

co nejsvědomitěji, ale budu více přemýšlet o dětech výrazně vybočujících z řady. Zároveň si odnímám poznatek, že nestačí pouze rozebírat děti, ale že se vyplatí hledat vlastní podíl na jejich rušivém chování i u sebe.

(účastnice workshopu v Nečtinách, květen 2000)

3. Rušivé chování z pohledu individuální psychologie

Chování mimo rámec běžné normy bývá sociálním okolím zpravidla vnímáno jako rušivé či zatěžující. Takové hodnocení je přirozené, protože interakce s nezvykle se chovajícím jedincem probíhá jinak, než je to běžné, resp. jinak, než si to jeho sociální okolí přeje. Reakce na takové chování pak vychází z pocitu nevole nad tím, že průběh dění ani jeho výsledky neodpovídají očekávání. V této situaci opravdu není lehké odolat nutkání k boji za prosazení vlastních plánů a pokusit se rozpoznat, oč vlastně rušivě se chovajícím jedinci jde. Přesto je to nezbytné, protože bez orientace v mnohdy obtížně rozpoznatelných souvislostech rušivého chování snadno dochází k mocenskému konfliktu, který nelze považovat za žádoucí doprovodný jev pedagogické práce.

Jak je tedy možné porozumět problematickému chování dítěte? Odpověď na tuto otázku vychází především z poznatků individuální psychologie Alfreda Adlera. Ta nevykládá chování člověka objektivně, tzn. z pozice vědouceho experta, ale snaží se rozpoznat možné souvislosti subjektivního prožívání, myšlení a jednání jedince v interakci se sociálním okolím.¹⁹ Pojem „individuální“ se podle Adlera nevztahuje pouze na jedinečnost této subjektivity, ale vyjadřuje také skutečnost, že existence každého individua je neoddělitelně spjata se společenstvím ostatních lidí (z latinského in-dividere = nedělit). Dobře porozumět problematickému chování žáků je možné na základě následujících aspektů, kterými individuální psychologie charakterizuje lidského jedince. Každý člověk

- je nedělitelně spjat se svým sociálním okolím: *sociální aspekt*,
- jedná v subjektivním kontextu vždy *smyslně a cíleně: aspekt finality*,
- je aktivním spoluvůrcem vzniku a průběhu interakce s *druhými lidmi: aspekt aktivity*,
- si ne vždy plně uvědomuje svůj cílený a *aktivní podíl na dění: aspekt neuvědomělosti*.

¹⁹ A. Adler nazval jednu ze svých knih o metodickém postupu individuální psychologie příznačně „Umění rozumět“ (v českém překladu vydalo nakladatelství Práh v Praze – viz Adler 1996).

3.1 Základní aspekty chování

■ **Sociální aspekt:** Je nesporné, že člověk je od narození až do smrti odkázán na kooperaci v rámci společenství ostatních lidí. V útlém věku má tato závislost vyloženě existenční charakter,²⁰ v dospělosti je zmiřněna schopností jedince uspokojit značnou část svých základních potřeb soběstačně. V tomto rámci se jedinec vyvíjí, seznamuje se světem i se sebou samým, učí se zvládat nároky vředního dne a získává zkušenosti, které jsou základem jeho sebepojetí.

Jako sociální tvor usiluje dítě o důkazy své příslušnosti ke společenství druhých lidí. V rámci této snahy integruje do svého repertoáru chování takové formy interakce, o kterých je přesvědčeno, že mu zajistí žádanou pozici příslušníka jím preferované skupiny (rodiny, školní třídy, zájmové skupiny apod.).²¹

■ **Aspekt finality:** Je také nesporné, že člověk je živým organismem. Jako takový jedná vždy ve smyslu subjektivního pragmatismu, tzn. tak, aby dosažený výsledek byl z vlastního hlediska smysluplný.²² Přitom je ochoten akceptovat mnohdy i velmi vysokou „cenu“ (úsilí, komplikace, překonávání obtíží, nebezpečí, potrestání, odloučení, narušené vztahy, frustrace důležitých potřeb apod.).

■ **Aspekt aktivní spoluúčasti na utváření situace:** Je logické, že dosahování důležitých cílů nelze přenechat náhodě. Proto lze vycházet z toho, že se každý člověk snaží ovlivňovat interakci s okolním světem tak, aby vznikla reálná možnost subjektivně smysluplného vývoje situace. Přitom je třeba si uvědomit, že „aktivita“ v tomto smyslu neznamená vždy nápadnou činnost, ale že aktivní utváření situace může mít i formu pasivity.²³

■ **Aspekt neuvědomělosti:** Pociť sebehodnoty, který výrazně spoluurčuje chování jedince, se utváří v prvních letech života, a to na bázi převládajícího spíše pozitivního resp. spíše negativního pocitu z komunikace a interakce dítěte s jeho sociálním okolím. Tyto okolnosti (= útlý věk a pocitová sféra) způsobují, že chování za účelem udržení resp. zvýšení sebehodnoty zpravidla není vědomě řízeno.²⁴

²⁰ Důležitost sociálních kontaktů dokládá následující příklad: císař Fridrich Barbarossa zakázal (kromě krmení) jakýkoli kontakt s několika novorozenci dětmi. „Vědecky“ tím dokazoval, že jednoho dne začnou děti samy od sebe mluvit lidskou „pračech“: Tento pokus skončil ale po krátké době smrtí všech „pokusných osob“.

²¹ Tento účel může splnit jak chování přízřusobivé a kooperativní s finálním efektem „ceni si mě“ či „maji mě rádi“; tak i chování opoziční a rušivé s finálním efektem „uvědomuji si, že tady jsem“ či „zabývají se mnou“.

²² Na první pohled lze namítnout, že tento aspekt nemusí platit vždy. V čem spočívá např. pragmatismus sebevraždy, jejímž výsledkem je zánik organismu? I když je obtížné to akceptovat, protože živé organismy jsou natolik „moudré“, že si zásadně samy neškodí, může být konkrétní jedince v tak zatěžující situaci, že pokládá ukončení života za jediné subjektivně smysluplné východisko.

²³ Např. nápadně pasivní dítě vzbudí důvěru či později pozornost učitele a dokáže poměrně spolehlivě aktivovat pedagogy i rodiče k tomu, aby se jim intenzivněji zabývali ve snaze zapojit ho více do výuky a dění ve třídě.

²⁴ Vyšší zmíněné pasivní dítě svoji pasivitu s vysokou pravděpodobností neplánovalo a nedokáže ji ani jiným rozumově vysvětlit. Nicméně je nesporné, že mu díky pasivitě učitelé a rodiče věnují více pozornosti než ostatním dětem, což zřejmě posiluje jeho pocit sebehodnoty, i když si tento efekt plně neuvědomuje.