Výrazný pokrok ve výtvarném projevu

Podle P. Říčana (1989, s. 141–142)

> „je pro předškolní dítě kresba hrou a zároveň tím nejpřirozenějším vyjadřovacím prostředkem. Dítě kreslí stejně samozřejmě, jako my dospělí mluvíme. Stojí za to umět tuto dětskou řeč číst! Dítě mnohdy poví kresbou mnohem víc, než by dovedlo nebo než by se odvážilo říci slovy."

Tohoto faktu využíváme při diagnostice. Citlivý výklad kresby nám může napovědět, jak co dítě prožívá, čeho se bojí, co je trápí, k čemu se upíná apod. Můžeme třeba dítě nechat, aby kreslilo, co chce – už třeba výběr tématu, jeho zpracování, použití barev hodně vypoví. Oblíbeným prostředkem porozumění dítěti je také třeba kresba „naší rodiny" nebo „jak je to u nás v neděli večer..." Kresba také napomáhá diagnostice inteligence: podle toho, jak dítě vypracuje třeba v pěti letech „autoportrét" – nakreslí-li všech pět prstů, uši, odpovídající tělesné proporce těla apod., usuzujeme na úroveň jeho rozumového vývoje.

Proměny v sociálním životě

Dítě je v tomto věku samozřejmě zcela prostoupeno svou rodinou, nicméně nabývá výrazně na významu jeho **kamarádství s vrstevníky**. Podle M. Vágnerové (2000, s. 128–129) „pro předškolní dítě je kamarád ten, kdo chce to, co chci já. Na druhé straně děti v této době přijímají i postiženého vrstevníka – ještě si dostatečně nezafixovaly běžné sociální předsudky". Když ovšem okolí (třeba rodina) dá předsudky najevo, dokáže je dítě vyjádřit velice zle. Na druhé straně, při vhodném výchovném působení, dokáže být nejen předsudků prosté, ale zajímá se o „jinakost" druhého dítěte a touží mu pomáhat. Významným kritériem volby kamaráda v předškolním věku bývá pohlaví (vesměs převažuje výrazná inklinace k pohlaví stejnému), zevnějšek, vlastnictví nějakého zajímavého předmětu, imponující nebo přátelské chování... Výchovné působení na harmonické soužití dětí má zde velký vliv a může mít dlouhodobé pozitivní důsledky.

Hry na sociální role – zrod možnosti být někým (něčím) „jenom jako"

Přibližně kolem třetího roku věku činí dítě objev mimořádného významu – silou své představivosti jako by dokázalo vyjít ze sebe samého a stát se někým jiným, někde jinde, někdy jindy. Dobře ví, že to není doopravdy; že zůstává trvale tím, kým je svým tělem a jménem, svými vztahy, svou časoprostorovou určeností. Přesto se dokáže pro své fantazijní „jinobytí" nadchnout a intenzivně je prožívat, až zapomíná na své skutečné já, nechce si je ani připustit. Zejména se mu oddává v hrách na sociální role – na povolání; na různé fascinující postavy ze svého okolí, z pohádek a příběhů, které mu byly čteny, vyprávěny, jež vidělo v televizi. Pomocí her na sociální role se dítě také učí vyhraňovat některé své vlastnosti, připodobňovat se ke vzorům, které touží napodobit. Zkouší si samo sebe v situacích, jež v realitě nenastaly (třeba ani nastat nemohou),

nicméně ale přitahují, jsou pociťovány jako zajímavé či důležité, mají pro vyhraňování individuality význam. Hry na sociální role dovolují také nahlédnout na věci a lidi z jiné perspektivy, než je ta moje obvyklá – z pozice někoho, na koho si hraju. Proto také bývají označovány jako *hry na přesuny sociálních perspektiv*. S tím pak souvisí vznik elementárního předstupně způsobilosti zaujmout nadosobní (resp. odosobněné) hledisko – tato způsobilost se ovšem rozvine až v další vývojové etapě. Hry na sociální role rovněž umožňují kompenzovat frustrace, jimiž dítě trpí – různá omezení a ponížení, různé obavy a úzkosti. Hry na hrdinu, který má sílu a je obratný, který umí, co já bych také rád uměl, nebojí se a dokáže překonat hranice obvyklých možností – tyto hry umožňují vyjít z vlastní omezenosti a uniknout jejím neúměrně deptajícím účinkům. A konečně, hry na sociální role napomáhají uvolnění tvůrčí fantazie; spřádáním fantazijních dějů dávají pociťovat cosi jako vysvobození, svobodu. To vše má pro dítě a jeho vývoj mimořádný význam – je vskutku zlomovým objevem!

Expanzivní iniciativnost

Jeden z důležitých počátečních projevů iniciativy je zpravidla obsažen v nadšení z vlastní pohyblivosti, obratnosti, šikovnosti. Dítě je už senzomotoricky natolik rozvinuté, že dokáže „divočit", „létat", skákat, prolézat atd. Těmito projevy **psychomotoricky expanduje**, proniká zcela novým způsobem do prostoru kolem sebe a opájí se jím. To je dále posilováno reakcemi okolí – lidé kolem žasnou, diví se, obdivují dítě, jak je hbité. Zároveň dítě dostává nové příležitosti k rozvoji této kvality – v hrách a zábavách, „sportování" (dítě poprvé dostane lyže a jede s rodiči na hory) apod.

Jiným počátečním projevem iniciativy je **mentální, duševní expanze**. Představivost, fantazie, myšlenkové pochody se dostávají na úroveň, která dovoluje vykládat si svět kolem sebe, „zabývat" se jím (byť na úrovni naivního myšlení), komunikovat o něm. Důležitý je v této souvislosti i výše zmíněný objev možnosti něco dělat a prožívat „jako".

A konečně ruku v ruce s touto expanzivitou psychomotorickou a duševní jde i **expanzivita sociální** – dítě se stává partnerem rozhovorů a diskusí, poněvadž se rádo ptá, vyjadřuje názor, nesouhlasí a „ví" to či ono lépe než rodiče, čímž vyvolává u milujících osob sympatizující odezvy, a ty zase dále povzbuzují, resp. kultivují jeho iniciativu. Významnými projevy expanzivní iniciativy dítěte v sociální rovině jsou i jeho snahy včlenit se do skupiny dětí, navazovat kontakty, hrát si spolu, předvádět se před druhými dětmi, vyměňovat si s nimi hračky, případně – v negativní podobě – agresivně druhé děti napadat, ovládat a utiskovat. Vznikají první elementární projevy či předstupně kamarádství – v mateřské škole, na pískovišti apod.

Základy mravních postojů

S dosaženou úrovní psychického a psychosociálního rozvoje osobnosti souvisí, že dítě začíná zaujímat elementární mravní postoje, vyjadřuje počáteční mravní pocity a názory. „Ví", co je správné, co je chvályhodné a co trestuhodné, na co má být hrdé a co je špatné, za co by se mělo stydět. Dítě si díky vlivu sociálního okolí a úrovni svého rozvoje postupně uvědomuje „pravidla hry", smysl určitého řádu, platnost norem a zásad, hodnoty pořádku a režimu. A to dává jeho iniciativě žádoucí směr, zdravou a nutnou korekci i dramatické napětí. Téma expanzivní iniciativnosti je tedy neoddělitelně spjato s uvědomováním si pravidel řádu, s utvářením základů mravního cítění a usuzování. Pokud ale sociální okolí navodí v předškolním dítěti převahu zážitků a zkušeností, že iniciativa znamená něco nežádoucího, problematického, znepokojujícího, takže v něm převládnou ve zvýšené míře pocity viny, dochází k podlomení počáteční iniciativy. Ohrožen je zejména rozvoj osobnosti, a to potlačováním jeho nejdůležitějších vnitřních zdrojů, tkvících právě ve spontánní, expanzivní iniciativnosti.

16.5 Stadium raného školního věku

Jako raný (mladší) školní věk označujeme věkové období od šesti do jedenácti let života. Název odkazuje na sociální zařazení dítěte – na skutečnost, že se stalo školákem. Je to zcela přirozené – vstup dítěte do školy je vskutku velkou událostí jeho života, která má dalekosáhlé důsledky pro jeho další vývoj (viz kap. 15.4). Dobře této skutečnosti rozumět, správně si ji vysvětlit a vyvodit z ní náležité závěry má pro práci vychovatele zásadní význam.

Základní charakteristiku mladšího školního věku přiblížíme ve třech bodech.

16.5.1 Školní připravenost

Kolem šestého roku dosahuje většina dětí **připravenosti pro školu**. Znamená to, že dítě se stává celkově vybaveným pro zvládání nároků primární školy (prvního stupně základní školy). Vágnerová (2000, s. 141) zdůrazňuje především schopnost dítěte chápat smysl školního vzdělávání a podle toho rozvinout svou autoregulaci. Dítě to, co od něho škola žádá, spojuje se zájmem a radostí z učení i života ve školním prostředí. Konkrétně školní připravenost zahrnuje např. dosažení způsobilosti dítěte:

- po patřičnou dobu počátečního vyučování koncentrovat pozornost, aktivizovat své schopnosti;
- přizpůsobit se režimu vyučování a soužití s dětmi a učitelkou;

- koordinovat svou senzomotoriku tak, že dokáže v souladu s pedagogickým vedením kreslit, psát, modelovat...;
- sledovat řeč druhých, rozpoznávat během vyučování slabiky a hlásky a také je zřetelně artikulovat, zaostřit oční čočku na blízké vidění, rozlišovat poměrně jemné rozdíly ve tvarech...;
- věku přiměřeně logicky uvažovat a překonat omezení svého myšlení, charakteristická pro předškolní věk (viz výše);
- chápat smysl různých zátěží a omezení, která přinášejí vyučování a školní režim, a zvládat je (např. po určitou dobu omezení pohybu, nemluvit, pozorně sledovat, usilovat o dobrý výkon);
- vynakládat vůli, uvědomovat si povinnosti a usilovat o jejich splnění;
- ovládat svou afektivitu – překonat vztek, lítost, nevrlost...;
- spolupracovat s dětmi, nerušit se mezi sebou navzájem, podílet se na vytváření kamarádských, resp. spolužákovských vztahů i celkového klimatu soužití, pomáhat si, pozitivně přistupovat k individuálním zvláštnostem...

Dosažení školní připravenosti je důležitou podmínkou úspěšného zařazení dítěte do školy – proto jsou vypracovány diagnostické metody, které ji zjišťují. Nezralému nebo nepřipravenému dítěti či dítěti jinak hendikepovanému je nutno pomoci. Tak je např. zvolen odklad školní docházky; nebo je dítě zařazeno do speciální třídy, kde se naučí své nedostatky pomocí intenzivní péče školených odborníků překonávat.

15.6.2 Zrod snažívé pracovitosti spojené s uvědomováním si smysluplnosti úsilí

V souvislosti se svým vstupem do školy dítě mocně prožívá potřebu obstát, předvést se v tom nejlepším, mít úspěch a sklidit pochvalu. Jsou-li okolnosti náležitě příznivé, probouzí se v něm usilovnost, která se mu stane základní cestou k uspokojení potřeby vyniknout, prosadit se a být dobrý. Činorodá usilovnost přináší dětem takové významné zlomové zkušenosti, jako je radost z úspěchu a zadostiučinění z dosažených výsledků; uspokojení z činnosti samé, potěšení z toho, že na ni stačím a že ji dokážu dovést do konce. Spolu s tím se v dítěti přirozeným způsobem aktivizuje řada cenných vlastností osobnosti, jako je píle, soustředěnost, zdravá ctižádost, odpovědnost za výsledky své práce. Negativně tudíž na vývoj dítěte a utváření jeho osobnosti působí, když snaživá pracovitost není podchycena a povzbuzována, ale naopak je podlamována. Způsobují to hlavně opakující se neúspěchy navozující v dítěti pocity, že „na úkoly nestačím", „jsem horší než druzí" a posléze ústící v pocit méněcennosti. Velké nebezpečí pro další vývoj vzniká zejména tehdy, když se pocit méněcennosti stává rysem osobnosti, působícím nadále jako činitel svádějící v úkolových situacích k apatii a rezignaci, k vyhýbání se úkolům a nárokům nebo k obviňování okolí z předpojatosti a nespravedlivosti. Je tak vážně narušen ústřední dynamizující faktor osobnosti spočívající v angažovaném zaujetí úkoly a v usilovné snaze rozvíjet se jejich zvládnutím. Nepříznivé důsledky zpravidla přetrvávají do budoucna.

Vychovatel musí zvláště dbát na to, aby v dítěti posiloval snaživou pracovitost a eliminoval nebezpečí vzniku pocitů méněcennosti, v situacích zadávání úkolů, hodnocení dítěte a jeho sebeprezentace.

Zadávání úkolů

Ve zdravém prostředí děti přirozeně projevují snahu a úsilí, chtějí si věci vyzkoušet. To platí hlavně tehdy, nemusí-li se bát, že v případě neúspěchu budou nějak trpět (špatnou známkou, výsměchem kamarádů, trestáním od rodičů...), že si udělají ostudu, že „spadnou" mezi ty horší. Proto má vychovatel vytvářet podmínky, aby všechny děti zadávání úkolů a vytyčování požadavků vítaly; má připravovat výchovné situace tak, aby je dítě vnímalo především jako lákavou šanci projevit své kvality, uspět, pochlubit se, zažít dobrodružství poznání, mít o čem vyprávět, být na sebe hrdý. Nutno ovšem počítat i s tím, že u mnoha dětí je taková otevřenost vůči úkolům a požadavkům narušena. Zpravidla se tak stalo v důsledku nevhodných reakcí okolí na váhání a chyby (případně jiné postupy, než jaké okolí očekávalo). Je pak důležitým úkolem vychovatele, aby umožnil dítěti získat výrazné pozitivní korektivní zkušenosti.

Hodnocení (zkoušení a klasifikace)

Hodnocení se může snadno stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně říká, že je výkonově slabé, horší než druzí, horší, než očekávalo. To je důvod, proč se v některých školských systémech klasifikace v primární škole odmítá. Se zkoušením se mohou pojit stavy zvýšené úzkosti vyvolávající v dítěti zmatek, snižující soustředění, a tudíž zhoršující výkon. Negativně působí zejména:

- Fetišizace známky, tzn. takové zdůrazňování jejího významu, že překrývá význam hodnoty vzdělání – dítě se pak učí pro známku, a ne proto, aby poznávalo. Fetišizaci známek navozují rodiče a učitelé (ač si to neuvědomují a nepřipouštějí) tím, jak je za ně odměňují a trestají, jak absolutizují jejich význam pro budoucnost dítěte, jak moc se zajímají jenom o ně.
- Hromadění negativních hodnocení a negativních zkušeností s klasifikací, jež vedou k prohloubení pocitů méněcennosti, strachu a úzkosti, k navozování stavů rezignace, apatie, pasivní odevzdanosti...
- Způsob hodnocení, který orientuje děti na vzájemné srovnávání do té míry, že usilují více o prestižní pozici než o samo zvládnutí učiva.
- Hodnocení a klasifikace, které nejsou spojovány s objasňováním, proč došlo k právě tomuto hodnocení; které nejsou provázeny poukazy na možnosti zlepšení v budoucnu; tedy hodnocení, jež dítě vnímá jako svého druhu osud, na nějž nemá vliv (tzv. naučená bezmocnost).

Aby k ničemu takovému nedocházelo, aby hodnocení mělo výrazně pozitivní účinky na vývoj a učení žáků, je třeba:

- Omezovat hodnocení založené na porovnání dětí mezi sebou navzájem a namísto toho spíše porovnávat stávající výkon dítěte s jeho výkonem předchozím. Důraz je tedy kladen na možnosti zlepšení.
- Využívat hodnocení kriteriálního – založeného na zdůrazňování toho, jak se dítě blíží vytyčenému cíli. Čím je cíli blíže, tím narůstá motivační hodnota tohoto cíle.
- Používat více hodnocení formativního a méně hodnocení finálního. Hodnocení finální vyslovuje konečný verdikt – prospěl, neprospěl, dobře, nedostatečně apod. Oproti tomu formativní hodnocení poskytuje dítěti informace, z nichž může vyvozovat závěry pro svůj další postup.

Sebeprezentace dítěte

Je třeba navozovat situace, v nichž dítě vystupuje před druhými, vstupuje do centra pozornosti, je aktérem. Patří k přirozenosti dětí tohoto věku, že po něčem takovém touží. Sebeprezentace jim přináší pocity zadostiučinění a hrdosti, stává se motivem zvýšeného zájmu. Víme ovšem, že mnohé děti, a to z různých důvodů, tkvících hlavně v neadekvátních reakcích okolí, se stydí a bojí, že si udělají ostudu. To je třeba „odblokovat" především tím, že dítě získává zkušenosti, které tyto pocity oslabují. Sebeprezentace je důležitá pro vývoj bohatého projevu, utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně.

15.6.3 Vývojová transformace poznávacích procesů a růst kapacity paměti

Oproti předškolnímu dítěti, jehož myšlení charakterizují omezující zvláštnosti, jako je např. jeho pseudopojmový základ, egocentričnost či magičnost (viz výše), nabývá už myšlení školáka mnohem vyspělejší podoby. Škola jej vybavuje informacemi, vede jej k zapamatování si celé řady poznatků a učí jej systematicky myslet. Myšlení se dostává – v terminologii J. Piageta – na úroveň konkrétních logických operací, pro niž je charakteristické respektování základních zákonů logiky a konkrétní reality. To je ovšem jen velmi obecná charakteristika. Pokusme se upřesnit schopnosti dítěte:

- Operace rozlišování (diferenciace) a třídění (klasifikace) osob, předmětů nebo jevů podle různých kritérií. Dítě např. dokáže rozdělit hromádku kostek podle velikosti a podle barev do několika skupin, které podle jiného kritéria zase přeskupí jinak. Ví, že maminka je nejen jeho maminkou, ale také tetou jiného dítěte a dcerou babičky.

- Operace zahrnutí (inkluze). Dítě pochopí, že psi i kočky mají něco společného – jsou zahrnuti do nadřazené třídy savců, šelem, zvířat... Dokáže sloučit různá zvířata do kategorie zvířat domácích a pak v nich rozpoznat odlišné skupiny ptáků, přežvýkavců apod.
- Zvratné (reverzibilní) myšlení, jež např. umožňuje porozumět stálosti množství: Nalejeme-li vodu z široké baňky do úzké a vysoké sklenice, kde sahá výš, znamenalo by to pro předškolní dítě že vody je více (viz výše); dítě raného školního věku si ale uvědomí, že tutéž vodu lze zase nalít zpátky, tedy provést opačnou operaci a tím se ujistit, že vody nepřibylo.
- Decentrace – nahlížení na určitý jev z různých pozic. Liška je zlá – loví malé králíčky... Ale vlastně není zlá, protože se nemůže živit něčím jiným; dík lovu nakrmí svá mláďata. Rozumět přírodě a společnosti znamená dívat se na věci z několika stran.

Spolu s tím se rozvíjí i paměť, protože se může opírat o odhalování logických vztahů. Otevírají se tak nové možnosti celkové kultivace osobnosti.

16.6 Stadium pubescence

Vývojové stadium pubescence bývá také někdy označováno jako střední školní věk (zdůrazňujeme tím vývojový význam přechodu dítěte na druhý stupeň základní školy, resp. nižší gymnázium) nebo raná adolescence (tím zase zdůrazňujeme, že dětství je zde překonáváno nastupujícím dospíváním, jehož znakem je probouzející se sexualita).*

Latinské slovo „pubes", od kterého se název pubescence odvozuje, znamená chmýří, vousy, v přeneseném významu pak pohlavní orgány. Pubescenci bychom tedy etymologicky chápali jako nabývání dospělosti, což se projevuje růstem ochlupení a s tím souvisejícím sexuálním zráním, vznikáním způsobilosti sexuálně žít, plodit. Tedy na jedné straně zjevné směřování k sexuálnímu zrání a dozrání. Na druhé straně je ale nápadné, že psychické a sociální „dospění" s tímto dospíváním fyziologickým nemusí ještě souviset a vesměs také souvisí set nemůže. A právě v tom je odlišující znak pubescence oproti adolescenci, jíž se budeme zabývat níže. Adolescent je jedinec, který prošel pubescencí, ale nau zvládnout úkol, naučit se být dospělým co do zkušeností, odpovědnosti, sociálního postavení, osobnostní svébytnosti.

* Někteří autoři však užívají trochu jiné členění, a jako střední školní věk vymezuj období zhruba mezi osmým a jedenáctým rokem. V jejich pojetí je pak pubescenc již „starším školním věkem". Zejména v zemích, kde školní docházka začíná již v pěti nebo dokonce ve čtyřech letech dítěte, vlastně „raný školní věk" částečně odpovídá našemu období předškolnímu, a proto je třeba prepubescenci od něj výrazněji odlišit

Mezi předchozí fází – raným školním věkem – a pubescencí je poměrně ostrý předěl; pravděpodobně jeden z nejostřejších ze všech, jimiž v životě procházíme. Rozumějme tomu tak, že raný školní věk je všeobecně považován za období spíše klidné, vyrovnané – a je to právě toto zklidnění, které umožňuje malému školákovi úspěšně se vyrovnávat s nároky školy; vejít v prvopočáteční základy vzdělávání a tím výrazně pokročit v rozvoji své osobnosti. Oproti tomu pubescence je věk plný neklidu, dramatické proměny těla i duše, kdy jedinec nejen ví a umí víc než dříve, ale také a především se přetváří do jiné podoby. A to nejen v tom, smyslu, že mu rostou vousy, hrubne hlas, mění se fyziognomie, je větší a těžší…; ale také v tom smyslu, že se začíná vzpouzet autoritám, vstupuje v dosud nepředstavitelné konflikty s rodiči a učiteli, hledá svou podobu sociální – ve vztazích s lidmi; a konečně také v tom smyslu, že začíná jinak prožívat sám sebe, nově se ptá, kým je a jakým směrem se v životě ubírat. Tuto proměnu provázejí hluboké krize, změny nálad, názorů, tužeb. Pubescent se často stává svému okolí i sobě samému obtížným. Tato obtížnost, dramatičnost a náročnost se často přelévá do adolescence, nejednou tam dokonce i kulminuje; zde má však svůj počátek a jako každý počátek dokáže nejvíce zaskočit nečekaností svého náhlého projevu.

16.6.1 Rozvojové úkoly období pubescence

Po této obecné charakteristice pubescence nyní věnujme pozornost pěti oblastem, které naše představy o vývojovém dramatu pubescence zkonkrétní. Důraz položíme na formulování tzv. **rozvojových úkolů** (podle Havighursta, 1982). Je pro ně podstatné, že:

- jedince daného věku zvýšenou měrou zaměstnávají, bytostně se jich dotýkají, odpovídají jejich touze rozvíjet se – směřovat do otevřené, nadějné budoucnosti;
- sociální okolí jimi vyjadřuje svůj zájem na osobnosti a vývoji jedinců daného věku, vhodným zadáváním těchto úkolů jim vychází vstříc, sděluje jimi svůj vstřícný a chápající postoj;
- zvládání rozvojových úkolů přináší vnitřní zadostiučinění, ale i vnější, sociální uznání, dává pocit úspěchu a kompetence;
- nezvládání rozvojových úkolů vyvolává pocit životní nespokojenosti a pochyby o sobě samém; zhoršuje celkové postavení jedince, oslabuje jeho rozvojový elán.

Přijetí vlastního těla

Pro období pubescence jsou charakteristické dramatické proměny tělesné s bohatými, neméně dramatickými až drastickými důsledky psychickými. Především: a) poměrně rychle se mění váha, výška, tělesná stavba; b) změnami prochází celkový vzhled, fungování orgánů, nápadné jsou druhotné sexuální znaky,

mutuje hlas apod.; c) sexuální zrání se pojí se širokým spektrem důsledků prožitkových a názorových, proniká do oblasti toužení a snění, životních plánů. Všechny tyto změny, ve svých jednotlivostech i celkovém úhrnu, bývají označovány jako drastické, protože překvapují, někdy šokují. Ani okolí, ani dotyčný jedinec sám si s nimi mnohdy neví rady, v důsledku čehož vznikají vážné kolize a zátěže, bolestivé vnitřní i vnější krize a prožitková traumata. Mladý člověk se musí reorientovat ve svém tělovém schématu: tedy v tom, jaký je jeho vzhled, co už dokáže a co zůstává nad jeho síly. Jedním z charakteristických problémů tohoto věku může být např. dysmorfofobie (strach z vlastního vzhledu) – z toho, jak vypadám a jak mne mohou druzí lidé vnímat. To umocňují např. vyrážky ve tváři, náhlý růst spojený s problémy jak se oblékat, růst poprsí u dívek a (reakce chlapců na něj), erekce apod.

S tím souvisí první rozvojový úkol pubescence, jehož naléhavost jedinec sám pociťuje, ze svého nitra, ale k jehož zvládání potřebuje pomoc svého okolí, v neposlední řadě pomoc výchovnou. Tento úkol se týká **pojetí a akceptace vlastního těla jako hodnoty**, kterou je třeba objevovat, uchovávat, chránit – o niž je třeba se starat; ale na níž se také lze nezvratným způsobem prohřešit. Řešení tohoto rozvojového úkolu spočívá v kultivaci, rozšiřování a prohlubování zkušeností se svým tělem, jeho fungováním a možnostmi jeho vývoje. Cestu zde otevírá životospráva, tělesná cvičení, sport, pěstování aktivního zdraví apod.

Sebeuvědomění jako chlapce, dívky / muže, ženy a vztah k opačnému pohlaví

Že já sám jsem děvče (nebo chlapec) a že nějaké druhé dítě je stejného (nebo jiného) pohlaví, začíná děti zaměstnávat už v předškolním věku, do určité míry dokonce už ve věku batolecím v polovině druhého roku jejich života. Tento zájem prochází proměnami přesahujícími dobu dětství, aby posléze vyústil v pojetí a prezentaci sebe samého nebo samé jako muže, anebo ženy. Jedinec tím dospívá k jednomu ze svých nejdůležitějších vymezení, k jednomu z podstatných znaků své individuality, kterým se legitimuje sám před sebou i před svým okolím. Celý tento složitý, mnohdy neobyčejně dramaticky probíhající proces je sice zakotven v sexuálním zrání, ale sexuální zrání se odehrává v souvislostech kulturních, v sepětí s rozvojem celistvé osobnosti a jejích mezilidských vztahů. Zlomovou událostí je nápor sexuálního cítění a prožívání, k němuž dochází právě v pubescenci. Rozhodující je, bude-li tato zlomová událost určena převážně jenom fyziologismem sexuální slasti a nekontrolovaných fantazií, anebo se rozklene do souvislostí kulturních, osobnostních a mezilidských; zda vyjeví také hlubinu a krásu setkání – mne a tebe, dívky a chlapce. Důležité je, jaké vzory dítě v té době zaujmou a podnítí k identifikaci; jaké impulzy mu dokáže nabídnout soužití rodičů; čím si je dokáže zavázat vztah mezi bratrem a sestrou; jaké příležitosti k vzájemné úctě se vyvinou mezi spolužáky a spolužačkami, kamarády a kamarádkami.

Druhý rozvojový úkol pubescence se tedy týká **pojetí a akceptace vlastní mužské/ženské přirozenosti** – hledání cest její kultivace v rozmanitosti životních situací a při zvládání sociálních rolí, které si ji nárokují. S tím neoddělitelně souvisí pojetí a akceptace druhého pohlaví v jeho jinakosti a současně komplementaritě – hledání vhodných projevů styku mezi mužem a ženou, chlapcem a dívkou, bratrem a sestrou, přítelem a přítelkyní, spolužákem a spolužačkou…

Přijetí svého postavení ve vrstevnických vztazích

Po jedenáctém roce věku význam vrstevnických vztahů prudce narůstá. Proměny, svízele, dramata, konflikty, krize – to vše chlapce a dívky podobného věku sbližuje dohromady jako účastníky obdobného „údělu", obdobných zkušeností, „kterým nikdo jiný nerozumí". To může mít pozitivní vliv na jedince, může se ale také stát problematickým počátkem „svádění na scestí", „zasvěcování" do nebezpečných, zakázaných, popř. kriminálních poloh života. Izolovanost, samotu pubescenti těžko nesou – mít důvěrného kamaráda/kamarádku, přináležet do kamarádského svazku, party, tlupy je naléhavou potřebou. V tomto věku převažují ještě vztahy mezi jedinci téhož pohlaví – vztah k pohlaví druhému je plný rozpaků i provokací, plachosti i neurvalosti, ohleduplnosti i hrubosti – podle zázemí, v němž se ten který jedinec pohybuje, a podle charakteristik jeho osobnosti. Obstát v očích kamarádů, vydobýt si pozici v partě se často stává centrální hodnotou usilování; nejednou vliv party převládá nad vlivem rodičů. S tím souvisí i inklinace k subkulturám – tedy k ustáleným zvyklostem, hodnotám, symbolům a rituálům (v oblečení, hudebních zálibách, filmech, vzorech, názorech apod.). Subkultury podtrhují jinakost „nás pubescentů, naší party", ztěžují druhým proniknout „mezi nás" a posilují „naši vzájemnou blízkost".

Třetím rozvojovým úkolem pubescence proto je **pojetí a akceptace sebe samého a svého postavení ve vrstevnických vztazích**. Pro vývoj osobnosti mají např. zásadní význam otázky typu:

- jak dalece mohu připustit vliv kamarádů na sebe, a naopak, jaký vliv měl bych uplatňovat na ně;
- jakou mám vlastně odpovědnost za svou osobu, za své kamarády, za partu;
- kde a jak mám vytyčit hranici mezi přátelskou vcítivostí a obětavostí na jedné straně a sobeckým či hloupým zneužíváním silných vzájemných citů na straně druhé; mezi velkorysou tolerancí a neschopností říci ne;
- v čem spočívá vzájemná spolupráce a na čem je založeno čestné soupeření;
- jak se vyrovnávat s konflikty a kde hledat jejich řešení.

Počátky vytyčování životních plánů a perspektiv

Zejména v raném školním věku, s přesahem do rané pubescence, převládá ve vztahu k budoucnosti snění, toužení, vyžadování, konfabulace („fantazírování"

o tom, čím budu, jak se proslavím…). Mluvíme o nepravém vztahu k budoucnosti, protože je určován spíše jen stávajícím rozpoložením dítěte, ne vážným pokusy do budoucnosti anticipačně (předjímavě) nahlédnout, mapovat cesty k cílům v budoucnosti vzdálenější a daleké, mobilizovat rozhodnutí a vůli.

Čtvrtý rozvojový úkol pubescence se tedy týká **projasňování vlastní budoucnosti**, hledání odpovědí na otázky, co je třeba pro budoucnost dělat, jak zabezpečit zdar velkých plánů a předsevzetí, jak čelit jejich ztroskotání. Pubescent se konfrontuje s nezbytností nenechat čas jen tak plynout, ale klást na sebe nároky, vytyčovat perspektivy, mít plány, ztvárňovat svůj „životopis", vyjádřit odpovědnost za sebe sama. S tím úzce souvisí hledání a vyjadřování vlastní identity. Toto téma ovšem přechází do adolescence, kde teprve nachází své plné vyjádření a stává se jejím dominující úkolem.

Proměny vztahu k rodičům a uchování významu rodinného zázemí

Rodiče si často posteskou, že své dítě „nepoznávají", že se z něho stal „někdo jiný". Dochází k odcizení, které je zpravidla provázeno úsilím opět nalézt polohu, v níž by se střety smířily a našlo více porozumění. Předchozí čtyři body našeho výkladu pubescence dávají ve značné míře odpověď na otázku, proč tomu tak je. To, co trápí, je dáno např. vyostřenou kritičností pubescentů vůči dospělým vůbec, učitelům a rodičům zvláště; jejich vlastní zranitelností, přecitlivělostí vůči tomu, co je může ponižovat, zesměšňovat, urážet, nerespektovat. Tuto přecitlivělost pak často kompenzují zlobnými výhradami vůči svému okolí, jež mnohdy nabývají neurvalých a necitelných podob. Tyto problémy nabývají na obtížnosti, když chybí uklidnění, korekce, dobrá vůle, porada, obnovená důvěra – tedy když se střetnutí stupňuje.

Pátým rozvojovým úkolem pubescence je tedy **uchování, resp. obnova významu rodinného zázemí jako útočiště nabízejícího porozumění, vyslechnutí, poskytnutí pomoci**. Rodina už není tím, čím byla pro malé dítě – tedy daností skýtající dobrodiní. Nyní je také apelem na pubescenta, aby se na dobrodiních, která může rodina poskytnout, učil podílet svou vlastní životní poctivostí.

16.7 Adolescence

Termínem adolescence označujeme poslední věkové období předcházející dospělosti. Jsou jí věnovány obsažné kapitoly v publikacích věnovaných vývojové psychologii, na které jsme průběžně odkazovali. Existují o ní i speciální monografie sociologické (např. Sak, 2000) a psychologické (Macek, 1999, 2003). P. Macek také podává následující základní orientaci (s. 11):

> „Termín adolescence je odvozen z latinského slova adolescere (dorůstat, dospívat, mohutnět). … Označení adolescenti (typické pro psychologii) se v českém jazyce volně zaměňuje

s označením dospívající či dorost (typické pro lékařské vědy) a rovněž s širším označením mládež (charakterističtější pro sociologii a pedagogiku). ... Adolescence (v české terminologii mládí) je většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejím průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst. Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace."

Tuto základní charakteristiku doplňme nyní čtyřmi rozšiřujícími a prohlubujícími pohledy.

Adolescence nabývá s rozvojem civilizace a kultury na významu

V posledních desetiletích se ukazuje, že se biologické dozrávání zrychluje. Jinými slovy, pubescence nastupuje dříve; zcela konkrétně, např. růst ňader a menstruace u dívek, erekce a hlasová mutace u chlapců nastupují dříve než před deseti, dvaceti, padesáti léty. Pubescenti jsou – jinými slovy – dříve sexuálně zralí, dříve se sexuálně projevují. Na druhou stranu dosahování plné osobnostní a sociální rozvinutosti se u stále většího počtu mladých lidí posouvá do stále vyššího věku – později ukončují školu, později se žení (vdávají), zakládají rodinu a profesně se stabilizují, později nacházejí svou identitu (to, co nazveme jednoduše „svým pravým já"). Adolescence je právě oním mezidobím, kdy se biologicky dozrálý jedinec učí být dospělým a svébytným v plném smyslu slova – nabývá potřebné zkušenosti, získává patřičné postavení, kvalifikuje se a legitimuje jako občan... Toto mezidobí neexistovalo vždy, nebo alespoň nebylo zdaleka tak dlouhé. Jeho délka vyjadřuje rostoucí nároky na dospělost a svébytnost osobnosti.

Problémy a dramata provázející pubescenci se transformují do adolescence

Pokud byly rozvojové úkoly pubescence (viz výše) dobře zvládnuty, je adolescence obdobím postupného zklidňování díky vyjasňující se životní orientaci. Tomu pak odpovídá pojetí adolescence jako krásného mládí, plného elánu, rozmachu sil, krásných vztahů přátelských a mileneckých, vášnivého objevování netušených možností, dobrodružných výprav... Mladý člověk si je v tomto věku vědom svých potencialit a zápasí o jejich realizaci; tím obohacuje sám sebe, ale je také inspirací pro své okolí. Pokud ovšem rozvojové úkoly předchozího období zvládnuty nebyly, hrozí nebezpečí, že problémy a dramata pubescence, o kterých jsme výše podrobněji hovořili, se dále vyostří, nabudou daleko nebezpečnějších podob, učiní z adolescence životní období hluboké krize s dalekosáhlými negativními důsledky pro celý další život. Můžeme pak říci, že v adolescenci dochází k největšímu ohrožení rozvoje osobnosti, a to když jedinec nezvládá problémy a úkoly svého vstupování do dospělosti a místo toho se utíká do nejrůznějších závislostí (na alkoholu, drogách, sektách, upadlém televizním diváctví, hracích automatech, sázkách), ke kriminalitě, promiskuitě apod.

Starost o vlastní budoucnost – zrod reflexe životní cesty

Řekli jsme, že již v pubescenci se konkretizuje zájem o budoucnost, dochází k počátkům vytyčování životních plánů a perspektiv, které je třeba krok po kroku realizovat. Až v průběhu adolescence se však důkladné promýšlení životní cesty stává naléhavým tématem. Děje se tak v souvislosti s nezbytností rozhodnout se, jakou dráhu dále volit, na jakou školu se chystat, jakou námahu na sebe vzít. Adolescent zvažuje, jaké životní šance se tou či onou volbou otevírají či uzavírají. A i když zasahují do konečného slova rodiče, bývá nicméně angažovanost dospívajícího značná a nabývá na důležitosti – dělá si starosti, vyhledává informace, pociťuje nadšení nebo úzkost, leká jej nebezpečí „při bouchnutých dveří", promýšlí jiné alternativy, kdyby to či ono nevyšlo. To vše ústí u mnoha dospívajících ve zlomový zážitek, že za svou budoucnost spolu zodpovídám, že to, co bude, spoluurčuji svým rozhodnutím a také odhodlání vyvozovat z rozhodnutí závěry.

Převaha osobní identity nad konfuzí rozmanitých životních rolí

Podle E. H. Eriksona je téma identity vůdčím životním tématem mladých lidí, kteří přestávají být dětmi, stávají se dospívajícími aspirujícími na dospělost. Termínem **osobní identita** (viz též kap. 11) označujeme vědomí sebe samého založené na základních, vyhraňujících se životních stanoviscích, plánech životní cesty, klíčových vztazích, hodnotách a názorech. Tuto svou identitu jedinec vyjadřuje – a to nejen slovy, ale také postoji, jednáním před druhými i sebou samým. Vyjasňováním své identity odpovídá sobě i druhým na otázku, kým doopravdy je, oč mu jde. Osobní identita je jádrem vztahu k sobě samému a její vytváření je základem životní stability pro další fáze života. A naopak, selhání v úsilí o ni osobnost vnitřně destabilizuje a ztěžuje jí realizaci dalších životních cílů – jedinec je rozháraný, rozpolcený, nevyhraněný, neintegrovaný apod. Důležitým činitelem vytváření osobní identity jsou mimo jiné vzory a ideály, mezi kterými se mladý člověk rozhoduje (viz výše).

P. Říčan (1989, s. 232–234) v této souvislosti praví:

„Hledání a vytváření identity není jen záležitostí adolescence, nýbrž celého života. Základy zvolna rostou už od raného dětství – a na druhé straně i celý vývoj osobnosti v dospělém věku můžeme chápat jako ujasňování a upevňování, případně přetváření identity. Adolescence je však vrcholem osobního zápasu o identitu, proto je tento pojem klíčem k tomuto období... Adolescence je senzitivním obdobím pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým."

Specifickou hrozbu v zápase o identitu představuje v tomto období zejména tzv. **konfuze (zmatení, propletení) životních rolí** (Erikson, 1999). Znamená to, že mladý člověk se nedokáže orientovat a vyhranit v rozmanitosti nároků, které na něj kladou nejrůznější lidé (rodiče, učitelé, kamarádi, parta...), situace, autority apod. Rozmanitost rolí, jež má jedinec sehrávat, rozmanitost pozic, které má zastávat, neslučitelnost a protichůdnost různých očekávání, jimž ma

vyhovět – to vše představuje zátěž a úkol. O konfuzi rolí pak hovoříme, když této zátěži podléhá; když je vláčen situačními vlivy, jednou těmi a podruhé oněmi; když je natolik závislý na vnějších okolnostech a tlacích, že se nedokáže postavit na svou vlastní pozici. Nezformovanost osobní identity a převaha konfuze rolí znamená oslabení vnitřní autoregulace, nevybavenost nosnými vnitřními zásadami a principy, nedostatek žádoucí pevnosti, spolehlivosti a stálosti osobnosti.

Identita se utváří a projevuje zejména:

- v oblasti mezilidských vztahů vymaňováním se z dosavadní těsné vazby na rodinu, s tím se pojí snahy vytvářet si vlastní výběrové vztahy partnerské, kamarádské, skupinové (party, tlupy), zájmové a realizovat v nich potřebu nezávislé samostatnosti;
- v oblasti psychosexuální hledáním partnera (partnerky), uzavíráním známostí, popř. uvažováním o perspektivách manželství, rodičovství, zakládáním domova podle svých představ;
- v oblasti pracovní vytyčování perspektiv profese, s níž jsou spojována očekávání společenského uplatnění, životní smysluplnosti, aktivní seberealizace, ekonomického zajištění;
- v oblasti poznávací a názorové ujasňováním vlastní životní orientace a světonázorové pozice;
- v oblasti individualizace hledáním a vytvářením svého vlastního životního způsobu, vyjadřujícího bytostný svéráz a současně i přináležitost do referenční skupiny;
- v oblasti občanské seberealizace hledáním stanoviska, zvažováním účasti v organizacích, participací na akcích, zapojováním do hnutí.

Objevování a respektování mezilidské důvěry a intimity

Biologická pohlavní zralost, jíž je dosaženo s ukončením pubescence, hledá své vyjádření v mezilidském vztahu. Toto vyjádření může mít různé podoby – hrubé a surové, vulgární, násilné; ale také jemné, ušlechtilé, vcítivé, láskyplně vroucí. V období adolescence dochází u většiny lidí k prvním sexuálním stykům (i když – podle Říčana, 1989 – „hlavním způsobem sexuálního uspokojování zůstává v adolescenci masturbace"). Mimořádnou událostí pro rozvoj osobnosti pak je, když tento styk není jen fyziologickou záležitostí, byť jakkoli slastnou, ale také a především objevem druhého člověka v intimitě sblížení, jaké dosud nebylo poznáno a jaké představuje jeden z vrcholných, zušlechťujících zážitků.

Jedinec, který završil svou adolescenci zformováním základů své identity, je připraven založit intimní vztah s druhým člověkem – především na rovině styku dvou pohlaví, ale také na rovině hlubokého a věrného přátelství. V intimním mezilidském vztahu se identita dovršuje a stává se současně i něčím víc, než byla dosud. Dovršuje se tím, že se jí dostává obohacení a potvrzení druhým člověkem, který mne objevuje, váží si mne a miluje mne právě proto, že

jsem takový, jaký jsem, že mám svou identitu. A současně je víc, než byla dosud, protože už není jen mým vztahem k sobě samému, mým sebepojetím, ale je i něčím dialogickým – tím, že mám svou identitu, pomáhám druhému člověku k potvrzení a rozvinutí jeho identity vlastní. A právě v tom je velikost, hloubka a krása intimního vztahu – že dává každému z jeho partnerů zakusit svébytné identity jejich osobností a současně zakládá vzájemnost, v níž se jeden svěřuje druhému, oplodňují se navzájem.

Rekapitulace a pointa čtvrté části knihy

Vůdčí myšlenková linie předchozích tří částí vychází 1. z ideje objevování dítěte; pokračuje 2. formulací jeho osobnostního pojetí, ve které objevování ústí; a přechází 3. ve formulaci zřetelů, jež je třeba v jednání s dítětem uplatňovat, aby se osobnostní pojetí stávalo realitou, aby vydávalo plody v tom, jak se dítě osobností stává. Dalším, závěrečným krokem této linie je pohled na sám vývoj, který – díky uplatňování osobnostních zřetelů – je rozvojem osobnosti; tedy vývojem, v němž dítě postupně nabývá své identity a stává se schopným sebeřízení. Identita a sebeřízení jsou ovšem celoživotními tématy, dětství je vlastně jen navozováním předpokladů pro jejich plné rozvinutí. Nicméně však to, jak život v dětství probíhá, jak se vývoj dítěte odehrává, má pro toto „plné rozvinutí" velký význam.

> **Hledisko vývoje je od osobnostního pojetí dítěte neodlučitelné. Už jsme konstatovali, že „pohled na dítě jako osobnost musí být nutně a především pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována. Hledět na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak kvality osobnosti vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vznikání a vývoji brzděny či deformovány… Dítě je osobností v dynamice jejího vznikání".**

Osobnostní vývoj se odehrává na pěti úrovních – probíhá jako zrání, učení, socializace, edukace a seberozvojová autoregulace. Tyto úrovně ovšem nejsou od sebe navzájem odděleny, jedna druhou pronikají. Přesto má význam zkoumat je zvlášť. Každá z nich působí na utváření osobnosti specificky. Zrání zdůrazňuje biologické založení člověka a uplatňuje se v samých počátcích jeho života jako určující faktor. Postupně ale, v těsné součinnosti s ním, nabývá určujícího významu učení. Učení se odehrává vesměs v mezilidských vztazích, v souvislostech sociálního života dítěte, které je pronikavě poznamenávají – nabývá podoby socializace. A pozvolna se nezbytným rozměrem socializace stává edukace – tedy systematické a cíleně vyhraněné působení tak, aby vývoj vydával určité požadované výsledky. Socializace a edukace jsou východiskem,

podmínkou aktivity zaměřené na vlastní rozvoj zejména tehdy, dávají-li jedinci v tomto směru prostor, zaměstnávají-li jej v tomto směru výzvami a úkoly. Seberozvoj je svým způsobem vrcholnou vývojovou úrovní osobnosti.

Vývoj se děje ve stadiích. To je jedno z hlavních témat vývojové psychologie. Osobnostní pojetí dítěte v této oblasti z vývojové psychologie vychází, její poznatky přejímá. Nadto ale klade zvýšený důraz na zlomové události ve vývoji dítěte – události, které mají pro utváření osobnosti rozhodující význam. V závěrečné kapitole bylo – v rámci sedmi vývojových stadií – zmíněno takových zlomových událostí 24. To ovšem neznamená, že každý jedinec je podstupuje všechny stejně, že mají pro každého význam nebo že nemohou vyvstat události jiné, které zlomového významu nabudou. Přehled stadií měl poukázat na to, že osobnostní vývoj dětí má určité obecné, typické znaky a tendence, v nichž se učitel musí spolehlivě orientovat. To by ale nemělo na druhé straně zastřít skutečnost, že má i individuální podobu – je přece vývojem konkrétní, svérázné individuality. A na to dbá učitel neméně.

Závěrem: Dítě v osobnostním pojetí – nároky na profesionalitu a ctnosti učitele

Pojetí dítěte, tedy to, jak na ně nahlížíme, jak k němu přistupujeme a co o něho vyžadujeme, má své dějiny a své problémy.

> **Uvědomujeme si, že náš vztah k dítěti může být rozličně projevován. A ať už se tak děje záměrně, anebo mimoděčně, je rozhodujícím činitelem jeho vývoje, podmiňuje průběh jeho dětství, mnohdy s celoživotními důsledky. Jinak řečeno, jsme – svými postoji a svým jednáním – pro dítě šancí, dobrodiním, ale také ohrožením či neštěstím.**

Odpovědi na otázky, jak konat to nejlepší, na co dbát, nachází své vyústění **v obratu k dítěti**, který vyzdvihuje, že dítě svým vývojem vyjadřuje **tendenci stávat se osobností, rozvíjet se jako osobnost, nabývat osobnostní kvality svého života**. Úspěch toho obratu, jenž jsme pojmenovali **osobnostní pojetí dítěte**, závisí na mnoha činitelích. Učitel ale musí o této tendenci vědět, musí jí rozumět a brát na sebe spoluzodpovědnost za její realizaci. Znamená to, že musí umět hledat způsoby, jak být v tomto směru dítěti pomocí a oporou. Zde je třeba spatřovat výsostné poslání každého vychovatele, na prvním místě rodiče; **učitel zde ale má být kompetentním, odborně fundovaným a lidsky přesvědčivým nositelem této ideje** – jejím realizátorem ve vyučování i jejím mluvčím v působení na další lidi, kteří přicházejí s dítětem do styku.

Co realizace osobnostního pojetí znamená, lze konkretizovat následovně:

1. Učitel bude vycházet ze tří základních daností, kterými je dítě charakterizováno:
   - z jeho odkázanosti na druhého člověka;
   - z vývojově transformačního směřování k dospívání a dospělosti, osobnostní seberealizaci, svébytné nezávislosti;
   - z potencialit, jež představují bohatství vývojových možností, které se mohou naplnit, ale také se naplnit nemusí, chybí-li odpovídající podněty, jsou-li blokovány strachem a úzkostí.

   Uvedené tři výchozí danosti jsou klíčem k osobnostnímu rozvoji dítěte.
2. Učitel bude ve vztahu k dítěti uplatňovat zřetele, díky nimž se dítě chce a může projevovat a rozvíjet ve všech základních znacích, které jsou pro

člověka jako osobnost podstatné. Znamená to, že vidí dítě jako bytost vyznačující se:
- celistvostí;
- zaměřeností (usilováním, vytyčováním cílů, orientací na hodnoty);
- začleněností do vztahů s druhými lidmi, interagující a komunikující s nimi, kooperující a soutěžící, uplatňující mezi nimi své přínosy;
- pohlavím/genderem – hledajícím a objevujícím vyjádření své vyhraňující se mužskosti versus ženskosti;
- identitou – uvědomováním a ujasňováním si toho, kým jsem doopravdy, kým toužím být a jakými postoji a činy to chci vyjádřit;
- autoregulací – sebeovládáním, sebeřízením.

3. Učitel bude napomáhat vývoji dítěte na různých jeho úrovních – na úrovni zrání, učení, socializace, edukace; a to tak, aby posléze, ve fázi vyvrcholení dětství a jeho přechodu do adolescence, se jedinec sám stále více aktivizoval ve svém usilování o seberozvoj, za nějž také přejímá svou vlastní odpovědnost.
4. Učitel citlivě přistupuje k individuálnímu vyjádření věkových zvláštností žáků – s porozuměním pro senzitivní, zlomové a krizové události, v nichž se s obzvláštním vyhraněním hlásí šance osobnosti, ale v nichž se také projevují závažná vývojová úskalí.

Realizovat osobnostní pojetí dítěte v konkrétních situacích vyučování a učení, vůči konkrétnímu dítěti v jeho individuálním svérázu, je ovšem nanejvýš náročný úkol. Jeho zvládání zahrnuje vysoké nároky na **učitelovu profesionalitu**. Profesionalita má své zakotvení především v **pedagogické reflexi** neboli v uvažování nad tím, jak edukaci projektovat a řídit, aby – ve spolupráci učitelů a žáků – dospívala k vytyčeným cílům. Hlavními znaky této pedagogické reflexe jsou:

- vědecká fundovanost, otevřenost novým vědeckým poznatkům a zkušenostem inovativní praxe;
- systematičnost umožňující překonat omezenost dílčích poznatků a nápadů zřetelem k systémovým souvislostem pedagogického dění;
- komunikativnost – tedy sdílení a projasňování problémů a jejich řešení v soustředěném a poučeném rozhovoru, při jednání pedagogického kolegia, v odborné diskusi;
- argumentované hledání a kritické prověřování účinnosti alternativních přístupů k otázkám pedagogické účinnosti (efektivity, optimalizace);
- kvalifikovaný pohled na sebe sama, zejména svou odbornou a lidskou vybavenost, spolu s vyvozováním závěrů pro svůj trvalý odborný růst, pro upevňování a prohlubování předpokladů kvality výkonu učitelství.

Pedagogická reflexe je důležitým výchozím znakem profesionality učitele, ale není znakem jediným (viz např. Štech, 1994). Mezi další patří soustavné vy-

tváření a prohlubování **pedagogických kompetencí** – tzn. zdatností porad si s úkoly a problémy, jejichž zvládáním a řešením v konkrétních situacích edukační proces vyvíjí ku prospěchu osobnosti dítěte. Slovem kompetence po kazujeme na činnostně zvládající aspekt učitelovy profese. (K problematic kompetencí viz podrobněji Vašutová, 2001; Helus, 2001 aj.) Závažným aspek tem učitelovy profesionality je i vytváření odborných učitelských sdružen schopných a motivovaných vyjadřovat se k významným otázkám zabezpeče vání kvalitní edukace a vývoje školy aj.

Učitelova profesionalita je překonáním rutinního prakticismu, který se pro jevuje nejčastěji odkázaností na recepty, jak to či ono v práci s dětmi dělat, a al solutizací předávaných zkušeností, které se mu stávají zvyklostmi „posvěc nými" tradicí. Předávané, zaběhané zvyklosti pak nezbývá než stá reprodukovat a předávat dál. Rutinní prakticismus charakterizuje nejnižší úr veň „dělání" učitelství, kterou je třeba se vší rozhodností překonávat. Je br dou jeho vývoji a diskvalifikuje je před ostatními akademickými odborníky jak něco, co nevyžaduje žádné vyšší vzdělání, právě kvůli jenom rutinní, zvyko a receptově orientované podobě. Rutinně, prakticistně orientované učitelství netvůrčí, nesamostatné, autoritativní, nereflektující a stagnující. Je uzavře jiným možnostem, než je tradice a zvyk, nečerpá z impulzů inovativních zku šeností hledajících učitelů a z vyvíjejících se poznatků věd o výchově.

Zabezpečování profesionality je klíčovým úkolem přípravy a celoživotní vzdělávání učitelů – viz např. J. Kotásek a kol. (2001).

Osobnostní pojetí dítěte ovšem klade nárok nejenom na učitelovu profesionální zdatnost, ale i na jeho osobnost. Je pro něho výzvou vyvozovat závěry ze skutečnosti, že významným, mnohdy zcela rozhodujícím činitelem utváření dítěte jako osobnosti je, jak on sám se osobnostně rozvíjí, v jakém smyslu sám osobností je a jako osobnost na dítě působí.

Angažovaností své vlastní osobnosti učitel překonává „pouhou" profesionalit a dodává svému učitelství nový, morální rozměr. Učitelství už není „jenom profesí, ale stává se povoláním, tedy působením, kterým učitel realizuje své ž votní poslání, svou odpovědnost před dítětem, jeho rodiči, společností, svý vlastním svědomím."* Morálně-osobnostní dimenze učitelství je vyjádřena v

* Učitelství je ovšem mnohými sociology považováno za tzv. semiprofesi (poloprofes poněvadž nerozvinulo některé znaky, které jsou pro plně etablované profese typi ké. Například chybí samosprávné orgány rozhodující o základních otázkách post vení profese, přípravy na ni, podmínek vstupu do ní, kontroly její kvality, respekt vání jejího etického kodexu apod. – viz např. lékařskou či advokátní komoru. Poku je tomu tak, potom je úkolem učitelství v jeho profesní podobě nejenom překona ale také završit. (Viz např. Štech, 1994.)

Hlavní použitá a doporučená literatura

Allport, G. H.: *Pattern and growth in personality.* Holt-Rinehart-Winston, New
1961.

Allerbeck, K., Hoag, W.: *Jugend ohne Zukunft?* München, Piper 1985.

Ames, C., Archer, J.: Achievement goals in the classroom – Students' learning st
gies and motivation process. *Journal of Educational Psychology*, 1988, 80, s. 260–

Arendtová, H.: Krize výchovy a vzdělávání. In: Arendtová, H.: *Mezi minulostí*
doucností. Centrum pro studium demokracie a kultury, Praha 2002, s. 153–17

Ariés, Ph.: *Centuries of childhood.* Vintage Books, New York 1962 (francouzský
nál 1960).

Baacke, D., Ferchhoff, W.: Kinder und ihre Probleme verstehen. – In: Haarmann
(Hrsg.), *Handbuch elementare Schulpädagogik.* Beltz, Weinheim 1994, s. 58–7

Bartlett, F. C.: *Remembering – A study in experimental and social psychology.* C
bridge University Press, Cambridge 1932.

Bee, H.: *Lifespan Development.* Longman/Addison Wesley, New York 1998.

Belsky, J., Lerner, R. M., Spanier, G. B.: *The child in the family.* Addison-Wesley
ading MA 1984.

Bendl, S.: *Školní házeň.* ISV nakladatelství, Praha 2001.

Berne, E.: *Jak si lidé hrají.* Svoboda, Praha 1970.

Bradley, R. H., Caldwell, B. M.: 174 Children – A study of the relationship betv
home, environment and cognitive development during the first 5 years. – In: G
ried, A. W.: *Home environment and early cognitive development – Longitudina*
search. San Diego, Academic Press 1984.

Brown, G.: *Human teaching for human learning.* Viking Press, New York 1971.

Cach, J., Kyrášek, J.: *Rousseau a jeho pedagogický odkaz.* SPN, Praha 1967.

Ceci, S. J., Wiliams, W. M.: Schooling, intelligence and income. *American Psycholo*
1997, 52, 10, s. 1051–1058.

Cole, M., D'Andrade, R.: *The influence of schooling on concept formation. The Qua*
ly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, 1982, 4, s. 19

Čáp, J., Mareš, J.: *Psychologie pro učitele.* Portál, Praha 2001.

Černoušek, M.: *Sigmund Freud – dobyvatel nevědomí.* Paseka, Praha 1996.

Dollase, R.: Sind Kinder heute anders als früher? Probleme und Ergebnisse von
wandelstudie. *Bildung und Erziehung*, 1986, 39, s. 133–147.

Dollase, R.: Veränderte Kindheit. – In: Rost, D. H., *Handwörterbuch Pädagogische*
chologie. Beltz/PVU, Wienheim 2001, s. 741–749.

Drapela, V. J.: *Přehled teorií osobnosti.* Portál, Praha 1997.

Elder, G. H. jr.: *Children of the great depression.* Univ. of Chicago Press, Chicago 1

Erikson, E. H.: *Životní cyklus rozšířený a dokončený.* Lidové noviny, Praha 1999.

Erikson, E. H.: *Mladý muž Luther.* Psychoanalytické nakladat. J. Kocourek, Praha 1

Flynn, J. R.: Massive IQ gains in 14 nations. *Psycholog. Bullet.*, 1987, 101, s. 171–

Fontana, D.: *Psychologie ve školní praxi.* Portál, Praha 1997.

Fromm, E.: *Mít nebo být.* Naše vojsko, Praha 1994.

Fthenakis, W. E., Kunze, H. R.: Das konfluenz Modell von Zajonc und Markus. *Psychologische Baitrage*, 1983, 25, s. 142–165.
Gage, L. N., Berliner, D. C.: *Educational psychology*. Houghton, Mifflin Company 1984.
Gardner, H.: *Multiple intelligences – The theory in practice*. New York, Basic Books 1993.
Gardner, H.: *Dimenze myšlení*. Portál, Praha 1999.
Giddens, A.: *Sociologie*. Argo, Praha 1999.
Gidens, A.: *Třetí cesta*. Mladá Fronta, Praha 2001.
Havighurst, R. J.: *Developmental tasks and education*. Longman, New York 1982.
Hayesová, N.: *Základy sociální psychologie*. Portál, Praha 1998.
Heckhausen, H.: *Leistung und Chancengleichheit*. Hogrefe, Göttingen 1974.
Helus, Z.: K problematice pedagogenního narušení dítěte. *Pedagogika*, 41, 1991, č. 4, s. 369–377.
Helus, Z.: *Úvod do sociální psychologie*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Praha 2001a.
Helus, Z.: Čtyři teze k tématu „změna školy". *Pedagogika*, 51, 2001b, č. 1, s. 25–41.
Helus Zd.: Humanizace školy – samozřejmost či rozporuplná výzva. – In: Walterová, E. (red.): *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu*. Praha, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2002, s. 41–58.
Hentig von, H.: *Was ist eine humane Schule?* Büchergilde, Frankfurt am Main 1976.
Hoffman, A. M. (ed.): *Schools, violence, and society*. Westport/CT, Praeger Publishers 1996.
Horneyová, K.: *Neuróza a lidský růst*. Triton – Pragma, Praha 2000.
Jahoda, G.: A note on Ashanti names and their relationship to personality. *British Journal of Psychol.*, 1954, 45, s. 192–195.
Jedlička, R.: *Psychosociální vývoj dítěte a jeho poruchy z hlediska hlubinné psychologie*. Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, Praha 2003.
Jedlička, R. a kol.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Themis, Praha 2004.
Kačáni, V.: *Osobnosť žiaka vo výchovno-vzdelávacom procese*. SPN, Bratislava 1983.
Kasíková, H.: *Kooperativní učení a vyučování*. Nakladat. T. Janečka, Praha1993.
Kerényi, K., Jung, C. G.: *Věda o mytologii*. Nakladat. T. Janečka, Praha1993.
Klassen, T. F., Skiera, E., Wachter, B.: *Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa*. Padagogischer Verlag Schneider, Baltmannsweiler 1990.
Kohlberg, L.: Moral stages and moralization – The cognitive developmental approach. – In: T. Lickona (ed.), *Moral development and behavior*. Holt, New York 1976, s. 31–53.
Kolář, M.: *Skrytý svět šikanování ve školách*. Portál, Praha 1997.
Krykorková, H., Chvál, M.: Rozvoj metakognice – cesta k hodnotnějšímu poznání. *Pedagogika*, 2001, 50, č. 2, s. 185–196.
Křivohlavý, J.: *Pozitivní psychologie*. Portál, Praha 2004.
Kotásek, J. a kol.: *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*. MŠMT ČR, Praha 2001.
Koukolík, F., Drtilová, J.: *Vzpoura deprivantů*. Makropulos, Praha 1996.
Kulič, V.: *Chyba a učení*. SPN, Praha 1971.
Kulič, V.: *Psychologie řízeného učení*. Academia, Praha 1992.
Kyrášek, J.: *Pestalozzi – ze života a díla*. SPN, Praha 1968.
Macek, P.: *Adolescence*. Portál, Praha 1999.
Mahler, M.: *On human symbiosis and the vicissitudes of individuation*. International Univ. Press, New York 1968.

Marcia, J. E.: Identity and Self-Development. – In: Lerner, R. M., Petersen, A. C., Brook-Gun, J., *Encyklopedia of Adolescence*. Garland, New York 1991.
Mareš, J., Křivohlavý, J.: *Komunikace ve škole*. Masarykova univerzita, Brno 1995.
Mareš, J.: Autoregulace a její integrující funkce při výchově a vzdělávání. – In: Macu P., Šafářová, M. (red.), *Integrativní funkce osobnosti*. Masarykova Univerzita v Brn 2000, s. 67–81.
Mareš, J.: Dítě a subjektivní pocity pohody, blaha a štěstí. – In: Hadj Moussová, Štech, St. (red.), *Dítě-škola-učitel*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Pra ha 2001, s. 36–44.
Matějček, Z.: *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN, Praha 1992.
Matějček, Z.: *Co děti nejvíce potřebují*. Portál, Praha 1994.
Mause de, L.: *Hört ihr die Kinder Weinen*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1979.
Mead, G. H.: *Mind, self and society*. University of Chicago Press, Chicago 1934.
Mikšík, O.: *Psychologické teorie osobnosti*. Karolinum, Praha 1999.
Miller, A.: *Am Anfang war Erziehung*. Suhrkamp, Frankfurt am Main 1980.
Millerová, A.: *Cesty života – odhalování dětského příběhu v každém z nás*. Praha, N kladat. Lidové noviny, 2001.
Mitchell, S. A., Blacková, M. J.: *Freud a po Freudovi*. Triton, Praha 1999.
Neil, A. S.: *Summerhill – A radical approach to child rearing*. Hart Publishing, Ne York 1960.
Neal, A. G. et al.: Attitudes about having children. *Journal of marriage and the fam ly*, 1989, 51, s. 313–328.
Neisser, U. (ed.): *The rising curve – Long term-gains in IQ and related measures*. AP Washington DC 1998.
Oakleyová, A.: *Pohlaví, gender a společnost*. Portál, Praha 2000.
Očenášková, N.: „Stávám se ženou" – pojetí ženské role u dospívajících dívek. Dipl mová práce (nepublikovaná), Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Praha 19
Oerter, R., Montada, L. (Hersg.): *Entwicklungspsychologie*. Beltz, Weinheim 1995.
Palouš, R.: *Čas výchovy*. SPN, Praha 1991.
Palouš, R.: *Příspěvek k reflexi fenoménu výchovy dnes*. Univerzita Karlova – Pedag gická fakulta, Praha 1996.
Pavelková, I.: *Motivace žáků k učení*. Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Pra 2002.
Piaget, J.: *The moral judgment of the child*. Macmillan, New York 1932.
Piaget, J.: *The construction of reality in the child*. Basic Books, New York 1954.
Piaget, J.: *The development of thought – Equilibration of cognitive structures*. Viki New York 1977.
Piaget, J.: *Psychologie inteligence*. Portál, Praha 1999.
Piaget, J., Inhelderová, B.: *Psychologie dítěte*. Portál, Praha 1997.
Píťha, P.: *Učitelé, společnost a výchova*. Karolinum, Praha 1999.
Plessen, M.-L., von Zahn, P.: *Zwei Jahrtausende Kindheit*. VGS, Köln, 1979.
Preuss-Laussitz, U.: *Die Kinder des Jahrtausends*. Beltz, Weinheim 1993.
Průvodce krajinou priorit pro Českou republiku. Gutenberg, Praha 2002.
Rabušic, L.: *Kde ty všechny děti jsou*. Slon, Praha 2001.
Rogers, C. R.: *On becoming a person*. Houghton Mifflin, Boston 1961.
Rogers, C. R., Freiberg, H. J.: *Sloboda učiť sa*. Persona, Modra 1994.
Rohrs, H.: *Die Reformpädagogik – Ursprung und Verlauf unter interanationalem Aspe* Weinheim, Deutscher Studien Verlag 1994.

Rosengren, K. E.: Medienkultur. *Media Perspektiven*, 1989, 6, s. 356–371.
Rosenthal, R., Jacobson, L. K.: *Pygmalion in the classroom*. Holt-Rinehart-Winston, New York 1968.
Rýdl, K.: *Principy a pojmy pedagogiky Marie Montessori*. Praha, Nakladat. Public History 1999.
Říčan, P.: *Cesta životem*. Pyramida, Praha 1989. Nové vydání: Portál, Praha 2004.
Sak, P.: *Proměny české mládeže*. Petrklíč, Praha 2000.
Schulz von Thun, F.: *Miteinander reden – allgemeine Psychologie der Kommunikation*. Rowohlt, Hamburg 1981.
Seebauer, R., Helus, Z.: Ženy a dívky ve světě práce a ve škole. – In: Seebauer, R., Helus, Z., Koliadis, E. (red.), *Kvalita cestou kvalifikace*, II, Paido, Brno 2002, s. 9–29.
SHELL-Jugendstudie: *Jugend 81*. Leske-Budrich, Opladen 1982.
Singule, F.: *John Locke o výchově*. SPN, Praha 1984.
Skinner, B. F.: Humanism and behaviorism. *The humanist*, 1972, 32 (July/August), s. 18–20.
Skinner, B. F., Holland, J. J.: *Analýza chování*. SPN, Praha 1968.
Smékal, V.: *Pozvání do psychologie osobnosti*. Barrister and Principal, Brno 2002.
Sobotková, I.: *Psychologie rodiny*. Portál, Praha 2000.
Sternberg, R. J.: *Intelligence applied – Understanding and increasing your intellectual skills*. Harcourt Brace, New York 1986.
Sternberg, R. J.: *The triarchic mind*. Viking, New York 1988.
Sternberg, R. J.: *Úspěšná inteligence*. Grada, Praha 2001.
Sternberg, R. J., Williams, W. M.: *Educational psychology*. Allyn and Bacon, Boston 2002.
Štech, S.: Co je to učitelství a lze se mu naučit? *Pedagogika*, 46, 1994, č. 4, s. 310–320.
The Position of Czech Women in the Society of the 1990s in the Spectrum of Research. *Czech Sociological Review*, 7, 1999, č. 2.
Thomas, A., Chess, S., Birch, H. G.: *Temperament and behavior disorders in children*. University Press, New York 1968.
Toby, J.: *Contemporary society*. Wiley, New York 1964.
Vágnerová, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Portál, Praha 1999, 2004.
Vágnerová, M.: *Vývojová psychologie*. Portál, Praha 2000.
Vašutová, J.: Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: Walterová, E. (red.), *Učitelé jako profesní skupina...*, Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, Praha 2001, s. 19–46.
Vygotskij, L. S.: *Vývoj vyšších psychických funkcí*. SPN, Praha 1976.
Vymětal, J., Rezková, V.: *Rogersovský přístup k dospělým a dětem*. Portál, Praha 2001.
Walberg, H. J.: Psychology of learning environments. *Review of Educational Research*, 1976, 4, s. 142–177.
Wattenberg, W., Clifford, C.: Relation of self-concept to beginning achievement in reading. *Child Development*, 35, 1964, s. 461–467.
Weiner, B.: An attributional approach for educational psychology. In: L. S. Schulman (ed.), *Review of Research in Education*, vol. 4. F. E. Peacock, Itasca Ill. 1977.
Zeiher, H. J., Zeiher, H.: *Orten und Zeiten der Kinder – Soziales Leben im Alltag von Grosstadtkindern*. Juventa, Weinheim 1994.

Demo mode

Zdeněk Helus

Dítě v osobnostním pojetí

Vydalo nakladatelství Portál, s. r. o.,
Klapkova 2, 182 00 Praha 8,
naklad@portal.cz
www.portal.cz
jako svou 1031. publikaci. Praha 2004
Návrh obálky Ondřej Šmerda
Odpovědný redaktor Dominik Dvořák
Výtvarný redaktor Vladimír Zindulka
Sazba Miroslav Palíšek
Tisk Graphis Praha, s. r. o.
Vydání první

Demo mode