

V prvním stadiu jedinec usiluje o lepší poznání vlastního života, problémů a také nevyužitých možností: jak jinak a lépe by mohl zvládnout své úkoly a těžkosti. Tím dochází k lepšímu pochopení nejasných míst dosavadního života, k dokonalejšímu sebepoznání, které není destruktivní, nevede k hrůze nad vlastními nedostatky, ale směřuje k jejich překonání rozvinutím skrytých předností.

Tímto postupem se připravuje druhé stadium, v němž se vytyčují cíle. Žádoucí jsou cíle důležité a lákavé, přitom jasně formulované, splnitelné, s realistickými termíny plnění. Stejně významné je pomoci k nalezení vhodných forem, jak vytyčené cíle realizovat v životě – jak začít s realizací a jak v ní vytrvat.

V každém stadiu a každém jeho dílčím kroku se hodnotí to, co bylo dosud vykonáno, z čehož plynou náměty pro další postup.

**Pro pomoc v sebevýchově nestačí samotné rozhovory a ujasňování; podstatná je činnost toho, komu pomáháme k příznivému vývoji, realizace poznání a naplánovaného v každodenním životě a také cvičení v důležitých dovednostech. Jde o dovednosti sociální, dovednosti sebepoznání, autoregulace a kreativního řešení životních problémů (naslouchat druhým a také sám sobě; stát se citlivým k signálům, že něco není v pořádku, že bych si měl věci ujasnit a regulovat své chování; vytyčovat si cíle a přitom si ujasňovat, co znamená jejich realizace pro lidi kolem mne; užívat metody brainstormingu k hledání vhodné formy řešení problému; odměňovat sám sebe za drobné úspěchy v realizaci plánů a cílů atd.).**

Poradce, terapeut či vychovatel přitom pomáhá dítěti, mladistvému či dospělému tak, že kombinuje kladení otázek, naslouchání, projevy porozumění, požadavky, kladné hodnocení atd. Předpokládá to zkušenost, vzdělání, speciální výcvik a zvláště lidský vztah porozumění a úcty (viz kap. 7.6); takový vztah je klíčovým předpokladem a působícím činitelem poradenského, terapeutického i výchovného procesu (Egan, 1990).

(Ke kapitole 7.9: Čáp, 1990; 1996; Egan, 1990; Friedrich, Müller, 1983; Oerter, Montada, 1995; Schneewind, 1994.)

## 7.10 Závěr

V této kapitole jsme zvolili analytický přístup, který zkoumá relativně odděleně jednotlivé momenty ve výchově. Tento přístup je užitečný a mnohdy byl v psychologii výchovy jediný. Domníváme se, že se tím ztěžovalo až znemožňovalo vystižení klíčových psychologických problémů výchovy. Analytický přístup kombinujeme se syntetickým, který se soustřeďuje na celkové styly výchovy. A těm je věnována následující kapitola.

# Celkový způsob (styl) výchovy

Jan Čáp

Výchova je velmi složitý proces a v předchozí kapitole jsme rozlišili větší počet jejích dílčích prostředků a metod. Jak ale jsou navzájem uspořádány? Asi na tom hodně záleží, když si připomeneme opakovanou zkušenost: Jeden a týž výchovný prostředek – požadavek, napomenutí, vysvětlení, trest aj. – od jednoho učitele má dobrý účinek, kdežto od jiné osoby nebo v jiné situaci je bez účinku, popřípadě vede k opačnému výsledku, než jaký byl sledován. Co je podstatným jádrem výchovy, všech jejích rozmanitých prostředků a metod? – Pokusem o zodpovězení této otázky je koncepce celkového způsobu či stylu výchovy.

## 8.1 Způsob (styl) výchovy – klíčový moment ve výchově. Modely způsobu výchovy

Termín způsob výchovy, popřípadě výchovný styl, vyčleňuje z vysoce složitého souboru výchovných procesů klíčové momenty: zejména emoční vztahy dospělých a dětí, jejich způsob komunikace, velikost požadavků na dítě, způsob jejich kladení a kontroly. Projevuje se též volbou výchovných prostředků a způsobem reagování dítěte na ně.

Ke zkoumání způsobu výchovy významně přispěl experimentální výzkum uskutečněný krátce před druhou světovou válkou psychologem K. Lewinem se



spolupracovníky (1939). Lewin emigroval před nacismem z Německa do Spojených států, kde na něho silně zapůsobil rozdíl v postojích k dětem a mládeži i rozdíl ve způsobu výchovy.

V Německu – pod vlivem polofeudálních a militaristických tradic a navíc pod vlivem fašismu – panoval ve výchově názor, že „dospělý má záměr udržet dítě ve stavu podřízenosti...“, jako by bylo přirozeným právem dospělých vládnout a povinností dětí poslouchat“. Děti byly udržovány v nesamostatnosti a podřízenosti. Naproti tomu se v USA setkal v nepoměrně větší míře s tím, že „dospělí zacházejí s dítětem spíše jako se sebou rovným, podporují jeho vývoj v dospělého, samostatného občana“. K prozkoumání účinků odlišných stylů výchovy uspořádal Lewin experiment v přirozených podmínkách. Skupiny desetiletých až jedenáctiletých dětí se scházely jednou týdně ke společné zájmové činnosti, během níž byly vždy po dobu šesti týdnů vedeny jiným stylem.

Při **autokratickém (autoritativním, dominantním) vedení** vychovatel hodně rozkazuje, hrozí a trestá, málo respektuje přání a potřeby dětí, má pro ně málo porozumění, jednoznačně determinuje žáky svými zkušenostmi, úsudky a rozhodnutími, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy.

Při **slabém vedení (liberálním vedení, liberální výchově)** vychovatel řídí děti málo nebo vůbec ne. Neklade přímo požadavky. Pokud vysloví požadavek, nekontroluje a nepožaduje jeho důsledné plnění.

Při **sociálně integračním (sociálně integrativním, demokratickém) vedení** vychovatel dává dětem přehled o celkové činnosti skupiny a jejích cílech, udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, působí spíše příkladem než hojnými tresty a zákazy; skupina diskutuje o společné práci, podskupiny se utvářejí spontánně, nikoli příkazem. Důležitým prostředkem působení vychovatele na skupinu je podávání návrhů. Je ochoten dát dětem na vybranou mezi několika možnostmi technického řešení problému. Je přístupný hovorům i o jiných než pracovních záležitostech, má pro děti a jejich individuality porozumění. Je to styl netradiční a pro některé vychovatele obtížný.

Děti nejlépe hodnotí postup sociálně integrační. Dávají dále většinou přednost slabému řízení před autokratickým, přitom však projevují nespokojenost se slabým řízením v tom smyslu, že nezajišťuje potřebnou organizaci společné činnosti, takže skupina nedosahuje výsledků, kterých chtěla dosáhnout.

Každý ze tří stylů výchovy vytváří u dětí odlišný způsob chování a prožívání. Autokratické vedení (podle výsledků výzkumu Lewina a spolupracovníků i dalších badatelů) vede děti k vyššímu napětí, dráždivosti, dominantnosti a agresivitě k ostatním členům skupiny. Napětí mezi dětmi se poněkud oslabuje společným odporem proti vedoucímu. Pracovní aktivita závisí na přítomnosti a dozoru vedoucího. Děti se buď závisle přimknou k vedoucímu, jsou poslušné, submisivní, málo iniciativní až apatické, nebo jsou naopak agresivní proti ve-

doucímu a bouří se proti autoritám. V obou případech však jsou silně závislé na pochvalě dospělého, snaží se upoutat jeho pozornost. Ve frustrujících situacích se hromadí výčitky a vzájemné obviňování, což vede k dezorganizaci.

Sociálně integrační způsob vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni dětí, ve vztazích k vedoucímu i mezi dětmi navzájem, v rozvoji iniciativy atd. Neznamena to, že po přechodu k tomuto stylu výchovy jsou všechny děti ihned vzorné, důležité však je, že se zmenšuje jejich opozice proti vedoucímu, jsou ochotny jednat podle rozumných požadavků, lépe se u nich rozvíjejí skupinové vztahy i postoj k práci. Ve frustrujících situacích členové skupiny spojují úsilí ke zvládnutí překážky.

Sociálně integrační styl výchovy se běžně považuje za optimální, přitom ho však někteří konkretizují tak, že jde fakticky spíše o liberální styl. Nestačí označení názvem stylu, nezbytné je jeho upřesnění.

Styly výchovy *typologicky* vyjadřují celkový způsob výchovy a mají přednosti i nedostatky typologického způsobu myšlení: tři styly – typy výchovy – jsou výrazné, dobře pochopitelné, zpočátku se s nimi pracuje v teorii i praxi jako s užitečným schématem – ale brzy se ukáže, že jsou až příliš zjednodušené. Zjišťujeme zejména, že všechny případy se nedají zařadit do jednoho ze tří typů, že bychom přinejmenším museli zavést větší počet typů, včetně přechodných nebo smíšených (zejména typ autokraticko-liberální).

K překonání nedostatků typologického přístupu slouží vyjádření způsobu výchovy *modelem dvou dimenzí*, který je obdobou některých modelů osobnosti, např. modelu H. J. Eysencka (viz výše obr. 4.4 v kap. 4.3).

Nejčastěji se užívá:

1. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhuje postoj.
2. Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení.

Jejich kombinací je vyjádřen celkový způsob výchovy učitele, matky atd. (obr. 8.1).

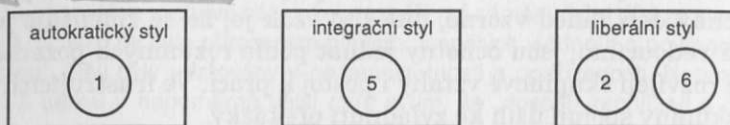
Vyjádření typologické v termínech stylů a naproti tomu vyjádření v termínech dimenzí jsou jen dvě různé formulace téže skutečnosti a jejich vzájemný vztah můžeme znázornit graficky, jak ukazuje tentýž obrázek.

Také model dvou dimenzí má však nedostatky, spočívající již v předpokladu jednoduchosti každé dimenze. Ve skutečnosti se kladný a záporný pól v dimenzi emočního vztahu navzájem nevyklučují, časté jsou případy spojení poměrně silného kladného postoje se záporným, tedy případy ambivalence. Obdobně je tomu s dimenzí řízení, kde jsme zjistili častý výskyt rozporné kombinace silného a slabého řízení. Ani tato kombinace, ani ambivalence nemohou být vyjádřeny bodem v jedné dimenzi. Také předpoklad vzájemné nezávislosti dvou dimenzí se ukázal podle našich výzkumných výsledků jako neoprávněný. Krajně silné i krajně slabé řízení je spjato se záporným postojem k dítěti. Model dvou nezávislých dimenzí se tedy jeví jako příliš zjednodušený.

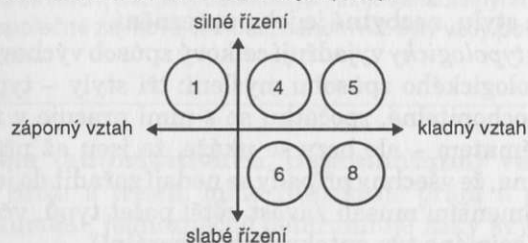


Obr. 8.1 Vybrané modely způsobu výchovy v rodině. Zakroužkovaná čísla vyjadřují jednotlivé formy posledního modelu devíti polí ve vztahu ke starším modelům. Starší modely nediferencují mezi některými formami a jiné formy ani nevyjadřují.

Lewin, K., 1939, Tři styly výchovy



Schaefer, E. S., 1959, Model dvou dimenzí rodičovských postojů



Baumrind, D., Maccoby, E. E., Martin, J. A., 1983, Model čtyř stylů výchovy

Rodiče	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl 1	autoritativně-vzájemný styl 4 5
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl 2	shovívavý styl 6 8

Čáp, J., 1994, 1995, Model devíti polí způsobu výchovy

Emoční vztah	Řízení			
	silné	střední	slabé	rozporné
záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální forma výchovy, rozporné řízení se záporným vztahem
záporněkladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální forma výchovy se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Model dvou dimenzí proti očekávání zcela nevytlačil modely typologické. D. Baumrindová (1972 aj.) v šedesátých a sedmdesátých letech obnovila tři styly výchovy – v podstatě odpovídající klasickým stylům K. Lewina – a rozpracovala je pro rodinnou výchovu. E. E. Maccobyová a J. A. Martin (1983) uveřejnili modifikovanou podobu této typologie s rozlišením čtyř typů či stylů výchovy. Ty odpovídají čtyřem kvadrantům v modelu dvou dimenzí, jak je zřejmé ze srovnání (obr. 8.1).

Ve výzkumu probíhající od konce šedesátých let na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze jsme zkoumali vztah způsobu rodinné výchovy k chování a vlastnostem mladistvých a přitom se snažili zdokonalit model způsobu výchovy (Čáp, 1995, 1996; Čáp, Boschek, 1987, 1994, 1996, 1998a, 1998b; Čáp, Čechová, 1989, 1991; Rotterová, Čáp, 1976, 1979). V devadesátých letech jsme postupně došli k **analyticko-syntetickému modelu**, který je také zjednodušeně nazýván **model devíti polí** (obr. 8.1).

Způsob rodinné výchovy určitého dítěte či mladistvého lze postupně vyjádřit na **několika rovinách obecnosti, které jsou vzájemně propojené:**

1. Chování rodiče a dítěte v *jednotlivé situaci*, jejich interakce a komunikace, jak byla pozorována nebo o ní bylo referováno (např. reakce matky na nepořádek v dětském pokoji, na dobrou nebo naopak špatnou známku apod.).
2. Zobecnění takových *interakcí určitého druhu* (např. výpovědi dítěte v rozhovoru nebo v dotazníku: „Požadovala, abych vždy hned poslechl.“ – „Často jsme se spolu zasmáli a měli dobrou náladu.“).
3. Další zobecnění jednotlivých situací a jejich typických forem do *jednotlivých komponentů výchovy*: otcův komponent kladný, záporný, požadavků, volnosti; podobně komponenty výchovy matky, učitele, vychovatele; komponenty výchovy mají u různých dospělých odlišný stupeň a velikost.
4. Kombinováním dvojic protikladných komponentů výchovy docházíme ke *komplexním charakteristikám způsobu výchovy* jednotlivého dospělého; kladný a záporný komponent otce rezultují v otcův *emoční vztah k dítěti*, ten může být v různé míře kladný, záporný, střední, ambivalentní; komponent požadavků a volnosti otce rezultují v otcovo *výchovné řízení*, to může být silné, střední, slabé, popřípadě rozporné; podobně matčin emoční vztah k dítěti a matčino výchovné řízení, učitelovy či vychovatelovy obdobné komplexní charakteristiky způsobu výchovy.
5. Sloučením otcova a matčina emočního vztahu k dítěti docházíme k *emočnímu vztahu k dítěti v rodině jako celku*; podobně sloučením údajů o otci a matce docházíme k *výchovnému řízení v rodině jako celku*; to jsou dvě komplexní charakteristiky způsobu výchovy v rodině jako celku.
6. Nejobecnější rovinou je *zařazení do jednoho z devíti polí* obecného schématu syntetických forem, stylů či typů výchovy v rodině (obr. 8.1). Docházíme k němu sloučením údajů o emočním vztahu a výchovném řízení v rodině jako celku, jak je to vyjádřeno obrázkem.



Při určování způsobu výchovy určitého dítěte v rodině postupujeme v uvedených krocích od analytického pohledu k syntetičtějším rovinám. Vyjádření způsobu výchovy v rodině však *nekončí zařazením do jednoho z devíti polí schématu*. Každé pole má některé podstatné společné znaky, zároveň však jsou v něm ještě rozdíly. Záleží na tom, zda záporný emoční vztah k dítěti mají oba rodiče, nebo jen jeden z nich. V prvních třech polích schématu záleží na tom, zda záporný komponent ve výchově rodičů je jen středně záporný (chladné emoční klima, nedostatek bezprostředních projevů lásky a porozumění, přitom však nejde o vyslovené zavrhování, agresi proti dítěti apod.), nebo je extrémně záporný. Například pokud jeden z rodičů projevuje výchovné řízení slabé a druhý střední, bereme to jako slabé řízení v rodině jako celku – ale je v tom přece jen rozdíl od rodin, kdy oba rodiče vykazují slabé řízení. To znamená, že *od syntetického vyjádření – zařazení do některého z devíti polí – se vracíme do analytičtější roviny vyjádření předchozích kroků*. Povšimneme si rozdílů ve výchovném působení otce a matky. Upřesňujeme obraz jednotlivými komponenty výchovy (např. zda záporný emoční vztah k dítěti vyplývá přímo z vysokého komponentu záporného, nebo spíše jen ze sníženého komponentu kladného). Jdeme ještě níže v rovinách pohledu až k jednotlivým typickým situacím (např. dítě prožívá záporný komponent hlavně na podkladu opakovaného srovnávání s úspěšnějším sourozencem) nebo k určité kritické události v předchozím vývoji rodiny.

Náš analyticko-syntetický model je *srovnatelný s modely jiných autorů*. První rovina odpovídá zkoumání jednotlivých pedagogických situací a kritických událostí ve vývoji dítěte, popřípadě i rodiny, školy, oddílu apod. Druhá rovina vyjadřuje typické situace a formy pedagogické komunikace. Třetí rovina (jednotlivé komponenty výchovy) přibližně odpovídá dílčím rodičovským postojům; čtvrtá rovina (komplexní charakteristiky emočního vztahu k dítěti a výchovného řízení) přibližně odpovídá modelu dvou dimenzí; pátá rovina (sloučení údajů o otci a matce) v modelech jiných autorů většinou chybí; šestá – nejobecnější – rovina (devět polí) odpovídá typologické formě stylů výchovy, ale liší se od ní diferencovanějším přístupem – rozlišujeme větší počet polí a dále provádíme individualizaci v rámci jednotlivého pole s využitím předchozích kroků postupu, analytičtějších pohledů na složitou skutečnost rodinné výchovy. Například v modelu čtyř stylů výchovy (Maccoby, Martin, 1983) splývá naše čtvrté a páté pole, dále pole šesté a osmé; zejména se pak neberou v úvahu pole s rozpornými charakteristikami (třetí, sedmé a deváté) a tato pole podle našich údajů zahrnují přibližně třetinu populace mladistvých, ve které je zahrnuto mnoho mladistvých s výchovnými problémy.

Z uvedeného je zřejmé, že složitou skutečnost výchovy lze vyjadřovat termínem způsob výchovy tak jako jinými termíny: výchovné či rodičovské postoje, pedagogická komunikace aj. Stručně jsme ukázali, kterým termínům a psychologickým přístupům odpovídají jednotlivé kroky či úrovně vyjádření v našem analyticko-syntetickém modelu způsobu výchovy.

Způsob výchovy má širší *pedagogické, společensko-historické a filozofické souvislosti*. To se týká jak emočního vztahu k dítěti, tak výchovného řízení.

Kladný–záporný emoční vztah k dítěti souvisí s protikladným chápáním člověka, možnostmi jeho vývoje a výchovy. Kladný, láskyplný vztah k dítěti odpovídá humanistickým koncepcím člověka a optimistickému názoru: člověk je v podstatě dobrý, je schopen příznivého vývoje, výchova ho dokáže formovat k lepšímu, i když se v přítomné době projevuje nežádoucím způsobem. Každý člověk, každé dítě zasluhuje úctu. Úcta k osobnosti, láskyplné, ohleduplné zacházení jsou předpokladem příznivého vývoje dítěte. Naproti tomu záporný, prezíravý až nenávislný vztah k dítěti souvisí s negativním hodnocením člověka, s pesimistickým pohledem na možnosti jeho vývoje a výchovy.

Silné výchovné řízení bylo obvykle spjata s koncepcemi přísné, autoritativní výchovy, bezvýhradné poslušnosti a slepé kázně. V krajní podobě tyto koncepcie souvisely s negativním pohledem na člověka a možnosti jeho vývoje: kdo nedůvěřuje dětem, kdo je považuje „od přirozenosti“ za sobecké, neukázněné, neschopné přijmout mírnou domluvu apod., ten se uchyluje k přísné výchově se silným omezováním dítěte, s četnými hrozbami a tresty. Naopak zdůraznění mírnější kontroly a regulace dítěte, podpora jeho samostatnosti, iniciativy, aktivity, rozvíjení jeho sebevýchovy a autonomie souvisí s humanistickým pohledem na člověka.

V historii Evropy – od starověku po současnost – byl velmi častý způsob výchovy, vyznačující se záporným emočním vztahem k dítěti a krajně silným řízením. Je to takový způsob výchovy, který podporuje formování poslušného, pasivně přizpůsobovaného člena sociální skupiny a společnosti, zvláště v poměrech despotismu, omezování a deformování člověka. Tento přístup k člověku a zvláště k dítěti a jeho výchově opakovaně vyvolává kritiku. Jejimi mluvčími byli zejména humanističtí myslitelé jako J. A. Komenský, J. J. Rousseau, J. H. Pestalozzi, L. N. Tolstoj, A. S. Makarenko a další významní pedagogové. Sami naopak zdůrazňovali lásku k dítěti a úctu k jeho osobnosti, přiměřenou míru a formu výchovného řízení. Nutně se dostávali do konfliktů s praxí i s teoretickými názory své společnosti a doby.

Oprávněná kritika tradiční, autokratické výchovy zašla v některých případech do extrému slabého řízení, z jmenovaných u Rousseaua a Tolstého, zvláště však u některých jejich pokračovatelů ve dvacátém století (pod názvem výchovy volné, antiautoritativní apod.), kdy se doporučovalo nijak neomezovat projevy dětských potřeb, což někteří zdůvodňovali zjednodušeným chápáním mechanismu potlačení. V praxi škol a výchovných zařízení se tyto krajní názory neudržely.

Výzkumy způsobu výchovy, zejména v rodině, a jeho účinků souvisí s mnoha jinými výzkumy a teoretickými koncepcemi v psychologii a příbuzných oborech. Je to zejména problematika vyjadřovaná termíny:

- psychická deprivace a subdeprivace;
- připoutání dítěte k matce a matky k dítěti;
- rodičovský postoj akceptující, láskyplný – a naproti tomu zavrhuje;
- zacházení s novorozencem a nemluvnětem láskyplné – naproti tomu neosobní, věčné;
- získání základní důvěry k světu – naproti tomu absence důvěry a naděje;



- vedení a klima ve skupině demokratické – nedemokratické;
- vztah k lidem, respektující osobnost, láska a úcta – naproti tomu vztah neosobní, popřípadě zneužívající druhých atd.

Opakovaně se stává, že psychologové zabývající se jinou problematikou než rodinnými vztahy a výchovou docházejí ke zjištění, že jimi zkoumaný moment (např. kreativita a její nedostatek; chování altruistické – a naproti tomu agresivní až delikventní) závisí mezi jinými na emočním vztahu matky či otce k dítěti, na přísných, nebo naopak mírnějších formách ukázněování dítěte, tedy na způsobu či stylu výchovy. Styl výchovy v rodině a ve škole má své obdoby ve stylu vedení v pracovních skupinách a institucích, ve stylu práce psychoterapeuta nebo poradce. A mladiství navyklí na určitý styl výchovy v rodině se pak podle toho specificky chovají i ve škole, v zaměstnání aj. *Způsob výchovy patří k zvlášť důležitým podmínkám ve vývoji osobnosti.*

Přítom klíčovým momentem ve způsobu výchovy je **emoční vztah** dospělého k dětem. Toho si byli vědomi humanističtí myslitelé odedávna, u nás zejména J. A. Komenský (1954), to se znovu potvrzuje ve výzkumech i ve výchovné a poradenské praxi. Naladění vztahu porozumění, důvěry, sympatie a úcty k osobnosti je předpokladem, podmínkou toho, aby bylo možno činit další kroky v působení na děti a mladistvé, včetně budování kázně, dodržování norem a požadavků atd.

Krajně nepříznivá je situace dítěte, které se narodilo jako *nechtěné*. Odhady uvádějí, že v celosvětovém měřítku se to týká asi třetiny dětí (vzhledem k malé podpoře plánovaného rodičovství v rozvojových zemích). I u nás se s těmito případy můžeme setkat. Jindy dítě připomíná matce otce, s kterým se dostala do vážného konfliktu; spatřuje v dítěti překážku v kariéře aj.

Někteří rodiče a učitelé mají k dětem **kladný emoční vztah – mají je rádi** a respektují je jako osobnost, ale z jejich projevů to není dostatečně zřejmé. Děti vnímají takového dospělého jako příliš věcného, chladného, „bez zájmu o dítě“ – a to dětem nestačí k dobrému životnímu pocitu a k příznivému vývoji. Mnoho záleží na *adekvátním projevu vnitřního postoje, na shodě, kongruenci vnitřního postoje a prožívání dospělého s jeho vnějšími emočními projevy* (viz též kap. 7.7).

**Kladný emoční vztah k dítěti se projevuje zejména následujícími znaky komunikace:**

- **oční kontakt** – opakem je vyhýbání se pohledu z očí do očí, dospělý mluví na dítě, ale přitom se dívá jinam;
- **laskavý pohled a tón řeči**, u malých dětí i laskavý dotyk, např. pohlazení;
- **naslouchání dítěti** – opakem je dospělý, který stále mluví jen sám, slovních a emočních projevů dítěte si nevšímá, bere je jako něco nedůležitého, popřípadě přímo obtěžujícího;
- **verbalizování toho, co dělá malé dítě** – tím dospělý projevuje, že dítě sleduje, že má o ně zájem;

- **parafrázování slovních sdělení dítěte**: dospělý jinými slovy opakuje to, co dítě řeklo, tím opět projevuje zájem o dítě, popřípadě dítěti pomáhá upřesnit, lépe pochopit, o čem samo mluví;
- **spoluprožívání emocí**, živé (ne však přemrštěné) emoční reagování na situace a události; naopak nepříznivě působí dospělý, který jako by měl stále nasazenou chladnou masku;
- **kladné hodnocení dítěte**, jeho dobrých výsledků, třeba jen malých, popřípadě pouze projevené snahy dítěte;
- **klima pohody při společných činnostech** (hrách, zábavách, pracích, učení).

Ze zdůraznění emočního vztahu nevyplývá podcenění **výchovného řízení**, požadavků a kontroly jejich plnění. **Kladný emoční vztah ve výchově neznamená sentimentalitu, litování, rozmazlování, omlouvání dítěte, slabé řízení.** Láska a úcta k osobnosti je spjata s důvěrou v ni, v její schopnosti a charakter, v možnosti jejího rozvíjení, je tedy spjata s požadavky a kontrolou jejich plnění. Liberální styl výchovy ztěžuje rozvíjení osobnosti dítěte (viz dále).

Cenným přínosem k řešení problematiky řízení ve výchově – a to ve spojení s kladným emočním vztahem – je dílo *J. Prekopové*. Zdůraznila, že život vyžaduje pohyb i jeho omezení, excitaci i útlum. Dítě se potřebuje naučit obojímu. Například když chce dítě dobře stavět věž nebo něco montovat, soustředit se na koordinaci malých svalových skupin, potřebuje tlumit ostatní pohyby. Když si chce prohlédnout cestu, když chce poslouchat hudbu aj., potřebují se zastavit, ztlumit, ztlumit. Mnoho dětí toto nedokáže. *J. Prekopová* to vysvětluje určitou historickou změnou v zacházení s dětmi v západní civilizaci. Dříve tlumení pohybů nebylo pro dítě takovým problémem – učilo se je tlumit tím, že bylo zavinuté. V zemích třetího světa matka dítě dlouho nosí v šátku na svém těle: tím je jeho pohyb omezen, zároveň však dítě vnímá blízkost matky přímo dotekem, vnímá tep jejího srdce atd., takže se mu dostává ve vysoké míře projevů kladného emočního vztahu. Proto mu není omezení pohybů záležitostí. Zátěžové a konfliktní situace, kdy se dítě dostane do prudkého afektu, doporučuje *J. Prekopová* řešit „pevným objetím“ – rodič obejmě dítě pevně, tím mu znemožňuje např. agresivní chování k jiné osobě, ale bezprostředním kontaktem mu vyjadřuje „ty jsi moje dítě, milované dítě“ – a tím umožňuje dítěti ovládnout afekt. Odmalicka se tak dítě učí útlumu, sebekontroly a sebeovládání, respektování určitých požadavků, příkazů, to vše v příznivém emočním klimatu, v jistotě mateřské lásky. (*Prekopová, Schweitzerová, 1994*)

Otázka tedy nezní, zda řízení ano, či ne, ale jaké řízení, jaká forma kladení požadavků a kontroly jejich plnění (viz výše kap. 7.2). **Příznivě působí řízení spjaté s kladným emočním vztahem. Nepříznivě působí řízení realizované takovou formou, která vyplývá ze záporného emočního vztahu.** Řízení se záporným emočním vztahem má podobu autokratického ovládání, strohého prikazování ve spojení s hrozbou trestu za neuposlechnutí. Takový dospělý do podrobnosti diktuje dítěti způsob činnosti a chování, považuje za správnou jen svou metodu, nepřipouští odchylky od ní, je skeptický k samostatnosti, iniciativě, kreativité



lítěte. Bývá to perfekcionista, požaduje od dítěte jen dokonalé výkony a vzorné chování – vše ostatní kritizuje, popřípadě trestá. Naproti tomu řízení realizované formou, jež odpovídá kladnému emočnímu vztahu, přihlíží k možnostem dítěte na daném stupni jeho vývoje. Chyby a nedostatky bere jako přirozený nomen v procesu učení a využívá jich k tomu, aby dítě získalo zkušenost a naučilo se konat činnost lépe. Kladením otázek podněcuje dítě k myšlení a rozhodování. Navrhuje alternativy, a tím opět stimuluje dítě k řešení problémů, rozhodování, samostatnosti, přejímání odpovědnosti. Podněcuje dítě k tomu, aby se učilo autoregulaci, sebeřízení podle vnitřních, interiorizovaných principů, a ne pouze podle stálého a podrobného řízení zvenčí.

Řízení spjaté s kladným emočním vztahem respektuje v dítěti od malička osobnost, podporuje vývoj jeho kladného sebehodnocení a zdravého svědomí (viz též kap. 9.4).

Optimální, tj. střední míra, řízení ve spojení s kladným emočním vztahem byla v Lewinově typologii stylů výchovy označována jako sociálně integrační styl výchovy. R. Tausch a A. M. Tauschová (1970) shrnuli instruktivním způsobem zásady a formy **tohoto výchovného stylu učitele:**

- Přiznává žákům lidská práva a důstojnost, respektuje jejich osobnost, neponižuje je, bere je vážně.
- Neprojevuje sílu, moc, převahu nad žáky. Vlastních sil užívá pro druhé, a ne proti nim.
- Je spravedlivý, nenadržuje jedněm, není zaujatý k druhým.
- Projevuje důvěru k žákům, očekává od nich, že splní jeho požadavky.
- Chová se klidně, bez nervozity a úzkosti, bez agresivních výbuchů.
- Snaží se porozumět žákům a pomoci jim, je ochoten mluvit s nimi i o věcech, které se netýkají přímo školy, práce, povinností.
- Ve svém chování a jednání přihlíží k myšlení a citům žáků.
- Podporuje samostatnost a iniciativu žáků, dává jim podíl na odpovědnosti a rozhodování.
- Působí spíše vlastním příkladem než přímými příkazy a zákazy.
- Zasahuje přímým řízením tehdy, když je to nezbytné pro dosažení cílů, tedy když sama skupina nebo jednotliví žáci ještě sami nedokážou postupovat správně. Přitom užívá takových forem, které respektují osobnost žáka.
- Při působení hojně užívá návrhů, otázek a podnětů pro žáky, aby sami přemýšleli a účastnili se rozhodování.
- Místo přímého příkazu někdy stačí věcná informace (např. místo příkazu „Ustupte, ať druzí vidí“ konstatuje „Ostatní nic nevidí“).
- Neomezuje se na přímé působení, dbá na zajištění vhodných vnějších podmínek (např. hraček, knih, filmů) a na odstranění nevhodných.
- Podporuje, aby děti měly „pásma volného chování“, tj. místa, kde si mohou hrát bez ustavičného okřikování.
- Při vyučování nemluví stále sám, nechá mluvit žáky.
- Neužívá příliš často odměny a tresty.

- Nemůže se zcela obejít bez trestů; trestá však tak, aby neponižoval žáka; pokud možno užívá metody přirozených následků.
- Mnohdy stačí, že se mlčky (vážně, klidně, věcně) podívá na dítě, které vyrušuje, a dítě přestane vyrušovat.
- Místo ustavičných příkazů, zákazů a výtek bývá účinnější vyjádření typu „Někdy je těžké přijít do školy včas, ale nemůže se chodit pozdě“ – učitel vyjádřil, co si žák sám myslí a cítí, žák si uvědomuje, že učitel má pro něho porozumění, a proto snáze přijme požadavek, který učitel vyslovil, a to požadavek chápaný věcně, objektivně, a ne jako projev učitelovy libovůle.
- Ovlivňuje jednotlivého žáka nejen přímo, ale také prostřednictvím skupiny.
- Je sám také členem skupiny, i když zvláštním, patří k ní, účastní se společné činnosti, neomezuje se třeba při práci nebo zájmové činnosti jen na dozor. Pak ho žáci ochotně napodobují, přijímají jeho požadavky, postoje a normy.
- Podporuje činnosti žákovské samosprávy, její iniciativu.
- Pomáhá izolovaným jednotlivcům zařadit se do skupiny. Dbá na to, aby byly ve skupině správné vztahy, aby např. silnější nebyli bezohlední k slabším.
- Podle možností se neomezuje na frontální vyučování (na tradiční formy práce s celou třídou), užívá skupinového vyučování.
- Sociálně integrační výchova neznamená pedocentrismus, odstranění výchovy a vedení; neznamená snížení požadavků ani pomalý postup při probírání učiva; neznamená měkkost a nejistota učitele. To vše jsou chyby spjaté s liberálním, a ne s integračním způsobem výchovy.

Uvedené formy výchovného působení učitele se překrývají s tím, co psychologové odvozují z Rogersovy humanistické koncepce a příbuzných směrů, i s tím, co zdůrazňovali čelní pedagogové a k čemu směřují různé koncepce hledající nové formy práce školy (viz Cangelosi, 1994; Drapela, 1997; Havlínová a spol., 1994; Komenský, 1954; Rogers, 1995 aj.).

(Ke kapitole 8.1: Atkinsonová a spol., 1995; Čáp, 1996; Langmeier, Matějček, 1974; Lewin, Lippit, White, 1939; Maccoby, Martin, 1983; Matějček, 1994; Schaefer, 1959; Schneewind, Herrmann, 1980; Tausch, Tausch, 1963, 1970, 1977.)

## 8.2 Podmínky působící na způsob výchovy

Způsob výchovy v rodině i ve škole závisí na větším počtu podmínek, které lze **uspořádat do pěti skupin:**

1. **vlastností a zkušeností vychovávajících,**
2. **vzájemné vztahy a interakce mezi vychovávajícími a vychovávanými,**
3. **vlastností a zkušeností vychovávaných dětí,**
4. **události a změny v podmínkách v nejbližším prostředí dítěte,**
5. **širší sociokulturní podmínky.**



Výzkumy opakovaně vedou k zjištění, že krajně nepříznivé formy výchovy jsou příznačné pro rodiče i učitele s osobností nezralou, vysoce labilní, s nepřiměřeným sebehodnocením, nespokojené s rolí rodiče nebo učitele, vysoce agresivní, nebo naopak nesamostatné, závislé, pasivní. Záleží také na temperamentu dospělého, např. cholerik snadno vyvolává konflikty a děti ho percipují jako emočně zápornějšího ve srovnání s osobou, jejíž temperament je klidnější.

Byly získány i výzkumné údaje o vztahu mezi rysy osobnosti rodičů a jimi praktikovaným stylem výchovy. Kladný emoční vztah rodičů k dítěti je spjat zejména s inteligentností a kulturností rodičů, s jejich přívětivostí a extravertí (viz výše v kap. 4.3 o koncepci pěti základních faktorů osobnosti). Silné řízení je spjato zejména s emoční labilitou rodičů a s nedostatkem jejich přívětivosti. Nejsou to vztahy příliš těsné (od 2 do 20 % společného rozptylu), ale jsou statisticky významné.

Způsob výchovy tedy souvisí s rysy osobnosti rodičů, včetně temperamentových. Temperament je ale závislý na dědičnosti. Z toho vyplývá, že způsob výchovy je do určité míry závislý i na hereditě. Bylo to podpořeno rozsáhlým výzkumem dvojčat ve Švédsku. Mezi jiným se ukázalo, že jednovaječná dvojčata – i když vyrůstala odděleně v různých rodinách – vychovávají své děti podobněji než dvojčata dvojvaječná (Rowe, 1994, s. 151). Zjištěné vztahy nejsou silné, ale nelze je přehlížet.

Způsob výchovy je silně ovlivňován těmi zkušenostmi, které si dospělý přináší ze svého dětství z výchovy v orientační rodině a ve škole. Běžně se stává, že rodič nebo učitel považuje za samozřejmou tu formu výchovy, jíž se dostalo v rodině a ve škole jemu. Jde o bezděčné, nevědomé napodobování, v některých případech to však je postup záměrný, přímo programový.

Mladá žena říká v rozhovoru s psychologem: „Moje matka byla má nejlepší kamarádka – chtěla bych se chovat ke svému dítěti také tak jako ona ke mně.“ – Příklad, krutě trestající otec ospravedlňuje své chování k synovi: „Dělám to, co dělal náš otec, a vychoval nás v řádné lidi.“ – Jindy naopak mladiství a mladí dospělí uvádějí, že jsou rozhodnuti vychovávat své budoucí děti zcela opačně, než jak postupovali jejich vlastní rodiče: „Rozhodně bych nechtěla být jako moje matka, která pořád jen křičela, zakazovala, neměla pro nás žádné pochopení.“

Z uvedených příkladů vyplývá, že v některých případech se vlastní rodič (nebo také učitel) stává negativním modelem, mladý dospělý se snaží vychovávat opačným způsobem. To může být velmi příznivé, zejména když to vede ke kladnému emočnímu vztahu k vychovávaným dětem, k lepšímu porozumění pro jejich potřeby. Jindy to může vést od jednoho extrému ve výchovném řízení k druhému: od krajně silného řízení (od autokratického stylu) k řízení slabému (liberálnímu), popřípadě k rozpornému řízení: mladý rodič nebo učitel záměrně, programově usiluje o slabé řízení a určitou dobu je také realizuje,

ale občas – např. v kritických, konfliktových situacích – upadne do tradičního řízení silného, včetně záporných emočních projevů křiku, vyhrožování apod.

Rodič a učitel nevychováva ve vzduchoprázdnu, ale při působení na děti dochází k interakci mezi oběma rodiči, popřípadě i prarodiči a dalšími členy rodiny. Mladý učitel je ovlivňován svými zkušenějšími kolegy, ti na něho někdy vyvíjejí nátlak, řadu věcí určuje ředitel školy, tradice atd.

Děti citlivě nesou, když jeden z rodičů je sice „hodný“, má „porozumění“, ale „je slabý“, „podléhá“ druhému z rodičů, když ten trvá na přísném postupu, na nesmyslných zákazech nebo surových trestech, popřípadě nutí toho „mírnějšího“ z rodičů k provedení trestu.

V rodině i ve škole děti nejsou pasivními objekty výchovného působení. Reagují na chování dospělého, a tím opět ovlivňují další chování rodičů nebo učitelů, tedy i jejich výchovný styl. Projevuje se to od nejranějšího dětství v závislosti na temperamentu dítěte. Děti relativně klidné, s pravidelným režimem spánku a bdění a převážně dobrou náladou podporují kladné emoční projevy matky i ostatních členů rodiny; kdežto děti neklidné, často s mrzutou náladou zneklidňují matku, popřípadě ji přímo frustrují, podporují její negativní emoční projevy. Hyperaktivní, neklidné děti (kap. 5.3) si zhoršují situaci v rodině i ve škole, způsob výchovy ve vztahu k nim bývá méně příznivý než k dětem klidným.

Chování mladistvých v pubertě a adolescenci se výrazně mění, dochází k proměně celé osobnosti. Mnoho rodičů – bohužel – z toho nevyvozuje důsledky pro své jednání s mladistvými, často se k nim chová jako k malým dětem. Způsob výchovy v rodině i ve škole by měl přihlížet k věku dětí a mladistvých, k jejich stupni zralosti, k jejich problémům, k tomu, na co jsou citliví atd. (kap. 6). Mladiství jsou ve zvýšené míře citliví na silné nebo rozporné výchovné řízení i na nedostatek porozumění (kladného emočního vztahu) dospělých. Tak se zvyšuje množství konfliktů mezi generacemi a také se komplikuje způsob výchovy, popřípadě mladiství v něm citlivěji a ve vyšší míře spatřují nedostatky.

Způsob výchovy v rodině bývá značně stabilní, ale může se také měnit s vývojem rodičů, rodiny a její situace. Mladí rodiče byli nezkušení, v některých případech nezralí pro rodičovskou roli, nedovedli dítěti projevovat láskyplný vztah – v průběhu let dožrali a situace se mohla zlepšit. V některých případech se ale vřelejší emoční vztah obrátí až k druhému dítěti a to první, starší, silně prožívá, jak bylo a je citově zanedbáváno. Ke změnám v chování k dětem může docházet při změně bytových podmínek, zaměstnání rodičů, ekonomické situace rodiny aj. Pronikavé změny chování matky ve vztahu k dítěti byly zjištěny i ve výzkumu dětí narozených z nechtěného těhotenství:

„Z původně nechtěného dítěte se může stát dítě velice žáducí, jakmile se narodí a matka je poprvé vidí, dotýká se ho, slyší jeho hlas, začne je kojit...“ Některé neprovdané matky předem podepíší souhlas s adopcí dítěte, „jakmile se však dítě narodí, svůj souhlas odvolávají a převratně mění svou životní koncepci.“ (Dytrych, Matějček, Schüller, 1975, s. 9)



Chování rodičů k dítěti i styl jejich výchovného působení se může měnit při vyhocení **konfliktů mezi rodiči, při rozvodu, doplnění rodiny atd.** V neúplné rodině se některé matky snaží hrát mateřskou i otcovskou roli v tom smyslu, že někdy jsou mateřsky laskavé a jindy mužsky přísné, až autokratické, takže výsledkem může být rozporné řízení. Sama neúplná či doplněná rodina nebo rodina s nápadnou nepříznivou okolností (včetně např. alkoholismu některého z rodičů) nemusí ještě nutně znamenat pronikavé zhoršení podmínek pro vývoj dítěte. V mnoha rodinách úplných, ale s ostrým rozporem mezi rodiči nebo s nepříznivým způsobem výchovy se děti vyvíjejí hůře než v rodinách, kde je nějaký nápadný nedostatek, přitom však rodina (eventuálně širší rodina) dokáže zajistit dítěti kladný emoční vztah a obecně příznivý způsob výchovy (Čáp, 1995).

Ke změnám rodinného způsobu výchovy dochází při takových událostech, jako je *vstup dítěte do školy, přechod na jinou školu, na vyšší stupeň školního vzdělávání* apod. Škola silně zasahuje do života dítěte i celé rodiny a také do vztahu mezi rodiči a dětmi. **Vstup dítěte do školy, přechod na jinou školu, z prvního stupně na druhý stupeň, ze základní školy na střední školu – to vše jsou situace kladoucí nové, zvýšené požadavky na dítě, popřípadě to jsou mnohdy přímo zátěžové situace,** zvláště když dítě není úspěšné, popřípadě když prožívá strach z neúspěchu. Zvyšuje se nervozita v rodině, mnoho rodičů vyvíjí tlak na dítě, na jeho výkon a úsilí, stoupá množství výčitek a trestů. Děti vnímají své rodiče jako emočně zápornější ve srovnání s předchozím obdobím.

Způsob výchovy v rodině i ve škole je závislý na *makrosociálních podmínkách* – na názorech, postojích a tradicích země, lokality, národa a etnické skupiny, sociální vrstvy, doby, kultury.

Některé rozdíly ve způsobu výchovy v závislosti na makrosociálních podmínkách jsou relativně jednoznačné. **Byly např. srovnávány projevy rodičovské a dětské agresivity v Německu, Švýcarsku, Japonsku a Indonésii; ve východních zemích bylo zjištěno méně agrese matky k dítěti a také méně agrese u dětí než v středoevropských zemích.** Vztahy matky a dítěte raného věku se jeví na Východě jako intenzivnější a kladnější než ve střední Evropě (Oerter, Montada, 1995, s. 104). Naproti tomu výzkumy věnované rozdílům ve stylu výchovy v různých vrstvách téže země neukazovaly shodné výsledky. Například v USA se ve čtyřicátých až padesátých letech zdálo, že matky ze střední třídy jsou přísnější než matky z nižší třídy, v následujících letech se však údaje obrátily. Může to být výsledkem zdravotnické a pedagogické osvěty, která po druhé světové válce začala silně zdůrazňovat laskavý, permissivní přístup k dětem (Bronfenbrenner, 1966 aj.).

V našich současných podmínkách by bylo ukvapené predikovat způsob výchovy podle sociokulturní úrovně rodiny či podle vzdělání rodičů. Například někteří rodiče s vysokoškolským vzděláním vyvíjejí silný tlak na školní výkon dětí, pro značné pracovní zaneprázdnění minimalizují společné činnosti s dítětem, proto dítě prožívá výchovné působení rodičů tak, že uvádí zvýšené komponenty záporného emočního vztahu a požadavků, tedy autokratický styl výchovy, který by se mohl zdát jako přežitek minulosti, uchovávaní se spíše v rodinách s nižším vzděláním.

Společnost a historická situace ovlivňují způsob výchovy v rodině i ve škole také *šířením určitých názorů na dítě a na jeho výchovu.* Změny těchto názorů v prů-

běhu devatenáctého a dvacátého století u nás podrobně zkoumal J. Langmeier (1983, s. 183).

Srovnával knihy o výchově v rodině vycházející u nás v letech 1850 až 1962. V druhé polovině devatenáctého století převažovaly moralizující názory. Děti mají být naprosto poslušné a nedostatku v chování je nutno předcházet přísnou kázní od nejútlejšího věku. V období od roku 1900 do 1920 se poněkud zmírňuje patriarchální přísnost, vyžadována je uvědomělá kázeň, ne slepá poslušnost. Zamítají se tělesné tresty. V období 1920 až 1950 se zdůrazňuje výchova dobrých návyků pravidelným režimem dne. Varuje se před rozmazlováním dítěte, výchova má být věcná, vědecky strážlivá a zdůvodněná. Po roce 1950 se postupně klade důraz na význam emočních vztahů v rodině a láskyplnou mateřskou péči. – Lze vysledovat také souvislosti těchto popularizačních postupů s vývojem psychologických koncepcí. „Vědecká“, strážlivá, chladná výchova byla podporována behaviorismem a psychologii spjatou s Pavlovovou fyziologií. Na emoční vztahy upozorňovala psychoanalýza a zejména neoanalýza, od poloviny století pak zvláště humanistická psychologie a příbuzné směry (kap. 3).

(Ke kapitole 8.2: Čáp, 1996; Dytrych, Matějček, Schüller, 1975; Lewin, Lippit, White, 1939; Lukesch, 1976; Oerter, Montada a spol., 1995; Tausch, Tausch, 1963, 1970, 1977.)

### 8.3 Účinky způsobu výchovy

Výsledky výzkumu mnoha badatelů se shodují v tom, že se způsobem výchovy – zejména v rodině – souvisí mnoho různých vlastností osobnosti vychovávaných dětí (shrnutí výsledků v přehledu podávají zejména Bronfenbrenner a spol., 1972; Čáp, 1996; Schneewind, Herrmann a spol., 1980; Tausch, Tausch, 1970).

Ilustrací toho jsou již údaje z klasického experimentu K. Lewina a spolupracovníků (1939; viz výše kap. 1). Tři různé styly výchovy ve skupinách dětí zabývajících se zájmovou činností vedly k odlišnému obrazu činnosti, chování, komunikace a emočního klimatu. Při sociálně integračním stylu vedení byla činnost dětí ve skupině efektivnější a vytrvalejší. V chování, komunikaci s dospělým vedoucím i mezi dětmi bylo více kooperativnosti, ubylo agrese. Emoční klima ve skupině bylo klidné a radostné. Při liberálním a zejména autokratickým vedení tomu bylo naopak. Byly to krátkodobé účinky projevující se po dobu několika týdnů experimentu. Lze si však představit – v souladu s dosavadními psychologickými poznatky i pedagogickými zkušenostmi, že při delším trvání takového způsobu činnosti a komunikace by došlo k upevnění příslušných psychologických stavů, forem chování a komunikování i vlastností osobnosti.

**Zvláště silné je působení způsobu výchovy v rodině na stabilitu–labilitu osobnosti.** V rodinách s kladným emočním vztahem k dítěti zjišťujeme u dětí častěji *emoční stabilitu*, vyrovnanost, citovou rovnováhu; naproti tomu u dětí z rodin se záporným emočním vztahem k dítěti bývá výrazná *emoční labilita*, snadno



jsou vyvedeny z rovnováhy, jejich nálada se lehce mění v nepříznivém směru, jsou napjaté, dráždivé, nejisté, se zbytečnými obavami apod.

Výrazné jsou vztahy mezi způsobem výchovy v rodině a charakterem dítěte. Kladný emoční vztah k dítěti podporuje svědomitost, vytrvalost a také kooperativnost a altruismus. Naproti tomu záporný emoční vztah k dítěti – zvláště v extrémních stupních – podporuje u dítěte spíše nesevědomitost, nedostatek vytrvalosti (zvláště vytrvalosti v činnosti slaběji motivované, povinné), někdy i nedostatky ve vztahu k lidem, oslabení kooperativnosti, zesílení agresivity.

Temperament jakožto soubor vlastností více závislých na hereditě (kap. 4.3; 5.2) má volnější vztah ke způsobu výchovy než charakterové rysy, ale i zde existují určité vztahy. Podle našich zjištění mladiství vyznačující se společenskou extravertí (družní, s živým projevem emocí, nadšení) uvádějí slabé výchovné řízení v rodině, chlapci přitom také kladný emoční vztah. Naproti tomu společenská introverze (uzavřenost, zdrženlivost v projevu emocí, střízlivá vážnost) souvisí se silným výchovným řízením v rodině, u chlapců také se zápornějším emočním vztahem zejména ze strany matky (Balcar, Boschek, Čáp, 1998).

Děti s kladným emočním vztahem rodičů a se středním řízením mají v průměru velmi dobrý školní prospěch. Naproti tomu při záporném emočním vztahu, zvláště při extrémně záporném vztahu v kombinaci se slabým nebo rozporným řízením, bývá prospěch špatný. Podobný vztah mezi způsobem výchovy v rodině a inteligencí žáků byl zjištěn v některých dílčích výzkumech, jindy se nepotvrdil; jde pravděpodobně o vztah volnější. Ve výzkumu vysoce tvořivých architektů D. W. MacKinnon (1959) zjistil, že kreativitu podporuje emoční vztah rodičů bez extrémů záporného, nebo naopak rozmazlujícího vztahu a poskytování samostatnosti, určité volnosti dítěti, tedy řízení střední až slabé (viz kap. 4.2).

Mladiství s kladným emočním vztahem rodičů vykazují vytrvalejší realizaci zájmových činností ve volném čase, a tím i příznivější podmínky pro vývoj zájmů a přípravu pro budoucí povolání a jeho volbu. Naproti tomu mladiství se záporným emočním vztahem rodičů k dítěti a s řízením slabým nebo rozporným častěji inklinují k nediferencovanému využívání volného času pouhou zábavou.

Zatím jsme postupovali podle jednotlivých aspektů osobnosti, nyní ještě podejme stručný přehled charakteristik mladistvých podle jednotlivých stylů výchovy, podle našeho schématu devíti polí:

Optimální způsob rodinné výchovy je vyjádřen pátým polem našeho schématu, tedy kladným emočním vztahem v kombinaci se středním řízením. Je spojeno se svědomitostí, dobrým sebeovládáním, stabilitou, absencí dominance. Totéž platí – v poněkud menší míře – o poli osmém, které je charakterizováno extrémně kladným emočním vztahem v kombinaci se slabým řízením. Může se zdát překvapujícím, že tak příznivé znaky mají někteří z mladistvých se slabým výchovným řízením. Podle rozboru podrobných kazuistik si to vysvětlujeme tím, že jde o děti, které se při krajně kladném emočním vztahu rodičů tak silně identifikovaly s rodiči, že již samy, podle vlastní autoregulace, dodržují požadavky a normy, takže řízení původně střední mohlo přejít k slabému,

s minimem požadavků a kontroly zvenčí. – Podobně dobré výsledky má výchova přísná a laskavá čtvrtého pole našeho schématu, tento způsob výchovy však je v současné populaci velmi řídký.

Pesimální způsob výchovy je vyjádřen třetím polem – záporným emočním vztahem k dítěti v kombinaci s rozporným řízením. U mladistvých tohoto pole jsme zjistili menší svědomitost až nesevědomitost, slabé sebeovládání, výraznou emoční labilitu a sklon k dominanci. Tytéž vlastnosti – eventuálně v poněkud menší míře – vykazují mladiství s výchovou druhého pole našeho schématu, kde rodiče projevují v podstatě lhostejnost k dítěti – záporný emoční vztah v kombinaci se slabým řízením.

Autokratická výchova – první pole charakterizované záporným emočním vztahem k dítěti v kombinaci se silným (vzácněji středním) řízením – je pro chlapce nepříznivá podobně jako výše uvedené třetí pole. Pro dívky je relativně příznivější, vykazují spíše svědomitost, ale jsou zpravidla labilní a hůře se ovládají.

Mladiství ze sedmého pole – s kladným emočním vztahem rodičů v kombinaci s rozporným řízením – vykazují výrazně příznivější vlastnosti než mladiství z pesimálního pole třetího. Jsou stabilnější, dívky se také dobře dokážou ovládat. V tomto poli je však méně svědomitých než v příznivých polích pátém, osmém anebo čtvrtém.

V šestém poli – při kladném emočním vztahu a slabém řízení – se chlapci přiklánějí spíše k příznivým formám, dívky spíše k nepříznivým. V devátém poli je výchova emočně rozporuplná: jeden z rodičů se záporným, druhý s extrémně kladným emočním vztahem k dítěti. Pro dívky je to forma ještě relativně příznivá, jsou spíše svědomité, kdežto chlapci v tomto poli jsou převážně nesevědomití a se slabým sebeovládáním.

Zdůrazňujeme, že jde jen o zjednodušené schéma. V každém poli se vyskytuje určité procento mladistvých s jinými vlastnostmi, než jak byly uvedeny jakožto typické. Zejména v prvních třech polích – se záporným emočním vztahem – záleží na stupni záporného komponentu otce a matky. Uvedené nepříznivé charakteristiky platí především pro rodiny, kde oba rodiče mají záporný emoční vztah k dítěti, a to silně záporný, s vysokým záporným komponentem. Vždy záleží na vystižení individuálního rozdílu dítěte od globální charakteristiky příslušného pole ve schématu.

V mnoha případech také může být nepříznivý způsob výchovy v rodině – např. záporný emoční vztah k dítěti – vyvážen, kompenzován jinou osobou, např. někým z prarodičů, učitelů, trenérů či přátel.

Zjednodušení je také v tom, že jsme rozlišili příznivá a nepříznivá pole v modelu způsobu výchovy. Zjistili jsme například, že při „příznivém“ způsobu výchovy (pole páté, osmé, čtvrté) se u mnoha mladistvých vyskytují některé nepříznivé znaky osobnosti, jako je závislost na autoritě. Důvěra mladistvého k rodičům je příznivá, na druhé straně však může vést k nesamostatnosti až závislosti, nerozhodnosti – trvá někdy léta, než se mladý dospělý relativně vyrovná s takovým nedostatkem. Na druhé straně jsme při nepříznivém způ-



sobu výchovy (pole třetí a druhé) zjistili časté případy některé prakticky cenné vlastnosti, jako je podnikavá družnost a samostatnost.

Nezbytné je přihlížet k interakcím způsobu výchovy s jinými podmínkami. Tým způsobu rodinné výchovy může mít odlišné účinky např. v různých makrosociálních a historických podmínkách. V uspořádané společnosti působilo slabší výchovné řízení v rodině spíše příznivě; když se naproti tomu širší prostředí stává chaotickým, slabé výchovné řízení v rodině zvyšuje labilitu životních podmínek i dětského vývoje (Bronfenbrenner, 1972; Oerter, in: Schneewind a spol., 1994, s. 153).

Zatím jsme sledovali vliv dospělého na dítě, ale ve výchově probíhá také působení opačným směrem. Například milující rodič podporuje rozvinutí svědomitosti dítěte, ale také naopak svědomité chování dítěte podporuje kladný emoční vztah dospělého k dítěti. V budoucnosti si vyžádá toto vzájemné působení, aby bylo podrobněji prozkoumáno.

Způsob výchovy může do určité míry formovat i dospělého, rodiče a učitele. Pokud dospělý dokáže komunikovat s dětmi takovým způsobem, který vyjadřuje kladný emoční vztah a střední řízení, vytváří to příznivé emoční klima jak pro děti, tak pro dospělého. Život probíhá v klidu a pohodě. Naproti tomu při autokratickém postupu (silné řízení a chladný až záporný emoční vztah) vzniká chronicky zátěžová situace. Dospělý je stále ve střehu, neklidný a nespokojený. Stále mluví, přikazuje, napomíná, vyhrožuje, trestá. Vyvolává u dětí strach a odpor, popřípadě přímo agresivitu proti druhým dětem (sourozencům v rodině, spolužákům ve školní třídě) i proti dospělému. Z hlediska mentální hygieny je to postup povážlivý jak pro děti, tak pro dospělého. Při liberální výchově dochází mezi dětmi k neklidu, nekázní, bezcílnosti, nerespektování požadavků a norem – rodič nebo učitel se opět dostávají do zátěžové situace. Při rozporném řízení, zvláště v kombinaci se záporným emočním vztahem, se kombinují negativní momenty autokratičnosti a liberálnosti. Nevhodné způsoby výchovy patří k skutečnostem, které mohou nepříznivě ovlivnit psychosomatický stav a vývoj dětí i dospělých.

Děti – bohužel – anticipují určité chování dospělého podle dosavadních zkušeností, a tím manipulují dospělým ve směru k chování a výchovnému působení často nežádoucímu, např. k autokratickému stylu, kterého užíval předchozí učitel. To komplikuje dospělému jeho situaci, ztěžuje mu to volbu takového stylu působení, jež třeba považuje za správný. Způsob výchovy charakterizovaný kladným emočním vztahem a středním řízením je mnohdy obtížně realizovatelný vzhledem k předchozím zkušenostem dětí, k tradici školy, k osobním zkušenostem učitele z vlastního dětství aj. Je to však výchovný styl adekvátní pro děti i pro dospělého.

Způsob výchovy působí na nejrůznější aspekty osobnosti, není to však jediná působící podmínka. Optimální způsob výchovy v rodině i ve škole může být oslaben nepříznivými, rušivými jinými podmínkami. Na druhé straně dítě s nepříznivým způsobem výchovy v rodině a ve škole není osudově předurčeno k nepříznivému vývoji. Rozborem podrobných kazuistik jsme zjistili několik

podmínek, které mohou vyvážit nepříznivý způsob výchovy v rodině, zejména (Čáp, 1995):

- Při celkově záporném emočním vztahu k dítěti v rodině je přece jen alespoň u jednoho z rodičů relativně vysoký komponent kladný.
- Nedostatek matčiny emoční vřelosti byl kompenzován jinou milující a milovanou osobou, např. babičkou, tetou, učitelkou.
- Dítě se od malička účastní domácích prací (zejména na venkově, ale také při nemoci nebo značné zaměstnanosti matky apod.), role odpovědného člena rodiny posiluje jeho sebehodnocení, rozvíjí se svědomitost, vytrvalost aj.
- Příznivé biologické podmínky v interakci se sociálními (např. fyzická zdatnost chlapce, půvab dívky) podporují sebehodnocení.
- Dítě nebo mladistvý projevuje velmi výrazně aktivnost, sebedeterminaci, záměrné úsilí o dosažení cílů navzdory nepříznivým podmínkám v rodině a jinde.

---

Způsob výchovy je jen jednou z mnoha působících podmínek a bylo by zjednodušením vysvětlovat jím vývoj osobnosti převážně nebo výlučně. Způsob výchovy je však v interakci s dalšími podmínkami, může uvést do pohybu několik dalších podmínek – vnějších i vnitřních – a výsledkem je „lavinový účinek“, který může u mnoha osob převážit nad silnými vlivy protichůdnými.

---

Například:

- Milující rodič stimuluje příznivé formy komunikace s dítětem a tato komunikace ovlivňuje sebehodnocení dítěte, jeho sociální dovednosti aj. (kap. 5.4).
- Milující rodič vytváří dítěti podmínky k učebním i zájmovým činnostem, přivede dítě do dobře fungujícího oddílu, k trenérovi poskytujícímu vhodné metodické vedení, rozvíjí se formování osobnosti v činnostech a ve vyrovnávání se s požadavky (kap. 5.6).
- Milující rodič se stává pro dítě kladným modelem, dítě se s ním identifikuje, přejímá jeho hodnotové orientace, napodobuje jeho způsob života a zvládnutí zátěžových situací. Osvojuje si např. techniku zvládnutí zátěže intenzivní prací a pomoci druhým lidem. Rozvíjí se sebedeterminace a sebevýchova dítěte (kap. 5.5; 5.7; 5.8) atd.

Podobně osobnost učitele a styl jeho výchovného působení mohou stimulovat vnější i vnitřní podmínky, tím podstatně zesílit účinky výchovy, popřípadě i vyvážit nedostatky rodinné výchovy.

Nakolik se udržují vlastnosti zformované výchovou v dětství a mládí do dospělosti? To je otevřená otázka. Na jedné straně je obecný princip, podle něhož zkušenosti z dětství a mládí zanechávají silné stopy. Na druhé straně bychom neměli přehlížet možnosti změn v další ontogenezi a působení mnoha nových podmínek a zkušeností. Životopisy známých osobností nasvědčují tomu, že



frustrující zážitky z výchovy v raném dětství mohou přetrvávat a ovlivňovat osobnost v celém dalším životě. Dílčí výzkumy našich spolupracovníků ukázaly u menších souborů dospělých osob, že lepší zvládnání zátěže je u osob, které uvádějí příznivější způsob výchovy v rodině ve vlastním dětství (zejména diplomové práce D. Bílé a I. Lněničkové z roku 1992, stručné shrnutí jejich výsledků uvádí Čáp, 1996, s. 199–202).

(Ke kapitole 8.3: Bronfenbrenner, 1972; Čáp, 1995, 1996; Čáp, Boschek, 1994, 1996, 1998; MacKinnon, 1959; Schneewind, Herrmann a spol., 1980; Tausch, Tausch, 1963, 1970, 1977.)

## 8.4 Zjišťování způsobu výchovy

Pro zjišťování způsobu výchovy v rodině mají psychologové k dispozici standardizované dotazníky (Matějček, Říčan, 1983; Matějček, Vágnerová, 1992; našemu modelu devíti polí odpovídá dotazník Čáp, Boschek, 1994; modifikací pro mladší děti ve věku 8 až 12 let je dotazník Čáp, Čechová, Boschek, 2000). Práce s těmito dotazníky předpokládá ucelené odborné vzdělání psychologa a zkušenosti s metodou. **Také učitelé a vychovatelé však mohou alespoň přibližně zjistit způsob výchovy v rodině žáka, kterého potřebují podrobněji poznat. Srovnávají údaje o žákovi, shromážděné pozorováním a rozhovorem (se žákem, s jeho rodiči, s dalšími osobami), s následujícím schématem.**

### Schéma pro posouzení způsobu výchovy v rodině<sup>1</sup>

#### ■ Kladný komponent výchovy, kladný emoční vztah k dítěti

Emoční projevy: Rodiče projevují radost a dobrou náladu ve styku s dítětem nebo při rozhovoru o něm. Neostýchají se projevit, že mají dítě rádi a že jim na něm záleží. Pochvívají dítě za dobrý výkon a dobré chování, nepovažují dobrou známku za samozřejmost. Projevují dítěti uznání a důvěru.

Společné činnosti: Dítě a rodiče je vykonávají zpravidla v dobré náladě a pohodě. To se týká nejen her, zábavy a odpočinku, ale také domácích prací, učení a zájmových činností.

Porozumění rodičů pro dítě: Rodiče jsou ochotni povídat si s dítětem, vyslechnout jeho zážitky, radosti i starosti, nevyjadřují se v tom smyslu, že jde o věci malicherné, nedůležité, obtěžující. Jsou ochotni vyslechnout bez rozčilování i sdělení o nepříjemných problémech. Přitom projevují porozumění, citové spoluprožívání, ochotu pomoci. Týká se to situací běžných i závažnějších.

#### ■ Záporný komponent výchovy, záporný emoční vztah k dítěti

V extrémním případě rodiče projevují nenávisť k dítěti ve styku s ním nebo v rozhovoru s jinými lidmi, včetně učitele nebo psychologa.

Rodiče dítěti opětovně vyčítají, jak mnoho pro ně učinili a obětovali: peníze, péči, úzkost v nemoci, vlastní kariéru, zdraví, štěstí.

Rodiče „neměli na dítě čas“. Nechávali je vyrůstat u babičky nebo jiné pěstounky, ať již pro pracovní povinnosti, služební pobyt v zahraničí, nebo pro osobní starosti rodičů, zábavu aj. Někteří rodiče se marně snaží kompenzovat to množstvím dárků, přehnanými projevy lásky nebo zvýšenou volností pro dítě.

<sup>1</sup>Podle zkušeností z rozboru podrobných kazuistik ve výzkumu katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy a v práci semináře pedagogické psychologie této fakulty.

Minimum společných činností rodičů s dítětem. Pokud se společné činnosti konají, vznikají v nich časté konflikty, rodiče dítě nutí a to se vzpírá, snaží se vyhnout společné činnosti s rodiči.

Jednostranné zdůrazňování nedostatků dítěte. Rodiče často dítěti připomínají jeho chyby a nedostatky, ať již skutečné, nebo domnělé. Často, popřípadě ponižujícím způsobem, trestají. Vyhržují. Jen výjimečně pochválí dítě.

Rodiče často srovnávají dítě s jiným, dávají mu za příklad sourozence, bratrance, dítě ze sousedství. Jinému ze sourozenců projevují více náklonnosti, péče, volnosti.

Lhostejnost rodičů k dítěti, jeho problémům, ale i jeho úspěchům. Dítě má dojem, že se o ně rodiče „nezajímají“, že chtějí „mít od něho pokoj“. Také v rozhovoru s učitelem, psychologem, sociálním pracovníkem se rodiče vyjadřují o dítěti chladně, s lhostejností.

Rodiče ironizují dítě nebo se mu přímo posmívají. Předpovídají mu neúspěch ve vzdělání, v osobních vztazích aj.

#### ■ Silné výchovné řízení, vysoký komponent požadavků a nízký komponent volnosti

Dítě má strach z rodičů, z jejich křiku a trestů. Tresty, ať již tělesné, nebo psychické (kap. 7.3), jsou přísné, v krajních případech mohou přecházet i do týrání dítěte. Dítě se chová bázlivě, zakřiknutě, bojí se doma říci o špatné známce apod.

Rodiče v rozhovoru s učitelem nebo psychologem zdůrazňují, že dítěti poručí, přísně je potrestají, že „dítě musí poslechnout“. Otec odmítá vyšetření dítěte psychologem se zdůvodněním: „Kluka dokážu srovnat sám.“

Přehnaná kontrola dítěte, např. otec vyslyší dítě, kde bylo, nevěří mu, prohlíží obsah kapes. Nucení dítěte k plnění povinností bez ohledu na podmínky – nucení k maximálnímu výkonu ve škole nebo i ve sportu či jiné zájmové činnosti bez ohledu na schopnosti dítěte, na jeho odpočinek, spánek, nezbytnou komunikaci s vrstevníky.

Rozhodování za dítě bez ohledu na jeho motivy a názory. Ignorování toho, co se dětem toho věku běžně dopřává a povoluje. Udržování dítěte v nesamostatnosti a nezralosti – ve styku s vrstevníky, v oblékání, využívání volného času, volbě školy nebo učebního oboru apod.

Mladistvý přešel k odporu proti autoritě rodičů nebo proti všem autoritám. Provokuje nápadným účesem, oblečením, chováním, agresivním chováním, příklonem k extremistickým hnutím aj.

#### ■ Slabé výchovné řízení, nízký komponent požadavků a vysoký komponent volnosti

Požadavky na dítě se nekladou nebo jsou nízké – v kázni, plnění školních povinností, domácích prací aj.

Chybí kontrola plnění požadavků nebo je nedostatečná. „Dítě si dělá, co chce“, rodiče mu nejvýše domluví, spokojí se se slibem nebo výmluvou, dále nekontrolují plnění slibu.

Rodiče podléhají požadavkům dítěte, např. podepíší omluvný list, přestože dítě nebylo nemocné. Rodiče vytvářejí dítěti „skleníkové podmínky“, odstraňují za ně překážky. Když je dítě ve škole neúspěšné, rodiče intervenují u učitelů, omlouvají dítě, snaží se odstranit jeho nepříjemnosti.

Rodiče zahrnují dítě množstvím dárků a peněz.

#### ■ Rozporné výchovné řízení

V rodinné výchově jsou znaky silného i slabého řízení.

Rozpor v řízení téhož z rodičů: dlouho se nestará o chování a výkony dítěte, ponechává mu volnost – teprve při stížnosti ze školy nebo odjinud začne křičet, vyhrožovat, přísně trestat.

Rozpor mezi otcem a matkou ve výchovném řízení: jeden z rodičů je velmi přísný, druhý naopak povolný, chrání dítě, omlouvá je, popřípadě se snaží i zatajovat špatné známky a přestupky dítěte před přísnějším rodičem.

#### ■ Střední výchovné řízení, střední komponent volnosti bez vysokého komponentu požadavků

V rodině se kladou přiměřené požadavky. Jejich plnění se kontroluje taktí formou, bez urážení dítěte. Dítě převzalo roli odpovědného člena rodiny, který má své úkoly a povinnosti, považuje



jejich plnění za samozřejmost. Běžně se nevyskytují uvedené projevy řízení ani silného, ani slabého, ani rozporného.

Zjištění způsobu výchovy v rodině závisí na učitelových zkušenostech s metodami pozorování a rozhovoru (kap. 1.4) a je vždy jen neúplné a přibližné. Přesto může poskytnout cenné údaje pro řešení výchovných problémů ve škole, popřípadě i pro komunikaci učitele s rodiči dítěte.

Psychologové mohou k zjištění způsobu výchovy v rodině využít jak standardizovaných dotazníků, tak údajů pozorování a rozhovoru, interpretovaných např. podle uvedeného schématu. Kombinování dat získaných dotazníkem, pozorováním a rozhovorem pomáhá k adekvátnějšímu vystižení způsobu výchovy, údaje se vzájemně doplňují.

V některých případech se mohou rozcházet údaje získané různými metodami. Například při rozhovoru dítěte charakterizuje emoční vztah ze strany otce jako kladný, přitom však v dotazníku uvádí některé výrazné projevy záporného komponentu. Obojí vyjadřuje části složitě, rozporuplné skutečnosti. Rozhovor je projevem převážně vědomého, racionálně zpracovaného aspektu vzájemných vztahů dospělého s dítětem. Údaje dotazníku pravděpodobně vyjadřují spíše reálnou interakci a komunikaci a její emoční prožívání dítětem, v některých případech i *emoce vytěšňované, potlačované až nevědomé*.

Dvacetiletá studentka vysoké školy Z. uvedla v rozhovoru o své matce jen to nejlepší. V dotazníku vyšel vysoký záporný komponent. Psycholožka po vyhodnocení dotazníku upozornila Z. na rozpor v údajích o matce. Z. nejprve odporovala – po chvíli se odmlčela a prohlásila s prudkým emočním projevem: „Ten dotazník má pravdu. Ale já to tak nechci cítit!“

U jiných osob naopak dotazník charakterizuje rodiče jako extrémně kladného, kdežto v rozhovoru se mladistvý vyjadřuje o konfliktech, nedorozuměních, projevech záporného komponentu. Domníváme se, že v takových případech opět dotazník vyjadřuje důležitou emoční zkušenost, např. z raného dětství, která je nyní zastíněna nebo i vytěšňována aktuálními konflikty, které si mladistvý uvědomuje jako naléhavé. Důležité aspekty vztahu mezi dospělým a dítětem se projevují i v jejich chování, způsobu interakce a komunikace, jak je psycholog zachytí při návštěvě dítěte a rodiče v poradně.

Způsob výchovy ve škole lze zjišťovat náročným zaznamenáváním a zpracováním údajů z pozorování učitelovy komunikace se žáky při vyučování (Furman, 1988; Tausch, 1970 aj.), což jsou postupy vhodné spíše pro výzkumné účely. V praxi však je užitečné, aby si učitel nebo student učitelství mohli alespoň přibližně, orientačně, ujasnit svůj styl výchovy, jeho přednosti a nedostatky, popřípadě uvědomit si rozdíly mezi stylem učitelů, kteří mu jsou pozitivním a naproti tomu negativním modelem. K tomu může posloužit např. stručný po-

pis základních stylů učitelova výchovného působení a jeho srovnání s údaji učitelova pozorování a sebezpozorování, reakcí žáků, popřípadě i magnetofonových nahrávek nebo videozáznamu.

### 8.4.1 Základní styly učitelova výchovného působení

#### Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení)

- Učitel stále něco rozkazuje a zakazuje.
- Mnoho sám mluví, nepustí druhé ke slovu.
- Vyčítá, vyhrožuje, varuje, často trestá. Vyvolává napětí a strach.
- Zajímá se jen o výkony a kázeň, a ne o možnosti a podmínky žáků.
- Málo přihlíží k přáním a potřebám dětí, popřípadě je nezná ani se nesnaží je poznat, děti prostě musí poslouchat.
- Požaduje, aby se vše dělalo přesně podle jeho pokynů, nepřipouští např. jiný, samostatný postup řešení úlohy.
- Omezuje samostatnost a iniciativu žáků.
- Pokud se pokouší o humor, přechází do ironie a zesměšňování některých žáků.

#### Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení)

- Nízké požadavky na výkon žáků a kázeň a nedostatečná kontrola jejich plnění.
- Učitelovo chování působí dojem lhostejnosti k tomu, co se kolem něho děje, též lhostejnosti k žákům, k jejich výkonům a chování; žáci učitele „unavují a obtěžují“.
- V některých případech se učitel chová nejistě, popřípadě si i před žáky stěžuje na své problémy.

#### Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením)

- Směs, popřípadě střídání předchozích dvou stylů.

#### Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení)

- Učitel projevuje sympatie k žákům, porozumění pro jejich potřeby, podmínky a problémy. Omlouvá však nedostatky, klade nízké požadavky, popřípadě nekontroluje jejich plnění.
- V krajních případech se učitel chová jako litující a ochraňující matka.



**Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)**

- Učitel se chová klidně, bez agresivních výbuchů, ale také bez úzkosti a nervozity. Snaží se žákům porozumět a pomoci.
- Je ochoten mluvit se žáky také o věcech, které se netýkají přímo školy.
- Projevuje k žákům důvěru, věří, že splní požadavky.
- Klade přiměřené, postupně se zvyšující požadavky a kontroluje jejich plnění laskavou formou, bez urážení a ponižování žáků.
- Podporuje samostatnost a iniciativu žáků.
- Působí spíše příkladem lidského vztahu, komunikace respektující v druhém osobnost, než množstvím příkazů a zákazů.
- Místo striktních příkazů dovede položit vhodnou otázku, dát návrh, podnět žákům k zamyšlení a účasti na rozhodování.
- Využívá formativního působení činností a malé sociální skupiny (kap. 7.7; 7.8).

(Ke kapitole 8.4: Čáp, 1996; Čáp, Boschek, 1994; Čáp, Čechová, Boschek, 2000; Matějček, Říčan, 1983; Matějček, Vágnerová, 1992; Tausch, Tausch, 1963, 1970, 1977.)

# Výchova vybraných aspektů osobnosti

Jan Čáp

Zatím jsme uvažovali o vývoji a výchově osobnosti jako celku. V praxi však často potřebujeme podrobné údaje o některém dílčím aspektu osobnosti, např. o zájmech, nebo o některé speciální formě působení, jako je převýchova. Psychologie nabízí o těchto tématech poměrně rozsáhlé poznatky, z nichž v této kapitole podáme výběr.

## 9.1 Formování zájmů

Zájmy patří k těm momentům, které mohou přispívat k tomu, aby život byl radostný, vnitřně bohatý, smysluplný, přínosný pro jedince, skupinu i společnost. Naopak nedostatek zájmů bývá spjat s nudou, životní nespokojeností, odcizením, popřípadě přímo s formami života, které jsou společensky nežádoucí až patologické. U dětí a mládeže je nedostatek zájmů spjat s prospěchovými i kázeňskými, výchovnými problémy.

Zájem lze chápat jako získaný motiv, který se projevuje kladným emočním vztahem člověka k určité skutečnosti a určitému druhu činnosti. Není to jednoduchý a dále neanalyzovatelný motiv, ale spíše souhrnné označení motivace – potřeb a motivačních momentů u různých osob individuálně odlišných – ve vztahu k předmětu zájmu. Projevuje se soustředěním pozornosti na předmět zájmu, realizací příslušné činnosti, uspokojením z ní a nelibostí při omezování takové činnosti (kap. 4.1).

Výzkumy a teoretické rozborů věnované zájmům a jejich vývoji došly k třem vzájemně propojeným momentům:



1. Od nejranějšího dětství je dítě upoutáváno, přitahováno *atraktivními objekty* svého prostředí – prozkoumává je zrakem a v další fázi také manipulací, experimentováním.
2. Silně působí činnost ve vztahu k příslušným objektům, *radost z činnosti, funkční libost, radost z toho, že jsem projevil kompetenci*. Tím se zájem stává trvalejším. Uspokojení se stupňuje, když se činnost opakuje a ritualizuje, jak tomu je u mnoha her stále opakovaných. Je to důležitý moment *vnitřní motivace, připomíná také stav „vrcholného zážitku“*.

Stav mimořádného zaujetí, vrcholného psychického zážitku (angl. flow) byl mnohokrát zjištěn u vynikajících sportovců, hudebních skladatelů, chirurgů, ale i pracovníků běžných profesí. Podrobně ho zkoumal M. Csikszentmihaly, psycholog z chicagské univerzity. Je to stav plného pohroužení do činnosti, kterou dobře ovládám, mám z činnosti hluboké uspokojení, jsem jí plně pohlcen, činnost probíhá lehce, „sama od sebe“, bez jakéhokoliv úsilí, bez pomýšlení na překážky a možné nezdary, bez pocitu únavy, ačkoli jde o činnost velmi náročnou (Goleman, 1997, s. 94).

3. Působí *já* jakožto činitel, který organizuje prozkoumávání objektů a činnost v příslušné oblasti; já usilující o kompetenci, o zvládnutí a realizování činností, popřípadě o přijetí rolí osob, které jsou vyspělejší, zralejší. Chlapci a dívky volí mezi různými předměty a činnostmi do značné míry podle tradičních rolí. Dále záleží na tom, zda předmět a činnost uspokojují důležité potřeby individua.

V průběhu života dochází k připoutání osobnosti k určitým předmětům, které se pro ni stávají objektem „zvláštním“, popřípadě „osobním“. Ilustruje to výzkum, ve kterém osoby různého věku byly vyzvány, aby si představily, že se mají vystěhovat do Kanady a mohou si s sebou vzít jen pět předmětů ze svého bytu: vybrány byly knihy, fotografie, obrazy, radiomagnetofony, televizory, kusy nábytku v různém pořadí podle věku zkoumaných osob (B. Fink, P. Förster, uvádí Derter, Montada a spol., 1995, s. 778).

Pro ucelenější vysvětlení vývoje zájmů důležitých pro studium, přípravu povolání a rozvíjení osobnosti a zvláště pro výchovu a poradenskou praxi, která se snaží podporovat rozvíjení takových zájmů, lze na současném stupni poznání podat asi takový *prehled podmínek a mechanismů působících při formování zájmů*:

1. Dítě přišlo do styku s určitou oblastí reality a lidské činnosti, ta upoutala jeho zvědavost a dítě se s ní začíná seznamovat.

Působí zde tedy zvědavost dítěte, potřeba podnětů, na podkladě vrozeného orientačního reflexu. Zvědavost odpovídá na nové podněty přicházející z prostředí. Je žádoucí, aby prostředí přinášelo podněty adekvátní životně důležitým zájmům a aby je poskytovalo v adekvátním množství, tedy aby dítě netrpělo nedostatkem podnětů ani jejich nadbytkem, kdy se v jejich množství nedokáže orientovat a připoutat se k významným z nich (*nevhodné je zaplavování dítěte proudem podnětů, množstvím hraček, televizních pořadů, zájmových*

kroužků a kurzů apod.). Důležitý je i funkční stav dítěte, jeho zdraví, prevence únavy, úzkosti, nejistoty apod.

2. Společenské prostředí a zejména významní druhí kladně hodnotí tuto oblast skutečnosti a činnosti.

Nezáleží tedy na samotném objektu zájmu, ale také na jeho společenském hodnocení, popřípadě na modelech osob, které se zájmu věnují. Silně působí již to, že určité druhy her, zájmových činností a profesí jsou v příslušné zemi, lokalitě a době hodnoceny jako vhodné pro chlapce nebo naopak pro dívky.

3. Dítě má vnější podmínky k realizaci příslušné činnosti. Pokud takové podmínky nejsou, významní druhí mu pomáhají získat podmínky k této činnosti, popřípadě k realizaci jiného zájmu.

Záleží na podmínkách v makroprostředí a mezoprostředí, zejména však na jejich zprostředkování rodinou, školou, oddílem atd., tedy nejbližším prostředím a významnými druhými. Podmínkou je informovanost rodičů, učitelů, významných druhých o tom, co obecně potřebují děti příslušného věku ke svým činnostem a svému rozvoji, i o specifických potřebách určitého dítěte daných individuálními charakteristikami jeho osobnosti a podmínkami, v nichž žije. Informovanost však je jen začátkem – záleží na empatii dospělých, na jejich motivaci a vůli k pomoci dětem, na emočním vztahu k dítěti.

4. Dítě vykonává lákavou činnost, prokáže elementární vnitřní předpoklady k ní, začíná se jí učit a zvládá počáteční obtíže; k tomu mu pomáhá adekvátní metodické vedení a povzbuzení významných druhých, zvláště ve společné činnosti, v příznivém emočním klimatu a způsobu výchovy.

Začíná formování osobnosti v činnostech a učení. Může se stát, že se u dítěte projeví absence elementárních vnitřních předpokladů pro příslušný druh činnosti (např. hudební sluch, senzomotorická koordinace, fyzická zdatnost), a zkušený učitel, instruktor, trenér apod. doporučí dítěti přejít k jiné činnosti, která by lépe odpovídala jeho předpokladům. Počáteční nezdary však zdaleka ne vždy signalizují absenci vnitřních předpokladů. Adekvátní metodické vedení a pozitivní emoční klima, příznivý způsob výchovy (kladný emoční vztah s přiměřenými požadavky a formami kontroly) v mnoha případech pomůže dítěti zvládnout počáteční obtíže. Experimentálně bylo opakovaně prokázáno, že počáteční výkon je u mnoha osob zkreslen třemou, labilitou a jinými rušivými vlivy, takže neposkytuje spolehlivé údaje o předpokladech k pokrokům v dalším průběhu učení (Čáp, 1964). V dalším průběhu činnosti a učení se zvyšuje samostatnost dítěte a mladistvého, nadále však příznivě působí emoční klima, osobní vztahy a adekvátní metodické vedení, popřípadě využívání zkušeností druhých členů skupiny v případě skupinových činností (sportovní hry, studium jazyků ve skupině apod.).

5. Změny v opakované zájmové činnosti – zlepšování jejího průběhu a výsledků – přinášejí dítěti a mladistvému uspokojení ve vyšší míře a také v nových formách, rozvíjí se jeho motivace.

Činnost a její výsledky poskytují člověku „odměnu“ v rozličných formách, mohou uspokojovat nejrůznější složky širokého motivačního spektra. Nadále působí počáteční radost



z činnosti, „funkční libost“. K tomu přistupuje uspokojování potřeby kompetentnosti. Člověk prokazuje sám sobě i druhým, že něco dokáže. Získává „sociální odměnu“ v podobě uznání druhých lidí, popřípadě skupiny. Ve společných činnostech se uspokojují potřeby sociálního styku, komunikace, osobních vztahů, porozumění, péče atd. V některých činnostech se uspokojují estetické potřeby. U činnosti zvláště významné pro jedince dochází k tomu, že si v ní klade postupně vyšší a vyšší cíle, popřípadě že v ní realizuje svůj životní smysl. Tak se spolu s činností rozvíjí motivace.

6. Úsilí dítěte, jeho zlepšující se výkony nebo alespoň opakované projevy snahy vyvolávají u významných druhých kladnou emoční odezvu, jejich komunikace s dítětem se stává ještě vřelejší, což působí na dítě ve směru k vytrvání a dalšímu zdokonalování v činnosti. Projevuje se zde obecný mechanismus vzájemného ovlivňování dítěte a významných druhých, popřípadě dítěte a skupiny (kap. 5.4), vývoj osobnosti probíhá ve spirále orientované v žádoucím směru.
7. Příznivé změny v činnosti a v motivaci dítěte či mladistvého vedou k rozvoji dalších subsystémů osobnosti. V činnosti realizované opakovaně, dlouhodobě a se silnou motivací se získávají a upevňují vědomosti, dovednosti a návyky. I náročná činnost se může vykonávat bez složitého rozhodování a volního úsilí, popřípadě přímo ve stavu „plynutí“; a tento stav umožňuje dosahovat lepších objektivních výsledků a zvýšeného subjektivního uspokojení. V činnostech vzniká příležitost k rozvoji volných vlastností, sociálních dovedností a rysů týkajících se vztahu k lidem aj. Zvyšuje se sebehodnocení, rozvíjí se autoregulační subsystém – já.

Uvedený přehled je jen neúplné a zjednodušené schéma. Bylo by možno uvést ještě nepříznivé následky toho, když chybí některé příznivé podmínky. Zároveň je však důležité si uvědomit, že se zájem může rozvíjet i při absenci některých příznivých podmínek. Například při absenci vnějších podmínek k činnosti a při nedostatku porozumění v rodině může dítě aktivně vyhledávat a stimulovat jiné osoby a podmínky. Může se negativisticky postavit proti tlaku prostředí a soustředit se na oblast jiných činností, sociálních rolí a zájmů, než které mu předpisuje tradice rodiny, lokality, společnosti.

(Ke kapitole 9.1: Čáp, 1995, 1996; Goleman, 1997; Homola, 1973; Hrabal a spol., 1984; Kaplan, 1991; Oerter, Montada a spol., 1995; Olechowski, Persy a spol., 1987; Schneewind a spol., 1994.)

## 9.2 Formování jedincova já, jeho sebepojetí a sebehodnocení, aktivnost–pasivnost osobnosti

Mnoho problémů výchovných, mentálně hygienických aj. je spjato s nedostatky ve formování autoregulačního subsystému osobnosti, který se označuje termí-

nem já (angl. nejčastěji *self*) a jehož aspekty či složky jsou zejména: sebepojetí, názory na sebe samého ve vztahu ke světu; hodnoty, které člověk přijal za své; sebehodnocení, sebedůvěra; aktivnost–pasivnost osobnosti (kap. 4.4; 5.8).

Slabý prospěch a nezájem o učení a školu v mnoha případech závisí na žákově nízkém sebepojetí a sebehodnocení. Podobně je tomu s narušováním kázně. Když mladistvý nemá sebedůvěru, nevěří ve svou kompetentnost, neosvojil si aktivní techniky zvládání překážek (kap. 5.7), pak si nevytyčuje náročnější cíle, popřípadě si nevytyčuje cíle žádné, žije ze dne na den, nejvýše se snaží ukrátit si dlouhou chvíli, zabavit se; snadno se připojí ke skupině, která vyhledává vzrušení v delikventním chování, v alkoholismu apod.

Každé dítě je v určité míře a formě *aktivní: má radost z činnosti a z dosahování kompetentnosti*. Proto se věnuje činnostem, zpočátku elementárním hrám. Napodobuje činnosti starších dětí a dospělých, pokouší se vyrovnat se jim, osvojit si dovednosti, prokázat svou kompetentnost v pohybech, komunikaci, znalostech a myšlení, složitějších hrách, druzích sportu, dostupných pracích i v učení. Pokračuje v tomto úsilí, když dosahuje postupně alespoň *dílčích úspěchů* a když je *kladně hodnoceno* významnými druhými, když je pochváleno a povzbuzeno i za drobný úspěch i za projevení snahy.

Obecně formulováno:

**Sebepojetí a sebehodnocení a také vytyčování cílů a úsilí o jejich dosažení závisí na úspěších a nezdarech v činnosti a na názorech a hodnocení druhých lidí, jednotlivců a malé skupiny. Závisí na psychofyzilogickém stavu, zdraví a nemoci, vnějších podmínkách, sociálních vlivech i aktivnosti–pasivnosti zformované v dosavadním průběhu života.**

Bohužel je ve vývoji dítěte a mladistvého mnoho podmínek, které působí v opačném směru: snižují sebepojetí a sebehodnocení, tlumí aktivnost, ztěžují vytyčování adekvátních cílů a zdolávání překážek na cestě k nim:

Velkou překážkou jsou podmínky vytvářející psychickou deprivaci v dětství (kap. 2.2; 6.2), tedy absence kladného a trvalého emočního vztahu k dítěti, často ve spojení s nedostatkem podnětů a s omezením pohybů dítěte. Nepříznivě však působí i podobné podmínky vyskytující se v mírnější podobě:

- chladný až záporný emoční vztah rodičů k dítěti;
- nedostatek příležitosti k činnostem, k hrám rozmanitého druhu, učení a vzdělávání, zájmovým činnostem a přiměřeným pracím;
- absence společných činností realizovaných v příznivém emočním klimatu;
- ironizování dítěte při jeho nezdarech, popřípadě posměch dítěti, když si vytyčuje cíle přesahující meze, jež mu kladou dospělí; nedůvěra k možnostem dítěte;
- nepřiměřené požadavky na dítě, buď příliš vysoké (perfekcionismus dospělých, přehlížení možností dítěte v příslušném období jeho vývoje), nebo naopak



absence požadavků a kontroly; výchova striktně omezující, potlačující, nebo příliš volná, nebo rozporná.

Tyto nedostatky se projevují v nejbližším prostředí a ve výchově. Zároveň mohou záviset i na širších podmínkách makroprostředí, historické situace i životního prostředí.

Sebepojetí a sebehodnocení je nepříznivě ovlivňováno biologickými podmínkami a sociální reakcí na ně. Mnoho dětí a mladistvých má až komplex méněcennosti (jak se jím podrobně zabýval A. Adler a jeho škola) např. z obezity, menší výšky nebo fyzické síly, případně z jiné biologické odlišnosti, ať již skutečné, nebo domnělé, která se stala zdrojem posměchu vrstevníků a – v některých případech – bohužel i dospělých, včetně rodičů a učitelů.

Aktivnost, nebo naopak pasivnost osobnosti do značné míry závisí na tom, osvojilo-li si dítě převážně aktivní, nebo naopak pasivní únikové techniky vyrovnávání se s náročnými životními situacemi; a zda v mládí a dospělosti byly tyto techniky korigovány, či nikoli (kap. 5.7).

Těmto technikám se učíme od raného dětství sociálním učením počínaje nevědomým napodobováním rodičů a jiných modelů. Formování jedincova já, jeho sebepojetí, sebehodnocení, aktivního úsilí o kompetentnost a dosahování cílů, nebo naopak absence takového úsilí tedy do značné míry závisí na modelech, které má dítě a mladistvý k dispozici. Jde o modely aktivního nebo pasivního zvládnání (případně nezvládnání) zátěží a obecně modely převážně aktivního či pasivního postoje k životu a jeho podmínkám: **zda se dítě a mladistvý učí od nejbližšího prostředí brát zátěžové podmínky jako výzvu k aktivnímu zvládnání, nebo jako nepřekonatelnou překážku, před kterou nezbývá nic než rezignovat.** Záleží i na tom, zda modely projevují sebedůvěru, jistotu: Výzkumy A. Bandury a jeho spolupracovníků, ale i psychologů v našich podmínkách (Urbánek, Čermák, 1997) zjistily, že důvěra žáků ve vlastní kompetenci ohledně školních výkonů je spjata se sebedůvěrou jejich rodičů.

Vyskytují se četné případy, kdy se dítě vyvíjí příznivě ve směru ke kladnému sebepojetí a sebehodnocení a k aktivitě alespoň v některých oblastech života navzdory některým nepříznivým podmínkám, jak byly uvedeny. Závisí to na kompenzačním působení jiných příznivých podmínek a na dílčích momentech aktivity dítěte, např. na jeho silné motivaci ke kompetentnosti. To je také důležitý projev autoregulačního subsystému, já, sebepojetí a sebehodnocení, aktivity osobnosti.

Vyvíjející se já se výrazně projevuje a také zároveň formuje v mechanismu, který jsme nazvali *aktivní vyhledávání a stimulování vnějších činitelů*: Při silné motivaci, nedostatku příznivých podmínek a velkých překážkách některé dítě vyhledává ve svém prostředí mezi osobami, skupinami a dalšími podmínkami ty, které by mohly podpořit jeho vytouženou činnost a dosahování cílů. Dítě svým chováním, činností a jejími výsledky stimuluje zvolenou osobu nebo skupinu k pomoci a ke kladným emočním projevům; využívá takto získaných příznivějších podmínek pro dosahování cílů, realizaci činnosti, rozvíjení osob-

nosti. Původně osamocené a slabé dítě tak získává spojení, podporu, značně se zvyšuje síla působení a sebedeterminace dítěte či mladistvého.

Ve výzkumu mnohostrannosti–jednostrannosti dospělých jsme se setkali s mužem středního věku, který jako dítě vyrůstal v nepodněné rodině na okraji okresního města. Měl výborný školní prospěch, lákala ho četba, historie, architektura aj., ve škole byl považován za velmi nadaného, ale rodiče zavrhovali vstup na střední školu a četbu mu přímo zakazovali se zdůvodněním, že je to ztráta času, kterého lze využít užitečněji prací na zahrádce, péčí o králíky apod. Chlapec přišel do styku s pracovníky okresního muzea, projevil své zájmy, pracovníci muzea ho začali přibírat k drobným pracím v muzeu, uváděli ho do své práce, chovali se k němu přátelsky, ochotně podporovali jeho zájmy. Jeden z pracovníků muzea také zašel do rodiny a přesvědčil rodiče, aby podpořili synovo přání pokračovat ve vzdělání na střední škole (Čáp, 1986, 1990).

Někteří psychologové (Schneewind, 1994, s. 211) došli ke koncepci, která chápe vývoj já, popřípadě celé osobnosti, z hlediska střetávání a vyvažování dvou podstatných motivů: na jedné straně touhy po autonomii, působení, ovlivňování, individualizaci, dominanci; na straně druhé touhy po blízkosti, lásce, připoutání, sblížení. Extrémní formy jsou patologické: pro autonomii to je všemohoucnost – naproti tomu bezmocnost; pro připoutání to je symbióza – naproti tomu osamocenosť. Zdravý vývoj nastává při vyváženém rozvinutí a sloučení obou tendencí. Podle dosavadních výzkumů je předpokladem takového příznivého vývoje v raném dětství stálé a jisté připoutání dítěte k matce (viz kap. 5.4; 6.2), v dalším vývoji dítěte pak výchovný styl charakterizovaný kladným emočním vztahem a přiměřenými požadavky.

(Ke kapitole 9.2: Allport, 1966; Burns, 1986; Čáp, 1996; Oerter, Montada a spol., 1995; Rogers, 1995; Schneewind a spol., 1994; Timulák, 1997; Urbánek, Čermák, 1997; White, 1972.)

### 9.3 Mnohostranný a jednostranný vývoj osobnosti

K důležitým hlediskům pro vyjádření psychologických rozdílů mezi lidmi a také pro řešení otázek výchovných cílů je rozdíl mezi mnohostranností a jednostranností osobnosti.

Z každodenního života známe případy, kdy život mladistvého nebo dospělého je soustředěn (až omezen) na jednu oblast – na práci v zaměstnání, péči o domácnost nebo pasivní sledování televize; na sport, techniku nebo sbírání známek apod. Působí dojmem, jako by měli jediný zájem a jediný druh schopností. V některých aspektech je jednostrannost výhodná: soustředění většiny



časů a úsilí na jednu oblast pomáhá dosahovat vynikajících výsledků, úspěchu, uznání druhých a s tím spjatého sebehodnocení. V jiných aspektech je jednostrannost pocíťována a hodnocena jako nedostatek: neprospěch v jiných předmětech, než je ten, o který se žák zajímá; s jednostranným člověkem bývá obtížné komunikovat, bavit se o něčem jiném, bývá nezbytné pomáhat mu v jiných situacích a problémech; i ve vědě a technice se dostávají úzcí specialisté do nesnází a v mnoha oborech se cení širší rozhled a zkušenost.

Na druhé straně si vážíme lidí mnohostranných, kteří dovedou realizovat rozmanité druhy činností a také se jim rádi věnují. Například učitelé s mnohostrannými zájmy jsou často u žáků oblíbeni, žáci s nimi rádi komunikují a přijímají ochotně jejich podněty, rady i požadavky. Také mnohostranní rodiče jsou přínosem pro vývoj dětí. Vyskytují se však případy, kdy člověk má tak mnoho zájmů, že se žádnému nedokáže věnovat s dostatečnou kvalitou – dříve nebo později prožívá neuspokojení a také druzí ho považují za „nesoustředěného“, popřípadě „povrchního“.

Společnost, rodina, skupina vrstevníků v některých případech podporují u dětí a mladistvých jednostranný vývoj, např. zdůrazňováním modelů vrcholových sportovců nebo jednostranných odborníků. Proti tomu působí tradice mnohostranného a harmonického rozvíjení celého člověka, která se výrazně formovala v antickém Řecku, zejména v Athénách. Na tuto tradici navázala renesance, utopičtí socialisté a také zakladatelé marxismu. K překonání jednostrannosti podporované postupující dělbou práce a odborné specializace formulovali výchovný cíl budoucí socialistické společnosti jako všestranně rozvinutého člověka. Výchovná praxe v Sovětském svazu a zemích s ním spjatých však zůstávala vzdálena od této proklamace. Ani v demokratických zemích není dosud adekvátně zajištěna výchova čelící jednostrannému vývoji mnoha dětí, popřípadě jejich setrvání na úrovni celkové nerozvinutosti.

**Idea mnohostranného vývoje osobnosti patří k významným humanistickým tradicím evropské kultury. Jednostrannost ve způsobu života a ve vývoji osobnosti se dříve nebo později ukazuje jako ochuzení jedince i jeho blízkých, zvláště dětí v jeho budoucí rodině.**

Mnohostrannost je cenná i z hlediska pracovního zařazení a vývoje. V řadě profesí je ve výhodě mnohostrannější pracovník před úzkým specialistou. A jednostranný pracovník se dostává do silně frustrující situace, když je podmínkami nucen přejít do jiné profese nebo jinak změnit způsob života.

Mnohostrannost–jednostrannost člověka lze z psychologického hlediska vyjádřit několika způsoby, které se navíc mohou vzájemně kombinovat a doplňovat.

**Hledisko činností a oblastí reality.** Lidé se liší v tom, kolika různými druhům činností se věnují, a tím realizují vztah k různým oblastem skutečnosti (viz rámeček).

**Hledisko motivů.** Uvedené rozdíly v činnostech lze také vyjádřit v termínech zájmů: kolik zájmů člověk má a jak jsou hluboké. Lidé se ale liší také v tom,

kteří dílčí potřeby silně působí v jejich životě. Při výzkumu i ve výchovné a poradenské praxi se setkáváme s lidmi, kteří jsou v určitém životním období soustředěni téměř na jedinou potřebu, např. na vyřešení problematiky osobního vztahu, nebo na vyniknutí – všechny ostatní potřeby ustupují do pozadí. Tak tomu bývá v kritických a silně zátěžových situacích. U jiných osob se projevuje – v jejich způsobu života i v rozhovoru, popřípadě v projektivních technikách apod. – mnohem širší motivace, přece však je ochuzena o některé důležité momenty, např. o výraznější uplatnění potřeb estetických a poznávacích, nebo postrádají vhodný způsob realizace potřeby životního smyslu. Naproti tomu jsou lidé motivačně mnohostranní, s širokým spektrem potřeb v rozvinuté podobě.

Mnohostranný student střední odborné školy se věnuje hlavně dvěma druhům činností: technické a sportovní; přitom ale také rád podniká výlety do přírody, přečte si knihu, vybere si z televizních pořadů, pomůže doma v drobných opravách a úklidu, rád se také pobaví s kamarády. Jeho jednostranný spolužák se plně věnuje sportu; zanedbává i přípravu do školy, téměř nečte, pokud mu zbude chvíle času, věnuje ho zábavě s kamarády nebo poslechu populární hudby. Jiný spolužák se snaží stihnout až příliš mnoho různých činností: sport, techniku, hru na hudební nástroj, psaní příspěvků pro studentský časopis, rozsáhlou četbu aj.; je mnohostranný až extrémně, začíná si uvědomovat, že tím trpí kvalita jednotlivých druhů činností, že se bude muset rozhodnout mezi některými z nich. Další spolužáky bychom si mohli představit zařazené mezi uvedeními vyhraněnými formami na dimenzi od pólu jednostrannosti k pólu extrémní mnohostrannosti činností.

Motivační aspekt mnohostrannosti je v další podobě vyjádřen v humanistické koncepci C. R. Rogerse (1995). Nerozvinutá, nezralá, popřípadě neadekvátně fungující osobnost se vyznačuje mezi jiným tím, že „zavírá oči“ před některými svými potřebami a emocemi, vytěsňuje, potlačuje je. Důležitým momentem ve vývoji k zralosti je uvědomění si a akceptování všech svých emocí a potřeb, vývoj k ucelené a vyvážené osobnosti.

**Hledisko hodnotových orientací a morálních principů.** Ze života veřejného i soukromého jsou známy případy jednostranného zdůraznění jedné hodnoty, jednoho principu. Fundamentalisté a fanatici různého druhu zdůrazňovali a zdůrazňují např. spravedlnost, což je nesporně důležitá hodnota; její jednostranné zdůraznění – při přehlížení dalších hodnot, jako je humánní vztah k lidem, porozumění, tolerance – vede k deformaci života a lidských vztahů i osobnosti. (Hole, 1998)

**Hledisko subsystémů osobnosti, psychických procesů a vlastností v jejich vzájemných vztazích.** Již před vznikem psychologie jako vědního oboru si filozofové, pedagogové, umělci aj. uvědomovali, že „části duše“ – dnes bychom řekli subsystémy osobnosti, různé psychické procesy a vlastnosti – tvoří protikladné dvojice, které se vzájemně doplňují, a je žádoucí dobré rozvinutí obou. Je to zej-



ména intelekt a naproti tomu emoce s vůlí, popřípadě charakterem; strážlivé vědecké myšlení a umělecká fantazie apod. V psychologii se těmito protiklady v osobnosti podrobně zabýval zejména C. G. Jung (viz kap. 3.3), který podle nich rozlišil psychologické typy a konstatoval, že u mnoha lidí dochází k jednostrannému vývoji a hypertrofii jednoho z protikladů, naproti tomu k nerozvinutosti a atrofii druhého protikladu; z toho vznikají obtíže, popřípadě až patologický vývoj osobnosti. Vyvážený, proporcionální, mnohostranný vývoj osobnosti je tedy důležitý i z hlediska duševního zdraví.

*Hledisko typicky mužských a ženských aspektů osobnosti.* V naší kultuře se některé druhy činností a zájmů považují tradičně za mužské a jiné za ženské (kap. 4.5). Zakládá se to na biologických a s nimi spjatých sociálních podmínkách a tradicích a nelze tyto skutečnosti zjednodušeně popírat a nedbat jich. Na druhé straně by bylo nepřiměřené mechanicky upevňovat jednostranný vývoj dětí a mládeže v úzkých mezích jediné pohlavní role, od dětských her a hraček až po profese a zájmové činnosti. V některých zemích se konstatuje extrémní rozlišení zájmů mužských (technika, obchod, sport) a naproti tomu ženských (osobní vztahy, domácnost a péče o děti, kultura), a mnozí již konstatují negativní stránky takové přísné diference – ochuzení osobnosti a také ztížení komunikace mezi partnery.

*Hledisko jednotlivých pásem v rámci téže dimenze osobnosti.* Každá dimenze osobnosti – např. introverze–extraverze, dominance–submise – zahrnuje kontinuum různých stupňů a zároveň několik kvalitativně odlišných forem či pásem: dvě krajní pásma a mezi nimi střední pásmo (kap. 4.3). V návaznosti na C. G. Junga (1992 aj.) lze chápat rysy osobnosti tak, že každý z nás má v určité míře a formě obě protikladné formy rysů. V některých situacích se uplatňuje jedna, v jiných druhá. Optimální případ je ten, kdy jsou oba protiklady relativně vyvážené a dobře rozvinuté, když se volí jeden nebo druhý adekvátně podle situace. Takové případy označujeme jako střední pásmo v dimenzi osobnosti, v protikladu ke krajním, extrémním, jednostranným formám rysů.

Ve výzkumu jsme mezi jiným požádali 60 posuzovatelů – z nich polovina byli psychologové, polovina pracovníci z oblasti obchodního podnikání –, aby posoudili jednotlivá pásma vybraných dimenzí osobnosti z hlediska zvládnání každodenního života, rozvíjení osobnosti a morálky. Posuzovatelé u mnoha dimenzí osobnosti označili za optimální právě střední pásmo (Čáp, Boschek, 1988).

### 9.3.1 Vývoj a formování mnohostrannosti–jednostrannosti osobnosti

Mnohostrannost–jednostrannost se mění v průběhu jedincova vývoje. Pokud nepůsobí nepříznivé biologické a sociální podmínky, děti a mladiství výrazně

směřují k mnohostrannosti. K tomu je pobízí zvědavost, potřeba činnosti, kompetence, sociálního styku a komunikace atd. Extenzita zájmů a zájmových činností vrcholí v období puberty a adolescence (Čáp, 1990; Rotterová, Čáp, 1976).

Mnohostranný–jednostranný vývoj člověka závisí na souhře velkého počtu podmínek, které působí ve vývoji osobnosti a speciálně při formování zájmů (kap. 9.1). Zvláště velký vliv mají modely nejbližšího prostředí a jejich napodobování, společná činnost v příznivém emočním klimatu a způsobu výchovy.

Mnohostranný či jednostranný vývoj začíná v rodině a je dále ovlivňován osobami a malými skupinami mimo rodinu. Zájmová činnost začala v rodině, ale její pokračování na vyšší úrovni vyžaduje sportovní oddíl, technický nebo jiný kroužek vedený odborníkem. Zjistili jsme případy, kdy oddíl nebo kroužek – ale také rodina nebo škola – pobízejí děti k jednostrannému výkonu; část dětí vyjde vstříc takovému tlaku na podkladě snahy o vyniknutí a dosažení odměn (sociálních i materiálních), část dětí se postaví proti tomu, přejde do jiného oddílu či kroužku, který neklade takové požadavky na čas svých členů a umožňuje jim mnohostrannější činnost. Jindy oddíl nebo kroužek záměrně čelí jednostrannosti dětí a mladistvých. Dobře fungující oddíly a kroužky v některých případech přímo kompenzují nedostatky v působení rodiny na dítě. Je toho zapotřebí tím spíše, že se vyskytují nejen případy rodin s nižší sociokulturní úrovní, ale také rodin, kde rodiče mají vysokoškolské vzdělání, poskytují dítěti model zájmových činností a přímo k nim nutí, ale dítě se proti tomu negativisticky staví, protože prožívá emoční vztah rodičů k dítěti jako záporný. Výsledkem je nerozvinutost nebo jednostrannost dítěte.

Podle našich výzkumných výsledků i podle zkušeností z praxe se osobnost vyvíjí k mnohostrannosti v mnohostranných činnostech: kombinováním činností různého druhu, s požadavky na různé subsystémy osobnosti (např. studium technického oboru, přitom zájmová činnost sportovní i kulturní a sociální komunikace při některé z těchto činností nebo při zábavě s vrstevníky). Jednostranné soustředění na jeden druh činnosti podporuje jednostranný vývoj osobnosti.

Některé druhy činností však kladou požadavky na několik různých subsystémů osobnosti, takže jedna činnost může podporovat mnohostranný vývoj. To platí především o činnostech ve vztahu k umění, které zahrnují všechny základní prvky činností – poznávání, hodnocení, působení a sociální styk (Kagan, 1977). Podle našich zjištění to platí přinejmenším také o činnostech dospělých nebo adolescentů realizovaných společně s dětmi a dále o činnostech ve vztahu k přírodě (Čáp, 1985, 1986, 1990).

Existuje vysoká variabilita v mnohostranném–jednostranném vývoji. U některých osob jsme zjistili mnohostranný způsob života od dětství do dospělosti, s relativním dočasným zúžením rozsahu realizovaných činností v zátěžovém období zakládání rodiny a péče o malé děti. Naopak jsme zjistili případy opožděného příznivého vývoje – někteří žáci ještě v první polovině střední školy měli špatný prospěch a volný čas trávili jen zábavou bez zájmových činností



nebo to byli jednostranní sportovci, ale po osmnáctém roce až v období mladé dospělosti shodou vnějších i vnitřních podmínek došlo ke změně ve směru mnohostranného vývoje. Mnohostranný–jednostranný vývoj osobnosti závisí i na vývoji autoregulačního subsystému osobnosti, na vyvíjejícím se já (kap. 9.2).

Jeden z autoregulačních mechanismů mnohostranného–jednostranného vývoje osobnosti jsme nazvali **autoregulace proporcionality**. Podle našich údajů z podrobných kazuistik dospělých se tento mechanismus uplatňuje zvláště výrazně ve vyvažování extraverte s introverzí a intelektu s emocemi a fantazií. Pracovníci s nadbytkem sociální interakce (vedoucí pracovníci, učitelé, prodáváci aj.) ve volném čase vyhledávají zájmové činnosti realizované do značné míry individuálně, o samotě (vycházky do přírody, práce na zahrádce, rybaření, četba apod.). Práce převážně s požadavky na intelekt se vyvažuje činnostmi s živým prožíváním emocí a stimulováním fantazie (umělecké činnosti, živá komunikace s lidmi v kolektivních sportech aj.). Principem autoregulace proporcionality navazujeme na Jungův princip vyjádřený termínem *enantiodromia* (běh vstříc, přeměna v opak), kterého užíval antický filozof Herakleitos z Efesu a označoval jím obecný princip procesů ve světě a životě. Autoregulace proporcionality adaptivně podporuje mnohostrannost osobnosti. Připomíná též homeostatické mechanismy a jev nasycení zkoumaný již ve škole K. Lewina. Autoregulace proporcionality funguje někdy vědomě nebo polovědomě, jindy i záměrně. Bohužel v některých případech člověk působí svým záměrným úsilím proti ní, např. podle silné výkonové motivace usiluje o pokračování v jednostranném způsobu života. Dříve nebo později tomu může čelit nevědomá autoregulace proporcionality, může také přivést člověka k uvědomění si jednostrannosti a jejích nepříznivých následků pro vlastní život i pro styk s nejbližšími osobami.

(Ke kapitole 9.3: Čáp, 1985, 1986, 1990, 1995, 1996; Čáp, Boschek, 1998; Jung, 1920, 1992; Kagan, 1977; Rogers, 1995; Rotterová, Čáp, 1979.)

## 9.4 Morální usuzování, cítění, rozhodování a jednání

Jednání a chování určitého člověka se posuzuje jako morální či nemorální podle vztahu k druhým lidem, skupinám a společnosti, podle morálních principů, které vymezují vztah člověka k lidem, společnosti, světu.

Z morálního hlediska se hodnotí jednotlivé činy a chování v jednotlivých situacích, a to každodenních i zvláště významných, zátěžových, jako jsou společenskohistorické události nebo přírodní katastrofy, situace ohrožení nejrůznějšího druhu.

Hodnotí se nejen to, zda jedinec druhým škodí, ubližuje, ohrožuje je, ale zda pozitivně, aktivně pomáhá, pečuje, přispívá k blahu druhých, skupiny,

společnosti. V té souvislosti je důležitá účast ve společných činnostech, v úsilí o dosahování společných cílů, svědomitá a vytrvalá práce.

Z morálního hlediska se posuzuje jednání a vztahy k jednotlivým osobám, skupinám, společnosti, ale také k zvířatům, přírodě, životnímu prostředí i k věcem, které slouží druhým lidem a společnosti. Za nemorální se považuje týrání zvířat, narušování životního prostředí, krádeže, vandalismus aj.

Morálně složité, problémové situace vznikají např. při konfliktu dvou protichůdných motivů nebo dvou protichůdných požadavků zvenčí; při „pokušení“ zanedbat povinnost a věnovat čas něčemu příjemnějšímu; při konfliktu mezi jedincovým vnitřním přesvědčením a nátlakem zvenčí; při konfliktu skupinového hlediska s hlediskem celospolečenským; při konfliktu mezi zvyklostí či literou zákona a mezi vyšším, humánním, morálním hlediskem.

Z psychologického a výchovného hlediska je důležité jak řešení jednotlivých morálních situací, tak formování morálních aspektů osobnosti, které zajišťují dlouhodobě a stejnorodě realizaci takových jednotlivých řešení a následné morální jednání. Zajímá nás tedy morální myšlení, cítění a rozhodování i morální návyky, postoje, vlastnosti, charakter, svědomí.

Psychologické poznání morálních aspektů osobnosti, jejího jednání a vývoje je nezbytné pro učitele a ostatní výchovné pracovníky při řešení nejrůznějších výchovných a kázeňských problémů, má však také zásadnější význam – jde o podstatný moment ve výchově platného člena společnosti a zároveň osobnosti zralé a zdravé, která dokáže adekvátně řešit vnější i vnitřní problémy vyskytující se v životě.

Tradičně se morální problematika vyjadřovala zejména v termínech charakter a svědomí. Charakter vyjadřuje soubor psychických vlastností, které jsou důležité z hlediska morálního, společenského: kladný či záporný vztah k lidem (afiliace a naproti ní hostilita, altruismus a egoismus), svědomitost, odpovědnost, pracovitost, vytrvalost, sebeovládání atd. (kap. 4.3). Běžně se předpokládá utváření těchto vlastností výchovou a dalšími společenskými podmínkami. Svědomí je název pro vnitřní subsystém morální sebekontroly a autoregulace. Podle tradičních náboženských názorů to je vnitřní hlas daný člověku nadpřirozeným principem; říká člověku, co dělat má a co dělat nemá, silně se projevuje zejména v situacích, kdy člověk překročil (nebo hodlá překročit) morální a náboženskou normu; tehdy lidé v tradičních kulturách prožívají pocity viny a hříšnosti, nízkého morálního sebehodnocení až do sebezavrhování. S. Freud a jeho žáci opakovaně zjišťovali u svých pacientů takové přísné a rigidní svědomí (nepřipouštějící výjimky s ohledem na situaci a podmínky), nazývali je termínem superego a v jeho konfliktu s jedincovými pudy nacházeli důležitý moment ve vzniku nepříznivého, až patologického vývoje člověka (kap. 3.3). Vznik svědomí vysvětlovali zvnitřněním (interiorizací, internalizací) rodičovských příkazů a zákazů – v tom navázali na názory některých filozofů, kteří chápali hlas svědomí jako přenesení norem společnosti do nitra jedince.

Novější výzkumy i psychotherapeutické a poradenské zkušenosti vedly ke korigování psychoanalytického názoru na svědomí.



Například *R. F. Peck, R. J. Havighurst* a spolupracovníci (1962) longitudinálně sledovali 120 mladistvých v jednom menším severoamerickém městě od desátého do sedmáctého roku jejich věku. O každé ze zkoumaných osob byla vypracována podrobná kazuistika. Zobecněním autoři došli k rozlišení *pěti vývojově odlišných forem morálního charakteru s odlišnými formami svědomí*:

Charakter:

- amorální;
- účelově zaměřený;
- konformní;
- s iracionálním svědomím;
- racionálně-altruistický.

**Amorální charakter** jedná, jako by žádné svědomí neměl. Osoby, které ustrnuly na tomto stupni až do dospělosti, bývají označovány za morální psychopaty. **Účelově zaměřený charakter** se chová morálně tehdy, když je to pro něj užitečné, zejména když to přináší odměnu. **Konformní charakter** se řídí zásadou „co by řekli lidé“, a proto se zachová v některých případech morálně, přestože má příležitost k jinému postupu, ale obává se možnosti odhalení. Zbývající dva typy charakteru mají již rozvinutější a silnější svědomí, ale s důležitým rozdílem. **Iracionální svědomí** (klasické superego popsané Freudem) se řídí abstraktními, nepřizpůsobivými principy a je spjato se silnými pocity viny a hříšnosti. Naproti tomu **racionálně-altruistický charakter** má svědomí rozvinutější, přizpůsobivější, je to systém vnitřních zásad, které však mohou vstupovat do vnitřního dialogu s protichůdnými názory a hodnoceními, dokáže modifikovat literu zákona či pravidel podle podmínek tak, aby rozhodoval vyšší humanistický princip. Tato nejvyšší forma morálního charakteru a svědomí se však vyskytuje mezi mladistvými (a asi také mezi dospělými) jen v menším počtu případů.

Podle výzkumu *R. F. Pecka, R. J. Havighursta* a spolupracovníků se různé formy morálního charakteru a svědomí vyvíjejí, popřípadě různé osoby ustrnou na nižších formách vývoje v závislosti na emočních vztazích v rodině, způsobu výchovy a dalších společenských podmínkách.

#### 9.4.1 Vývoj morálních postojů, charakteru, svědomí

Výzkum morálního vývoje dítěte byl značně ovlivněn *J. Piagetem* (1932) a psychology na něho navazujícími. Piaget zdůraznil příbuznost vývoje intelektového a morálního. **Řešení morálních problémů dítětem a mladistvým závisí na zdokonalujícím se poznání. Zvlášť velký význam má decentrace, tj. rozvinutí schopnosti dítěte podívat se na skutečnost z jiného než vlastního hlediska.** Například při pohledu na předměty uspořádané na stole malé dítě nedokáže pochopit, že předmět z jeho hlediska „před“ druhým je z hlediska osoby sedící proti dítěti „za“. Překonání tohoto omezení umožní dítěti podívat se i na pro-

blémy lidských vztahů a morálky z hlediska druhého člověka, který může mít jiné názory, zkušenosti, motivy atd.

*J. Piaget* zároveň zdůraznil, že ve vývoji morálky dítěte mají podstatný význam jeho vztahy k druhým lidem, nejprve k rodičům, později především ke skupině vrstevníků. Vrstevníci mají mezi sebou vztah rovnosti, jsou to osoby bez povinnosti zvláštní péče a ohleduplnosti, je nutno přizpůsobovat se jim náročnějším způsobem než rodičům. Ve společné hře s vrstevníky se dítě učí respektovat nadindividuální pravidla – při jejich nedbání hrozí ze strany vrstevníků vyloučení ze hry nebo jiné sankce. Učí se poznávat a respektovat rozdíly mezi lidmi, učí se rozmanitým formám komunikace, dodržování pravidel a také jejich vyžadování od druhých účastníků hry atd. To vše je důležité pro další morální vývoj mladistvého.

Na Piagetovu koncepci navázal zejména *L. Kohlberg* (1969) a rozsáhlým experimentálním výzkumem získal podklady pro vypracování **koncepce** vývoje morálního usuzování.

Kohlbergovy pokusné osoby měly za úkol řešit morální dilemata, z nichž mnohá byla značně obtížná. Například žena je smrtelně nemocná, její manžel žádá od lékárníka účinný lék, ten je však tak drahý, že ho rodina nemůže zaplatit. Má muž využít příležitost a lék ukrást, nebo má dodržet příkázání „Nepokradeš“?

*L. Kohlberg* rozlišil tři hlavní stadia morálního vývoje (a ta do značné míry navazují na Piagetovy stupně):

- I. předkonvenční úroveň, kdy se dítě chová bez ohledu na druhé, morální normu dodržuje jen pod tlakem odměn a trestů;
- II. konvenční úroveň, kdy se dítě přizpůsobilo tlaku výchovy a společnosti, řídí se konvencí, tím, co se od něj očekává;
- III. postkonvenční úroveň (autonomní morálka), kdy se mladistvý řídí svými vnitřními principy, které pochopil a převzal za své.

Uvedené tři hlavní stupně *L. Kohlberg* ještě dále rozčlenil na šest dílčích stadií, která lze stručně vyjádřit zásadami:

1. vyhýbat se trestu a dosahovat odměny, za tím účelem se nekriticky podřizovat moci a autoritě;
2. účelově uspokojovat vlastní potřeby a někdy i potřeby druhých, podle principu „něco za něco“;
3. plnit očekávání druhých; někdy je to „hodný chlapec“ či „hodná dívka“, jindy mladistvý s klackovitým chováním, provokujícím oblečením a účesem;
4. plnit svou povinnost a dodržovat zákony doslovně, i když to je v některých případech nehumánní;
5. chápat život a svobodu jako vyšší princip nad literou zákona;
6. řídit se univerzálními, všelidskými principy morálky (to je spíše ideál než reálná forma jednání, někteří slučují tento stupeň s předchozím pátým stupněm).



První dva ze šesti stupňů odpovídají předkonvenční úrovni, třetí a čtvrtý konvenční, pátý a šestý úrovni postkonvenční, principiální.

Kohlbergův čtvrtý stupeň lze srovnat s charakterem s iracionálním svědomím v terminologii R. F. Pecka a R. J. Havighursta. Pátý a šestý stupeň odpovídá charakteru racionálně-altruistickému.

Někteří autoři formulují i přechodné stupně. Konstatuje se, že mnoho lidí setrvává na některém z nižších stupňů a nikdy nedosáhne stupňů vyšších. Některé výzkumy nasvědčují tomu, že jednotlivé stupně nemusí ve vývoji každého jedince následovat ve stejném pořadí. Také přesné určování, na kterém vývojovém stupni se určitý člověk nachází, bývá obtížné až problematické.

Další výzkumy vedly k podpoře Kohlbergových názorů na morální vývoj dítěte, zároveň však přinesly doplnění a korekci těchto názorů (Kurtines, Azmitia, Gewirtz a spol., 1992).

L. Kohlberg se soustředil na kognitivní, intelektovou stránku morálního vývoje, na morální uvažování a řešení problémů, to je však jen jeden aspekt složitější skutečnosti. V morálce nerozhoduje pouze poznání, ale jde zároveň o silné emoce, důležité hodnoty a lidské vztahy.

V morálním vývoji nejde čistě či převážně o pochopení spravedlnosti a dalších obecných principů, ale podstatnou úlohu mají vztahy k druhým lidem, spolupráce, vzájemnost, spoluprožívání, soucítění, péče a pomoc. K pochopení principů a vytvoření vnitřního přesvědčení dochází právě ve styku s osobami a skupinami v prostředí, kulturou, vnějším světem.

V životní praxi se fakticky vzájemně kombinují hlediska různých Kohlbergových stupňů morálního vývoje. Zralá osobnost respektuje společenské normy a pravidla a zároveň k nim dokáže mít kritický postoj, když pravidla vstupují do konfliktu s vyššími principy humanity. To však neznamená plně zrušení souhlasu s názory a požadavky druhých, skupiny či vnější autority. Mnoho záleží na zvláště situacích a na individuálních rozdílech mezi lidmi. Záleží také na rozdílech v morálce různých kultur, zemí, historických období, sociálních skupin uvnitř téže země.

Důležitý rozdíl je i mezi *typicky mužskou a ženskou morálkou*. C. Gilliganová (2001) na podkladě vlastního výzkumu kritizovala Kohlbergovu koncepci morálního vývoje v tom smyslu, že je to názor odpovídající pouze specifické mužské morálce, „morálce spravedlnosti“. Naproti tomu ženy jsou od dětství vychovávány k „morálce péče“ a porozumění. Morálka spravedlnosti je strohá, rigidní, nepřihlíží dostatečně k vnitřnímu stavu a motivaci jednajících osob a ke zvláště situaci. Naproti tomu morálka péče je situačně senzitivní a přizpůsobivá, „humánnější“. Další výzkumy C. Gilliganové vedly ke zjištění, že existují muži i ženy řídící se oběma druhy morálky; jde spíše o to, která z obou morálek převažuje u jednotlivé osoby a v kterých situacích. Instruktivní byl výzkum názorů na dva různé morální problémy. Muži posuzovali z hlediska péče a porozumění problém odmítání vojenské služby, ženy naopak problém potratů. To znamená, že se lidé přiklánějí k jednomu z obou morálních hledisek podle toho,

nakolik se posuzovaný problém osobně dotýká jich samých, popřípadě skupiny, ke které patří.

Dalším problémem je *vztah mezi morálním názorem a jednáním*. Vyšší stupeň morálních názorů a uvažování ještě nutně neznamená, že se jimi člověk plně řídí ve svém jednání. Je zapotřebí navíc motivů, emocí, charakteru, celé zralé osobnosti. Jednání může být na nižší úrovni než názory a myšlení příslušné osoby. Jindy naopak jednání může předstírat vyšší stupeň morálního názoru, myšlení i citění – lze klamat druhé nebo i sebe samého.

Morální jednání závisí také na *situačních podmínkách*. Člověk se setká s někým, kdo potřebuje určitou pomoc. Zda bude pomoc poskytnuta, to nezávisí jen na vnitřním morálním názoru a citění. Předpokladem je už to, zda člověk zaregistroval situaci druhého, zda nebyl plně soustředěn na jinou činnost; dále je-li dostatečně empatický, aby dokázal rozpoznat situaci a prožívání druhého; zda považuje jeho záležitost za závažnou; přejímá-li osobní odpovědnost, nebo ji přesouvá na jiné osoby, které jsou také svědky události (rozptýlení odpovědnosti za přítomnosti přihlížejících) atd. (Heidbrink, 1997, s. 110)

Chování a jednání odpovídající morálním hlediskům se označují termíny **altruistické** nebo také **prosociální** v protikladu k egoistickému, sobeckému, ziskovému apod. Altruistické chování se vymezuje tím, že přináší prospěch druhým a přitom samotnému aktérovi přináší „náklady“. Někdy se k tomu dodává další omezení – altruistické chování je dobrovolné, nevykonává se jako profese a příjemcem je jedinec, a ne organizace či instituce. Prosociální chování je širší – prospívá druhým, zároveň ale také něco přináší aktérovi. Druzí se mu odmění podobným chováním, popřípadě aktérovi je „odměnou“ vnitřní uspokojení z dobrého činu, posílení vlastního morálního sebehodnocení. Rozlišování altruistického a prosociálního chování tedy závisí na přihlídnutí k aktérovi prožívání, k jeho záměru apod.; to však bývá v praxi obtížné adekvátně zjišťovat a rozlišovat. Rozdíl je tedy relativní a mnohdy se mezi prosociálním a altruistickým přísně nerozlišuje.

Předpokladem altruistického jednání je **empatie**, poznání stavu druhého člověka v tísní a emoční spoluprožívání jeho nelibého stavu. Toto poznání a spoluprožívání nás pobízí k jednání: pokoušíme se pomoci druhému, popřípadě přivolat pomoc, pokud bychom ji sami nezvládli (a v některých případech „zavíráme oči“ před utrpením a snažíme se uniknout ze situace, zvláště když se domníváme, že je pomoc nereálná). Empatické spoluprožívání nelibého stavu druhých se vyskytuje od raného dětství a považuje se za vrozenou reakci. Tím se zdůvodňuje, že lidské chování není od přírody výlučně egoistické, že je možné chování prosociální a altruistické a že patří k podstatným znakům člověka jakožto bytosti společenské (Borkenau, 1991; Hoffman, 1988; Matějček, 1994 aj.).

Existují velké *individuální rozdíly v empatii*, a tím i v prosociálním a altruistickém chování a jednání. Děti na nižších stupních vývoje, ale i mnoho mladistvých a dospělých mlčky předpokládá, že druzí mají stejné názory a emoce, popřípadě nepovažují za nutné klást si otázku: Co prožívá druhý člověk a jak na něho působí moje chování? Lidé bez takového poznání a vcítění se chovají



necitlivě, bezohledně, na nižší úrovni morálního rozhodování a jednání. Adekvátní *vývoj poznání druhých a empatie* závisí pravděpodobně na modelech empatického člověka – zejména matky – od raného dětství; dále na adekvátním řešení problémů a konfliktů v osobních vztazích v rodině, ve škole a skupině vrstevníků. Silným motivem k rozvíjení takového poznání a empatie může být kladný emoční vztah a touha po jeho uchování, popřípadě prohloubení, ať již jde o vztah k některému z rodičů, nebo k příteli či přítelkyni.

Je značně rozšířen názor, podle něhož je nemorální jednání působeno vývojově nižšími potřebami – „zvířecími pudy“ –, které člověk nedokázal kontrolovat pro slabší rozvinutí „vyšších“ subsystémů osobnosti, jako je svědomí, přesvědčení, intelekt, hodnotové orientace. Ve skutečnosti se to týká jen části nemorálního jednání. Z historie i ze současnosti jsou známy četné případy, kdy lidé – náboženští i političtí fundamentalisté až fanatici – konají zlo ve velkých rozměrech „ve jménu vznešených idejí, pravé víry, svobody, lepší budoucí společnosti“, *podle svého přesvědčení a svědomí i s rozumovým zdůvodněním.*

Osobnost zakladatele fundamentalistických a fanatických hnutí byla nejednou zkoumána, ale dosud o ní není zcela jasno. Nemusí to být osoby s těžkou psychickou poruchou, ale mívají některé z výraznějších znaky – je to zejména nedostatek empatie a vřelosti ve vztahu k lidem, vysoká labilita, frustrovaná potřeba jistoty a pocit méněcennosti překompenzovaný do úsilí o vyniknutí a moc. Projikují vlastní nedostatky do druhých lidí, „nepřátel“, „černých ovcí“. Silná identifikace s ideou a hnutím jim dodává ztracenou jistotu a sebevědomí. U následovníků těchto vůdců se vyskytují některé z uvedených momentů a navíc silné podléhání skupině, autoritě a davu. Často se připojuje agresivita, sadismus aj. Členové hnutí se subjektivně zbavují odpovědnosti a nutnosti rozhodovat se pohroužením se do davu, organizace, party. V jednání fundamentalistů a fanatiků působí svědomí, přesvědčení a hodnotové orientace, ale je to svědomí na nižších vývojových stupních (např. nezpracované příkazy autority zvenčí). Hodnotové orientace jsou deformované, nehumánní. Vznik a působení fundamentalismu a fanatismu se zdaleka neomezují na psychologické momenty, podstatnou úlohu hrají podmínky historické a sociologické (Fromm, 1992; Hole, 1998).

Pojmy svědomí a charakter, morální uvažování a chování jsou velmi obecné. K specifikování a konkretizování problematiky morálního vývoje a výchovy často užíváme termínu *postoje*. V životě každého člověka se postupně formuje a působí větší počet rozmanitých postojů. Některé z nich, popřípadě jejich části, se označují také výrazy názory (včetně celkového světového názoru), hodnoty a hodnotové orientace, víra, normy, předsudky aj. Z morálního hlediska jsou důležité např. názory na člověka, jeho povahu a možnosti změn (názory a postoje optimistické a naproti tomu pesimistické); různé formy náboženské víry nebo názory ateistické; důvěra k vědeckému poznání a naproti tomu skepticismus, popřípadě orientace na mystiku; hodnoty materiální (blahobyt, vysoký životní standard aj.) a duchovní (umění, kultura, pomoc druhým lidem aj.); pos-

toje k přírodě a životnímu prostředí; politické názory a ideologie; předsudky ve vztahu k menšinám, lidem jiné rasy, zkruslený „obraz nepřítel“ aj.

Postoje jsme charakterizovali již v kap. 4.3. Připomeňme, že vyjadřují a zesilují sounáležitost jednotlivce s určitými osobami a skupinami a naopak odlišnost od jiných. Postoje usnadňují rozhodování v životních situacích, poskytují orientaci v nepřehledných situacích, posilují dojem možnosti jejich zvládnutí. Tím také podporují jedincovo sebehodnocení.

*Morálně důležité postoje se osvojují v průběhu života, do značné míry již v dětství a mládí, interakcí jedince se společenským prostředím, především nejbližším.* Vznik těchto postojů se vysvětluje napodobováním, identifikací a dalšími formami sociálního učení (kap. 5.5), ale také *vyrovnáváním se s životními událostmi a zvládáním zátěže.* Na morálně důležité postoje působí větší počet osob a jiných podmínek, přitom však u různých dětí a mladistvých jsou v popředí jiné z nich, a ty se dále v průběhu ontogeneze mohou měnit, takže dosavadní výzkumné výsledky neposkytují s obecnou platností údaje o rozhodujícím vlivu některé osoby či podmínky.

Zpravidla se rozlišují dvě hlavní stadia ve vývoji morálních a příbuzných postojů. První stadium zahrnuje dětství přibližně do prepuberty. Dítě si v každodenním životě, nenápadně, „latentní formou“ osvojuje počáteční názory a hodnocení různých způsobů chování a jednání osob, skupin, popřípadě ideologií. Podstatnou úlohu přitom má rodina, dále pak škola, skupina vrstevníků, nejbližší prostředí, pohádky a příběhy, modely sdělovacích prostředků komentované a hodnocené významnými druhými. Tak vznikají elementární, předběžné formy morálních a příbuzných jim postojů.

Na podkladě uvedených základů pokračuje vývoj postojů zvláště v adolescenci. Do tohoto vývoje již více zasahuje širší společenské prostředí, včetně společenských institucí a organizací. Výrazněji se uplatňuje adolescentova aktivnost a sebedeterminace, volba mezi rozličnými názory a hodnotami, odpor proti některým oficiálním názorům a hodnotám, popřípadě proti životnímu stylu předchozí generace. Mladiství se také vyrovnávají s kritickými událostmi a problémy ve společnosti. Využívají přitom rozvinutého intelektu, diskutují, argumentují, dokážou pochopit abstraktní, zásadně formulované principy, popřípadě je přejímat, porozumět jim, modifikovat je nebo je odmítat (Preiser, in: Schneewind a spol., 1994).

## 9.4.2 Emoční inteligence

Od posledních desetiletí dvacátého století se užívá termínů **sociální inteligence** nebo **emoční inteligence** (Goleman, 1997; Ruisel, 2000). Je to souhrnné označení, které zahrnuje charakter a všechny morální aspekty osobnosti, jejího života a vývoje. Termín inteligence se stal v mnoha zemích velmi populární, inteligence se často považuje za hlavní předpoklad pro výkon povolání i pro realizaci dalších oblastí života – a nyní vystoupili psychologové, kteří adekvátně kritizovali jednostrannost kognitivistického, intelektualistického



kého názoru na člověka; jeho ostatní, stejně důležité, popřípadě ještě důležitější aspekty označili jako emoční inteligenci, tedy zavedli termín přímo provokující k zamyšlení.

Emoční inteligence – podle H. Gardnera, P. Saloveye, D. Golemana a dalších – zahrnuje větší počet složek či aspektů. Patří sem zejména:

- znalost vlastních emocí, dobré rozpoznání vznikající emoce hned zpočátku; mám lepší sebepoznání, mohu včas něco učinit, abych předešel nežádoucí afektivní reakci, abych dobře rozpoznal své city k určitým osobám, událostem aj.;
- zvládnutí emocí: dovednosti a návyky umožňující zklidnit se, zvládat depresi, ale také předejít zbrklé reakci, afektivnímu výbuchu; dokázat „počkat“, „odložit“ vytouženou radost apod.;
- dovednosti a návyky ve vytyčování adekvátních cílů a ve vytrvání při jejich realizaci, motivování sebe samého v tom směru, uspořádání denního režimu a životního stylu v souladu s vytyčenými cíli;
- empatie, vnímavost k emocím druhých lidí, dovednost rozpoznat signály jejich emocí, pochopit jejich stanoviska a motivy;
- sociální a komunikační dovednosti, schopnosti naslouchat druhým, brát ohled na jejich vyjádření, umět klást otázky místo komandování, chovat se přiměřeně situaci; řešit konstruktivně problémy a konflikty, uplatňovat vlastní názor bez agresivity i bez pasivního podléhání nátlaku; spolupracovat, orientovat se ve vztazích mezi členy skupiny, dokázat hrát roli prostředníka při konfliktu;
- kladné sebehodnocení, optimismus, naděje na úspěch místo strachu z neúspěchu.

Jsou vypracovány a do značné míry i vyzkoušeny programy pro nácvik a zdokonalování těchto dovedností a návyků (Canfield, Siccone, 1998; Goleman, 1997; Hermochová, 1994 aj.).

*Vývoj a formování morálních aspektů osobnosti* – ať už je označujeme kterýmkoli z uvedených termínů – probíhají jako složité procesy socializace, interakce s prostředím i vnitřních změn a autoregulace. Působí přitom zejména:

- vztah dítěte k rodičům a dalším dospělým osobám;
- vztah dítěte k vrstevníkům;
- sdělovací prostředky, pořady, filmy, knihy aj.;
- společenské podmínky a tradice;
- vnitřní zpracování vnějších podmínek vyvíjejícím se dítětem a mladistvým;
- činnosti včetně společných činností – hry, učení a studium, zájmové a pracovní činnosti – v nichž dochází k upevňování postojů a rysů, sociálních dovedností a návyků, řešení morálních problémů, rozvíjení empatie a všech morálních aspektů osobnosti;
- každodenní život i události zvláště významné, popřípadě kritické.

Dítě přejímá normy, názory a postoje rodičů i formy jejich chování a jednání zvláště tehdy, když rodiče své názory a postoje rozumně a dítěti přiměřenou for-

mou zdůvodňují místo toho, aby je násilně, autokraticky prosazovali, a pokud rodiče mají k dítěti kladný emoční vztah (viz kap. 8).

Příznivě působí, když je rodič modelem člověka, který je empatický, snaží se vžít do druhého a respektovat jeho potřeby a prožívání; když rodič posuzuje chování a činy s přihlédnutím k záměrům, a ne pouze podle výsledného vnějšího efektu (např. zda dítě něco poškodilo záměrně, nebo jen nešťastnou náhodou, z neobratnosti, nedostatečné zkušenosti apod.). To umožňuje dítěti pochopit význam záměru při morálním posuzování události a lidských činů. Totéž platí o dalších dospělých z nejbližšího prostředí dítěte. Ti mohou podporovat vliv rodičů nebo ho korigovat či kompenzovat jeho absenci.

Některé děti si přinášejí z rodiny *ochotu, přístupnost k požadavkům výchovy, zejména morální*. Jsou to děti vyrůstající v klimatu kladných emočních vztahů, příznivé komunikace, kooperativních her i jiných společných činností, ochoty pomoci jeden druhému a bez psychického trestání (Maccoby, Martin, 1983, s. 64).

Skupina vrstevníků je důležitá pro morální vývoj dítěte (jak ukázal již J. Piaget) zejména proto, že dítě potřebuje získat zkušenosti v komunikaci a interakci mezi osobami, které si jsou relativně rovné (sociálním postavením, zkušenostmi, fyzickou silou, rozvinutostí intelektu atd.), s nimiž je nutno se setkávat i střetávat, poznávat je, řešit konflikty s nimi, docházet ke kompromisům, to vše v zájmu spolupráce a uchování skupiny, bez které jedinec nedokáže uspokojovat důležité potřeby. Děti a mladiství potřebují styk jak s vrstevníky na stejné úrovni vývoje, tak s takovými, kteří jsou o něco málo vyvinutější a od kterých lze přejímat důležité zkušenosti. A potřebují i děti mladší, o něž lze pečovat a je možno jim předávat vlastní zkušenosti.

Vlivy společenských podmínek a tradic, kultury, sdělovacích prostředků atd. jsou zprostředkovány, hodnoceny a vybírány osobami nejbližšího prostředí.

---

**Příznivé vlivy rodiny jsou podporovány a zesilovány pozitivními vlivy širšího prostředí. Nepříznivé vlivy vrstevníků, mezoprostředí a sdělovacích prostředků mají silný a dlouhodobější vliv zpravidla jen tehdy, když si dítě nepřineslo z rodiny dobré základy morálních postojů, rysů, návyků, emocí, autoregulace; takže záleží především na emočním klimatu a komunikaci v rodině, na stylu výchovy, na modelech a hodnotách v rodině, popřípadě na kompenzování nedostatků rodiny jinými osobami a skupinami.**

---

Z uvedeného vyplývá, že v *morální výchově* záleží především na příznivých modelech, osobních vztazích, stylu výchovy, zejména v rodině a pak i ve škole a dalších institucích. Záleží mnoho i na skupinách vrstevníků i na podmínkách mezoprostředí (např. podmínky pro hodnotné využívání volného času, pro činnost oddílů aj.) i makroprostředí. To vše jsou podmínky, jejichž ovlivňování, vytváření, popřípadě změna, nejsou snadné. Zejména ovlivňování rodin, jejich životního stylu a způsobu výchovy je neskutečně, vyžaduje v mnoha pří-



padech dlouhodobou a vysoce kvalifikovanou poradenskou práci. V této situaci se opakovaně vyskytují pokusy o vypracování speciálních programů pro výchovu dětí a mladistvých a také rodičů a učitelů. Některé programy vycházejí z výzkumů morálního uvažování a řešení problémů, snaží se rozvinout především kognitivní aspekty morálního vývoje (Heidbrink, 1997). Jiné programy se soustřeďují spíše na sociální dovednosti a návyky, emoce apod. (Goleman, 1997; Hermochová, 1994; Canfield, Siccone, 1998 aj.) Takové programy mohou být velmi užitečné, ale jejich realizace je mimořádně náročná, zejména pokud jde o kvalitu osob, které takový program realizují přímo ve styku se skupinou, popřípadě školní třídou. Nevhodně realizovaný program – především pokud je zařazen jako zvláštní učební předmět – může diskreditovat dobrou myšlenku.

Ať již se speciální programy pro podporu morálního vývoje, sociální komunikace apod. realizují, nebo ne, vždy silně působí *příležitostné výroky* učitelů, rodičů i dalších osob, týkající se morálních názorů, hodnocení a jednání v souvislosti s životem školní třídy, rodiny, oddílu apod., jak je to známo ze zkušenosti a jak to také zjistil ve svém výzkumu G. W. Allport (1964).

Podstatným momentem v morálním vývoji je *činnost*. Efektivní výchovné postupy či programy se neomezují na slovní působení a na vyvolávání emočních zážitků, ale zařazují také prvky činnosti: např. starší děti pomáhají mladším v učení, berou za ně do určité míry spoluzodpovědnost; mladiství pečují o osoby nemocné, staré, handicapované; děti z majoritní populace a z minoritní skupiny vytvoří skupinu se společným programem a cílem apod.

(Ke kapitole 9.4: Borkenau, 1991; Čáp, 1996; Čermák, 1991; Goleman, 1997; Grác a spol., 1996, 1998, 1999; Heidbrink, 1997; Hoffman, 1988; Hole, 1998; Kaplan, 1991; Kohlberg, 1969; Kotásková, 1987; Kurtines, Azmitia, Gewirtz, 1992; Peck, Havighurst, 1962; Piaget, 1932; Preiser, 1994; Říčan, 1998; Výrost, Slaměník a spol., 1997; Weiss, 1998.)

## 9.5 Změny osobnosti a převýchova

V životě osobnosti má význam jak její stálost, tak změna. Od člověka s dobrým chováním a výkonem, s příznivými postoji a vlastnostmi očekáváme, že bude takový nadále, přejeme si, aby byl „spolehlivý a stálý“ – v rodině a v kamarádství či v přátelském vztahu, ve škole či zaměstnání, ve společnosti. *Stálost, stabilita, konzistence osobnosti* jsou důležité společensky i z hlediska jedince a jeho zdravého života. Opak v různých formách se chápe jako labilita, nestálost, nezralost, popřípadě až bezzásadovost či bezcharakternost.

Osobnost s tak příznivými znaky a projevy, že si přejeme jejich setrvání, je však výsledkem dlouholetých *vývojových změn* (kap. 5 a 6). Navíc je problematické označit vývoj a změny v určitém okamžiku života za ukončené; někteří lidé se snaží zlepšovat své výkony – např. ve sportu, v odborné práci, ale i v sociální komunikaci –, usilují o další vývoj svých osobních předpokladů.

Lidské já zůstává identické, ale stálost osobnosti a jejích projevů je *relativní*. V průběhu času se mění organismus a také životní podmínky a požadavky, s tím kolísá psychofyzilogický stav, nálada a pozornost (kap. 2.3). Výchytky psychofyzilogického stavu jsou nutné a přirozené a často je potřebujeme usměrnit v souladu s cílem a situací, např. v okamžicích závažného výkonu, problému, rozhodování. Navíc proměnlivé životní situace vyžadují, *abychom překonali extrémní, nepružnou stálost, rigiditu v myšlení i jednání*. Šablonovitost svědčí o nízké kreativitě a také o nižším stupni morálního vývoje osobnosti (kap. 9.4).

Z hlediska výchovné a poradenské praxe je změna osobnosti důležitá zejména v té podobě, kdy se člověk vyznačuje nežádoucími vlastnostmi a způsoby chování – zvláště pod vlivem nepříznivých životních podmínek, socializačních a výchovných vlivů –, takže je žádoucí jeho *převýchova*. A stálost osobnosti, jejích postojů, rysů, navyklých způsobů chování a jednání, je důležitá zejména v situacích, kdy byl jedinec vystaven vlivu nepříznivých podmínek a pobídek, takže se stává problémem uchování či posílení *odolnosti k nežádoucím vlivům*, např. delikventní skupiny, televizních pořadů s agresivní tematikou apod.

Ve výchově a sebevýchově je často důležité dosáhnout i *jen dílčí, krátkodobé změny v chování a prožívání*. Jde o změny psychofyzilogického stavu.

Dítě je v čekárně u lékaře nebo v podobné situaci neklidné, „zlobí“ – dospělí je napomínají, vyhrožují mu, trestají je, ale marně, výsledek je spíše opačný. V podobných situacích je efektivnější odvést pozornost dítěte jiným směrem, upozornit je na zajímavý obrázek, nabídnout mu společné prohlížení knížky, umožnit mu pohrát si s oblíbenou hračkou apod. Podobně je tomu i při dlouhodobějším působení – nestačí dítěti zakazovat nevhodnou činnost, jen mu něco „brát“; efektivnější je upoutat jeho pozornost a motivaci něčím jiným, nabídnout jinou zajímavou činnost, zdroj podnětů a příležitost k uspokojování potřeby činnosti, kompetence, komunikace aj.

Mladistvý nebo dospělý se dostává do situací, kdy má podat mimořádný výkon – při zkoušce, při sportovní nebo umělecké soutěži, při zvlášť odpovědné práci. Přitom je unavený, vzrušený nebo malátný, depresivní – potřebuje vyladit svůj aktuální psychofyzilogický stav. Toho lze dosáhnout různými prostředky – přírozenými stimulatory, rozcvičkou, relaxačními a jinými technikami (kap. 2.3 – Psychické stavy; dále v kapitole o sebedeterminaci a sebevýchově 7.9).

*Krátkodobá změna psychofyzilogického stavu* umožní překonat nepříjemné prožitky, podat lepší výkon v situaci, kdy na tom hodně záleží, usnadnit řešení konfliktu. *Může mít i dlouhodobější účinky*: podpoří sebehodnocení i hodnocení druhými lidmi, postavení jedince ve skupině apod. Proto by bylo nepřiměřené podceňovat krátkodobé změny ve výchovné a poradenské praxi. Pomáháme dětem a mladistvým i učitelům, vychovatelům a rodičům k tomu, aby dokázali dosahovat krátkodobých změn psychofyzilogického stavu, pozornosti a ná-



lady – může se to stát začátkem pro dlouhodobější vývoj v příznivém směru, zvláště když se podaří dosahovat příznivých krátkodobých změn opakovaně.

*Trvalejší změny osobnosti* probíhají v různé míře a formě podle:

1. aspektu osobnosti, o který jde;
2. věkového období, v němž se člověk nachází;
3. typologických a individuálních rozdílů v biologických, sociálních a psychologických podmínkách.

ad 1. Menší a obtížnější jsou změny těch aspektů osobnosti, které jsou silně determinovány hereditou, tedy schopností a vlastností temperamentu. Větší možnosti změn jsou u návyků, postojů a rysů charakteru, tedy u těch aspektů osobnosti, při jejichž formování má rozhodující úlohu sociální determinace, sociální učení, výchova (kap. 5.2).

ad 2. Změny probíhají snáze v dětství a mládí než v dospělosti a pokročilem věku (viz kap. 6). Je to dáno již biologicky, změny neuronů a synapsí probíhají snáze a ve větší míře hlavně v raném dětství. V dospělosti jsou však také již značně upevněny návyky, názory a postoje, hodnotové orientace, způsoby chování a rysy osobnosti, sebepojetí a sebehodnocení. To vše podporuje stálost a ztěžuje změnu osobnosti.

ad 3. Část biologických diferencí je vyjádřena typem vyšší nervové činnosti, zvláště dimenzí pohyblivost–inertnost. Silně působí i sociální podmínky: tradiční kultury podporují stálost způsobu života, názorů, postojů a osobnosti, naproti tomu „moderní“ západní kultury více tolerují změny v chování a osobnosti, popřípadě je přímo vyžadují – zdůrazňuje se přizpůsobivost měnícím se podmínkám vědy a techniky, způsobu života atd. Také člověk sám svou autoregulací a sebedeterminací spoluovlivňuje stabilitu či proměnlivost své osobnosti. Sociální psychologové opakovaně zjistili, že lidé mají sklon k tomu, aby si vyhledávali za přátele osoby se stejnými názory, postoji a způsobem života; tím se ujišťují a upevňují ve svých dosavadních názorech, postojích a formách způsobu života (Výrost, Slaměník, 1997, kap. 10). Návyky a postoje se sice formují v průběhu života podle mechanismů učení, takže lze předpokládat možnost jejich změny. Přesto některé návyky a postoje houževnatě odolávají snahám o změnu, zvláště pokud jsou podporovány malou sociální skupinou, významnými druhými, popřípadě přinášejí člověku uspokojení důležitých potřeb a zvládání zátěže.

V psychologii dvacátého století byly postupně rozpracovány zejména tři přístupy k zkoumání a navozování trvalejších změn osobnosti:

1. změny dílčích návyků, emocí, fobií apod., studované hlavně z hledisek behaviorismu;
2. změny celku osobnosti, popřípadě jejího klíčového subsystému – já; tento přístup rozpracovala zejména humanistická psychologie a příbuzné koncepce;

3. změny životních názorů, jak se jimi zabývají kognitivisté v psychologii osobnosti, poradenství a psychoterapii.

### 9.5.1 Změny dílčích návyků

Již Pavlovova fyziologická škola zjistila řadu poznatků o tom, jak zvíře nebo člověk učením, podmiňováním (kap. 2.1; 2.3) získává nové spoje, a tím i návyky. Jsou to spoje dočasné, vyhasínáním lze utlumit jejich vybavování, takže návyky lze měnit. Osvojený spoj či návyk však zcela nemizí, je spíše „překryt“. Za některých podmínek – např. ve stavu únavy nebo silného vzrušení, v afektu – může dojít k obnovenému vybavení utlumeného spoje či návyku.

Behavioristé podrobně zkoumali tuto problematiku hlavně v experimentech, kterými se snažili odstranit naučené emoční reakce, především strachové (nezdůvodněný strach např. z myši). Experimentálně bylo zjištěno zejména, že:

- nestačí vyhýbat se podnětu, který vyvolává strach, ale je nutno praktikovat aktivní vyhasínání spoje, tj. opakovaně aplikovat podnět vyvolávající strach, přitom však poskytovat zkušenost, že je podnět neškodný, že po jeho objevení nenásleduje žádné nebezpečí;
- popřípadě lze spojovat „nebezpečný“ podnět s něčím příjemným, např. ukázat myšku při rozhovoru dítěte s kamarády nebo při předložení oblíbené sladkosti; podnět původně signalizující nebezpečí začíná signalizovat naopak něco příjemného;
- zpočátku je vhodné aplikovat „nebezpečné“ podněty jen slabé, vzdáleně připomínající domnělé nebezpečí;
- efektivní je využít sociální opory, zejména emoční; strach se zmenší za přítomnosti blízké osoby a také tehdy, když dítě opakovaně vidělo, že „nebezpečná věc“ druhým lidem neublížila;
- vyhasínání je účinnější při časovém soustředění pokusů než při delších intervalech mezi nimi;
- silně působí pochvala, odměňování dítěte, zpočátku jen za projev snahy a pak za dílčí úspěchy; postupně lze přejít k odměňování občasněmu (intermittentnímu), které je vysoce účinné;
- některá psychofarmaka usnadňují odstranění získaného strachu.

Behaviorální terapeuti užívají hlavně odměn, někdy se však uchylují i k trestům. Takové postupy se nazývají *averzivní terapie*. Užívá se jich se souhlasem klienta v případech, kdy nebyly jiné postupy účinné, např. při odvykání kouření, alkoholismu apod. Podněty signalizující nežádoucí chování se spojují s trestem v podobě nepříjemného zvuku, elektrické rány, prostředku vyvolávajícího zvracení apod. Zároveň se odměňuje adekvátní chování. Je to postup hodně diskutovaný a vyhrazený pracovním a terapeutům se speciálními předpoklady a zkušenostmi.

Změna dílčího návyku je v mnoha případech prakticky velmi důležitá a má význam také teoreticky – oslabuje pesimistické názory o neměnnosti člověka,



osobnosti. Často však dílčí změna k převýchově nestačí. Navíc změna dílčího návyku v některých případech není trvalá, návyk se obnovuje, pokud nedošlo k širším a hlubším změnám osobnosti.

### 9.5.2 Změny osobnosti jako celku

Ve výchovné praxi se živelně užívalo k převýchově širokého spektra běžných výchovných prostředků a metod od kladení požadavků, slovního působení, odměn a trestů, přes poskytování modelů k napodobování až po využití činností a malých sociálních skupin i podpory sebevýchovy (viz výše v kapitolách 7 a 8).

Výsledky byly v mnoha případech malé. Jednak je možné, že podstatná změna osobnosti, která je již relativně zformována, má upevněné návyky, motivy, postoje a rysy, sebehodnocení atd., předpokládá nějaký speciální postup. Dramatické umění a literatura i zkušenosti některých vychovatelů přinesly příklady *náhlé a hluboké změny* osobnosti, jejich hodnotových orientací a charakteru, celého životního zaměření a stylu.

Viktor Hugo v románu *Bídníci* vylíčil příběh uprchlého trestance, který se hodlá mstít společnosti za nespravedlivé odsouzení a potrestání. Ukradne pohostinnému knězi stříbrné příbory, je zadržen četníky a konfrontován s knězem. Ten však proti očekávání prohlásí, že stříbrné předměty chudému pocestnému daroval. Bývalý galejník je propuštěn na svobodu a přitom v něm proběhne hluboká přeměna. Získá nečekanou zkušenost: Je možno chovat se jinak než nenávisťně, je možno odpustit, našel se někdo, kdo se k němu – společností zavrhovanému – zachoval kladně, kdo věří v možnost jeho jiného způsobu života. Rozhodl se konat dobro, pečovat o druhé. (Takový zážitek zahrnující nečekané poznání se silným emočním prožitkem označuje neoanalytik F.M. Alexander spolu s dalšími psychoterapeuty termínem korektivní zkušenost; u nás viz Wolf, 1960; Kratochvíl, 2000.)

V pedagogice popsal případy tohoto druhu ukrajinský pedagog A. S. Makarenko (1954) a označil je výrazem metoda vzryvu. (Vzryv doslova znamená výbuch, přiměřenější by asi byl překlad „metoda šoku“.)

Makarenko využíval k převýchově mladistvých provinilců metody šoků, jak je život přinášel, ale někdy i sám záměrně takové šoky vyvolával. Byl při tom veden humanistickou úctou k člověku a vírou v něj, ve zdravé jádro osobnosti, v možnost příznivého vývoje i osob zdánlivě nenapravitelných. Přitom zdůrazňoval, že záměrné vyvolávání takových šoků předpokládá značné pedagogické zkušenosti a dobrou znalost vychovávaného i jeho skupiny. Šok je nutno kombinovat s dlouhodobým systematickým působením.

Případy náhlých a pronikavých změn celé osobnosti lze psychologicky interpretovat s pomocí humanistické koncepce C. R. Rogerse (1995; o jeho celkové koncepci osobnosti viz výše kap. 3.5). Dlouholeté zkušenosti z poradenské a psy-

choterapeutické praxe ho vedly ke zjištění, že se člověk začne vyvíjet a měnit v příznivém směru tehdy, jestliže získá zkušenost opravdového lidského vztahu a když jsou dány určité podmínky k vzniku a fungování takového vztahu. Tento názor pak ověřil a rozpracoval rozsáhlým výzkumem. Nemusí to být vztah s poradcem či psychoterapeutem, v životě často může mít stejný efekt vztah přátelský, v rodině, ve škole, v zaměstnání apod.

V nápravně-výchovném zařízení, které Makarenko vedl, se u chovance Karabanova opakovaly recidivy krádeží i agresivního chování k ostatním chovancům. Ti mu již přestali věřit – a v této situaci ho Makarenko pověřil úkolem přivést na koni z města větší finanční obnos. Vyzbrojil ho také pistolí, aby se mohl bránit v případě přepadení – byla ještě velmi neklidná doba krátce po občanské válce. Karabanov odpovědně úkol splnil. Extrémní projev lidského vztahu důvěry v jeho pozitivní osobnostní předpoklady u něho vedl k změně chování, postupně se z něho stal jeden z nejlepších členů výchovného zařízení. V dospělosti se sám stal vynikajícím vychovatelem.

**C. R. Rogers formuloval obecnou hypotézu (předběžnou formulaci zákona) vývoje a změn osobnosti: Jestliže existuje osobní vztah určitých kvalit a také jsou splněny předpoklady pro působení takového vztahu na člověka, pak dochází ke změně, která uvádí do pohybu vnitřní procesy vývoje osobnosti, což vede ke změnám v prožívání i v chování a ve vztazích k prostředí, to vše ve směru k větší zralosti a rozvinutosti.**

Jde tedy o *vnitřní* změnu a proces, ale v interakci s vnějším světem, s využitím podpory určitých podmínek. Rogers podrobně prozkoumal pět základních podmínek takové vnitřní změny:

1. *Člověk prožívá závažnost situace a problému, je silně motivován k tomu, aby něco učinil, změnil ve svém životě.*
2. *Kladný vztah k člověku, úcta k osobnosti, bezpodmínečné akceptování člověka.* Při takovém vztahu vidím člověka takového, jaký skutečně je. Vidím i jeho slabé, negativní, popřípadě odpuzující stránky, ale neodsuzuji je, nemoralizuji. Vidím totiž zároveň i to příznivé v člověku, snažím se najít na něm něco kladného a projevuji z toho radost. Projevuji důvěru, že se skryté nebo jen naznačené přednosti člověka mohou rozvinout. Taková možnost opravdu existuje, i když je v mnoha případech překryta nánosem, „fasádou“, „maskou“ projevů agresivních nebo jinak nepříznivých.

Opakem kladného vztahu je nejen vztah záporný, nenávisťný, chladný či lhostejný, ale také vztah posedivní, kdy dospělý vnucuje dítěti či mladistvému své vlastní názory, postoje a cíle, snaží se z něho vytvořit kopii sebe samého nebo svého vlastního ideálu bez ohledu na možnosti dítěte, jeho zájmy, jeho indi-



vidualitu. Kladný vztah zahrnuje respektování druhého s jeho zvláštnostmi, vyjadřuje úctu, respekt k mnohotvárnosti života lidí.

Důležité je, aby akceptování druhého bylo *bezpodmínečné*. Někteří dospělí projevují k dítěti lásku s kladením určitých podmínek („Mám tě ráda, ale jen když jsi hodná holčička, když...“). Podmínečné akceptování dítěte dospělým vede k frustraci. Prožívání dítěte v uvedené situaci lze verbalizovat asi takto: Maminka mne stále napomíná, nedokážu být dokonalá, jak by si ona přála; maminka mne proto nemůže mít ráda; je marné snažit se o změnu chování; jsem zlá, nedokonalá a taková zůstanu; má situace je beznadějná. – Podmínečné akceptování tedy narušuje sebehodnocení dítěte, ztěžuje – až znemožňuje – jeho příznivý vývoj.

Kladný emoční vztah je také něco jiného než sentimentální láska, rozplývání se v citech bez činu. Dítě potřebuje vnímat emoční projevy v úsměvu, tónu hlasu, pohazení apod., ale zároveň potřebuje mít někoho, na koho se může spolehnout, o kom ví, že „pomůže“, kdykoli toho bude zapotřebí, což souvisí s dalšími znaky lidského vztahu a podmínkami změny osobnosti, zejména s empatií.

1. *Empatie, vcítění, porozumění druhému, chápání jeho stavu, názorů a emocí*, jeho problémů, zkušeností odlišných od těch svých vlastních. Empatie zahrnuje také projevení tohoto porozumění, srozumitelné vyjádření druhému, že ho chápu, že s ním spoluprožívám. Opakem empatie je nezájem o druhé, lhostejnost, neschopnost porozumět jim, podívat se na situaci z jejich hlediska (decentrace), v krajním případě až bezohlednost.

Empatický vztah se projevuje již *nasloucháním*: dovedu mu naslouchat, vyslechnout. Nechám ho vyjádřit se a nepřerušuji ho. Svým výrazem a celým projevem dávám najevo, že považuji za důležité to, co mi říká. Opakem empatického vztahu je chování toho druhu, kdy se rozhovor stává monologem, nepustím druhého ke slovu, stále mu něco vysvětluji, přikazuji, nutím ho ke zcela určité výpovědi; nebo nechám druhého mluvit, ale svým chováním projevují, že mne to nezajímá, popřípadě že tomu nevěnuji pozornost a myslím na něco jiného.

Porozumění druhému v rozhovoru projevují také *parafrázováním*, tj. tím, že v pozměněné formě opakuji to, co sděluje. Například mi sděluje vzrušující a smutné události – nebagatelizuji to, ale konstatuji: „Pro vás to bylo těžké.“ Přitom však neužíváme formulací, které obsahují hodnocení nebo rozhodují za druhého. Například dítě řekne psychologovi: „Ve škole to je hrozné. Nesnáším učitelku...“ Bylo by nesprávné odpovědět: „Učitelka je k tobě nespravedlivá.“ Vhodnější je parafrázovat výrok dítěte: „Ve škole ti není dobře,“ a popřípadě doplnit: „Když to tak říkáš, tak mne to zneklidňuje.“ Tím psycholog doplnil sdělení o vlastním prožívání, které bylo sděleno vyjádřením dítěte. Dítě zjišťuje, že našlo porozumění a emoční odezvu, je pobídnuto k dalším sdělením. Pokud dospělý ve své výpovědi hodnotí nebo rozhoduje za dítě, udržuje je tím v závislosti, nezralosti.

V životě dítěte dochází k zneklidňujícím až velmi vážným okamžikům, jako je úraz, ublížení na těle, podvod, krádež apod. Některé matky nebo učitelky prožívají událost prudkým afektem, tím však dítěti nepomohou. Dítě potřebuje v zátěžové situaci mít v dosahu člověka, který rozumí a citově spoluprožívá, ale nehroučí se, neztrácí sebeovládání, naopak dokáže rozvážně jednat, pomoci činem.

2. *Kongruence (jiný název je autentičnost) znamená shodu vnitřního prožívání a vnějšího projevu*. Taková shoda odpovídá zdravému životu, způsobu komunikace, vztahu mezi lidmi. Ve skutečnosti je tato shoda mnohdy narušována. Konvence, nátlak sociálních skupin a institucí, různé předsudky vedou dospělé k tomu, aby řečí a emočním projevem vyjadřovali něco jiného, než co skutečně myslí a emočně prožívají a co eventuálně později, např. v úzkém rodinném kruhu, autenticky projeví. Děti si dobře povšimnou tohoto opakovaného rozporu, je pro ně zpočátku nepochopitelný, překvapující a i nadále zátěžový, a to tím spíše, že dospělí v mnoha případech požadují od dětí neautentické, předstírané chování (s odvoláním na „slušnost“, „dobrou pověst rodiny“ apod.). Někdy jde také o zakrývání ambivalencí a rozporů ve vztazích mezi lidmi. V takových podmínkách se dítě učí chovat se neautenticky, porušovat kongruenci, přetvařovat se, považuje to za něco nezbytného pro život ve společnosti. Takový způsob života je však pro dítě, mladistvého i dospělého zátěž. Má to nepříznivý vliv na vývoj osobnosti – dítě zdánlivě přejímá požadavky a normy prostředí, ale plně se s nimi neztotožňuje. Prožívá tíživý rozpor mezi vnější formou – „fasádou“, „maskou“, „rolí“ – a mezi vnitřním názorem a citem.

Nátlak k neautentickému chování může vyvíjet nejen rodina a škola, náboženská nebo politická instituce, ale např. i skupina vrstevníků pobízející k vulgárnímu vyjadřování a agresivnímu chování. Jen „část osobnosti“ dítěte či mladistvého přejímá tento vnější nátlak, „druhá část“ osobnosti ho nepřejímá, takže vzniká nesnadný konflikt. Jiná skupina s „dobrymi“ normami a významní druzí, pokud mají k dítěti akceptující, empatický a kongruentní vztah, mohou pomoci k řešení konfliktu v příznivém směru.

Pokud člověku – dítěti, mladistvému i dospělému – chybí akceptující, empatický a kongruentní vztah, je jeho životní situace tíživá. Získání lidského vztahu s třemi uvedenými znaky je velkou radostí a úlevou. Takový příznivý vztah může poskytnout někdo z rodičů nebo jiných dospělých, oblíbený učitel nebo vedoucí oddílu či zájmového kroužku, přítel či přítelkyně, dobrá skupina vrstevníků (např. dobrý oddíl), poradce nebo psychoterapeut.

3. Nezbytnou podmínkou změny osobnosti a začátku jejího dalšího příznivého vývoje je nejen vytvoření lidského vztahu s uvedenými znaky, ale také *uvědomění si – alespoň částečné – toho, že takový příznivý lidský vztah mám, že je pro mne důležitý, přináší mi radost a mnoho nových možností*.

Když je splněno uvedených pět podmínek, znamená to pro člověka v libovolném věku hluboký zážitek, převážně radostný. Začínají se plněji uspokojovat důležité potřeby: vzájemného porozumění a pomoci, sociální komunikace,



jistoty, kompetence aj. Člověk se začíná měnit uvnitř i navenek, ve vztazích k sobě i k druhým. Nastávají také okamžiky nejistot a úzkosti – změna způsobu života, prožívání a osobnosti je „krok do neznáma“, opuštění toho, na co jsem zvyklý, i když to je změna k lepšímu. Postupně však převažují příznivé momenty. Rogers a jeho spolupracovníci podrobně prozkoumali tyto změny, z nichž vybíráme alespoň některé.

*Hlavní iracionální názory, neadekvátní přesvědčení* podle A. Ellise (Gilliland a spol., 1989, s. 194):

1. Všichni lidé kolem mne musí mne mít rádi a chválit mne za všechno, co dělám (rodiče byli perfekcionista, zvláště v morálním ohledu, člověk pak i v dospělosti očekává týž postoj od ostatních lidí a chce mu vyhovět).
2. Musím být zcela kompetentní, vysoce inteligentní, ve všem úspěšný (perfekcionista rodiče byli vysoce ctižádostiví, u jejich dítěte se z toho zformoval komplex méněcennosti a dítě ho překompenzovalo do nadměrné touhy vyniknout).
3. Když lidé jednají špatně, hlavně proti mně, jsou zlí a zasluhují trest, musím je obviňovat a odsuzovat (moralizování až fanatismus).
4. Když jsou věci jinak, než se mi líbí, je to hrozné, popřípadě přímo katastrofické (perfekcionismus a požadování optimálních, přímo skleníkových podmínek, nízká odolnost k zátěži, popřípadě i nedostatek tolerance k rozdílům mezi lidmi).
5. Mnoho utrpení (popřípadě všechno utrpení) pochází z vnějších příčin a já mám jen malou možnost ovlivnit to a také měnit své city; v krajní formě – jsem oběť, vše je proti mně (podceňování aktivity člověka a neadekvátní přisuzování příčin vnějším podmínkám, „externalita“).
6. Když se mi zdá, že je něco nebezpečné, musím se tím hodně zabývat, je přirozené, že jsem z toho zmatený a mám strach (ospravedlňování strachu a úzkosti).
7. Je snazší vyhnout se těžkostem života než se snažit jim čelit (ospravedlňování únikových technik, pasivního životního postoje).
8. Moje minulost je všemocná. Když se jednou něco nešťastného stalo, nutně to bude dále ovlivňovat můj život (fatalismus, ztráta odvahy a naděje, ospravedlňování pasivity).
9. Potřebuji někoho nebo něco silnějšího, než jsem já, abych měl oporu (vychován k závislosti, submisi, nesamostatnosti).
10. Co dělají druzí, to je pro mne životně důležité, a proto musím vynaložit velké úsilí na to, abych je přiměl ke změně chování v tom směru, který mi vyhovuje (souvisí s předchozími názory, zejména 1.–5., je to ospravedlňování snahy o dominanci a o manipulování druhými).
11. Lidského štěstí je možno dosáhnout nečinností, pasivitou (ospravedlňování pasivity, únikových technik, lenosti, absence cílů a nerozvinuté vůle).

V akceptujícím, empatickém a kongruentním vztahu člověk:

- lépe dokáže prožívat, uvědomovat si a akceptovat své problémy a emoce, na místo potlačení nebo vytěsňování nastupuje možnost vnitřního dialogu, a tím i řešení problémů;
- zvyšuje se jeho sebepojetí a sebehodnocení;
- zlepšuje se jeho vztah k lidem, začíná je také lépe poznávat a akceptovat, být k nim empatický a kongruentní;
- prožívá méně napětí a úzkosti a více radosti v životě;
- lépe zvládá zátěžové situace, dokáže se z nich vzpamatovat, zvyšuje se jeho odolnost k zátěži;
- stává se zralejším, tak to pocituje sám a také druzí ho tak hodnotí, více si ho váží, vyhledávají komunikaci s ním;
- dovede si lépe vytyčovat cíle a také je realizovat, aktivně řídit svůj život.

Je pravděpodobné, že *náhlé změny a události* v životě, vedoucí ke změně osobnosti (šok, korektivní zkušenost, vyhrocený konflikt apod.), jak je popisovali jiní autoři, zahrnovaly změněnou situaci v lidských vztazích, jak to analyzoval a interpretoval C. R. Rogers. Jeho názory navazují na předchozí humanistickou tradici, shodují se i s výsledky výzkumu a zkušenostmi jiných autorů, jsou široce přijímány v psychologii druhé poloviny dvacátého století, v psychoterapii i v pedagogice.

### 9.5.3 Změny názorů

V Evropě i v Orientě existuje dávná a vlivná tradice, podle níž má u člověka – „rozumného tvora“ – rozhodující úlohu rozum, myšlení, poznávání. Podle antických stoiků a také podle buddhistů a taoistů pocit štěstí či neštěstí vyplývá ze správných, nebo naopak nesprávných názorů. Na tuto tradici navázal *Albert Ellis*, zakladatel racionálně-emoční terapie, jednoho z nevlivnějších psychoterapeutických směrů druhé poloviny dvacátého století (viz též kap. 3.6). Podle Ellise psychické obtíže a neurozy vznikají tím, že člověk aktivně indoktrinuje sebe samého nesprávnými, iracionálními názory, které si osvojil v dětství. Ellis podrobně zkoumal tyto mylné názory, jejich působení i způsob jejich překonání.

Můžeme pochybovat o tom, že poznání a názory jsou prvotní, hlavní silou v životě a jednání osobnosti. Zvláště v dětství se názory formují v silné závislosti na osobních vztazích a emocích. Přitom však poznání a názory spolupůsobí – společně s motivy, emocemi atd. – na jednání a vývoj osobnosti. V našich sociokulturních podmínkách snad každý člověk je alespoň po nějakou dobu a do určité míry pod vlivem některého z uvedených nesprávných názorů a působí mu to obtíže. V poradenském procesu, v převýchově a preventivně i ve výchově a sebevýchově lze pomoci člověku k tomu, aby si uvědomil, které z uvedených názorů zastává (popřípadě si je ani nepřiznává, ale fakticky se podle nich chová a prožívá). Po zjištění neadekvátního názoru lze říci: *Kdo žije s takovým názorem, tomu se žije těžko; myslíte, že musíte dál žít s takovým názo-*



rem? Poradce v diskusi s klientem uvede nesprávný názor do extrémní podoby, až ad absurdum. Vyzve klienta k tomu, aby si formuloval názor alternativní, správný. Ukáže, že nesprávný názor je v rozporu s nějakou hodnotou, která je pro klienta velmi důležitá. Předvádí konkrétně, že klient nemá před sebou jedinou možnost způsobu života, že lze žít i jinak, lépe a šťastněji. K osvojování adekvátních názorů a forem života pomáhá i vhodně volená četba, filmy a kazety. Užívá se také výcviku v sociálních dovednostech, pokroky klienta se odměňují pochvalou. Využívá se i kladného emočního vztahu poradce či skupiny ke klientovi.

### 9.5.4 Kombinování různých postupů k změně osobnosti a převýchově

V praxi se osvědčuje kombinovat tři uvedené postupy: změny dílčích návyků a forem chování, celkovou změnu osobnosti na podkladě lidského vztahu, ujasnění si a korigování životních názorů a postojů. Kombinujeme výrazné, náhlé změny s dlouhodobým, každodenním působením všech výše uvedených výchovných prostředků, od kladení požadavků, slovního působení, odměn a trestů až po využití malé skupiny a činností i stimulování k sebevýchově, sebedeterminaci.

### 9.5.5 Podpora stálosti osobnosti. Odolnost proti škodlivým vlivům a závislostem

Soustředili jsme se na změny osobnosti a převýchovu, ale na začátku kapitoly jsme uvedli, že druhou stránkou tohoto tematického okruhu je *uchování stálosti osobnosti*, uchování jejích příznivých názorů a postojů, hodnotových orientací, návyků a vlastností, pokud se v dosavadním vývoji dítěte a mladistvého již do určité míry zformovaly. Jde o problematiku formování člověka „spolehlivého“, „zásadového“, který je opakem nespolehlivosti a nesevdomitosti, konvenčnosti, konjunkturalismu. Jde také o *odolnost proti škodlivým vlivům a závislostem*: proti nepříznivému vlivu některých vrstevníků nebo i dospělých, antisociálně zaměřených skupin a ideologií, proti závislosti na kouření, alkoholu, drogách, herních automatech a počítačových hrách, sektách aj. Děti a mladiství snáze podléhají těmto nepříznivým vlivům při absenci kladného emočního vztahu v rodině, ve škole a skupině vrstevníků, při nedostatku činnosti, která je smysluplná a přináší uspokojení, při absenci životních cílů a perspektiv, při výchově k nesamostatnosti a závislosti, při hromadění zátěží různého druhu. Naopak příznivá výchova v rodině a ve škole, smysluplná a poutavá činnost, sociální podpora významných druhých a malé skupiny s příznivými cíli a formami komunikace, s tím vším spjatá autoregulace a sebedeterminace pomáhá čelit škodlivým vlivům a závislostem, podporuje uchování příznivě zformovaných aspektů osobnosti. Prevence je tím naléhavější, že za současného stavu po-

znání je zdolávání závislostí – zejména na drogách a herních automatech – velmi obtížné.

(Ke kapitole 9.5: Čáp, 1996; Dinkmeyer, McKay, 1996; Egan, 1990; Gilliland a spol., 1989; Grác, 1996, 1998, 1999; Holland, Skinner, 1968; Karnsová, 1994; Kratochvíl, 2000; Machač a spol., 1988; Makarenko, 1954; Matějček, 1994; Oerter, Montada a spol., 1995; Rogers, 1995; Schneewind a spol., 1994; Výrost, Slaměník a spol., 1997; Wolf, 1960.)

## 9.6 Psychologická hlediska při výchově problémových dětí

Ve školní třídě bývá zpravidla několik žáků, s kterými má učitel výchovné problémy. Může jít o projevy velmi rozmanitého druhu i stupně závažnosti, např:

- ustavičné vyrušování při výuce, pohybový neklid, bavení se se sousedem, vybíhání z lavice apod.;
- pomalost, netečnost, pasivita;
- časté zapomínání přinést do školy pomůcky nebo vypracovat domácí úkol;
- nezájem o učení obecně nebo o určité předměty, nižší výkon, než odpovídá žákovým schopnostem – a naproti tomu extrémně ctižádostivé úsilí o vyniknutí, v případě nezdaru silné projevy lítosti nebo podráždění;
- lhaní a podvody (např. padělání podpisu rodičů na omluvném listu);
- záškoláctví;
- krádeže spolužákům, v samoobsluze, rodičům aj.;
- agrese a šikanování;
- neposlušnost, provokování učitele;
- kouření, požívání alkoholu nebo jiných drog, hraní na hracích automatech;
- závislost na predelikventní či delikventní partě;
- úzkost, strach, zejména obecně ze školy nebo z neúspěchu při každém blízcím se zkoušení;
- izolovanost od vrstevníků;
- konflikty s vrstevníky;
- sexuální přestupky;
- neurotické vegetativní poruchy různého druhu: bolesti hlavy nebo břicha, mentální anorexie (odmítání potravy) nebo mentální bulimie (přejídání), poruchy spánku, tiky aj.;
- koktání a jiné poruchy řeči;
- útěky z domova;
- pokusy o sebevraždu aj.

Uvedené projevy se vyskytují jednotlivě i ve vzájemných kombinacích. U některých žáků jde o chování přechodné, v souvislosti s výchovným obdobím



(začátek školní docházky, nástup puberty) nebo s životní událostí (vyhrocení konfliktu v rodině nebo ve skupině vrstevníků, onemocnění aj.). U jiných jde o dlouhodobou obtíž.

Výchovné problémy učitele zatěžují, popřípadě je chápe jako zbytečné odvádění od vlastní učitelské práce. Ve skutečnosti jsou výchovné problémy nezbytnou a důležitou součástí života školy a učitelovy práce. Opakované výzkumy a průzkumy na různých školách a v různých zemích shodně ukazují, že přibližně třetina žáků v průběhu docházky na základní školu někdy potřebuje zvláštní pozornost a péči učitele nebo i dalšího odborníka – psychologa, speciálního pedagoga, lékaře. Nikdy také nemáme jistotu, že určitý žák v přítomnosti „bezproblémový“ se v dalším průběhu života nestane „problémovým“. Mnoho žáků vyžadujících zvýšenou péči a pomoc také uniká pozornosti mnoha učitelů – zvláště jde o žáky tiché, nenápadné, „hodné“, přitom však úzkostné, skrývající v sobě neřešené problémy.

Tradiční přístup, podle něhož je problémové chování prostě narušením normy, zasluhuje trest, a tím se odstraní, je zjednodušený, neefektivní a často vede k prohlubování nedostatků ve vývoji dítěte. Připomeňme si složitost a rozmanitost účinků, ke kterým vedou tresty (kap. 7.3). Nepřiměřené chování dítěte či mladistvého signalizuje, že existuje nějaký problém a ten vyžaduje ujasnění a pomoc k řešení.

Jako příklad vezměme krádeže dětí a mladistvých. Vyskytují se mnohem častěji, než si rodiče a učitelé myslí. Například v Londýně v polovině sedmdesátých let bylo téměř 1500 chlapců anonymně dotazováno na krádeže: z nich 88 % přiznalo, že někdy si něco přisvojilo ve škole a 70 % v obchodě. Někdy to byly drobnosti, jindy cenné věci (Herbert, 1989, s. 74). – Krádeže přitom mají rozmanité motivy. U malých dětí jsou ještě projevem nezralosti, nedostatečného rozlišování toho, co je mé a co je tvé. Často dítě krade pro druhé – ukradené drobnosti rozdává druhým dětem, aby získalo jejich sympatie a prestiž. Mladiství často kradou pro partu – aby si v ní udrželi pozici, pod pohrůžkou vyloučení. Členové party mohou krást také pro vzrušení – „Jestli to dokážu, aby mne nechytily.“ Velmi často si mladistvý neuvědomuje, proč vlastně bere cizí věc nebo peníze – působí nevědomá či polovědomá touha po upoutání pozornosti, když dítě či mladistvý trpí dojemem, že mu rodiče nevěnují dostatek pozornosti (substituční krádeže, Balaščík, 1996). Navíc v některých rodinách i ve sdělovacích prostředcích se dítě setkává s příklady velmi nedůsledného přístupu k přikazování „nepokradeš“. V některých rodinách a etnických skupinách se krádeže považují za zcela normální.

Každé jednání a chování – včetně problémového – je výsledkem souhry mnoha působících podmínek vnějších a vnitřních, někdy společných pro určitý druh chování a skupinu osob, jindy individuálně odlišných. V uvedeném příkladu krádeží často působí potřeby emočního vztahu a uznání skupinou vrstevníků, potřeby frustrované předchozí interakcí s rodiči a vrstevníky. Působí i mo-

dely, názory a postoje v rodině, skupině vrstevníků, lokalitě, sdělovacích prostředcích. V mnoha případech působí osvojená technika upoutávání pozornosti (kap. 5.7). Mohou působit i podmínky biologické – např. hravost a motorický neklid u dětí nezralých nebo s hyperkinetickým syndromem (kap. 6.2).

**Problémové chování nasvědčuje tomu, že se dítě dostalo do zátěžových situací, které se mu nedaří adekvátně zvládat. Je mu těžko, potřebuje pomoc. Problémové dítě potřebuje ve zvýšené míře to, co potřebují všechny děti – opravdový lidský vztah s porozuměním (empatií), bezpodmínečným akceptováním a kongruencí**

(kap. 9.5). Pro učitele i rodiče někdy není snadné chovat se takovým způsobem k problémovému dítěti, když to se chová nepřiměřeně, ruší, dráždí, popřípadě provokuje. Je však v zájmu zdravého vývoje dítěte usilovat o takový vztah a také pro dospělého je to prevence stoupajících obtíží.

Úkolem učitele není podrobně analyzovat příčiny a vývoj problémového chování jednotlivých dětí. Ve složitějších případech vyhledá spolupráci s psychologem, lékařem, speciálním pedagogem apod. To není útek od odpovědnosti, ale pomoc dítěti v tísní. Základy psychologických poznatků však pomáhají učitelům alespoň přibližně se orientovat v složitosti chování a prožívání problémového dítěte. Pomáhají poznatky o osobnosti a jejím vývoji, o rodině, zvláště o vztahu matky a dítěte, o skupině vrstevníků, motivech, technikách vyrovnávání se s náročnými životními situacemi aj.

Například technika upoutávání pozornosti se může projevat nejen v krádežích, ale i v častém vyrušování, provokování dospělého, kouření a požívání alkoholu, neurotických vegetativních poruchách aj. Záškoláctví, lhaní a podvody jsou často únikem před nepříjemnými zážitky a přísnými tresty. Mnoho forem problémového chování je projevem nezralých způsobů osamostatňování se mladistvého ze závislosti na rodině a autoritě dospělých, zvláště v podmínkách velmi přísné, autokratické výchovy. U dětí s postižením smyslovým, somatickým nebo intelektovým – a často nemocných je zvýšená pravděpodobnost nepřiměřeného sebehodnocení a obtíží ve styku s vrstevníky, v osvojení komunikačních dovedností; to vše zvyšuje pravděpodobnost jejich problémového chování.

Táž výchovná obtíž může mít u různých dětí odlišné příčiny. A stejná příčina může vést k různým formám výchovných problémů.

I jen částečný vhled do psychologických mechanismů problémového chování a vývoje pomáhá učitelům porozumět takovému dítěti, vžít se do jeho nesnadné životní situace; místo odsuzování a zavrhování problémového dítěte mu může pomáhat lidským vztahem a důvěrou v možnost dalšího příznivého vývoje.