OSTRAVSKÁ UNIVERZITA V OSTRAVĚ
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY

SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA II

JULIUS SEKERA

2014

Recenzoval: doc. PhDr. Dana Knotová, Ph.D.

Název: Sociální pedagogika II
Editor: doc. PhDr. Julius Sekera, CSc.
Vydání: první, 2014
Jazyková úprava: Pavlína Špačková
Vydavatel: Ostravská univerzita v Ostravě
© Ostravská univerzita v Ostravě
ISBN 978-80-7464-677-5

OBSAH:

1 ÚVODNÍ POZNÁMKY 3

2 BIOLOGICKÁ DETERMINACE ČLOVĚKA 4

2.1 DĚDIČNOST 4
2.2 OSOBNOST, TEMPERAMENT, CHARAKTER 9
2.3 ZRÁNÍ A UČENÍ 16
2.4 INTELIGENCE 20
2.5 ZÁVĚRY 27
2.6 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA 27

3 SOCIALIZACE 30

3.1 VÝCHODISKA 30
3.2 SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ 42
3.3 SOCIALIZACE A VÝCHOVA V PRVOBYTNĚ POSPOLNÉ SPOLEČNOSTI 46
3.4 BOWLBYHO VAZBA, VÝZNAMNÝ PRVEK SOCIALIZACE 50
3.5 SOCIALIZACE A REPRODUKCE SPOLEČNOSTI 61
3.6 ZÁVĚRY 66
3.7 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA 66

4 VÝCHOVA V RODINĚ 68

4.1 VÝCHOZÍ POHLED NA RODINU 69
4.2 VÝVOJ PARTNERSKÝCH VZTAHŮ, FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU V RODINĚ 72
4.3 ROZCHOD A ROZVOD 76
4.4 CITOVÝ PŘÍSTUP VE VÝCHOVĚ 80
4.5 VÝZNAM OTCE VE VÝCHOVĚ 98
4.6 VÝCHOVA CHLAPCŮ 105
4.7 ŠKOLA A GENDEROVÉ ROZDÍLY 110
4.8 KOMUNIKACE V RODINNÉM PROSTŘEDÍ A VÝCHOVNÉ STYLY 113
4.9 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA 129

1 ÚVODNÍ POZNÁMKY

Předkládáme ke studiu text ze sociální pedagogiky, který navazuje na studijní materiál téhož autora a který je k dispozici na webových stránkách katedry sociální pedagogiky pod názvem Sociální pedagogika I.

První díl je pojat jako distanční materiál. Druhý díl už jsme distančně nezpracovávali. Důvodem je naše podezření, že distanční texty nutí autory ke značnému zjednodušování a studenty k povrchnímu pojetí studia.

Jestliže v prvním díle (Sociální pedagogika I) jsme se zabývali především předmětem sociální pedagogiky, pak druhý díl (Sociální pedagogika II) je zaměřen na biologickou a sociální determinaci člověka a v jejím rámci na výchovu, a to konkrétně na výchovu v rodinném prostředí. Předpokládáme, že zpracujeme také třetí díl, který naváže na problematiku výchovy v rodině a rozšíří ji o další témata (např. týrané a zneužívané dítě). Jestliže rodina je obvykle považována za instituci, ve které probíhá tzv. primární socializace, potom škola je institucí, ve které dochází k sekundární socializaci. Škola může rozvíjet, ale může také deptat nebo se pro některé rodiče stát pouhou hromadnou úschovnou na děti. (Jedlička, 2011, s. 39) Škole z pohledu sociální pedagogiky bude proto věnována ve třetím dílu největší pozornost.

V předkládaném textu nabízíme studentům odbornou literaturu, která má náš text podpořit a hlavně rozšířit. Záměrně jsme se vyhnuli zahraniční nepřeložené literatuře. Bývá obvykle hůře dostupná. Nicméně jsme si vědomi, že nepřeložená odborná literatura je pro studenta, který má o problematiku hlubší zájem, nezbytná. Studenti se mohou obrátit na autora textu, který jim konkrétní tituly může doporučit, anebo se mohou sami orientovat v příslušných informačních zdrojích.

2 BIOLOGICKÁ DETERMINACE ČLOVĚKA

2.1 DĚDIČNOST

Pro sociální pedagogy je významné si ujasnit, do jaké míry je člověk (objekt i subjekt sociálního působení a speciálně výchovy) determinován svou biologickou existencí. Jinak řečeno, do jaké míry má výchova vůbec smysl.

Připomeňme v těchto relacích Gouldova slova, že (Gould, 1997, s. 25): *„Dělení na přirozenost versus výchova patří ke dvěma až třem nejnebezpečnějším, nejzrůdnějším a nejfalešnějším dichotomiím omezujícím naše chápání složitosti světa… Vyúsťují do nesmyslných výroků typu, že „inteligence je ze 60 procent vrozená a ze 40 procent určená prostředím.“* Renomovaný autor se domnívá, že vlivy spolupůsobící na rozvoj osobnosti jsou natolik složité, že *„… nelze v zásadě chování výsledné bytosti rozpitvat na kvantitativní procenta jakýchsi prapříčin.“* Kodifikovat podle procent je málo smysluplné.

Reymond Bernard Cattell (1905–1998)[1] rozlišil čtyři stupně tzv. vnitřní výbavy organismu (Balcar, 1983, s. 30; Čáp, Mareš, 2001, s. 188), kterou tvoří:

1. Dědičná[2] výbava, kterou plod přebírá od rodičů na základě početí. Dědičná výbava představuje *„genově zakódovaný program dalšího vývoje“*.

2. Genová výbava. Ta navíc obsahuje i změny původního dědičného vkladu. Změny jsou důsledkem různých mutací a segregací v genech.

Dědičná a genová výbava tvoří tzv. **genotyp**, což není nic jiného než souhrn dědičných faktorů. Z pedagogického hlediska jsou důležité tzv. vlohy, kterými se obvykle míní předpoklady pro určitou mentální či senzomotorickou činnost. Vlohy jsou předpoklady činností.

Vaněk (1972, s. 7–8) pojem **vlohy** charakterizuje jako *„… soubor všech dispozic, jež jedinec dostává v okamžiku svého vzniku od svých rodičů, přičemž se tento soubor považuje za soubor druhových zkušeností.“* Vaněk tedy chápe **genotyp** ve smyslu genové výbavy

3. Vrozená výbava. Tvoří ji vývojové účinky negenové povahy. V zásadě se jedná o vliv prostředí od početí do porodu. Prostředím je v tomto případě míněno především tělo matky. Vlivy na plod mohou být negativní (matka konzumující alkohol, nikotin a další drogy, matka dlouhodobě vystavená stresům, nebezpečný je zvláště chronický stres apod.). Tyto vlivy nemůžeme připisovat k tíži dědičnosti. Prostřednictvím těla matky se ale plodu mohou dostávat také pozitivní účinky. Příkladem je příjemná a uklidňující hudba, mluvená řeč apod. Tyto faktory jsou dnes respektovanými vlivy působícími v prenatálním období na plod.

---

[1] Neplést s Jemesem a Cattellem (1860-1944), žákem W. Wundta. Mimochodem, **Reymond B. Cattell** (Sheehy, 2005, s. 58) obhájil titul MA z pedagogiky na Londýnské univerzitě. Jedná se však především o významného psychologa, který zásadním způsobem rozvinul strukturální pojetí osobnosti a schopností. Byl podezírán z podpory rasistických principů, protože zastával poměrně ortodoxní darwinovský pohled na evoluci (tamtéž, s. 61). Nicméně kritizoval rasové předsudky a před svou smrtí napsal (tamtéž, s. 61): *„Věřím v rovnou příležitost všech lidí a děsím se rasismu a diskriminace na základě rasy. Každé jiné přesvědčení by bylo popřením mé životní práce.“*

[2] Dědičností (hereditabilitou) máme na mysli (Sillamy, 2001, s. 37) *„… přenos tělesných a duševních vlastností z rodičů na jejich potomky“.*

4. Konstituční výbava. Jsou míněny dopady prostředí na vývoj organismu. Prostředím už ale v tomto případě máme na mysli fyzické i psychické faktory působící po narození dítěte (postnatální období).

Vrozená výbava a konstituční výbava tvoří dohromady tzv. **fenotyp**. Fenotyp je (Balcar, 1983, s. 30) *„souhrn znaků a vlastností získaných vlivem prostředí“*. Je rozlišováno to, co tzv. dědíme prostřednictvím genů od toho, co je tzv. vrozené, tj. získané v prenatálním období (v těle matky).

Pod pojmem fenotyp se také rozumí (Vaněk, 1972, s. 8) *„… soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje v určitém okamžiku své existence a svého vývoje. Protože vývojový proces neustále a nezvratně pokračuje, je možno fenotyp přesněji určit jen stářím, stupněm rozvoje apod. Určitým stavem vývoje jedince se proto obvykle míní vzdálenost ve změnách mezi genotypem a fenotypem anebo mezi dvěma fenotypy, jejichž stadia byla nějak určena.“* Vaněk pojímá fenotyp tak, že zahrnuje genovou výbavu, protože ji chápe ve smyslu vlivu prostředí. Obdobnou charakteristiku genotypu uvádějí Kraus a Poláčková (2001, s. 104). Fenotypem rozumějí *„… soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje a je jimi charakterizován v určitém okamžiku svého vývoje“.*

V této souvislosti připomeňme českého sociologa Bláhu (Kraus, Poláčková, 2001, s. 103–104). Operuje s pojmem **„sociální dědičnost“**. V souladu např. s Eibl-Eibesfeldtem (2005) upozorňuje, že kromě biologicky přenášených dispozic jsou přenášeny sociálním učením modely chování. Prezentují následující schéma.

Schéma č. 1 : Vztah genotypu, prostředí a fenotypu

Ve studii Michel a Mooreové (1999, s. 197) fenotyp označuje *„… předpokládané dědičné základy, které způsobují, že se genotyp jednoho jedince liší od fenotypu jedince druhého“.* Genotypem (Michel, Mooreová, 1999, s. 197, s. 196) *„… označujeme jakoukoli pozorovatelnou vlastnost jedince, např. krevní skupinu, barvu očí, způsob pohybu nebo strukturu buněk“.*

Z výše řečeného plyne, že z jediného genotypu (z jediné dědičné výbavy) se mohou „vyklubat“ různé podoby fenotypu. Fenotyp je ovlivněn působením přírodního i působením sociálního prostředí. Je výslednicí (Vaněk, 1972, s. 8) *„…neustálého střetávání vloh s prostředím přírodním a společenským“.*

Dědičnost přitom můžeme ad hoc vymezit jako (Ďurič, 1979, s. 107) *„tendenci organismu zachovat a odevzdávat znaky a vlastnosti z rodičovského pokolení na potomstvo“.*

Základní jednotkou dědičnosti jsou geny. Člověk je nositelem (Koukolík, Drtilová, 1996, s. 84–85) asi 100 000 genů a z toho přibližně 1/3 z nich se podílí na stavbě mozku.

Dnes již známe (Hamer, Copeland, 2003, s. 238) základní posloupnost každého z tzv. nukleotidů, kterých je více než tři miliardy. V tomto řetězci je uloženo asi 30 000 genů (formativních prvků), které každý jedinec zdědil. Bude ale ještě pravděpodobně chvíli trvat, než se podaří zjistit význam a funkci každého z nich. Vzniklo nové vědní odvětví, tzv. funkční genomika, která zkoumá vliv genů.

Michel a Mooreová (1999, s. 195) píší: *„Byly nalezeny geny, které zesilují, potlačují, umožňují, zprostředkovávají nebo zeslabují projev jiných genů. Jediný gen může souviset současně s projevem několika genotypických znaků … Navíc může docházet ke změnám struktury genů …“*

Stavba mozku (struktura) určuje jeho činnost a naopak činnost mozku určuje jeho strukturu. Genetická[3] informace je uložena v jádru buněk, v tzv. chromozomech.

[3] Genetika je věda o dědičnosti. Genetika se také zajímá o chování, ale v centru pozornosti je (Michel, Mooreová, 1999, s. 63) *„vztah mezi genetickými rozdíly, charakterizujícími jedince na jedné straně, a rozdíly v chování mezi těmito jedinci jako členy určité populace na straně druhé“*. Vedle toho vývojová

Chromozomy umožňují přenos genetických informací během buněčného dělení. Lidská buňka (Malachová, Majkus, Kantorek, 1997, s. 12–13; Hamer, Copeland, 2003, s. 21–23) obsahuje **46 chromozomů** (vždy ve dvou sadách po 23 chromozomech, z nichž každá pochází od jednoho rodiče). Pouze gamety (pohlavní buňky) obsahují tzv. pohlavní chromozomy (vajíčka a spermie), jsou vybaveny polovičním počtem chromozomů, tedy nikoli 46, ale jen 23. Zbývajících 22 párů chromozomů jsou stejné u muže i ženy a jsou označovány jako **autonomy**.

Chromozomy mají tvar stočených vláken (DNA, deoribonukleové kyseliny)**.** Při početí splyne vajíčko se spermií a vytvoří buňku (tzv. **zygotu**) s plným počtem chromozomů (46). Vajíčka obsahují pouze chromozom X, spermie X nebo Y. Spermie tedy rozhoduje o pohlaví jedince. Vajíčko X a spermie X = XX (dívka); vajíčko X, spermie Y = XY (chlapec). Kromě toho přibližně (Hamer, Copeland, 2003, s. 90) jeden muž z jednoho tisíce má dva chromozomy Y a nikoli jeden. Svého času vznikla teorie, která spojení XYY „podezírala“ z toho, že má co do činění se zvýšenou agresivitou. Avšak Gould (1997, s. 162) píše: *„Teoreticky pro spojení mezi XYY a agresivní zločinností nebyly nikdy jiné podklady kromě jediného zjednodušujícího závěru, že pokud jsou muži agresivnější než ženy, a jsou vybaveni chromozómem Y, jenž ženám chybí, musí být právě tento chromozóm sídlem agrese a jeho dvojnásobné množství znamená dvojnásobnou zátěž.“*

Ani si neuvědomujeme, jak v době prokazování vlivu chromozómu Y na agresivitu trpěli rodiče těchto dětí. Pokusy prokázat, že dva chromozomy Y vedou u mužů k nadměrné agresivitě však byly neúspěšné (Gould, 1997, s. 163) *„… a příběh zločinného stigmatu XYY* (byl*) prohlášen za fámu“.*

Muži (Hamer, Copeland, 2003, s. 97) získávají chromozom X jen od matky a ne od otce. Proto vlastnosti obsažené v genu X se vždy přenášejí na syna od matky. Jestliže je chromozom X „špatný“, chlapci to dostanou naplno, kdežto u dcer (které mají dva chromozomy X) může být ten špatný překryt druhým chromozomem X. Tak se prostřednictvím dědičnosti přenáší po mužské linii např. barvoslepost nebo hemofilie.

Z vloh se mohou rozvinout schopnosti. Michel a Mooreová (1999, s. 195) upozorňují na nešťastně používaný pojem **„vlastnost“**. Vytváří totiž *„… pocit, že se dědí vlastnost, a ne nějaký dědičný materiál“.*

Schopnost obvykle charakterizujeme jako (Ďurič, Štefanovič, 1973, 144–153, volně) všeobecnou vlastnost osobnosti, která se odráží ve výkonu. Čáp (1993, s. 87) definuje schopnost jako vlastnost psychiky, *„… která umožňuje člověku naučit se určitým činnostem a dobře je vykonávat“.* Schopnosti jsou tříděny podle různých kritérií: např. podle psychické činnosti projevující se v rozličných oblastech: 1) smyslové, 2) rozumové, 3) pohybové; podle uplatnění v praxi: 1) společensko-organizační, 2) umělecké, 3) technicko-konstruktivní, 4) sportovní apod.

Je známo, že určitý velmi zanedbatelný počet žen není schopen se starat o své děti. Dříve se soudilo, že tyto ženy pocházejí z rodin, ve kterých se rodiče, zvláště matky, také o své děti nestaraly a že tak nemohly touto cestou vzniknout příslušné vzory sociálního chování. V současnosti se objevují informace (Právo, 1998, č. 229) od výzkumníků (prof. Azim Surani aj.) z britské Cambridgeské univerzity, že mateřské schopnosti jsou také geneticky určovány otci budoucích matek prostřednictvím genu MEST. Geny existují ve dvou kopiích. Kopie zděděné po matce jsou z tohoto pohledu irelevantní. Naopak poškozené kopie po otci mohou vést ženy-matky k problémům s péčí o dítě. Pravděpodobně oba faktory, biologický (gen MEST) i sociální (špatné sociální vzory) se mohou podílet na neochotě některých matek pečovat o své děti. Pro sociální pedagogy jistě zajímavá zjištění.

Jiným příkladem ovlivňujícím chování lidí mohou být (Matoušek, 2001, s. 245) tzv. sobecké geny, které se údajně snaží donutit jedince k co možná nejvyššímu reprodukčnímu výkonu. Sobecké geny mohou posloužit k vysvětlení, proč jsou muži snadněji nevěrní svým partnerkám, čili proč jsou více promiskuitní. Podle této teorie je tomu tak proto, že méně věrní muži (původní „záměr“ přírody, dnes „ošetřený“ kulturou) tak mohli dosáhnout většího uplatnění svých genů přes větší množství svých potomků. Ženy se zase snaží udržet jednoho

---

psychologie se bude zajímat o ontogenetické podmínky nutné (Michel, Mooreová, 1999, s. 63) *„… k tomu, aby se u určitého jedince vyvinulo nějaké chování nebo aby došlo k jeho změně“.*

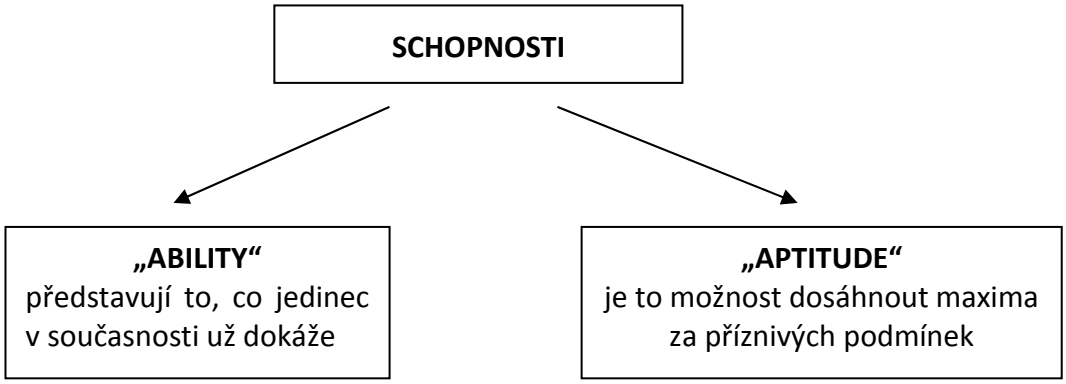
partnera a tím si zajistit jeho materiální a další podporu pro sebe a své potomky. Úplně opačný názor se snaží doložit v souvislosti se žárlivostí mužů a nevěrou žen americká antropoložka Helen Croninová (Právo, 2000, č. 31). Máme za to, že je třeba k obdobným možná až folkovým teoriím přistupovat opatrně, protože nemusí být doloženy dostatečně do hloubky.

V souvislosti s vlohami můžeme hovořit (Ďurič, Štefanovič, 1979) o **nadání** a **talentu.** Nadání lze vymezit jako mimořádně příznivé vlohy pro určitou činnost, což se odráží ve schopnostech a výkonu. Čáp (1993, s. 87) míní následující: *„Nadání je soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast činností (nadání pro určitý druh umění, pro matematiku aj.). Výrazem talent se označuje zvlášť vysoce rozvinutá schopnost či nadání.“* Talentem můžeme rozumět rozvinuté nadání. Obdobně Čáp a Mareš (2001, s. 152–153) chápou pod pojmem nadání *„… soubor dobře rozvinutých schopností pro určitou oblast lidské činnosti …. Setkáváme se však i s tím, že se výrazu nadání užije pro soubor vloh. Výrazem talent, popřípadě genialita, se označuje zvlášť vysoký až zcela výjimečný stupeň schopností či nadání.“* Ne vždy je uvedené dělení respektováno. Např. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 3. vyd., 2001) pojmy nadání a talent považuje za synonyma. Nadání definuje jako (Průcha, Walterová, Mareš, 3. vyd., 2001, s. 131) *„… schopnosti člověka pro takové výkony určitých činností intelektuálního nebo fyzického charakteru, které se mohou jevit jako výjimečné ve srovnání s běžnou populací“.*

Vztah mezi schopnostmi a nadáním vymezuje také další významný český badatel Nakonečný (1993, s. 75), který uvádí: *„Schopnosti jsou obvykle chápány jako naučené, získané dispozice na rozdíl od nadání, které je chápáno jako vrozené předpoklady k výkonu. Schopnosti jsou pak chápány jako zkušenosti, např. školením, výcvikem rozvinuté nadání… Nejednotně je chápán talent: buď jako mimořádné nadání, nebo mimořádné schopnosti.“*

Schopnosti (ve smyslu předpokladů k činnosti) můžeme členit na „ability“ a „aptitude“ (Balcar, 1983, s. 102).

Schéma č. 2: Členění schopností



Kromě vloh, schopností, nadání a talentu je vhodné uvést přinejmenším ještě dva pojmy. Prvním je **dovednost.** Rozumíme jí (Ďurič, Štefanovič, 1973, s. 172) *„cvikem získanou pohotovost ke správnému vykonávání určité činnosti.“* Podle Čápa (Čáp, Mareš, 2001, s. 153; Čáp, 1993, s. 87) někteří autoři chápou schopnosti jako širší pojem, který zahrnuje dovednosti. Čáp (1993, s. 87) chápe dovednost jako speciálnější a schopnost jako obecnější předpoklad k činnosti. Balcar schopnosti v širším slova smyslu pojímá jako obecnější předpoklady a v užším slova smyslu jako (Balcar, 1983, s. 103) *„… výkonnostní předpoklady jednotlivých duševních funkcí …“* (prostorová představivost, početní schopnosti, hudební

sluch apod.). Dovednosti následně charakterizuje jako (Balcar, 1983, s. 103) *„… výkonnostní předpoklady úspěšnosti v jednotlivých konkrétních činnostech a také jsou podle praktických činností rozlišovány …“*

U jiných autorů podle Čápa a Mareše (2001, s. 153) jsou dovednosti kladeny vedle schopností s tím, že jsou vzájemně spjaty.

Dovednosti jsou dále podmíněny vědomostmi (zásobou poznatků). Druhým pojmem, který bychom neměli opomenout, je **návyk** (zvyk), který můžeme volně vymezit jako pohotovost k určitým reakcím (výkonům). Návyk vzniká záměrným opakováním, ale i nezáměrně, bezděčně. Nežádoucí návyky (zlozvyky) vyžadují značné úsilí, abychom je mohli odstranit, a prosazují se často i proti vůli jedince.

Dědičnost byla a je tradičně zkoumána na jednovaječných dvojčatech[4] (tzv. monozygotních, odlišit od dvojvaječných, tzv. dizygotních), kde se předpokládá stejný biologický základ. Zjistily-li by se stejné schopnosti, mohlo by to znamenat, že o schopnostech rozhoduje převážně dědičnost. Problém je často mimo jiné i v tom, že i jednovaječná dvojčata vyrůstající odděleně jsou umisťována v prostředí, která si jsou značně podobná. Jednou ze známých studií tohoto charakteru je (Segal, 2009) Minnesotská studie zkoumající odděleně vychovávaná dvojčata (Minnesota Study of Twins Reared Apart).

Z hlediska pedagogiky (vědy o rozvíjení lidských jedinců) i výchovně vzdělávací praxe je důležité, že dispozice jsou u různých lidí různě predeterminovány. Platí, že (Michel, Mooreová, 1999, s. 65) geny ovlivňují chování, ale u vyšších živočichů (včetně člověka) je vliv genů „usměrňován“ vlivy interakce s prostředím sociálním i fyzikálním. Když jsou dispozice (k něčemu) větší, stačí menší míra podnětů, aby se vloha (přesněji nevymezený předpoklad schopnosti) rozvinula. Naopak, je-li určitá vloha menší, bude pro její rozvoj potřebné výraznější podnětové působení. A tak (Hamer, Copeland, 2003, s. 247) deklarují:

„Skutečnou tragédií je, že obrovská část genového potenciálu se nikdy nerozvine. Kolik jen je na světě nadání, které se nikdy nerozvine kvůli nedostatku péče a lásky. Kolik skvělých, malých semínek je každý den přivedeno k životu bez možnosti plně rozvinout svůj silný a zdravý potenciál!“

Podle Michela a Mooreové (1999, s. 187) se *„… rozdílná úspěšnost v nejrůznějších lidských činnostech vykládá jako odraz nějaké kombinace genetických a společenských rozdílů mezi jedinci“.* Dědičnost je interpretována jako hlína při konstruování sochy. Genotyp (zděděné) je hlínou a prostředí (proces učení) modeluje duševní vývoj jedince. Vlastnosti hlíny determinují svobodu sochaře a omezují jeho tvůrčí možnosti (prostředí).

Problematikou vztahu dědičnosti a chování se zabývá **genetika chování**. Podle této konstrukce (Michel, Mooreová, 1999, s. 188) *„… geny určují takové duševní vlastnosti a projevy, jako je inteligence, agresivita, sexuální orientace, mravnost, schizofrenie a dokonce i konzervatismus a úcta k autoritám …“.* Uvedení autoři se však domnívají, že (Michel, Mooreová, 1999, s. 189) *„… nemůžeme rozhodnout, které projevy chování jsou určeny geneticky a které „určeny“, alespoň v obvyklém smyslu slova, nejsou“.*

[4] Na problémy vázané na zkoumání dvojčat upozorňuje Michel a Mooreová (1999, s. 212–216).

Častý zájem o genetiku je podmíněn sociálními zájmy určitých sociálních skupin. Příčinou je zřejmě neschopnost společnosti řešit sociální problémy a tak se hledají cesty jak tuto neschopnost „vědecky“ zdůvodnit. Michel a Mooreová (1999, s. 189) uvádějí: *„Máme podezření, že značná část zájmu o genetiku chování je výrazem všeobecné nespokojenosti se snahami o reformu společnosti, založenými na teorii a metodách tradiční psychologie – od zapojování propuštěných vězňů do společnosti až po strategii výchovy typických a netypických dětí. Zjištění, že nějaká porucha chování, která je právě v centru veřejného zájmu (např. sklon k trestné agresivitě, sexuální úchylky, poruchy nálady, duševní poruchy), má genetický základ, bývá okamžitě používáno jako podpora jednoho ze dvou stanovisek. Buď se musíme vrátit k tradičním způsobům zacházení s daným problémem (tresty, izolace postižených jedinců), nebo musíme použít nové biologické metody. V nedávné minulosti se biologický přístup soustřeďoval na anatomii a k nápravě „vadných“ osob byla používána psychochirurgie. Dnes je v centru zájmu biochemie a používá se chemoterapie.“*

Příkladem uplatnění „psychochirurgie“ dokazuje např. odpor „vzdělaných“ sexuologů proti výzvám zastavit kastrace sexuálních deviantů v Německu a České republice (údajně také ještě ve Švédsku a Dánsku), kde se nadále uplatňují. Myslím, že je to podobné středověkým praktikám, kdy zlodějům usekávali ruce. Praktiky, které mají blíže k MUDr. Mengelemu než k MUDr. Freudovi, žádají pohlavní zmrzačení a jistě je patřičně „věrohodně“ zdůvodňují. Vrcholem pokrytectví je tvrzení, že rozhodnutí nechat se zmrzačit žádají takto postižení jedinci sami a bez psychického nátlaku![5]

2.2 OSOBNOST, TEMPERAMENT, CHARAKTER

Vliv dědičnosti se uplatňuje v odlišné míře v tělesné a v duševní oblasti. Tělesná sféra je pravděpodobně na dědičnosti více závislá. Literatura uvádí, že dědíme např. všeobecné druhové a rasové znaky, krevní skupinu, některé tělesné, ale i duševní choroby, anatomicko-fyziologické předpoklady, biologické determinanty vývoje psychiky (např. strukturu mozku) nebo např. primární organické potřeby. Ale také např. (Hamer, Copeland, 2003, s. 12) barvu očí.

V duševní oblasti jsou nejčastěji zmiňovány obecné vlastnosti temperamentu a také inteligence. Obě kvality se podílejí na tvorbě jádra osobnosti v psychologickém slova smyslu.

Osobnost můžeme definovat z různých pozic. V moderním pojetí osobnosti dominuje názor, že osobnost chápeme (Praško, 2009, s. 21) *„jako interakci temperamentu a charakteru“.* Temperament (Helus 2009, s. 134) je vymezován jako *„… soubor vlastností vztahující se 1. k citovému (emocionálnímu, afektivnímu) prožívání, nebo 2. k síle vzrušivosti oproti útlumu a jejich vzájemnému vztahu“.* Praško (2009, s. 22) temperament vymezuje *„… jako dispozici k emocionálním reakcím“.*

Existuje ovšem celá řada definic osobnosti. Drapela (1997, s. 14) se domnívá, že definice osobnosti je možné umístit na osu s protilehlým pojetím. Na jednom konci by byla umístěna pojetí osobnosti,

---

[5] ADAMIČKOVÁ, N., KÖNIGOVÁ, M. Je to mrzačení, tvrdí Rada Evropy o kastracích, Česko ale nic měnit nebude. *Novinky.* [online], [cit. 18. 1. 2012]. Dostupné z WWW: http://www.novinky.cz/domaci/256400-je-to-mrzaceni-tvrdi-rada-evropy-o-kastracich-cesko-ale-nic-menit-nebude.html?ref=boxE
Německo kritizují kvůli kastracím sexuálních násilníků. *Novinky.* [online], [cit. 21. 2. 2012]. Dostupné z WWW: http://www.novinky.cz/zahranicni/evropa/259841-nemecko-kritizuji-kvuli-kastracim-sexualnich-nasilniku.html?ref=ostatni-clanky

představovaná teoretiky „já“, která vycházejí z přesvědčení, že osobnost v psychologickém smyslu skutečně existuje. Na druhé straně osy jsou umístěna behavioristická pojetí, která osobnost vnímají jen jako „odvozeninu“ z chování. Jen chování je pozorovatelné a měřitelné (a tedy pozitivně uchopitelné). (Zjednodušeně řečeno, co si na šupléře nezměříte, tomu nemůžete věřit. J. S.)

Drapela (tamtéž, s. 14) následně sám definuje osobnost ve smyslu blížícím se pojetí teoretiků „já“, a to jako *„… dynamický zdroj chování, identity a jedinečnosti každé osoby.“* Pro zajímavost ještě doplňuje názory významných psychologů. Podle Allporta (Drapela, 1997, s. 14) *„osobnost je něco a dělá něco“*. Sullivan pod osobností spatřuje jen vzorec *„opakovaně se vyskytujících interpersonálních situací“*. Cattell zase pod pojmem osobnost spatřuje *„tu stránku jedince, která umožňuje předpovídat chování.“*

Předpokládá se, že **temperament** je spíše vrozený a méně jej můžeme ovlivnit učením a sociokulturními vlivy. Temperament je zřejmě spojen s ustálenou neurobiologickou soustavou. Jeho znakem je vzrušivost, která je vedena jak „dovnitř“ (síla prožívání citů), tak také „ven“ (ráznost a také bezprostřednost). Přestože vliv prostředí na temperament je ve srovnání s charakterem menší (temperament je také stabilnější než charakter), zdá se, že i temperament může být do určité míry ovlivněn vnějšími vlivy. Helus (2009, s. 134) hovoří o potřebě kultivace temperamentových vlastností. Má na mysli skutečnost, *„… že jedinec se ze zkušenosti, zejména z reakcí druhých lidí, učí své temperamentové podmíněné chování uzpůsobovat tak, aby jím druhé osoby co nejméně provokoval, aby se vyvaroval toho, co mu škodí a co druhé znepokojuje, zraňuje, staví proti němu.“* Pro sociální pedagogiku je jistě zajímavé (podle Thomase, Chesseyho a Birche, in Helus, 2009, s. 135–136) rozlišení tří typů temperamentu z hlediska dopadu na výchovu:

1) **typ snadno vychovatelného dítěte.** Takové dítě se vyznačuje převažující dobrou náladou, pravidelnými cykly bdění a spánku, pravidelným přijímáním potravy i vyměšováním. Klidné usínání i probouzení. Na nové podněty reaguje převážně pozitivně. Těchto dětí je v populaci (odhad) asi 40 %;
2) **typ obtížně vychovatelného dítěte,** kde převažuje nepravidelnost fyziologických funkcí. Také negativní reakce dosahují vyšší intenzity. Pomaleji se přizpůsobuje změnám ve svém okolí a spíše se vyhýbá novému. U dítěte se často objevuje rozmrzelost a nepravidelný spánek. Prožije-li něco nepříjemného, jen obtížně je utěšíme. Takových dětí je asi 10 %;
3) **typ pomalého dítěte** poznamenává hlavně apatie, celkově malá ochota k aktivitám, sklony k mrzutosti. Nevyznačuje se ale velkými výkyvy nálad. Pokud jde o biorytmus, pak můžeme zaznamenat jistou pravidelnost. Novým věcem se přizpůsobuje spíše pomaleji, ale bez výrazných afektivních reakcí. Odhady mluví o přibližně 15 % takových dětí.

Podle Nakonečného (1993, s. 61) nalézáme propojení genotypu s temperamentem a náladou: *„Genotyp může omezovat vliv zkušenosti a naopak zkušenost může do jisté míry měnit znaky genotypu: extrémně vzrušivý jedinec např. obtížně vypracovává útlumy, což se může projevit různými výchovnými potížemi, ale naopak systematická výchova může vést k určitému snížení vrozeného stupně vzrušivosti.“*

Praško (2009, s. 22) upozorňuje zejména na kvalitu vazby s matkou v raném dětství (viz výzkumy Bowlbyho a jeho pokračovatelů), ale také na význam interakce s širším prostředím. Temperament (Praško, 2009, s. 32) *„odpovídá automatickým nevědomým asociativním procesům na stimuly a determinuje především emotivitu“.*

Není naším záměrem probírat jednotlivé typologie osobnosti, které jsou na temperament vázány (Hippokratova, Pavlovova, Kretschmerova, Eysenckova teorie a další). Nicméně znalost těchto teorií je pro sociální pedagogiku významná a spadá do oblasti psychologické přípravy sociálních pedagogů.

U temperamentu mohou být **rozlišovány čtyři dimenze** (podle Cloningera a kol., 1993, in Praško, 2009, s. 32, s. 85–87):

1) ***(aktivace) vyhledávání nového*** – spouští poznávací chování;

2) ***(inhibice) vyhýbání se ohrožení*** – blokuje především chování, které je nepříjemné nebo rizikové a může vést k poškození organismu);

3) ***závislost na odměně*** – varuje před izolací jedince a posiluje takové chování, které vede k odměně a příjemnostem. (Pro sociální pedagogy nemusí být bez zajímavosti, že byl popsán (Praško, 2009, s. 33) *„syndrom narušené závislosti na odměně“* projevující se sklonem k alkoholu či jiným drogám, ale také antisociálním a agresivním chováním.);

4) ***odolnost*** – jde o schopnost přepojovat nepříjemná očekávání vyplývající z ohrožení jedince k očekávání odměny. Tato schopnost je chápána jako jádro **perzistence** (Praško, 2009, s. 33): *„… Jedinec strpí aktuální nepříjemnosti, protože očekává nějakou trvalejší odměnu v budoucnu.“*

Temperamentovou vlastností je podle Hamera a Copelanda (2003, s. 29–48) např. tzv. ***vyhledávání nového***. Projevuje se různým způsobem, např. potěšením z nových a neobvykle silných zážitků, touhou po riziku, po fyzickém napětí, pěstování nebezpečných sportů apod.

Prokázána spojitost s **dopaminem.** Tato látka aktivizuje chování a je produkována v tzv. „centru rozkoše“ v části mozku nazývaném nukleus accumbens. Vlastnosti spojené s vyhledáváním nového byly měřeny u 442 párů dvojčat. U monozygotních dvojčat byla naměřena vysoká korelace, téměř 0,6, a u dvojvaječných byl zjištěn koeficient korelace jen 0,21. Podle Hamera a Copelanda (2003, s. 38) z toho plyne, že *„… 58 % proměnlivosti ve vyhledávání vzrušení bylo určeno geny. Zbývajících 42 % bylo dáno jedinečnými vlivy prostředí, které prožilo pouze jedno z dvojčat a druhé nikoli, a také chybami měření*.“ Po dalších výpočtech lze soudit, že asi v 59 % je vyhledávání nového ovlivněno dědičně. Rodinné prostředí a výchova prý vyhledávání nového ovlivňují málo.

V souvislosti s dopaminem byl vysledován gen D4DR, který má delší a kratší verzi. Lidé (tamtéž, s. 43–44) s delší verzí genu měli průměrnou úroveň vyhledávání nového výrazně vyšší. Ale gen D4DR je jen jeden z asi 10, které ovlivňují vyhledávání nového. Autoři současně připouštějí, že na vyhledávání nového může mít velký vliv i prostředí (výchova a sociální a kulturní vlivy).

Podle studií zmiňovaných Hamerem a Copelandem (2003, s. 46) se v oblasti vyhledávání nového ukázaly více šťastné ty páry, kde oba partneři na tom byli podobně v dosažených hodnotách. To znamená, že oba měli hodnoty buď vysoké (vyhledávali vzrušení, stále nové zážitky apod.) nebo naopak nízké (oba měli raději „svůj klid“).

Zajímavou povahovou dispozicí ovlivněnou pravděpodobně geny je tzv. ***vyhýbání se ohrožení.*** Je spojená s úzkostí (neváže se na určitou událost či situaci). Podle Hamera a Copelanda (2003, s. 50–51): *„Člověk s velkou mírou vyhýbání se ohrožení se cítí stále nervózní a podrážděný, neochotně zkouší něco nového, nerad potkává nové lidi nebo se odchyluje od zavedených způsobů chování. Naproti tomu člověk s nízkou mírou vyhýbání se ohrožení je klidný a uvolněný, má pozitivní postoj k životu a nedělá si starosti s budoucností. Je bez zábran, a dokonce i v nepříznivých situacích se chová přirozeně, bez nadměrných obav, rozvážně, sebejistě a sebevědomě. Rád potkává jiné lidi a snadno se přizpůsobuje změnám v zavedených způsobech chování.“* Lidé s velkou mírou vyhýbání jsou emočně přecitlivělí, snadno zranitelní, citliví na potrestání.

Studie především jednovaječných dvojčat dokládají (Hamer, Copeland, 2003, s. 58–59), že vyhýbání se ohrožení, plachost a sklony k depresi apod. jsou dědičné přinejmenším v 50 %. Procenta z různých výzkumů jsou vždy poměrně značně vysoká. Za zbytek odpovídá prostředí, ale není známo, zda zkušenosti z prostředí jsou nejdůležitější pro rozvoj zmiňovaných povahových vlastností. Jedná se o gen spojený s produkcí serotoninu, který má (Hamer, Copeland, 2003, s. 60) *„… velký vliv na náladu, prožívání vlastních pocitů a chování“.* Kromě toho se našlo spojení depresí a úzkosti (tamtéž, s. 59). *„Znamená to, že úplně stejné geny,*

které ovlivňují úzkost, jsou zodpovědné také za depresi. Z toho neplyne, že daný jedinec musí být úzkostný i depresivní zároveň. … Konečný výsledek stejné skupiny genů deprese nebo úzkosti závisí na negenetických faktorech, jako jsou životní události." Genů „odpovědných" za uvedené povahové vlastnosti je více, ne všechny jsou dosud známé.

Zajímavé jsou nesporně výsledky v oblasti dědičnosti a agresivity, která má významný podíl na kriminalitě. Agresivní lidé raději soutěží než aby spolupracovali.

Pozoruhodný výzkum provedl v USA R. Cadoret (Hamer, Copeland, 2003, s. 81–82). V longitudinálním výzkumu s velkým vzorkem byly komparovány děti problémových biologických rodičů a neproblémových biologických rodičů. Jednalo se o děti, které byly od svých rodičů odloučeny hned po narození a byly adoptovány pokrevně nepříbuznými lidmi. Autoři zjistili, že na děti s neproblematickými geny mělo rodinné prostředí malý vliv, i když se později ukázalo, že jejich adoptivní rodiče jsou problémoví (např. užívali alkohol nebo jiné drogy apod.). Hamer a Copeland (2003, s. 81–82) píší: *„Některé (děti) dopadly lépe, jiné hůř, ale poměr byl normální a nezměnil se vlivem domácího prostředí. Jinými slovy, jestliže byly geny „dobré", nebyla výchova příliš důležitá. Když však byly geny „špatné", hrála výchova důležitou úlohu. Bylo-li domácí prostředí špatné, měly děti s problematickými geny velkou nevýhodu. V těchto domácnostech agresivita dětí a dospívajících dramaticky vzrostla. Míra špatného chování, například lhaní, krádeže, záškoláctví a vyloučení ze školy, byla až o 500 % vyšší.*

Agresivní a asociální chování dramaticky vzrostlo pouze u dětí se „špatnými" geny a špatným domácím prostředím." Je pravděpodobné, že **se** tedy **dědí spíše citlivost na prostředí**. Geny asi ovlivnily náchylnost k asociálnímu a agresivnímu chování. Dítě se sklony k agresivitě je v dvojím nebezpečí: ze strany svých genů a ze strany prostředí, v němž se pohybuje. Obdobné výsledky ukázaly také švédské výzkumy (Hamer, Copeland, 2003, s. 82–83).

Podle Hamera a Copelanda mohou být i děti se „špatnými geny" úspěšně vychovány, ale důležitou roli při tom hraje načasování. Je sice pravda, že geny jsou dány při početí, ale je také známo, že (Hamer, Copeland, 2003, s. 85; s. 180–181) ***ne všechny geny jsou hned od počátku aktivovány***. Mohou se také podle změn v prostředí tlumit. Některé geny se totiž projeví až v pozdějším věku. Autoři docházejí k závěrům, které jsou pro sociální pedagogy a otázky spojené s výchovou a adopcí mírně hrůzostrašné (Hamer, Copeland, 2003, s. 85): *„Když děti vyrůstají v určité domácnosti, jsou výrazně ovlivněny společně sdíleným prostředím. Jestliže jejich otec prodává drogy, kamarádi se sdružují do gangů a spolužáci se chovají hrubě, je pro ně velmi obtížné nedostat se do problémů. Dejte stejnému dítěti úspěšného a váženého otce, dobrou školu a bude z něj spořádaný mladý občan. Když však děti opustí domov, nejsou už tolik ovlivňovány – nebo omezovány – tím, co se naučily. Mohou si vybrat přátele a sousedy, tedy zvolit své prostředí. Nemění se jejich geny, ty jim jen pomohou najít prostředí jim vlastní, ať už dobré, nebo špatné.* ***Do polepšovny se děti dostávají především pod vlivem prostředí, ve kterém vyrůstaly, ale do vězení se dospělí lidé dostávají spíše kvůli svým genům."***

Ukázalo se dále (Hamer, Copeland, 2003, s. 88), že významnou roli hraje hladina serotoninu[6] a geny údajně mají vliv na jeho produkci. Nízká hladina serotoninu způsobuje agresivitu. Autoři popisují experiment McGuireho a Raleigha, kteří docházejí k závěrům, že (Hamer, Copeland, 2003, s. 93): „Hladina serotoninu sice ovlivňuje chování, ale na druhou stranu se hladina serotoninu mění podle chování." Z toho Hamer s Copelandem vytvořili trochu krkolomnou, i když možná pravdivou myšlenkovou konstrukci, když uvádějí, že sociální postavení jedince ovlivňuje hladinu serotoninu (tamtéž, s. 89): „… není těžké si představit, že člověk, který se narodí v bídě, žije ve slumu, nemá dobré vzdělání, má „nesprávnou" barvu pleti, náboženství nebo jazyk, může dosáhnout pouze nízkého společenského postavení. S tím souvisí nízká hladina serotoninu a s nízkou hladinou serotoninu souvisí agresivita, nenávist a násilí, které ovšem vedou pouze k dalšímu propadu na společenském žebříčku."

Řečené jen potvrzuje naivitu názoru, že snížení kriminality je možné dosáhnout uvězněním většího počtu lidí. Hamer a Copeland (2003, s. 104) se domnívají, že řešení patologických jevů souvisí se sociální sférou a *„ … jde o zmenšení chudoby, zlepšení*

---

[6] Serotonin je látka, která (mimo jiné) působí v mozku jako tzv. neurotransmiter. Je obsažen v krvi a tkáních. Způsobuje zužování cév a tím pomáhá zastavit krvácení. Má podíl na procesech, které ovlivňují náladu.

vzdělávání, zrušení slumů, eliminování rasismu a vštěpování ukázněnosti a úcty k sobě i k ostatním."

Výstižně se ke vztahu biologické podmíněnosti kriminality vyjadřuje Gould (1993, s. 164): *„ … Proč by mělo násilné chování nějakých zoufalých a nešťastných lidí poukazovat na speciální poruchu jejich mozku, zatímco korupce a násilí některých kongresmanů a prezidentů žádnou podobnou teorii nevyvolává?"*

Odstranění stavu sociálního zoufalství, nezaměstnanosti, ghett nebo bezdomovectví a další sociálních patologií je cesta, kterou by měl mít sociální pedagog na mysli především.

U nás jsou známy výzkumy vlivu dědičnosti na rysy osobnosti, které publikovala Drábková (1995). Exponovala bádání v oblasti extroverze – introverze a v oblasti stability – lability (neuroticismu) osobnosti. Drábková uvádí, že téměř vždy bývá jedno z dvojčat živější. Vysvětluje to tzv. zápornou korelací, kdy jedno z nich je více extrovertované tím, že druhé je více introvertované. Introvertovaný jedinec svou intravertovaností povzbuzuje extroverzi svého sourozence a naopak. Také jedno z dvojčat bývá dominantnější a druhé submisivnější. Dále autorka uvádí, že na extroverzi – introverzi se dědičnost podílí zhruba ze 2/3 a prostředí jen z 1/3. Pokud jde o stabilitu – labilitu, pak dědičnost se na ni podílí z méně než 1/4 a prostředí naopak z více jak 3/4. Význam má hlavně příznivá výchova v rodině, která nevede k neurotickému chování.

V souvislosti s výchovou byl prováděn výzkum (Hamer, Copeland, 2003, s. 100–101) zaměřený na citlivost rodičů vůči dvojčatům realizovaný v 708 rodinách v USA na lékařské fakultě univerzity Georgie Washingtona. Prokázal, že dvojčata jsou velmi citlivá na individuální rozdíly ve výchově ze strany rodičů. Stačí jen malinko odlišný přístup a hned se to na dětech odrazí. Nejdůležitější je přitom ze strany rodičů projev bezpodmínečné lásky, vzájemná pozitivní komunikace a společné akce. A naopak velmi škodí a zvyšuje agresivitu nadměrné trestání (zvláště bití a zneužívání), neustálé konflikty, řvaní, zakazování, ignorování dětí. Negativní výchova se navíc odráží ve špatném chování dětí statisticky více než pozitivní výchova.

F. Galton, britský lékař a antropolog, bratranec Darwinův a představitel nechvalně proslulého sociálního darwinismu a také eugeniky[7], kterou účelově propagoval také A. Hitler. Galton dělil populaci do tří kategorií (Bakalář, P., 2003): a) přijatelní, b) žádoucí, c) nežádoucí.[8]

Galton byl bohatý a nezávislý. Měl proto dostatečný prostor věnovat se vědě. Vědecký pokrok spatřoval hlavně v měření a ve statistice. Např. se pokoušel statisticky testovat účinnost modliteb. Razil pojem eugenika. Doporučoval regulovat manželství a rodiny podle kritéria dědičných předpokladů a tím svým způsobem předstihl Adolfa Hitlera a jeho soukmenovce. Největší Galtonova práce pod názvem Hereditary Genius (1869) se věnuje měření inteligence, i když Galton až později v souvislosti s tím se zaměřuje výrazněji na měření lebek a těl (antropometrie).

---

[7] Eugenika – nauka o dědičném biologickém zdokonalování lidstva a o vytváření čistých ras. V USA (Lékařské listy, příloha Zdravotnických novin, roč. XLVI, č. 50, 12. 11. 1997, s. 15.) např. byly na základě Darwinovy a Galtonovy teorie v letech 1911–1930 schváleny ve 24 státech zákony povolující sterilizaci zločinců, mentálně postižených, nemocných. Bylo zakázáno uzavírat sňatky různých ras. V roce 1924 tzv. Johnsonovým zákonem bylo značně omezeno přistěhovalectví osob z východní a jižní Evropy, protože „otravují americkou krev."

[8] Známé je také např. Sokratovo dělení na a) vládce, b) vojáky, c) řemeslníky (Gould, 1997, s. 46) nebo (humor nemůže škodit) dělení mužů na a) ženaté a b) nemožné nebo Galtonovo dělení dívek, když se snažil vytvořit „mapu krásy" Britských ostrovů na a) přitažlivé, b) nezajímavé, c) odpudivé. Na Galtonově „mapě krásy" je ovšem názorně vidět, že některé názory i vzdělaného a inteligentního člověka se s odstupem času mohou jevit jako projevy krystalově čistého idiotství.

Po svém experimentu s 35 jednovaječnými a dvojvaječnými dvojčaty Galton napsal (Hamer, Clopeland 2003, s. 24): *„Nemůžeme ujít závěru, že příroda značně převládá nad výchovou, když rozdíly ve výchově nepřeváží to, co je typické pro lidi ze stejné společenské třídy a ze stejné země. …. Předpokládám totiž, že v rozporu s veškerou zkušeností výchova hraje jen nepatrnou roli.“* Zkoumal také (Čáp, Mareš, 2001, s. 185) rodokmeny slavných osobností. Vyvozuje, že genialita je především spojená se sociálním postavením, což ovšem nebylo nikdy prokázáno.

U tzv. **sociální darwinismu** se jedná (Matoušek, 2001, s. 245) o oblíbenou doktrínu kritiků sociálního státu, jejíž pomocí se má co možná nejvíce redukovat opatření na přerozdělování materiálních statků ve prospěch sociálně i jinak hendikepovaných lidí. Jádrem je myšlenka, že společnost je účelově už od přírody rozvrstvena, a proto slabší musí ustoupit silnějšímu a doplatit na svou „neschopnost“ nízkým sociálním postavením. Doktrína stojí na přenesení Darwinovy teorie o původu druhů na principu přírodního výběru na lidskou společnost. Ve skutečnosti je sociální postavení člověka závislé na řadě dalších skutečností, jako je sociální postavení rodičů a širší rodiny (které není ohraničeno jen na materiální zázemí), přístup k lékařské péči, ke vzdělání atd.[9] Kromě toho je prokázáno, že v přírodě funguje nejen princip konkurence, ale také princip spolupráce.

Že sociální darwinismus není zdaleka věcí minulosti, svědčí kniha autorů Herrnsteina a Murraye (1994). Podle nich můžeme pomocí IQ vysvětlit rozdíly v chování lidí a nemusíme přitom přihlížet k jejich sociálním, ekonomickým nebo etickým rozdílům. Geneticky zakódovaná inteligence rozhoduje prakticky o všem: o bohatství či chudobě daného člověka, jeho příjmech, moci nad jinými lidmi, nezaměstnaností, má vliv na jeho rodinný stav, postoje a názory a také (jak už to tak chodí) i na kriminalitu. Jak upozorňuje Katrňák (2004, s. 12), sociální škrty (tak populární i u současných pravicových vlád, pozn. J. S.) se nezřídka implicitně opírají o názor, že chudým není stejně pomoci, protože mají nízké IQ.

V historii bylo zaznamenáno velké množství pokusů s hledáním souvislostí mezi dědičností a kriminalitou. Známá jsou genealogická[10] studia Goddarda. Zkoumat tato propojení se pokoušeli (blíže např. Vítek, 1972) Galton, Lombroso, Ferri, Hooton a mnozí další.

K jedněm z nejvlivnějších patřila **teorie vrozené kriminality** (teorie atavismu) italského lékaře Cesara Lombrosa (Gould, 1997, Vítek, 1972 aj.). Najdeme ji v jeho práci Zločinný člověk (L´uomo deliquente). Podstatou teorie je představa, že zločinci jsou jakýmisi evolučními přežitky (překonaná minulost ve vývoji člověka), které zůstávají v našich genech. Takto zatížení jedinci se chovají jako divoši a porušování právních norem je u nich přirozené. Ve vyspělé společnosti tyto lidi naštěstí rozpoznáme relativně snadno, protože se anatomicky podobají opicím. Teorie se opírá o antropometrická data. I když se zločinnost může samozřejmě vyskytnout i u normálních jedinců, **„rozené zločince“** poznáme podle jejich anatomie. Existence rozdílu mezi „rozeným“ zločincem a normálním „zločincem“, který se např. v afektu proviní, má z hlediska Lombrosových úvah nutně dopad na filozofii a praxi trestání. „Normální“ osobu nepotřebujeme v podstatě napravovat, je v zásadě dobrá a pobyt ve vězení (nebo dokonce poprava) jsou pro takového jedince zbytečné. Naopak u „rozeného“ zločince se jedná o případ nepolepšitelného člověka, a proto je jej třeba ze společnosti eliminovat, i kdyby se dopustil pouhé banality.

---

[9] Zajímavou publikací posledních let je v tomto směru např. studie T. Kabrňáka (2004).

[10] Genealogické výzkumy – studium rodokmenů, metoda genetického výzkumu.

Pro sociální pedagogy může být zajímavé Lombrosovo vidění dítěte (Gould, 1997, s. 147): *„Jedním z nejdůležitějších objevů mé školy je, že do určitého věku se v dítěti projevují nejsmutnější tendence zločinného člověka. Zárodky delikvence a zločinnosti se obvykle ukazují dokonce už v prvních obdobích lidského života… Člověk žijící ve vyšších vrstvách* (všimněme si sociálního odlišení, pozn. J. S.) *nemá ani ponětí jakou vášeň pro alkohol mají nemluvňata. Mezi nižšími třídami je však až příliš často k vidění kojenec pijící s ohromným požitkem víno a destiláty.“*

Lombroso (Gould, 1997, s. 156) navrhoval předškolní prohlídky dětí, aby se dopředu odhalila antropologická stigmata a učitelé tak mohli oddělit tyto děti od ostatních a mohli se dostatečně dopředu na ty zločinné připravit. Zločinné typy dětí odhalíme podle předčasného vývinu těla, různých nesymetričností, malé hlavy s nadměrně velikou tváří. Svým způsobem paradoxní je, že (Bertrand, 1998, s. 43) Lombroso byl přívrženec teorií Rousseaua a obdobně jako Montessoriová (pro kterou byl Lombroso jedním ze zdrojů inspirace) a další pedocentristé vyznával zásadu nevnucovat dětem žádné normy či omezení. Nechat děti v naprosté svobodě se rozvíjet podle jejich sklonů a vloh.

Z dnešního pohledu není přímý vliv biologické determinace na kriminalitu prokázán. Matoušek a Kroftová (1998, s. 23) se přiklánějí k názoru, že genetická dispozice může např. vést k hyperaktivitě a tím nepříznivě ovlivnit sebekontrolu. Ale tato okolnost sama o sobě nemá přímou spojitost s delikvencí. Nanejvýš zvyšuje pravděpodobnost, že se na chování ovlivněné uvedenými aspekty nabalí další nepříznivé faktory a ty nakonec formují kriminální chování. Znamená to (Matoušek, Kroftová, 1998, s. 23), že: *„Genetická vloha snižuje, respektive zvyšuje práh pro působení vlivů prostředí.“*

Matoušek a Kroftová (1998, s. 23) přicházejí z našeho pohledu také s cenným postřehem, významným pro sociální pedagogy. Všimli si, že poměrně mnoho adolescentních chlapců nebo i mladých mužů především z velkých měst se dopustí činu, který je na hranici anebo dokonce mírně překročí hranice zákona. Ale přitom policie je při těchto skutcích nepřistihne. Tito chlapci se už ale většinou dále nikdy žádného obdobného chování nedopustí a lze říci, že to, co udělali, je pro ně varovnou životní epizodou. Že dosáhli hranice, si uvědomí sami bez cizí pomoci. Je to vlastně svým způsobem štěstí, že nebyli zadrženi a následně se tak nedostali do „kvazivýchovného“ procesu nápravy, který by je nakonec mohl přivést ke skutečné kriminalitě.

Zvláště v Lombrosově vidění kriminality se jedná o klasickou ukázku toho, kdy přírodní vědy měly řešit společenské problémy (kriminalitu). Jakoby se společnost touto cestou vyhýbala naléhavým otázkám (tzv. negativním jevům), které by mohly ústit do poznání nevyhnutelnosti zásadních společenských změn. Zdá se, že to platí dodnes.

Neříkáme, že přírodní vědy nemohou lidstvu pomoci rozkrývat problémy, které ve svých důsledcích výrazně zasahují do fungování jedince i společnosti jako celku. Např. tzv. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder). Poškození je obvykle spojeno s pohybovým neklidem, tj. hyperaktivitou nebo naopak (méně často) s utlumeností, hypoaktivitou. Zvláště u hyperaktivních jedinců může docházet ke snížení sebekontroly a tím stoupá pravděpodobnost, že se chování takto postižených lidí dostane do rozporu s normami a tito jedinci budou postupně označeni jako maladaptivní.

Plně stojíme za slovy Hamera a Copelanda (2003, s. 78) v souvislosti s agresivitou a zločinností: ***„Zločinnost není problém jedince, ale společnosti. Pomocí laboratorního testování krve dnes nelze předvídat, kteří jedinci budou agresivní. Nejlepší způsob, jak předpovědět, že někdo bude násilnický, je podívat se na to, jaké je jeho životní prostředí. Současná kriminalita není způsobena chemickými látkami v mozku, ale chudobou, propastí***

mezi chudými a bohatými, rasovou polarizací, špinavými městy, nedostatkem osobní zodpovědnosti, rozpadem rodin a úpadkem občanské společnosti.“

Michel a Mooreová (1999, s. 215) uzavírají: „Je těžké shrnout současný stav genetiky lidského chování, aniž bychom dospěli k závěru, že tento obor je ve vážných nesnázích.“ O něco dále konstatují (Michel a Mooreová, 1999, s. 217): „… Dědivost je sice užitečná, ale povrchní statistická veličina. Jakékoli měření dědivosti zcela závisí na podmínkách prostředí a genetických rozdílech v konkrétní studované populaci. Odhad získaný z měření nelze extrapolovat na jinou populaci ani na stejnou populaci za jiných podmínek, v jiném vývojovém stadiu nebo v jiné generaci. Měření dědivosti nám umožňuje předvídat fenotypový projev populace pouze za vymezených podmínek – tam, kde nedochází ke změnám proměnlivosti z vývojových zdrojů.“

Charakter je na rozdíl od temperamentu modelován především v kontaktu jedince se sociálním prostředím a má na něj výrazný vliv učení. Charakter je plastičtější než temperament. „Svět“ působí na jedince záplavou informací, které jsou filtrovány a zpracovávány. Pro tuto činnost je důležitá schopnost mozku vytvářet tzv. **mentální mapy** (schémata) **reprezentace** světa (jedná se o vznikající pojmy vázané na jevy a jejich vztahy, elementy myšlení).

Mapy získáváme během individuálního života přes synaptická spojení populací neuronů v mozku. Např. (Praško, 2009, s. 30): „Slyší-li malé dítě slovo mléko a současně dostane napít lahodné bílé tekutiny, spojí si v neuronální síti akustický fenomén (zvuk slova „mléko“) s vizuální, čichovou a chuťovou charakteristikou této tekutiny.“ Vytvořená mapa je spojená s algoritmem kroků potřebných k tomu, aby došlo k adekvátní reakci na vzniklou situaci. Nejedná-li se o zvíře, ale o člověka, může se navíc spustit i určitá posloupnost myšlenek. Vytvořené mentální mapy reprezentací nesou „odpovědnost“ za to, jak člověk reaguje v poznávacích procesech.

Charakter je relativně dynamický a může se během života měnit. Pro tvorbu charakteru je důležité především prostředí, procesy socializace a výchova. Charakter odpovídá za volní úsilí, za přání apod.

Podle Cloningera (1994, cit. Praško, 2009, s. 31, s. 87–88) **můžeme rozlišit tři dimenze charakteru:**

1) **sebeovládání** – jedná se o schopnost sebekontroly, regulace chování, schopnost adaptovat chování ve vztahu k situaci, k cílům jedince i k jeho hodnotám;

2) **spolupráce** – schopnost spolupracovat. Lidé s touto schopností bývají vnímáni ostatními jako tolerantní, citliví, pomáhající;

3) **sebetranscendence** (sebepřesažení) – lidé s rozvinutou dimenzí sebetranscendence jsou vnímáni obvykle jako skromní, spokojení, trpěliví, nejsou sobečtí a jsou duchovně naplnění.

V odborné literatuře nacházíme také další typologie charakteru. Protože ze stanoviska sociální pedagogiky a výchovy se jedná o významnou oblast vázanou na prostředí, v textu o socializaci a výchově se k charakteru vrátíme.

2.3 ZRÁNÍ A UČENÍ

Pro pochopení možností výchovy je významné poznat vztah mezi zráním a učením. Nervové dozrávání je idea, která často slouží k jednoduchému vysvětlení jevu, kdy postupem času u dítěte vymizí nějaké chování a objeví se nové. Jenže i zrání je složitý proces, kdy (Michel, Mooreová, 1999, s. 338): *„Různé části nervového systému se liší v rychlosti svého vývoje, a protože jsou tyto části vzájemně závislé, rychlost vývoje jedné z nich může*

pozměnit vývoj ostatních. Navíc je vývoj nervového systému ovlivněn vývojem ostatních tělních systémů (např. endokrinního, imunitního, trávicího) a sám ovlivňuje jejich vývoj. A konečně, protože nervová soustava je více než jiné systémy těla otevřena vlivům z okolí, faktory okolí rovněž působí na rychlost jejího vývoje. ***Zrání tedy zdaleka nesplňuje předpoklad hodinového stroje ... A tok času se tak stává dost problematickou mírou stavu vývoje nervového systému.“***

Zrání (Balcar, 1983, s. 32) *„… se projevuje zákonitou posloupností evolučních (rozvojových) a involučních (zánikových) změn ve stavbě a funkci organismu“.* Jedná se o algoritmus (jinak řečeno program s pevnými kroky), který je ve svém základu u všech lidí, bez ohledu na rasu, pohlaví a další možná specifika, stejný.

Lidé se ale liší ve třech oblastech:

1) V rychlosti zrání. Např. dívky zrají rychleji než chlapci, v pubescenci je rozdíl okolo jednoho roku.
2) V rovnoměrnosti zrání, kdy jedni zrají pozvolně a u jiných lidí můžeme zaznamenat výraznější skoky.
3) V dosažené úrovni zrání. Nemůžeme říci, že by někdo přezrál, snad až na politiky.

Pro zrání má rozhodující význam nervová soustava a hormonální soustava. Genový program nedeterminuje vývoj člověka sám o sobě, protože jak už jsme uvedli, velkou roli sehrávají také vnější podmínky života jedince. Na novorozence, batole a během dalších vývojových období působí na dítě řada vnějších vlivů. Můžeme je rozdělit (Balcar, 1983, s. 30–32) na fyzické (hmotná stránka interakce jedince s okolím: teplo, ovzduší, potrava apod.) a psychické (interakce s okolím na významové úrovni).

Jinými slovy, vývoj jedince je determinován jak geneticky, tak svým bytím ve společnosti jiných lidí. Kojenec a batole (Hartl, Hartlová, 2010, s. 217) zažívají tzv. impriting (vtiskování, vpečeťování), kdy už v prvních hodinách a dnech svého života se prostřednictvím receptorů fixuje a pamatuje si pohybující se předměty. Jedná se o zvláštní druh učení, kterým jsou získávány základní informace i vzorce chování (sexuální chování, agresivita nebo potravinové chování apod.).

Podmínky, které mají vliv na vývoj osobnosti, můžeme tedy rozdělit na vnější a vnitřní (Čáp, Mareš, 2001, s. 183– 184):

„Vnější podmínky:

- rodina;
- vrstevníci, jednotlivci a skupiny;
- škola a školní třída;
- lokalita, národnostní a jiné skupiny ovlivňující rodinu a dítě;
- životní prostředí;
- zprostředkování vlivů širšího prostředí nejbližším prostředím dítěte.“

„Vnitřní podmínky:

- biologické podmínky;
- psychické procesy a stavy;
- psychické vlastnosti.“

Důležité je, že podmínky jsou tzv. individualizované. Znamená to, že relativně stejné prostředí a podmínky působí na různé děti různě. Příkladem může být pořadí narození dítěte

v téže rodině (blíže např. Leman, 1997). Rozdíly mohou nastat v průběhu socializace a mají dopad na sociální učení.

Důležitá jsou tzv. **kritická období**, kdy je dítě zvýšeně citlivé na nedostačující potřebné zdroje pro svůj rozvoj (např. dobrý vztah k jedinému dospělému člověku v prvních třech letech života). Časová období mají svá specifika a požadavky v podobě žádoucích podnětů (Jedlička, 2011, s. 64).

Zrání „těla“ je vysvětlováno pomocí teorie epigeneze (následnost a zákony ve vzájemných vztazích), která vychází z toho, že vývoj je ovlivněn interakcí mezi vrozenými předpoklady a prostředím. Vývojové fáze se od sebe kvalitativně liší. Pro dosažení vyšší fáze je nezbytné uzavřít fázi předchozí. Jestliže se určitá fáze z nějakých důvodů plně nerozvine, nelze to zpravidla dohnat, protože organismus už „pracuje“ na rozvoji další fáze. Podle teorie epigeneze platí uvedené principy také pro psychické a sociální procesy. Kultury, které působí na děti, jsou sice odlišné, ale všechny působí v určitém pořadí potřebném pro všechny jedince bez ohledu na jejich osobnostní a kulturní vzorce (Erikson, 1999, s. 30).

Schéma č. 3: Postup diferenciace v čase

	Část 1	Část 2	Část 3
Stadium III	1_{III}	2_{III}	3_{III}
Stadium II	1_{II}	2_{II}	3_{II}
Stadium I	1_{I}	2_{I}	3_{I}

Orámované části ukazují jak na pořadí stadií (I, II, III), tak na vývoj jednotlivých částí (1, 2, 3). Každá část existuje již před svým rozhodujícím a kritickým časem, kdy se normálně objevuje (např. 2_{II}). Vždy je (a to je důležité) ve vztahu k ostatním (tj. k 1 a 3), takže celkový výsledek závisí na správném pořadí všech tří částí. Po přechodu jejího období, kdy je dominantní (např. pro část 2 je to 2_{II}) se vyvíjí pod nadvládou 3_{III} a (opět velmi důležité) zaujme své místo v celém souboru) (1_{III}, 2_{III}, 3_{III}).

Druhý významný pojem, kterého si všimneme, je **učení.** Projevuje se (Balcar, 1983, s. 33) *„… přetrvávající změnou v duševní činnosti jedince, navozenou psychologickým účinkem zkušenosti.“* Podle Driscollové (in Valenta, 2013, s. 55) je učení *„… permanentní změna lidských výkonů nebo potenciálu člověka něco vykonávat, což znamená, že učící se nabude schopnosti konat to, co předtím konat nebyl s to …“.* Učení je tzv. zvratné, tj. vzniklé spoje mohou postupně vyhasínat a člověk zapomíná nebo mění ustálené vzorce.

Vztah mezi zráním a učením má povahu (Balcar, 1983, s. 42) ***interakce a vzájemné podmíněnosti.*** Fylogenetické[11] funkce a struktury (tj. to, co je společné všem lidem), např. smyslové, pohybové apod. se ve svém vývoji opírají hlavně o zrání. Ontogenetické funkce a struktury (tj. to, co je sice u jedince možné, ale nemusí se nutně vytvořit), je založeno více na učení (zkušenosti). Znamená to, že (Balcar, 1983, s. 42):

1) zrání vytváří bariéry, které nemůže jedinec překročit, i kdyby měl ideální podmínky a vyvíjel co největší úsilí. Např. jestliže dítěti nedozraje jemná motorika, nenaučí se zavazovat tkaničky, ani kdyby maminka jako moucha lezla po stropě nebo vyváděla jiná „alotria“. Zrání je časovým řádem pro učení. Určité prvky nebo funkce si dítě neosvojí, dokud na to není organicky připraveno;
2) v okamžiku, kdy organismus dozraje pro určitou činnost, je naopak velmi důležité, aby dítě mělo příležitost tuto aktivitu provádět a tím se učit.

Z pohledu sociální pedagogiky (a nejen jí) je **při fylogenetických úvahách** zavádějící vnímat sociálno a biologično jako oddělené a nikoli vzájemně provázané oblasti. Michel

[11] Fylogeneze = vznik a vývoj celého kmene (rodu nebo druhu); ontogeneze = vývoj v průběhu celého života jedince od oplodněného vajíčka.

a Mooreová (1999, s. 83 a dále) upozorňují, že **východiskem** tohoto **tzv. dualistického přístupu je víra**, *„… že tělo a duch jsou dvě oddělené entity …. “* a že nejčastější je u této víry představa *„… biologického jádra překrytého kulturním nánosem.“*

Biologické komponenty se odvíjejí od informací uložených v DNA (deoxyrybonukleová kyselina). Kulturní jsou zase odvozovány z procesů socializace a výchovy (včetně vzdělávání). Přitom se předpokládá (Michel, Mooreová, 1999, s. 84), **že kulturní a sociální entita se vyvíjejí nezávisle**. Podle dualistických představ je potřebné odlišit (diagnostikovat), nakolik je určitý druh chování determinován biologicky a nakolik kulturně či sociálně.

Všimněme si oddělování procesů spojených s dědičností na straně jedné a na straně druhé oddělování toho, co tvoří procesy socializace a výchovy. Takové dělení je přirozeně možné a snad i vhodné z didaktických důvodů. Ale ve skutečnosti jsou obě entity (biologická a sociální) vzájemně provázány.

Michel a Mooreová (1999, s. 87) upozorňují, že dualistický model (jehož platnost je historicky silně zakonzervovaná v myšlení i řady vědců) vychází ze dvou hlavních předsudků:

a) lze oddělit složky osobnosti podmíněné biologicky a podmíněné kulturně (např. inteligence, zejména ras, je podmíněná podle tohoto pojetí biologicky a rozdíly není možné změnit kulturou);
b) biologické znaky se vyvíjejí podle pevné determinace a kultura je může těžko ovlivnit.

Ve skutečnosti (Michel, Mooreová, 1999, s. 89) *„ … kultura může ovlivnit evoluční procesy a být jimi ovlivněna…. A pokud se zajímáme i o vývoj chování, pokusy o oddělení vlivů přicházejících z kulturních a biologických zdrojů mohou být umělé a zavádějící.“*

Stále existuje velká řada nevyjasněných otázek o vztahu biologické podmíněnosti, vlivu prostředí a sociálního působení. Např. pravděpodobně v důsledku selektivního vnímání vnějšího světa (abychom přežili) je lidské myšlení nastaveno na upřednostňování jednoduché kauzality (příčinnosti). Tato okolnost následně působí potíže při rozpoznávání složitějších a časově delších řetězců příčin a následků. Snadno poznáme jen nejbližší příčiny. Příčiny a následky složitější a odehrávající se v delší periodě (zvláště delší, než je délka lidského života) jsou podstatně obtížněji diagnostikovatelné. Evoluce zřejmě vybavila lidský mozek pro rychlé a účinné zpracování informací, které je ale v konečném důsledku zavádějící (Eibl-Eibesfeldt, 2012, s. 45).

Jiným příkladem, který může být biologicky podmíněn, je sklon lidí (napříč kulturami) všechno pořádat do opačných (antagonistických) dvojic a vytvářet přitom jasné kategorie. Důraz na rozdíly se objevuje rovněž v sociální sféře. *„Zdůrazňujeme,“* píše Eibl-Eibesfeldt (2012, s. 54), *„obzvláště ty znaky, kterými se jednotlivé skupiny liší, a tak se vůči ostatním vymezujeme. Menšiny, které žijí jako uzavřené národnostní skupiny uprostřed jiné skupiny, demonstrují kroji a zvyky svou jedinečnost.“*

Také v řeči máme sklony spíše podtrhnout názorové rozpory než hledat shody. Přitom údajně u mužů, píše Tannenová (1995)[12], funguje vyhraňování více než u žen. Vyhraňování

[12] Tannenová je evidentně pod vlivem americké kultury. Domnívám se, že evropskou kulturu bychom mohli v celé řadě aspektů od americké odlišit a že mnohé v komunikaci mužů a žen, jak je popisuje Tannenová, v evropské kultuře není tak vyhraněno.

se projevuje snahou „zaškatulkovat“ toho, s kým vedeme dialog do určité pozice (např. v politice „pravičák“, „levičák“). Následně mu podsuneme extrémní názory a vyhraníme se proti nim. Tím se do diskuse vnesou emoce a diskuse se komplikuje. Není tu snaha v diskusi se ke svému partnerovi přiblížit. „Biologično“ nás nutí zdůrazňovat rozdíly. Je však stále otázkou, zda je to jenom „biologično“.

Eibl-Eibesfeldt (2005, s. 54) se domnívá, že: *„V našem rozhádaném, přelidněném světě je jedinou možnou cestou budování důvěry, a to jde nejlépe prostřednictvím rozhovoru v uvolněné, přátelské atmosféře.“*

Hamer a Copeland (2003, s. 238–250), nabízejí z dnešního pohledu poněkud fantastickou vizi budoucnosti postavené na tzv. **genovém inženýrství**. Konstatují, že byly objeveny geny, které podmiňují chování (Hamer, Copeland, 2003, s. 238): *„Prakticky každý aspekt toho, jak jednáme a co cítíme, studovaný na dvojčatech, se ukázal ovlivněný geneticky a mnoho z těchto genů již bylo izolováno.“* Konfrontujme tato slova s tím, co říkají o výzkumech dvojčat Michel a Mooreová (1999, s. 212–216)[13].

Genové inženýrství by podle těchto autorů (Hamer, Copeland, 2003, s. 240) mohlo např. zaměstnavatelům nabídnout u každého člověka zjištění stavu genů loajality. Ředitelům škol vysledovat bystré, bezproblémové a neagresivní jedince. Pomocí tzv. genové terapie (Hamer, Copeland, s. 241–243) by se v budoucnosti mohly opravit nebo nahradit poškozené nebo nevhodné geny. Nebo se nabízí tzv. zárodečná genová léčba, která (tamtéž, s. 244) „… léčí genetické „problémy“ dříve, než se samy projeví.“ Řešit by se tímto způsobem mohli např. lidé s geny, které vedou k návykovému chování. Ale současně vzniká i problém snadného zneužití nastíněných možností.

2.4 INTELIGENCE

Co je inteligence, v tom shoda není. Např. Terman (Hamer, Copeland, 2003, s. 171) ji vymezil jako *„schopnost myslet abstraktně.“* Weshler jako *„duševní schopnost porozumět světu a vynalézavost při řešení úkolů, které před nás svět staví“*. Sternber a Salter chápou pojem inteligence jako *„kapacitu člověka pro cílené jednání přizpůsobené podmínkám“.* Docela rafinovaně zní, že *„inteligence je to, co se měří IQ testy“.* Jako ad hoc přijatelný příklad vymezení inteligence si můžeme vypůjčit, Fontanovo pojetí inteligence (Fontana, 2010, s. 102), které ji vymezuje jako *„… schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů…“.*

Zpočátku se málo pochybovalo, že by inteligence nebyla dědičná. V pozadí tu byl zřejmě zájem vládnoucích vrstev, že se (Fontana, 2010, s. 119) *„… každý člověk už rodí pro určité místo v životě“.* V dnešní době není až tak zcela zřejmé, zda rozhodující roli hraje učení nebo vrozené nadání, přičemž mezi „přírodou“ a „výchovou“ dochází vždy ke značné interakci.

Přesto podle Čápa (Čáp, Mareš, 2001, s. 186) dědičnost nejvíce ovlivňuje inteligenci, a to až 70 %, temperament asi mezi 40–50 %. U charakteru se neprokázal žádný vztah. Uvedená procenta je nutné brát s rezervou, což uvádí i Čáp, když píše, že (Čáp, Mareš, 2001, s. 186) *„… podíl dědičnosti na formování různých psychických vlastností zůstává nadále otevřen...“.* Vzpomeňme, jak odsuzující vztah ke snaze vymezit zmíněné vazby procentuálně zastává Gould (1997, s. 25).

[13] Doporučujeme si příslušnou kapitolu přečíst přímo z originálu. Je dobré, aby student pracoval s původním textem.

Spojování inteligence s dědičností (s podtextem její neměnnosti) a s rasami sehrávalo a bohužel sehrává dosud významnou roli, která by nás, sociální pedagogy, měla nutně zajímat. Jedná se především o tzv. **biologický determinismus**.

Biologický determinismus (Hartl, Hartlová, 2010, s. 97) je *„… názor, že veškeré lidské jednání a myšlení je způsobeno biologickými faktory a jimi také může být plně vysvětleno …“.* Ulpívání na biologickém determinismu má sociálně-politické kořeny, je to sociální zbraň. Výstižně se k tomu vyjádřil Gould (1997, s. 18): *„Ti druzí“ budou s její pomocí* (s pomocí zbraně sociálního determinismu, pozn. J. S.) *ponižováni a jejich nižší socioekonomické postavení bude vysvětlováno vrozenou neschopností, a nikoli nespravedlivým uspořádáním společnosti.“*

Gould (1997, s. 175) se domnívá, že testování inteligence samo o sobě nutně nemusí vést k jejímu pojímání jako něčeho, co jedince fatálně determinuje. Vidí dva bludy, které způsobují, že testy inteligence slouží k hloubení sociálních propastí. První je tzv. reifikace (zpředmětnění), které spočívá ve víře, že výsledek testu zjišťuje měřitelnou věc, tzv. obecnou inteligenci. Druhým bludem je podle něj víra v dědičnost (hereditarismus). K němu poznamenává, že je obtížné najít nějakou oblast lidských schopností, která by byla naprosto nezasažená dědičností. Hereditáři následně zpravidla kladou rovnítko mezi dědičností a nevyhnutelností. Přitom míra usměrňování dědičností a možnosti jeho ovlivnění zvnějšku nejsou zpravidla příliš brány v úvahu. Např. dědičně nízký IQ může být do jisté míry rozvíjen vhodnou výchovou a vzděláváním.

Významně se na rozšíření hereditárního pojetí IQ zasloužil ředitel výzkumu na Vinelandské škole pro slabomyslné dívky a chlapce v New Jersey H. H. Goddard. Přinesl tehdy novou Binetovu stupnici měření IQ do Ameriky a výsledky měření pojal jako vrozenou inteligenci. Cílem Goddardova snažení bylo zabránit rozmnožování podle kritéria IQ slabomyslných, tj. méně zdatných jedinců, které nazýval morony. Ohrožení spatřoval nejen uvnitř USA, ale také v imigraci cizinců. Hledal také propojení IQ s morálkou, tj. propojení snížené duševní schopnosti a nemoralností (oblíbené u eugeniků). Kromě moronů zavedl kategorii „prostí tupci“ (pracující masy). Chovají se dobře, ale jsou jen málo nad úrovní dítěte. Vrchol tvoří „inteligentní muži“, kteří vládnou a zaslouží si komfort.

Pro zajímavost citujme z Goddardova projevu k princetonským studentům v roce 1919 (Gould, 1997, s. 181): *„Je neoddiskutovatelné, že dělníci mohou mít inteligenci tak na úrovni deseti let. Ta vaše dosahuje dvaceti. Požadovat pro ně podobné domy, v jakých bydlíte vy, je stejná nehoráznost jako tvrzení, že každý dělník by měl dostat doktorandské stipendium. Jak může při tak širokém rozpětí duševních kapacit existovat sociální rovnost?“* A dále. *„V demokracii si lidé vládnou tak, že mezi sebou vyberou ty nejmoudřejší, nejinteligentnější a nejhumánnější osobnosti. Ty pak radí, jak si mají ostatní počínat, aby byli šťastni. Tak je demokracie cestou, jak se dopracovat k aristokracii, jež opravdu činí dobro.“*

Goddard se stal známým také výzkumem potomků Martina Kallikaka (složenina z řeckého slova pro krásu – kalos a řeckého slova pro špatnost – kakos), hlavního mýtu eugenického hnutí. V borovicových hájích New Jersey našel chudáky a stopoval jejich předky, až došel k muži, kterého nazval Kallikakem. Studie je založena na posudcích ženy, která po zaškolení určovala slabomyslné „na první pohled“.

O vývoji názorů na inteligenci existuje bohatá a dostupná odborná literatura (např. Gould, 1997; Fontana, 2010; Gardner, 1999; Goleman, 1997, 1999). V našem textu budeme věnovat pozornost především tzv. sociální inteligenci a ostatní zmíníme jen v souvislosti s dědičností.

Pro měření dědičnosti inteligence popisuje Hamer a Copeland (2003, s. 174) tři způsoby:

1) měření jednovaječných dvojčat, která vyrůstala v rozdílném prostředí. Uvádějí 158 párů s korelací 0,75, tedy že IQ je dědičné v 75 %;
2) měření jednovaječných dvojčat vyrůstajících společně s ostatními sourozenci. Studie 10 000 sourozeneckých párů uvádějí střední hodnotu u jednovaječných dvojčat 0,86 a u nejednovaječných 0,6. Rozdíl mezi jednovaječnými a nejednovaječnými vynásobili dvěma a získali tak hodnotu dědičnosti 52 %;
3) zkoumání adoptovaných dětí, jejich rodičů a nevlastních sourozenců. Korelace 720 párů biologických rodičů a jejich vlastních dětí byla jen 0,24, přestože děti byly údajně vychovávány stejným způsobem. Protože genetická shoda je jen z 50 % (příbuzní 1. stupně), násobili korelaci dvěma a získali odhad dědičnosti 48 %.

Shrneme-li odhady dědičnosti tzv. akademické inteligence (viz dále), tak zjistíme, že v prvním případě to bylo 75 %, ve druhém 52 % a ve třetím 48 %. Víme, že geny sehrávají značnou roli, ale kromě řečeného už vůbec nevíme, které to jsou (Hamer, Copeland, 2003, s. 187): *„Genové složení je u inteligence s největší pravděpodobností daleko komplikovanější než u kterékoli jiné části osobnosti."* Dost tristní na to, že se jedná o exaktní výpočty. V každém případě to optimisticky znamená, že prostředí a výchova sehrávají poměrně značnou roli.

Hamer a Copeland (2003, s. 178) uvádějí, *že „… podle rasové příslušnosti člověka se nedá dobře usuzovat na jeho IQ".* Je velmi důležité si také uvědomit, že rasy se často pohybují ve značně odlišném prostředí.

S věkem (Hamer, Copeland, 2003, s. 181) vliv genů na IQ roste a platí tedy i opačný verdikt: vliv prostředí je nejvýznamnější do dosažení dospělosti.

Byly poznány specifické geny, které zapříčiňují mentální retardaci, kdy *„v jazyce DNA"* dojde k zádrhelu – zjištěných asi 100 různých mutací (celkově to ale činí jen asi 40 % případů). U dalších 40 % není příčina mentální retardace známá a u 20 % jsou to evidentně faktory prostředí, které způsobí nedostačivost IQ.

Evropská a americká kultura vždy považovala za centrální to, co Gardner (1999) nazývá logicko-matematickou inteligencí (včetně prostorové) a zadruhé jazykovou inteligenci. Obvykle jsou zařazovány pod pojem **akademická inteligence** (někdy také abstraktní inteligence), protože se má za to, že mají význam pro školní výkon.

Můžeme si vypůjčit pásma IQ v tzv. normálním rozložení (Fontana, 2010, s. 102, podle Atkinsonové a kol., 1995). Normální rozložení (popisuje se pomocí Gaussovy křivky) znamená rozložení měřených hodnot kolem průměru stejnoměrně na obě strany.

K dispozici jsou kromě označení, která používá v našem příkladu Fontana, také jiná pojmenování jednotlivých úrovní inteligence. Zvláště v minulosti se používaly pojmy jako je idiocie, imbecilita, debilita. Uvedené výrazy jsou pro svá dehonestující zabarvení opouštěny. Dnes se spíše hovoří o hluboké mentální retardaci, těžké mentální retardaci, středně těžké mentální retardaci nebo lehké mentální retardaci.

Tab. č. 1 : Rozdělení IQ do pásem v tzv. normálním rozložení

Skór IQ	Popisný název
130 a více	vysoce vynikající
120 – 129	vynikající
110 – 119	lepší průměr
90 – 109	průměr
80 – 89	horší průměr
70 – 79	hraniční
55 – 69	lehce zaostávající
40 – 54	středně zaostávající
25 – 39	těžce zaostávající
0 – 24	hluboce zaostávající

Zajímavým, i když ne jednoznačně prokázaným jevem (Fontana, 2010, s. 126–127) je také tzv. ***regrese (nebo tendence) potomstva k průměru*** celé populace u geneticky podmíněných znaků (tedy i inteligence). Znamená to, že mimořádně inteligentní rodiče mají zpravidla o něco méně „bystré" děti, než jsou sami, a naopak rodiče s mimořádně poddimenzovanou „bystrostí" mají chytřejší děti, než jsou sami. (Pojmy „bystrost"

a „chytrost“ jsme použili jako synonyma inteligence s vědomím, že se nevyjadřujeme zcela přesně).

Už jsme na jiném místě uváděli, že se v psychologii posledních let objevil poměrně mocně podporovaný a dokladovaný názor o existenci několika druhů inteligence. Gardner (1999) rozlišuje[14] jazykovou, hudební, logicko-matematickou, prostorovou, tělesně-pohybovou a personální inteligenci, která se ovšem dále dělí na dvě formy: intrapersonální a interpersonální.

Sociální pedagogy bude z uvedené nabídky nejvíce zajímat tzv. **personální inteligence.** Ještě než přiblížím Gardnerovo pojetí, uvedu, že už behaviorista E. L. Thorndike hovoří o tzv. **mechanické inteligenci**, která začala být později označována jako **inteligence praktická.** Považoval **emoční inteligenci** jako širší než „**sociální inteligenci“**, kterou Thorndike vymezil (Goleman, 1997, s. 49; Kangová, Dayová, Mearaová, in Schulze, Roberts, Richard, (eds.), 2007, s. 112) jako *„schopnost porozumět druhým a „jednat moudře v mezilidských vztazích“.* Rozlišil tedy kognitivní stránku a behaviorální stránku mezilidských vztahů sociální inteligence. Dále diferencoval inteligenci (Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 220) akademickou, mechanickou a také sociální inteligenci. O vymezení sociální inteligence se významnou měrou vedle Thorndika pokusil také Guilford (blíže Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 221–222).

Ruisel (2000, s. 42) vymezuje praktickou inteligenci jako *„… schopnost řešit „špatně“ definované problémy každodenního života, pro které nejsou jednoznačná řešení. Praktický přístup se zaměřuje na schopnost jedince jednat v souladu s externím světem sociálních struktur a úspěšně řešit problémy podle aktuálních požadavků, zvládat překážky, navazovat a udržovat interpersonální vztahy a vazby, přesně interpretovat závěry jiných apod.“*

Zdá se, že takto pojatá praktická inteligence v sobě obsahuje také inteligenci sociální. Jsou však známá i jiná pojetí praktické inteligence, např. pojetí, které praktickou inteligenci odvozuje z praktické odbornosti nebo ze „zdravého rozumu“ či na základě tzv. skrytých (tichých) poznatků.

Okolo pojmu „sociální inteligence“ nacházíme ještě další příbuzné pojmy s dosud ne vždy přesně vymezeným obsahem: **morální inteligence** (Hass, 1998) a **vztahová inteligence** (Gross, 2011).

Gardner definuje své pojetí **personální inteligence** následovně (Gardner, 1999, s. 10): *„Inteligence je schopnost řešit problémy nebo vytvářet produkty, které mají v jednom nebo více kulturních prostředích určitou hodnotu.“*

Personální inteligenci rozděluje na:
1) intrapersonální formu (směřuje dovnitř osobnosti);
2) interpersonální formu (směřuje ven k jiným lidem).

Základem **intrapersonální formy** personální inteligence je (Gardner, 1999, s. 260) *„schopnost najít přístup k vlastnímu citovému životu“.* Může se tak dít na škále, kdy na jednom jejím konci je pouhá schopnost odlišovat libost a bolest a podle toho se do situace spíše zapojovat nebo se spíše vyhýbat. Na opačném konci škály je práce se širokou paletou

[14] Gardner zmíněných sedm základních inteligencí později rozšířil (Goleman, 1997, s. 46) na dvacet typů inteligence. Příklad: obratnost v mezilidských vztazích obsahuje vůdcovský talent, schopnost pěstovat vztahy a udržovat si přátele, dovednost řešit konflikty a také dovednost analyzovat společenské vztahy.

pocitů. V nejrozvinutější podobě např. u psychoterapeutů, kterým se podařilo poznat hloubku svého citového života.

Základem **interpersonální formy** personální inteligence je (Gardner, 1999, s. 261) *„schopnost všímat si jiných jednotlivců a rozlišovat mezi nimi“.* Předmětem rozlišení jsou pak především nálady, temperamenty, motivace a záměry. Elementárním stupněm je schopnost dítěte odlišovat především nálady mezi lidmi kolem sebe. Naopak rozvinutá interpersonální inteligence podle Gardnera (tamtéž, s. 261) spočívá ve schopnosti *„číst i skryté záměry a touhy“* jiných jedinců.

Poruchy personální inteligence jsou vázány na **kulturu**, protože kultura má pro personální inteligenci rozhodující význam. Gardner (1999, s. 289) vychází z předpokladu: *„Charakteristická podoba personálních inteligencí typická pro určitou společnost vzniká osvojením si symbolického systému dané kultury a jeho používáním.“* To co je v jedné kultuře v normě, může být v jiné mimo normu. Např. dominující kulturní model v ČR po roce 1989 diktuje, aby se jedinec zaměřil především na sebe (individualismus) a aby se vymezil jako něco odlišného od druhých. Následně se porucha projevuje především ve způsobu chování jako důsledek špatného rozlišování. Vzniká otázka, jestli je vhodné srovnávat personální inteligenci s ostatními Gardnerem vymezenými druhy inteligence. U personální inteligence, jak vidíme, hraje významnou roli kultura, v níž se intrapersonální a interpersonální inteligence mísí a ovlivňují. Jedna se nerozvíjí bez druhé.

Podle Saloveye (Goleman, 1997, s. 50–51) v **Gardnerově typologii personální inteligence je obsaženo pět hlavních oblastí**:

1) Znalost vlastních emocí. Jedná se především o schopnost uvědomovat si své pocity. Současně patří k základům emoční inteligence.
2) Zvládání emocí představuje hlavně schopnost ovládat své emoce tak, aby odpovídaly situaci. Ale pozor na pouhé potlačování emocí, protože to nakonec vede k jejich trvání a k negativnímu vztahu k sobě (Dvořák, 2004, s. 72).
3) Schopnost sám sebe motivovat (sebemotivace) vede k trvalému výkonu a tím k životní úspěšnosti.
4) Vnímavost k emocím jiných lidí. Jádrem je empatičnost, schopnost vcítění do jiného člověka.
5) Umění mezilidských vztahů. Navazuje na empatičnost a dále zasahuje do schopnosti přizpůsobit tomu své jednání tak, aby bylo konstruktivní.

Bohužel podle Gardnera (1999, s. 272) nejsou dosud známy postupy měření personální inteligence, i když postupy jejího rozvoje známy jsou a spočívají v citové výchově (počínaje poznatky z tzv. Bowbyho vazby).

Obě formy personální inteligence mají snad v mozku samostatné reprezentace (Gardner, 1999, s. 283): „Je pravděpodobné, že se na zpracování emocí podílejí obě hemisféry; levá má možná blíže k euforickým pocitům, ke štěstí a optimismu, pravá zase k pesimismu, útočným reakcím a nepřátelství… Pravděpodobné je i to, že levá hemisféra se více orientuje na slova a další významové symboly a na kategorie analytické a pravá hemisféra ji doplňuje orientací na oblast emocionální a prostorovou a na komunikaci s lidmi. Ti, kdo využívají procesů v pravé hemisféře, bývají zaměřeni spíše humanisticky, kdežto lidé, kteří upřednostňují procesy, které probíhají v levé hemisféře, bývají střízlivější, vědecky založení a „nekomplikovaní“.

Goleman (1997, s. 42), známý svými publikacemi (z mého pohledu někdy až populistickými) o emoční inteligenci, vyzdvihuje skutečnost, že (prý) akademická inteligence přispívá k životní úspěšnosti jen asi 20 %. Roli cítění však Gardner podle Golemana (1997, s. 47) u personální inteligence příliš nezkoumal a pozornost věnoval kognitivnímu porozumění citům. Přece jen tak převládá vidění inteligence jako (Goleman, 1997, s. 48) „schopnost objektivně a suše zpracovávat fakta“.

Goleman (1997, s. 264–266) upozorňuje, že zejména postupná ztráta možnosti poskytnout dětem citové zázemí (jak se to děje bohužel v mnoha rodinách) přenáší alespoň částečně tento úkol na školu. Nabízí koncept emoční gramotnosti. To předpokládá připravit pro tuto práci učitele, aby byl např. schopen nenuceně hovořit o svých citech. Jestliže dítě prožívá citovou krizi, vzniká příležitost a nutnost pro uplatnění citové výchovy. Je otázkou, do jaké míry je možné citovou výchovu úspěšně realizovat prostřednictvím zavedení speciálního předmětu. Z mého pohledu řešit citovou výchovu pouhým zavedením vyučovacího předmětu je málo promyšlené (viz Gajdošová, Herényiová, 2006). V našich podmínkách o netradiční roli učitele uvažuje např. Lazarová (Brno, 2008).

Výzkumy orientované na získání prokazatelných empirických důkazů byly dosud zaměřeny především na sociální a emoční inteligenci. Ostatní zmíněné pojmy (především morální, vztahová a personální inteligence), zdá se, můžeme na současné úrovni vědeckého poznání vnímat jako součást sociální nebo emoční inteligence. Zároveň je potřeba kriticky říci, že (Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 222) dosavadní zkoumání nevede zatím k jednoznačnému prokázání nezávislosti (odlišnosti) sociální inteligence a akademické inteligence.

Süss a Beauducel (Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 232–234) vytvořili model pěti kognitivních aspektů sociální inteligence, který by rádi podrobili empirickému zkoumání. Jedná se o konstrukt pro měření sociální inteligence ze zorného úhlu sociálních dovedností. To však není jediný možný přístup či pojetí.

Navrhovaný koncept obsahuje:

1) ***Sociální porozumění*** (vhled). Jádro dosavadního zkoumání (Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 232): „schopnost porozumět lidem“, „schopnost definovat danou situaci z hlediska chování přisuzovaného přítomným osobám“, „správně posuzovat pocity, nálady a motivaci jednotlivců“.
2) ***Sociální paměť***, paměť zaměřena na chování, tváře, jména.
3) ***Sociální percepce***, nejméně přesně vymezená. Víceméně se jedná o rychlost vnímání sociálních informací, které hrají následně roli při sociálně inteligentním jednání.
4) ***Sociální tvořivost*** (nebo flexibilita), kdy výkon není založen (Weissová, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 233) *„na jediné správné odpovědi, ale na počtu a rozmanitosti nápadů“.* Cenná je skutečnost, že se v této oblasti podařilo odlišit sociálně-kognitivní flexibilitu od akademické inteligence.
5) ***Sociální znalosti***, znalosti jedince o sociálním světě. Odlišili tzv. procesní (implicitní) znalosti a deklarativní sociální znalosti uplatňované především u sociální paměti. Podle autorů koncepce se procesní znalosti nemůžeme naučit nebo si je explicitně vybavit. Sociální znalosti se tedy liší od sociální paměti.

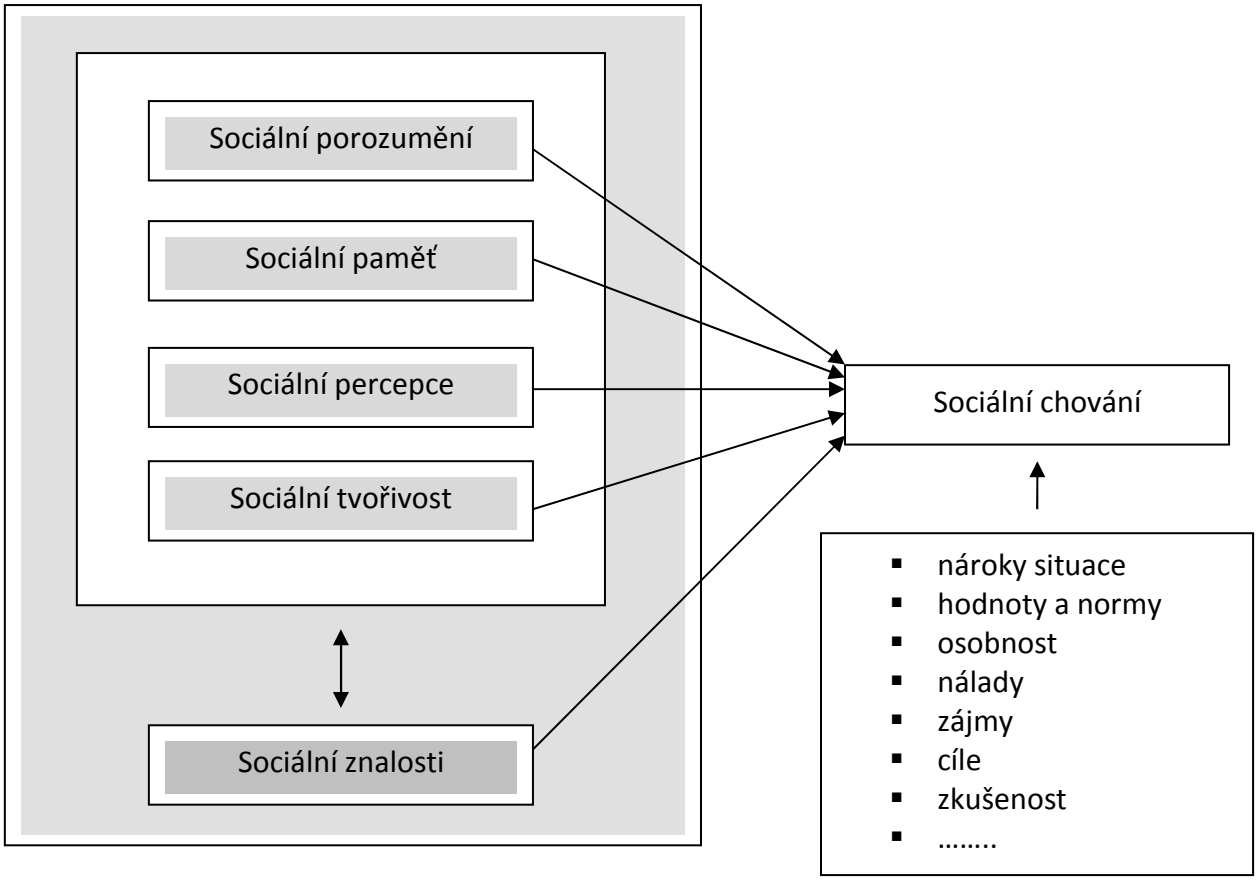
Uvedené kognitivní determinanty nemusí stejnou silou přispívat k celkové sociální inteligenci. Aspekt „sociální znalosti“ je relativně oddělen, protože nemusí hrát stejně

významnou roli ve srovnání se čtyřmi výše uvedenými a kromě toho, jak jsme naznačili, nemusí obsahovat pouze ryze kognitivní požadavky.

Kognitivní determinanty však zřejmě nevyplňují veškerý „obsah“ sociální inteligence, i když na druhé straně jsou asi nutnou podmínkou. Jestliže jsme zmínili, že prokázání odlišnosti sociální a akademické inteligence je zatím spíše v počátcích, pak ještě horší situace je s důkazy o odlišnosti sociální a emocionální inteligence. Existují dva tábory. Jedni věří, že se jedná o dvě vedle sebe stojící inteligence. Druzí se domnívají, že je docela možné, že oba druhy inteligence se v mnohém vzájemně překrývají, nebo že emoční inteligence je spíše součástí sociální inteligence.

Na druhé straně emoční inteligence může obsahovat i jiné schopnosti, příp. kognitivní požadavky mohou být u obou druhů inteligence stejné, ale obsahy jsou odlišné atd. Např. (Kangová, Dayová, Mearaová, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 119) schopnost vnímat emoce druhých lidí se u různých jedinců liší. Správné vnímání a kognitivní determinanty jsou přitom pravděpodobně nutnými, ale samy o sobě nedostatečnými předpoklady pro citlivé sociální reakce. Asi platí (Kangová, Dayová, Mearaová, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 120): *„Člověk tak může být velmi vnímavý vůči svým prožitkům a prožitkům ostatních, do hloubky rozumět mnoha situacím, které takové reakce vyvolávají (tj. být emočně a sociálně erudovaný), ale nemusí umět zvažovat alternativní vysvětlení nebo měnit své strategie chování (tj. být pružný). Podobně může být člověk emočně a sociálně erudovaný a být pružnější buď v oblasti sociální, emoční, nebo v obou.“*

Schéma č. 4: Výkonový model sociální inteligence s pěti kognitivními aspekty (podle Weissové, Süss, in Schulze, Roberts (eds.), 2007, s. 234). Upraveno.



Řešením, jak zvýšit nejen vnímavost vůči vlastním i cizím emocím, ale také schopnost měnit podle toho strategie chování se nabízí sociálním pedagogům v koncepcích osobnostně sociálního rozvoje (Valenta, 2013; Kolář, 2013 a další).

2.5 ZÁVĚRY

Je obtížné oddělit genetické a sociální vlivy, které se spolupodílejí na formování osobnosti člověka. Sociální pedagogové si musí být vědomi, že ve společnosti budou i nadále existovat pokusy o zdůvodnění existujících sociálních rozdílů pomocí zděděných, vrozených a dalších pokud možno neměnných determinant. Oblíbené je také vysvětlení vzniku sociálních rozdílů menší ochotou pracovat nebo i menší práceschopností. Všechny tyto „vědecké“ pokusy mají svá sociální pozadí. Zdá se, že následující výrok nová poznání nijak zásadně nevyvracejí (Marx, Engels, 1958, s. 162): *„… Ve skutečnosti jsou rozdíly v přirozených vlohách u jednotlivců mnohem menší, než se domníváme. Tyto tak různé vlohy, jimiž se, jak se zdá, od sebe liší lidé různých povolání, když dosáhli zralého věku, nejsou ani tak příčinou, jako spíše důsledkem dělby práce. V zásadě se liší nosič od filozofa méně než hlídací pes od chrta. Propast mezi nimi rozevřela dělba práce.“*

Pro práci sociálního pedagoga je zvyšování sociální a emocionální inteligence, řekl bych, profesním předpokladem. Současně je potřebné, abychom si uvědomili roli a význam sociální inteligence při řešení mezilidských vztahů.

2.6 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti.* Praha: SPN, 1983. ISBN neuvedeno.

BALCAR, Petr. *Tabu v sociálních vědách. Rozdíly mezi rasami. Judaismus jako evoluční skupinová strategie. Eugenika.* Praha: Votobia, 2003. ISBN 80-7220-135-2.

BERTRAND, Yves. *Soudobé teorie vzdělávání.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-216-5.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova Praha, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

DRÁBKOVÁ, Hana. Zkoumání podílu vlivu dědičnosti a výchovy na rysy osobnosti extroverze-introverze a stabilita-labilita. *Československá psychologie*, roč. XXXIX., 1995, č. 6, s. 503–511. ISSN 0009-062X.

DRAPELA, J. Victor. *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-766-3.

ĎURIČ, Ladislav, ŠTEFANOVIČ, Jozef. *Psychológia pre učiteľov.* Bratislava, Slovenské pedagogické nakladatelství, 1973. ISBN neuvedeno.

ĎURIČ, Ladislav. Úvod do pedagogické psychologie. Praha: Státní ped. nakl., 1979. ISBN neuvedeno.

EIBL-EIBESFELDT, Irenäus. *Člověk – bytost v sázce. Přírodopis lidské pošetilosti.* Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1329-6.

ERIKSON, ERIK, H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-X.

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi. Příručka pro učitele*. Praha: Portál, 3. vyd., 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dopívajícími.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
GARDNER, Howard. *Dimenze myšlení. Teorie rozmanitých inteligencí.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3.
GOLEMAN, Daniel. *Emoční inteligence. Proč může být emoční inteligence důležitější než IQ.* Praha: Columbus, 1997. ISBN 80-85928-48-5.
GOLEMAN, Daniel. *Práce s emoční inteligencí. Jak odstartovat úspěšnou kariéru.* Praha: Columbus, 1999. ISBN 80-7261-022-8.
GOULD, Stephen, Jay. *Jak neměřit člověka. Pravda a předsudky v dějinách hodnocení lidské inteligence.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny. 1997. ISBN 80-7106-168-9.
GROSS, Stefan, F. *Vztahová inteligence. Schopnost a umění získat si lidi.* 3. vyd. Praha: Management Press, 2011. ISBN 978-80-7261-236-9.
HAMER, Dean, COPELAND, Peter. *Geny a osobnost. Biologické základy psychiky člověka.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-779-5.
HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
HAAS, Aaron. *Morální inteligence. Jak rozvíjet a kultivovat dobro v nás.* Praha: Columbus, 1998. ISBN 80-7249-010-9.
HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-628-5.
HERRNSTEIN, J. R., MURRAY, CH. *The Bell Curve: Inteligence and Class Structure in American* life. New York, Free Press, 1994. ISBN-10: 0-684-82429-9; ISBN-13: 978-0-684-82429-1.
KATRŃÁK, Tomáš. *Odsouzeni k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-29-6.
KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* Brno, Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.
KOUKOLÍK, František, DRTILOVÁ, Jana. *Vzpoura deprivantů.* Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-9011776-8-9.
KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra a kol. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi.* Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-169-0.
Lékařské listy, příloha Zdravotnických novin, roč. XLVI, č. 50, 12.11.1997, s. 15.
LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-430-3.
MACHAČ, Miloš, MACHAČOVÁ, Helena, HOSKOVEC, Jiří. *Emoce a výkonnost*. Praha: SPN, 1985. ISBN neuvedeno.
MARX, Karel, ENGELS, Bedřich. *Spisy*, sv. 4. Praha: Státní nakladatelství politické literatura, 1958. ISBN neuvedeno.
MALACHOVÁ, Kateřina, MAJKUS, Zdeněk, KANTOREK, Jan. *Kapitoly z biologie mládeže a školní hygieny.* Ostrava: Ústav celoživotního vzdělávání a rozvoje, PdF OU, 1997. ISBN neuvedeno.
MATOUŠEK, Oldřich, KROFTOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže.* Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
MATOUŠEK, Oldřich a kol. Základy sociální práce. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-473-7.

MICHEL, Georgie, F., MOOREOVÁ, Celia, L. *Psycho-giologie. Biologické základy vývoje chování.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-116-9.
NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
PRAŠKO, Ján a kol. *Poruchy osobnosti*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-558-5.
Právo, roč. 8, 30.09.1998, č. 229, s. 8.
Právo, roč. 10, 07.02.2000, č. 31, s. 11.
PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník.* 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
RUISEL, Imrich, STŘIŽENEC, Michal. Teoretická a praktická inteligence, dve stránky jednej reality? Česloslovenská psychologie, XXXVI., 1992, č. 3, s. 197–207.
SEGAL, Nancy, L. *Nedělitelná dvěma*. Praha: Triton, 2009. ISBN 978-80-7387-252-6.
SHAPIRO, Lawrence, E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj.* 3. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-648-3.
SHEEHY, Noel. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů.* Brno: Nakladatelství Barrister and Principal, s.r.o., 2005. ISBN 80-86598-82-9.
SCHULZE, Ralf, ROBERTS, Richard, D. (eds.) *Emoční inteligence. Přehled základních přístupů a aplikací.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-229-4.
SILLAMY, Norbert. Psychologický slovník. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. ISBN 80-244-0249-1.
TANNENOVÁ, Deborah. *Ty mi prostě nerozumíš. Jak spolu mluví ženy a muži.* Praha: Mladá fronta, 1995. ISBN 80-204-0470-8.
VANĚK, Jan. *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972. ISBN neuvedeno.
VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.
VÍTEK, Karel. *Zločin a prevence*. 1. část. Praha: Acta FF Univerzity Palackého v Olomouci, SPN, 1972. ISBN neuvedeno.

3 SOCIALIZACE

Mluvíme-li o socializaci, zespolečenšťování člověka, nesmíme zapomínat, že se tak děje v určitých, a to zcela konkrétních společenských podmínkách a působením společenských skupin a jedinců. Jaké vykazuje znaky ta „naše“ společnost? Čím je charakteristická? Existuje jistě mnoho kritérií a snad ještě více pohledů na ně. Z našeho pohledu jsou nejvýznamnější dva znaky. Prvním je skutečnost, že se především jedná o disciplinované a individualizované společenství, vysoce zaměřené na výkon a na konzum často nepotřebného zboží, ať už kulturního nebo hmotného. Přinejmenším důležitý kontext tvoří snaha privilegovaných manipulovat s ostatními příslušníky společnosti.

Druhý výrazný znak vyplývá z prvního a je jím z našeho pohledu frustrace intimity. Vystihl to dobře Kožnár (2001, s. 22), když upozorňuje, že se lidé cítí velmi osaměle a nikdo nenaplňuje jejich potřebu blízkosti. Prožitek intimity s jiným člověkem předpokládá blízkost sobě, mít sami sebe rádi a zároveň schopnost dostat se dost blízko k druhému člověku. Vztah k sobě a vztah k druhému těsně souvisí. Biddulph (2007, s. 13) to formuloval následovně: *„Dnešní společnost nám nenabízí skutečné společenství nebo fungující způsob života. Namísto toho představuje nesourodý a vykořisťovatelský stroj na shromažďování peněz v rukou několika jednotlivců a jakousi lidskou výkrmnu, jež zabíjí ducha svých obyvatel, zatímco znečišťuje a vytěžuje třetí svět, aby svůj stav udržela po několik dalších desetiletí.“*

Není jedno, v jakém společenství zespolečenšťování probíhá. Socializace „našich“ dorůstajících generací probíhá v liberálně tržním prostředí. Možná, že není příliš vzdálen pravdě Hnízdil (2014), když tvrdí, že tento systém: *„Přitahuje úplně stejný typ lidí: arogantní, dravé, bezcitné psychopaty. A oni ten systém potvrzují, dál rozvíjejí, obklopují se dalšími psychopaty. Výsledkem je, že se z demokracie stává patokracie[15]. Místo toho, aby občané vládli prostřednictvím volených zástupců, tak psychopati, ve službách podnikatelských skupin, ovládají občany.“*

Také přední český sociolog Keller (2011, s. 66) nehýří optimismem, když cituje Becka: *Lidé, kteří stojí v čele nejmocnějších organizací všech dob, jsou myšlenkově prázdní, kulturně podprůměrní a morálně naprosto ohební.“* Tito jedinci nenesou téměř žádnou odpovědnost za důsledky svých nezřídka naprosto nekvalifikovaných rozhodnutí.

Zdá se, že v oblasti techniky a přírodních věd euroamerická civilizace pokročila výrazným způsobem dopředu. Ale v řešení sociálních problémů jsme se pohnuli jen málo. Konflikty stále převážně řešíme silou, včetně krutých a nesmyslných válek. Je to snad proto, jak se domnívá Eibl-Eibesfeldt (2005, s. 11), že mezi schopnostmi duševními a emočními existuje u člověka značná propast? Jsme stále lidé s emocionalitou doby kamenné?

3.1 VÝCHODISKA

Pojem socializace (zespolečenšťování) je v odborné literatuře na základní úrovni chápán vcelku jednotně, ale při hlubším pohledu objevujeme rozdíly. Shoda je v zásadě v tom, že se jedná (Pelikán, 1975, s. 132; Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 11) hlavně o přípravu jedinců a skupin pro život ve společnosti (pedagogické pojetí, viz dále). Obsah pojmu

[15] Patokracie – vláda psychopatů.

(Nakonečný, 1970, s. 135) zachycuje postupný zrod (přeměnu) člověka z biologického organismu ve společenskou bytost v důsledku sociálního učení. Přitom se jedinec učí nejen specificky lidským způsobům reagování (chování), ale také vnímání, myšlení, cítění a snažení.

Chování (Hartl, Hartlová, 2010, s. 202) je *„… souhrn vnějších projevů, činností, jednání a reakcí organismu na vnější i vnitřní podněty, včetně projevů slovních …“.* Chování je především vnější činnost (řeč, mimika, jednání). Chování je podle Valenty (2013, s. 55) *„… vnímatelná činnost či aktivita organismů“*. **Jednáním** se přitom rozumí (Hartl, Hartlová, 2010, s. 235) *„… záměrné chování založené na určité motivaci, měnící dosavadní stav či situaci.“* V sociální pedagogice má zvláště velký význam tzv. **sociální chování.** Můžeme rozlišit tři druhy sociálního chování (Janoušek a kol., 1988, s. 14–15):

1) *individuální chování* – takové chování, které je víceméně typické pro daného jedince, člena určité sociální skupiny;
2) *interpersonální chování* – takové, které se odehrává mezi dvěma účastníky;
3) *skupinové chování* – je formálně nezávislé na jedinci. O skupinovém chování mluvíme počínaje trojicí.

Proces vývoje člověka z biologické bytosti je zkoumán nejčastěji ze dvou hledisek či úrovní. Na úrovni fylogenetické a na úrovni ontogenetické.

Fylogeneze[16] sleduje proces vývoje člověka jako specifického živočišného druhu. **Ontogeneze** je zaměřena na individuální zespolečenšťování. Především tato rovina je neopomenutelnou oblastí zájmu sociální pedagogiky. Jádrem zespolečenšťování je sociální učení. Kvalita sociálního učení je u každého člověka ovlivněna jeho vrozenou konstitucí a dědičností a s ní spojenými vlohami (viz předchozí kapitola o biologické determinovanosti). Výsledkem zespolečenšťování jsou (Nakonečný, 1970, s. 135) specifické lidské způsoby psychického reagování a způsobů vnímání, myšlení, cítění a snažení.

Je možné odlišit tzv. ***speciální socializaci*** od ***socializace obecné*.** Obecná socializace je chápána jako přizpůsobení jedince kulturnímu prostředí, tj. generalizovaným kulturním vzorcům. Speciální socializace je přizpůsobování se tzv. malým vztažným skupinám. Malá vztažná skupina je sociálními psychology vymezena kvantitativně a kvalitativně (obvykle počínaje dyádou po 30–40 členů s psychologickými vztahy a vztažnost je pojata tak, že jedinec chce být jejím členem (nebo naopak výrazně nechce), protože ho přitahují (odpuzují) hodnoty, které skupina vyznává. Je známo, že vztažné skupiny mají výrazný formativní vliv na jedince. Pro socializaci (a koneckonců i výchovu) je charakteristické, že jedince málo nebo vůbec neovlivní skupiny a osoby, které jsou mu lhostejné, jsou mu tzv. putna (zdůrazněme raději, že s malým „p“).

Podstatou socializace je osvojování norem a hodnot. Zpravidla hovoříme o jejich interiorizaci (zvnitřnění). V důsledku zvnitřnění, které je individualizovaným procesem, dochází k rozdílnému prožívání ve vztahu k sebeocenění (Výrost, Slaměník, 1997, s. 343–46). Proces socializace je současně individuačním procesem, individuací (Jedlička, 2011, s. 24–25).

[16] Fylogeneze – vývoj člověka jako organismu; ontologie – učení o bytí.

Rozdílné prožívání

Prožitek zvýšeného sebeocenění a pozitivních emocí

- v případě, když se jedinec chová v souladu s interiorizovanou normou,
- tam, kde není norma zvnitřněná, není její nedodržení spojeno s negativními prožitky

Prožitek negativního sebehodnocení, sebeobviňování a negativní emoce

- v případě, když se jedinec chová v rozporu s interiorizovanou normou

Avšak jen u některých lidí jsou normy (a hodnoty) natolik zvnitřněny, aby se staly součástí motivační struktury a podílely se na řízení chování v požadovaném směru. U mnoha lidí existuje pouze vědomí toho, co se má či nemá.

Prosociální chování nejvíce ovlivňují dvě normy

Reciprocita

- říká, že máme pomoci těm, kteří pomohli nám. Jedná se o očekávání, že lidé oplatí dobro dobrem,
- obvykle ale může být tato norma založená na rovnosti porušena jen zřídka (tj. ve smyslu, že více dáváme, než dostáváme nebo obráceně),
- pomoci se vyhýbají lidé se sníženým sebevědomím z obavy, že budou na někom závislí či dlužní.

Sociální odpovědnost

- předpokládá, že lidé pomohou těm, kteří pomoc potřebují, a to bez ohledu na opětování pomoci,
- zde ale hraje roli posouzení příčiny toho, co způsobilo situaci potřeby pomoci,
- je-li příčinou vlastní nedbalost, lenost, nedostatek předvídavosti apod., pak ochota pomoci není velká,
- naopak pomoc obětem živelných pohrom, nemoci apod. je výrazně větší.

Prvopočáteční učení, které zasahuje do procesů socializace, začíná tzv. **imprintingem (vtiskováním)**. Je vázáno na relativně krátkou senzitivní periodu vlastní nejen člověku, ale i zvířatům. Imprinting pravděpodobně vyvolá nastavení mozkových buněk na určitý druh signálů. Imprinting je spojen s přežitím a přežití se u jednotlivých biologických druhů liší. Proto vtištění vázané na vlohy pro učení u člověka bude specifické. Např. v důsledku imprintingu (Eibl-Eibesfeldt, 2005, s. 71) se mláďata uchylují k útěku ke své matce. Matka je jimi vnímána jako ochraňující. Mláďata se nezbaví svého chování ani tehdy, jsou-li za ně později trestána. Totéž platí i pro člověka. Děti, které rodiče zanedbávají, jsou paradoxně často nadprůměrně citově vázané na tyto ne zrovna kvalitní rodiče. Také dospělí se při prožitku strachu uchylují k autoritám, tedy reagují svým způsobem infantilně.

Rozdíly v pojímání socializace u různých autorů popsal Nakonečný (1999, s. 57–60).

Frohlich a Wellek: *„Socializace je široký pojem pro celkový proces, v jehož rámci individuum vyvíjí jemu vlastní sociálně relevantní schéma chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi.“* (Nakonečný, 1999, s. 57–58)

Tito autoři vypracovali tzv. vztažnou strukturu sociálních procesů. Zahrnuje tři kategorie proměnných (Nakonečný, 1999, s. 60):

a) ***proměnné organismu***: genetické aspekty (např. stupeň inteligence, paměť, biologické potřeby apod.);
b) ***proměnné prostředí***: geografické podmínky, sociální instituce, systém norem a sankcí, specifika rodinných vztahů atd. Souhrnně můžeme mluvit o ekologických podmínkách;
c) ***vlastnosti osobností***: postoje, kognitivní styly, zvyky, zájmy, sociogenetické motivy apod.

Bandura chápe socializaci (Nakonečný, 1999, s. 58) *„… jako proces, v němž jedinci vyvíjejí ony kvality, které jsou podstatné pro jejich účinné uspění ve společnosti“.* Nejedná se přitom o pasivní přebírání schémat ze sociálního prostředí, ale o aktivní práci na úkolech (požadavcích), které před jedince klade sociální prostředí. Neznamená to, že se jedinec nemůže také snažit o změnu těchto úkolů tím, že změní sociální okolnosti. Jedinec v procesu socializace se nejen přizpůsobuje sociálnímu prostředí, ale také se může pokoušet si sociální prostředí přizpůsobit.

Konečným cílem socializace je (Nakonečný, 1999, s. 58) *„… nahrazení externích sankcí interní kontrolou“.* Část vnějšího tlaku ze strany sociálního prostředí se za příznivých okolností přetváří v autoregulaci, za níž stojí tzv. svědomí. Z pedagogického pohledu socializace v širokém pojetí nemá žádný vědomý cíl. Cíl ale má specifická součást socializace, a tou je výchova.

Podle Bandury existují dva základní způsoby učení, které se uplatňují v procesu socializace (Nakonečný, 1999, s. 59–60):

a) ***diferenciální zpevňování*** (klasické podmiňování, s nímž experimentovali také další behavioristé a také Pavlov) v důsledku tzv. ***instrumentálního učení***, tj. učení se důsledkům vlastního chování (Nakonečný, 1993, s. 38). Chování, které je odměňováno se upevňuje a naopak jsou oslabovány nebo opouštěny způsoby chování, které bylo trestáno nebo se ukázalo jako neúčinné. Bandura hovoří o apetenčních vzorcích chování (tendenci dosáhnout cíle, appetence for (of), žádost po, chuť na) a averzivních vzorcích chování (tendenci vyhnout se nepříjemnému – vzory „nechuti“, odporu k něčemu);

b) ***zástupné zpevňování*** se děje na základě pozorování odměňovaného a naopak trestaného chování u jiných lidí, tzv. ***imitační učení.*** Někdy se hovoří o učení na základě modelů. Pozorovateli se do vědomí dostává klíč, jak se vyhnout trestům a naopak získávat odměny.

Při pozorování nepotrestaného chování se může jedinec naučit odtlumit zábrany. Funguje to ale hlavně v případech, kdy zábranu tvoří pouhý strach z trestu. K odtlumení dochází méně u tzv. morálních zábran, které si jedinec vybudoval na základě etického nebo také náboženského cítění. Pro sociální pedagogiku je toto poznání významné.

Podle **Witteho** můžeme rozlišit šest konceptů socializace (Nakonečný, 1999, s. 63):

1) ***pedagogická koncepce*** socializace zdůrazňuje skutečnost, že socializace připravuje jedince na jeho roli ve společnosti;
   - Bodlin zdůrazňuje získávání znalostí, dovedností a schopností v procesu socializace a touto cestou se jedinec může otevřít potřebám společnosti jako její efektivní člen (Pelikán, 1995, s. 132);
2) ***ekologická koncepce*** zdůrazňuje kulturu, která vytváří tzv. totální vzorce chování a jeho produktů, tj. artefaktů a ovlivňuje způsoby myšlení lidí dané kultury (např. jak někoho oklamat, tzv. mu „vyfouknout“ úspěch, majetek jako nejvyšší hodnota a další způsoby chování mnohdy typické pro konzumní společnost);
   - Ausubel a Sullivan chápou socializaci jako akulturaci, souhrn sociálních (kulturních v nejširším slova smyslu) působících a tedy utvářejících osobnost člověka (Pelikán, 1975, s. 132);
   - Helus zdůrazňuje formování osobnosti pod vlivem společensko-kulturního zapojení (Pelikán, 1995, s. 132). Jeho pojetí socializace je možné také podle našeho názoru chápat jako pojetí zčásti pedagogické;
3) ***antropologická koncepce*** si všímá toho, že socializace rozvíjí v jedinci schopnosti, motivy a postoje nutné pro hraní rolí, ať již reálných či anticipovaných;
4) ***psychologická koncepce*** podtrhuje skutečnost, že socializace představuje vývoj osobnosti člověka ovlivňovaný společenským prostředím;
5) ***sociologická koncepce*** staví na tom, že kultura je nositelem přípravy individua na jeho život ve společnosti (podobné s ekologickou koncepcí);
6) ***sociálně-psychologická*** varianta klade důraz v užším slova smyslu na internalizaci hodnot a vnímání světa v teritoriu skupiny (zvláště malé sociální skupiny).

Poznamenejme, že tzv. pedagogická koncepce je podle Witteho akcentací momentu přípravy a je pojata poněkud mlhavě. Z pedagogického pohledu je důležitá výchova, jež je sice významnou součástí socializace, ale rozhodující je moment způsobu („jak“) je jedinec cíleně připravován na svou existenci ve společnosti, aby se kvalitně (tedy ne jakkoli) přizpůsobil společnosti. Pojem způsobu a cíle je pro pedagogiku determinující.

Výchovné záměry se realizují v určitém kulturním kontextu a jsou samy výsledkem kulturního dědictví. Např. donedávna a možná, že mnohdy i nadále při výchově zvláště chlapců působí tzv. „trestající kultura“ (Kindlon, Thompson, 201, s. 76–79). Opírala se o fyzické tresty a verbální zastrašování. Předpokládalo se:

1) že tvrdá disciplína dělá z chlapců muže. K tvrdé disciplíně připočtěme verbální agresi, jako je sarkasmus, ponižování a fyzické tresty,
2) že chlapci nejsou přístupní jemnějším náznakům,
3) že jsou odolnější vůči týrání.

V této kultuře (Kindlon, Thompson, 2011, s. 77) víceméně platí: ***„Když muž a žena spáchají stejný trestný čin, muži je stanoven tvrdší trest.“*** Jedná se v podstatě o obdobu rasové diskriminace. Podle těchto amerických terapeutů (2011, s. 78) v USA:

- u muže usvědčeného z vraždy je pravděpodobnost, že dostane trest smrti 20x větší, než je tomu u ženy;
- tresty odnětí svobody jsou u mužů obecně delší než u žen při srovnatelných okolnostech;
- do nápravných zařízení soudci daleko častěji odsuzují chlapce než dívky (i když je trestný čin stejný).

Aronson kodifikoval tři nosné reakce na sociální vlivy (Nakonečný, 1999, s. 72):

a) ***poslušnost*** (podléhání) znamená, že se jedinec podrobí s cílem vyhnout se trestu nebo s cílem získat nějakou odměnu. Sociální pedagogové a vychovatelé to dobře znají např. z prostředí výchovných ústavů. Inteligentnější svěřenci se snadno přizpůsobí, aniž by se vnitřně změnili. Od účelové poslušnosti odlišujeme „přirozenou poslušnost". Jedinec se podvoluje, protože dospěl k závěru, že požadavky jsou smysluplné a mají se plnit nikoli jen z „lišáckých důvodů";
b) ***identifikace*** znamená vnitřní napodobování vzoru. Obvykle vede ke zvýšení vlastního sebehodnocení. Existence pozitivních vzorů ve výchovné práci je jedna z neopominutelných podmínek úspěchu;
c) ***internalizace*** je považována za nejhlubší a také nejtrvalejší výsledek působení sociálního prostředí.

Z českých autorů připomeňme např. Koťu (2004, s. 15), který chápe socializaci z nejširšího hlediska jako formativní proces spojený s růstem osobnosti *„… pod vlivem rozmanitých vnějších podnětů …".* Všimněme si pedagogického akcentu spojujícího socializaci s „růstem osobnosti". Koťa si uvědomuje, že součástí socializace je výchova, hlavní podmínka rozvoje osobnosti člověka. Ke standardním a neopomenutelným znakům výchovy patří cílevědomost a systematičnost (soustavnost). Jinak řečeno, výchova je specifický druh socializace. Je tedy zřejmé, že ne vždy během socializace dochází k růstu osobnosti. I když bychom museli nejprve definovat, co rozumíme „růstem" osobnosti (viz dále), připomeňme v této chvíli alespoň Schweitzera (Pelikán, 1995, s. 131), který upozornil na tendence, které ve většině společenstev působí. Působí také v jejich institucích, jako jsou církve, politické strany apod. Snaží se podřídit své členy (občany, věřící atd.) svým cílům a záměrům a někdy i cílům a záměrům jen současného úzkého vedení. Tyto tendence mohou snadno usilovat o smazání nebo odstranění individuality, omezit jedince, kteří se liší od jimi uznávaných hodnot. Jsou to snahy po frontálním konformismu. Typické nejen pro minulý společenský systém (tzv. reálný socialismus), ale úsilí o setření individuality je paradoxně typické také pro konzumní společnost, bránící autentičnosti. Příkladem těchto snah mohou být česká masmédia. Tzv. vymýváním mozků (brainwashing) tak frontálně vznikají „jednotné názory" konzumního člověka.

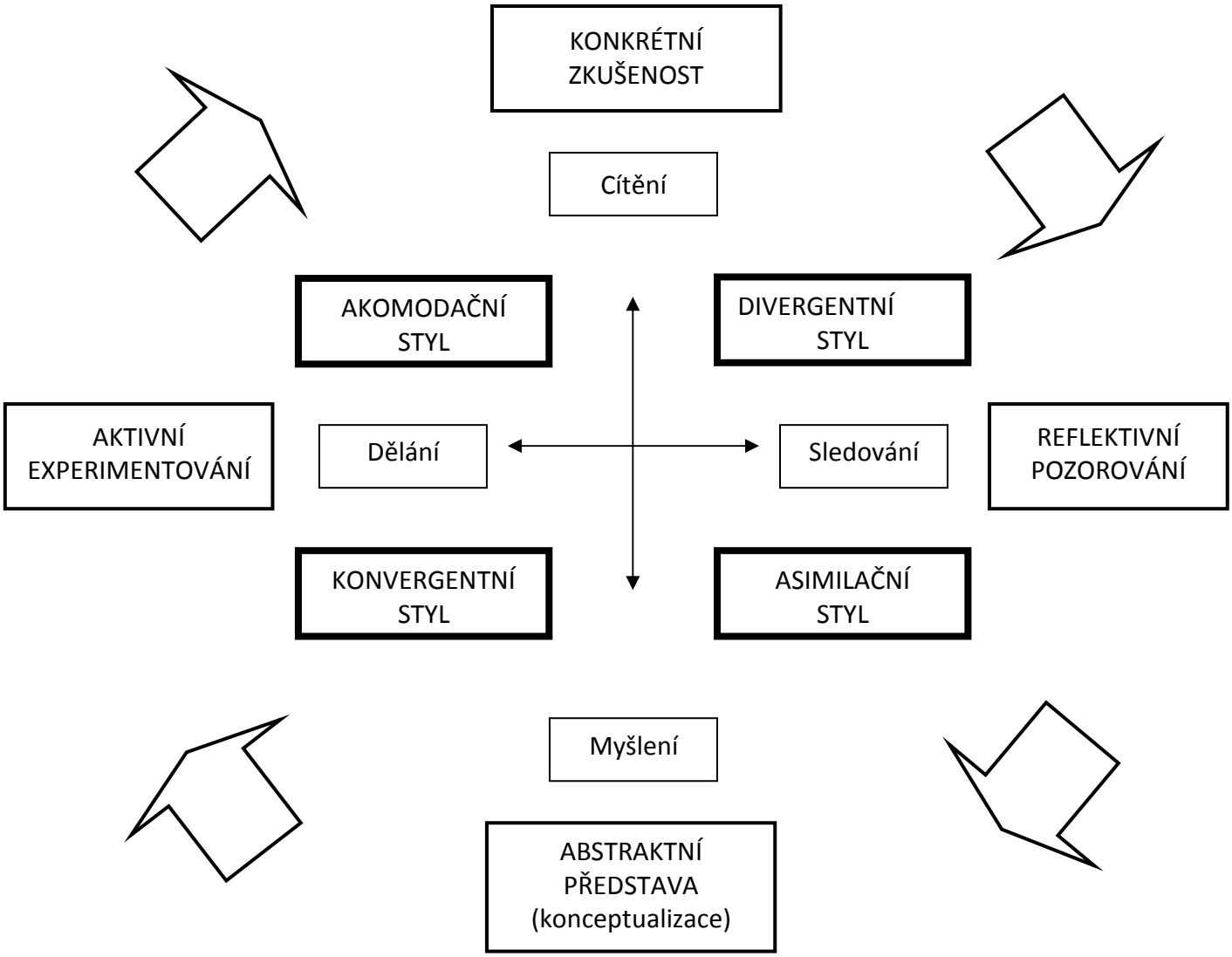
Jak již bylo zmíněno, jádrem socializace je sociální učení. Učení v nejširším slova smyslu je možné pojmout jako reagování psychiky pod vlivem získané zkušenosti. Sociální učení následně vymezuje Balcar (1983, s. 138) jako *„… proces, ve kterém se jedinec socializuje. Jde o sled změn, kterým jedinec postupně přechází ze strany sociálně naivního organismu a stává se osobností…"* Obdobně (Hartl, 1997, s. 185) *„… učení, které se uskutečňuje přímou zkušeností v sociálních vztazích".* Sociální učení probíhá v konkrétních mezilidských vztazích, je ve spojení s konkrétními sociálními situacemi (v rodině, na pracovišti, v zájmových, náboženských, politických aj. skupinách) a uskutečňuje se zkušeností získávanou v určité kultuře.

Některé vlastnosti člověka jsou antropologickými konstantami (tj. dispozicemi), ale vlivem socializace jsou pravděpodobně alespoň částečně pozměnitelné. K těmto dispozicím patří např. (Eibl-Eibesfeldt, 2005, s. 73) *„touha po společenském postavení, rodinné cítění,*

příslušnost k nějakému společenství, sklon k vytváření jasně vymezených skupin, meziskupinová netolerance a teritorialita …“ aj.

U sociálního učení hraje významnou roli zkušenost. Je o tom přesvědčena řada badatelů, např. John Dewey, Paulo Freire, Carl Jung, Kurt Lewin, Carl Rogers a další. Roli zkušenosti dobře přibližuje model Davida Kolba, jednoho z představitelů **teorie zkušenostního učení** (Reimayerová, Broumová, 2007, s. 45–46; Kolb, 2014, s. 23–30; Kolář, 2013, s. 37– 40). Model je zjednodušenou vizí procesu (Kolb, 2014, s. 24), *„… ve kterém znalosti vznikají přeměnou zkušenosti.“* Model obsahuje dva protikladné způsoby, jimiž jedinec uchopí zkušenost (konkrétní zkušenost – abstraktní konceptualizace zkušenosti) a dvojí protikladnou podobu přetváření zkušenosti (reflektivní pozorování – aktivní experimentování).

Schéma č. 5: Kolbův cyklus učení (Kolář, 2013, s. 38; upraveno)



Zjednodušeně bychom mohli cyklus popsat následovně. Jedinec v sociální situaci získá nějakou bezprostřední a konkrétní zkušenost. Např. dítěti na pískovišti se zalíbí kyblíček jiného dítěte. Po krátké tahanici se první dítě zmocní kyblíčku tak, že vezme kyblíčkem přes hlavu druhé dítě a ono se rozpláče. V druhé fázi „reflektivního pozorování“ si první dítě, které se zmocnilo kyblíčku, uvědomí, co se stalo. Jaký byl jeho prožitek a výsledek a především jaký byl postup, aby se podařilo zmocnit kýženého předmětu. Třetí fáze („abstraktní představa“) znamená zobecnění nabyté zkušenosti a zrod teorie, jak postupovat při prosazování svého zájmu. Čtvrtá fáze „aktivní experimentování“ je vlastně ověřování, zda vypracovaná teorie platí vždy nebo platí jen někdy a za jakých okolností. Z těchto experimentů vyplynou další konkrétní zkušenosti, ale jsou už širší a hlubší. Cyklus se opakuje, ale zdá se, že pokračuje ve spirále.

Kolb (2014, s. 24–25) vymezil tři tzv. **reflektivní styly vnitřní transformace zkušenosti**:

1) *Imaginativní styl* – spočívá v přeměně obrazů konkrétních dojmů a pocitů;
2) *Analytický styl* – spočívá v manipulování abstraktními symboly, které jsou už ale nezávislé na konkrétní zkušenosti a na kontextu;
3) *Reflektivní styl* je řazen mezi imaginativní a analytický styl a zkoumá hlubší významy, které jsou potřebné pro „integraci obrazů a symbolů“.

Kromě toho Kolb vymezil **čtyři základní styly učení**, které se opírají o zkušenost (Kolář, 2013, s. 38–39):

a) ***Divergentní typ*** – vyhledávání zkušenosti a její promýšlení. Orientace osobnosti na lidi a vztahy mezi nimi. Osobnost je emocionální a dobře se učí na základě proběhlé zkušenosti;
b) ***Asimilační typ*** – uvažuje induktivně, syntetizuje myšlenky do celků. Tyto jedince zajímají teoretické koncepce a postupy jejich tvorby. O praktické využití a praxi mají menší zájem. Také zájem o lidi je u nich slabý;
c) ***Konvergentní typ*** – orientován na praktické úkoly a konkrétní problémy. Smysl vidí v dosahování cílů, pro něž vytváří plány. Zájem o lidi menší v porovnání se zájmem o věci. Uvažuje pragmaticky a učí se při konkrétních činnostech;
d) ***Akomodační typ*** – upřednostňuje dobrodružný přístup k realitě. Má rád pestrost problémů, vzrušení, riziko, rychlost a rozhodnost. Orientace spíše na lidi, pracuje spíše intuitivně a rád se učí z reálných situací.

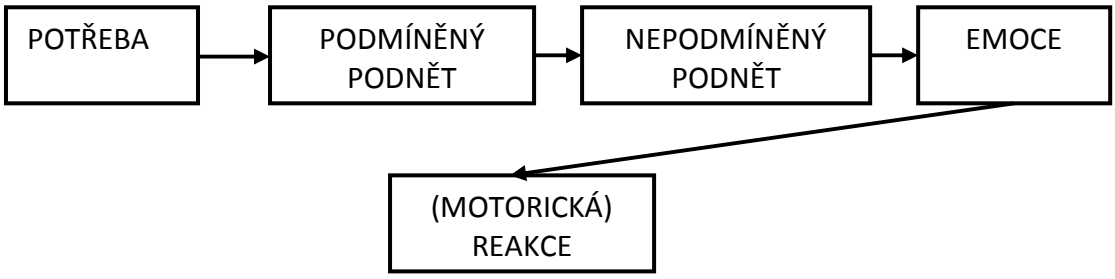
Kolb (2014, s. 25) upozorňuje, že pouhá reflexe bez dalších souvislostí (vedle prožívání, myšlení a jednání) může vést ke zkreslení.

Kromě Kolbovy teorie zkušenostního učení, které zvláště v sociální pedagogice považujeme za významné, existuje řada dalších koncepcí. Patří k nim (Kolář, 2013) např. pojetí Chrise Argyrise a Donalda Schna, transformační teorie učení Jacka Mezhirowa nebo Stephena Brookfielda, pojetí Petera Narcise, koncept Davida Bouda a další.

O emocionálních základech učení pojednává H. O. Mowrer (Nakonečný, 1970, s. 149). U tzv. sekundárního posilování vyzvedává jeho emocionální charakter. Organismus se nejprve učí bát anebo naopak očekávat radost a až později je připraven reagovat strachem nebo radostí. Jedinec chce dosáhnout na odměnu nebo se vyhnout trestu. Naděje je pocit spojený s touhou po odměně a strach zase pocit spojený s podnětem, který organismus mít netouží a chce se mu vyhnout.

Schematicky to vyjadřuje následovně:

Schéma č. 6: Emocionální základ učení podle H. O. Mowrera



Symbolickou složkou sociálního učení je řeč (Nakonečný, 1970, s. 151). Slova jsou podněty, které mají sociální významy (např. světla na křižovatkách). Jejich význam pro situace učení je trojí:

a) pomocí symbolů se dítě učí vyrovnávat se situacemi, do kterých se ve skutečnosti ještě ani nedostalo. Symboly mu umožní využívat zkušenosti jiných lidí;
b) symboly navíc umožňují abstrakci, zobecnění;
c) nejprve je tedy potřebné, aby se dítě naučilo symbolům a až následně je může využívat pro další učení.

Rozlišujeme **čtyři základní druhy sociálního učení:**

1. PODMIŇOVÁNÍ

V procesech podmiňování se vytváří spoj mezi situací a reakcí. Podmiňování funguje na principu tzv. *hédonické regulace*, tj. co je odměňováno, to se posiluje (upevňuje), a to, co je trestáno, je de facto omezováno a zpravidla postupně vyhasíná. Organismus vyhledává odměnu a vyhýbá se trestu.

Za nejuniverzálnější zpevnění jsou sociology považovány dva nástroje (zvláště u dospělých jedinců), a to peníze (jakási univerzální odměna) a zadruhé souhlas jiných lidí (jedinců, skupin).

Metody sociálního zpevňování jsou prováděny úmyslně, ale stejně tak i nevědomě, verbálně i neverbálně. Existenciální psychoterapeut D. I. Yalom upozorňuje na jejich možné manipulativní využití (1999, s. 146) a jako příklad těch, které využívá při psychoterapii se znaménkem plus uvádí:

- přikyvování,
- pousmání,
- naklánění, zamumlání zaujatého „mmm“,
- přímý dotaz atd.

Příkladem opačného působení, kdy se snaží potlačit své nebo klientovo chování, jsou formy:
- nekomentování,
- nepřikyvování,

- ignorance chování,
- obracení se k někomu jinému,
- skepse ve výrazu tváře a další.

Sociální zpevňování (různé druhy pochval, ale i neuvědomovaných povzbuzení) jsou ve výchovném působení na dítě dobře známá. Maminka např. často nezáměrně posílí a upevní nežádoucí chování. Např. dítě si křikem v obchodě vynucuje pamlsek. Matka mu ho raději koupí, aby měla pokoj. Dítě tak dostává informaci, že řevem (násilím) lze dosáhnout žádoucího cíle. (Správný postup uvádíme dále.)

2. UČENÍ NÁPODOBOU

Je uváděno, že učení nápodobou je zvláště využíváno v situacích, kdy jedinec nemá k dispozici podmětové klíče a nachází se v situaci, kdy je teprve získává. Proto se obrací k určitému vzoru (staršímu sourozenci, rodiči apod.). Napodobené a odměněné chování se upevní. Obecně jsou napodobovány především osoby s vysokou prestiží a také osoby se superioritou (nadřazeností, převahou) ve vymezených směrech.

Předmětem nápodoby bývají podle N. E. Millera a Dollarda (Nakonečný, 1992) čtyři typy osob:

1) osoby věkově starší,
2) osoby se sociální převahou,
3) osoby s intelektovou převahou,
4) osoby s technickou převahou (myšleno v přeneseném slova smyslu – osoby, které ovládají některý druh lidské činnosti lépe než ten, kdo je následně napodobuje).

Napodobována je široká paleta činností: řeč (zvláště dikce), mimika a gestikulace, projevy citů, způsob života, společenské názory a postoje, způsob chování k lidem, sympatie a antipatie k různým druhům jídla, zábavy, sportu, profese apod.

3. IDENTIFIKACE, tj. ZTOTOŽNĚNÍ

Předpokladem pro ztotožnění je existence osoby, ke které má jedinec pozitivní vztah. Identifikace je blízká nápodobě, ale na rozdíl od nápodoby má převážně vnitřní charakter. Její podstatou je přebírání hodnot a hodnotové orientace a dalších vnitřních charakteristik. Na rozdíl od ztotožnění má nápodoba spíše vnější charakter. Jak jsme uvedli, napodobujeme způsoby oblékání, mimiku, gesta apod. Nicméně mohou být napodobovány také postoje, názory a další skutečnosti, které bychom zařadili mezi vnitřní charakteristiky. Proto nejsou někdy mezi nápodobou a identifikací činěny rozdíly.

Identifikace je záležitostí pozdějšího věku (od pubescence dále), kdežto prosté nápodoby je dítě schopno daleko dříve. Rozdíl mezi nápodobou a identifikací můžeme spatřovat také v tom, že nápodoba svým charakterem umožňuje vnější regulaci chování, ale nejde nijak zvlášť do hloubky. Kdežto u identifikace je možné hovořit o zvnitřňování a tedy

o možnosti autoregulace, kdy už není potřebný vnější „dohled“ a kontrola. Identifikace je tak nápomocna přechodu výchovy k sebevýchově.

Nakonečný (1999, s. 60–61) uvádí **tři základní cesty identifikace**:

1) ***identifikace založená na potřebě jistoty***. Příkladem může být vztah dětí k jejich rodičům. Dítě je na rodičích závislé, proto se řídí jejich požadavky a rodiče je mohou podle toho odměňovat a trestat. Platí ovšem jen do určité míry a s věkem dítěte roste jeho kritičnost k rodičům (zvláště v pubescenci). Později dochází za normálních okolností k návratu vnímání rodičů jako vzorů;
2) ***identifikace založená na potřebě lásky a úcty.*** I v tomto případě může vztah dítěte a rodiče fungovat jako příklad;
3) ***identifikace založená na moci toho druhého.*** Touto cestou mohou být převzaty i *„nenáviděné a obávané znaky druhého“.* Tento druh identifikace má blízko k v tzv. stockholmskému syndromu, kdy slabší se domnívá, že když bude stejný jako ten silný, bude zastávat stejné postoje apod., nehrozí od silnějšího jedince takové nebezpečí. Můžeme to chápat jako obrannou strategii.

Když Nakonečný (1999, s. 61) shrnuje uvedené poznatky, tak konstatuje, že *„… odměňovat a trestat nás mohou osoby, které milujeme, ale také osoby, které nám mohou způsobovat různé příjemnosti a nepříjemnosti…“* Příkladem vlivu nápodoby a současně identifikace jsou výsledky zkoumání, které provedl Spiro (Eibl-Eibesfeldt, 2005, s. 73). Spiro zjistil, že i když byly dívky a chlapci vychováváni rovnostářsky a měli k dispozici stejné hračky, přesto si hráli rozdílně. Chlapci si za vzor brali přirozeně muže a dívky zase ženy.

4. DYNAMICKÝ STEREOTYP

Dynamický stereotyp, v běžné řeči je označován jako zvyk nebo také návyk (habit, habituation). Návyk je (Hartl, Hartlová, 2010, s. 334) *„… získaný sklon k vykonávání určitého úkonu, činnosti, v dané situaci nebo na daný podnět …“.* Platí nejen pro chování, ale i pro myšlení. Někdy se setkáváme také s pojmem „kanalizace“ ve smyslu ustálené cesty spojené s navyklým způsobem uspokojování určitých potřeb. Dynamický stereotyp je v podstatě naučený způsob reagování na určité podněty, situace apod. Je spojen se třemi aspekty (Balcar, 1983, s. 146):

a) zvyk řešit určité situace určitým způsobem. Např. potkáme-li někoho známého a jsme díky zautomatizování zvyklí jej pozdravit. Uděláme to automaticky a možná i tehdy, když nám např. zahýbá s manželkou a my o tom víme. Přesto svou devótnost nejsme s to překonat[17];
b) zvyk vnímat události, věci apod. určitým způsobem. Např. manželčina „zahýbání“ jsme zvyklí vnímat negativně, i když bychom se také mohli radovat spolu s ní, jak si to užívá;
c) zvyk cítit, prožívat určitým způsobem. Chceme-li změnit své chování, musíme pracovat i s prožíváním. Není to snadné, protože prožívání je spojeno s city. Prožívat (Längle, 2007, s. 10) *„… znamená mít k něčemu city. Teprve pak prožíváme“.*

[17] Autor nemluví z vlastní zkušenosti, ale o problému pouze uvažuje.

Zvyk má tu výhodu, že tvoří jakousi „železnou košili“ a tím nám šetří energii, kterou bychom museli vynaložit už jen na to, abychom např. činnost, jenž je nám méně příjemná, vůbec zahájili. Studenti, kterým se nechce do studia a kteří si vytvoří zvyk v určitou hodinu zasednout ke knize a studovat, si ušetří energii, kterou by jinak vynaložili na činnosti, jež by jim umožňovaly dočasný odklad studia.

Značným výchovným problémem jsou zlozvyky (nevhodné nebo také záporné návyky) a jejich odstraňování. Jejich odstranění vyžaduje někdy značně náročný postup v etapách.

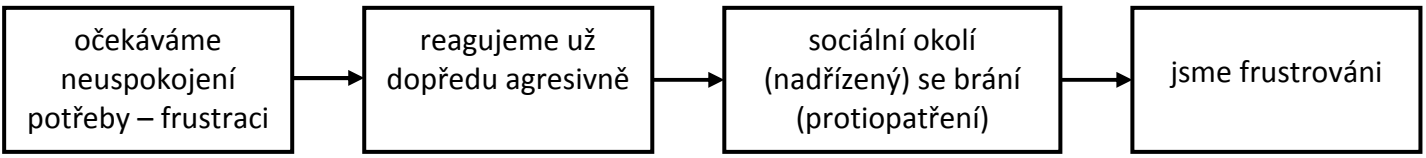
Námi uvedená kodifikace základních druhů sociálního učení nejsou jedinými. Např. autorky Reitmayerová a Broumová (2007, s. 19–20) uvádějí pět základních modelů sociálního učení. Jsou sice namixovány poněkud odlišně, ale při bližším pohledu je novou kategorií jen „anticipace chování“.

1) napodobování;
2) sociální posilování: jedinec jde za sociální odměnou;
3) observace: pozorování následků chování u jiného člověka;
4) anticipace: okolí očekává určitý způsob chování – jedinec se tak naučí, že v daném prostředí je dobré se chovat určitým způsobem (záleží na prostředí, zda je to z hlediska společnosti dobré či špatné);
5) identifikace (vývojově nejvyšší), blízká nápodobě – přebírání vnitřních entit (názory, postoje, hodnotové orientace, cíle).

Podstatou anticipace chování je skutečnost (Balcar, 1983, s. 147), že v sociální interakci jsou sociálním prostředím posilovány některé reakce (tj. projevy chování). Jedinec na základě svých zkušeností do sociální situace vstupuje s určitým očekáváním (anticipacemi) a podle nich se chová. V důsledku toho se nemusí vždy chovat tak, jak to vyžaduje situace, ale tak, jak si situaci vykládá.

Např. očekáváme, že nadřízený naší žádosti nevyhoví. Naše „představa“ odmítnutí se promítne do našeho chování, aniž bychom si to uvědomovali. A protože nadřízený může např. vnímat naše rozpoložení jako odpor k němu, žádosti skutečně nevyhoví. Problém je v tom, že jsme reprodukovali své staré zkušenosti do nové situace a sami tak navodili standardní odpověď sociálního prostředí (v tomto případě nadřízeného). Můžeme si to znázornit na schématu.

Schéma č. 7: Očekávání frustrace (příklad anticipace chování)



Sociální anticipace také znamená, že naše sociální prostředí od nás očekává určitý způsob chování. A protože tento způsob chování byl sociálním prostředím posilován, budeme se tak chovat. A budeme se tak pravděpodobně chovat i v situacích, které nemusí odpovídat novému prostředí.

3.2 SOCIALIZAČNÍ ČINITELÉ

Socializační činitelé jsou ty faktory, které mají největší formativní vliv (ať už pozitivní nebo negativní). Balcar (1983, s. 38–40) je seřadil do jakéhosi trychtýře od těch nejširších socializačních činitelů po ty nejužší. Za nejširší socializační činitele považuje tzv. ***celokulturní vlivy***, které u jedince ovlivňují tvorbu převládající hodnotové orientace v jejím nejširším rámci. Jedná se hlavně o působení velkých sociálních skupin, které jsou nositeli určité kultury. Nabízejí vzorce chování nebo jinak řečeno zásobu předem připravených postupů ve standardních situacích a řešení úkolů či problémů, se kterými se jedinec běžně setkává. Tím pro dané společenství vzniká určitý řád nebo chcete-li systém např. u způsobů obživy, při řešení sporů, pro pohlavní život a péči o děti, péči o zdraví atd.

Tyto vzorce spojené s kulturou procházejí dynamickým vývojem. Např. v současnosti existuje v České republice snaha některých společenských skupin rozdělit zdravotní péči tak, aby k ní měli obyvatelé selektivní přístup. Ten, kdo více vydělává nebo díky společenským podmínkám si dopomáhá k vyšším příjmům, není lepším nebo hodnotnějším člověkem. Mnohdy je tomu spíše naopak.

Celokulturní vlivy mají normativní povahu a předávají se jednak osobním stykem, ale také prostřednictvím institucí. Jednou z nejvýznamnějších jsou rodina a škola.

V pořadí druhým socializačním činitelem, jak je prezentuje Balcar, jsou tzv. ***širší vztažné skupiny.*** Není míněná malá sociální skupina, ale skupina početně větší. Důležitá je ale vztažnost, tj. přitažlivost skupiny a jejich hodnot pro určitého člověka. Jedinec může být přitahován několika takovými skupinami. Širší vztažné skupiny mají svá typická zaměření, způsoby chování a hodnoty. Jako příklady širších vztažných skupin můžeme uvést rodová společenství, skupiny podle stupně vzdělání, podle majetku, profesí (např. „my“ lékaři, „my“ učitelé“ apod.), podle místa bydliště nebo např. podle věku apod.

Můžeme hovořit, míní Balcar, o typické osobnosti Čecha, Francouze nebo lékaře, učitele a třeba také adolescenta nebo důchodce.

Na samém spodku trychtýře, ale zato s velmi intenzivním vlivem, jsou ***malé sociální skupiny.*** Působí na své členy bezprostředně.

Vezmeme-li v úvahu fylogenezi člověka, není bez významu, že obrovskou část dosavadního vývoje člověk žil v malých skupinách, které byly značně individualizovány. V nich se členové skupiny bezprostředně znali. Na každém záleželo, aby ve skupině dosáhl určité autority a také to, jaké bude mít postavení ve skupinové hierarchii a zda si toto postavení udrží. Eibl-Eibesfeldt (2005, s. 36) předpokládá, že odtud pramení potřeba osobní svobody a „podnikavého individualismu“. To je také jeden z důvodů, proč je v lidech zakotvena (a stále znovu socializována) individuální strategie ve smyslu „každé hrábě hrabou k sobě“.

Eibl-Eibesfeldt (2005, s. 38) si myslí následující: *„Jsme sice tvorové společenští a bereme ohledy na bližní, ovšem odstupňovaně podle toho, o jak blízké lidi jde. Nejprve rodina a příbuzní, potom skupina osobních přátel, pak etnikum či národ, ke kterému patříme atd. Pokud se naskytne situace, kdy můžeme získat nějakou výhodu na úkor někoho, kdo nám je cizí, pak jsme připraveni této příležitosti využít. To je obzvláště patrné tam, kde se užívají veřejné statky.“*

K tomu (Eibl-Eibesfeldt, 2005, s. 41) se přidružuje připravenost jedince naší kultury zneužít slabosti druhého člověka ve svůj prospěch, případně ještě ho pokud možno ponížit.

Obecně vzato malé sociální skupiny poskytují zkušenosti, které jsou do jisté míry specifické a jinde se nevyskytují. Největším formativním vlivem disponují primární skupiny, zvláště rodina. Rodina zprostředkovává kulturní vzorce (normy chování, myšlení a cítění). V souvislosti s rodinou se hovoří o primární socializaci.

Graumann (Nakonečný, 1999, s. 74–75) vymezil nejvýznamnější situace, které ovlivňují chování dítěte (výběr):

1) mateřská péče
   - stálá péče – zanedbávání,
   - pravidelnost vyživování,
   - vliv náhradních rodičů,
   - pomoc při učení,
   - péče před a po naučení se chůzi,
   - odstavení – věk, metoda,
   - trpělivost při vytváření hygienických návyků (vyprazdňování),
2) disciplinární prostředky
   - trvalost (stálost požadavků),
   - tresty a odměny (v případě použití tělesných trestů volba části těla pro fyzický trest),
3) obecný postoj k sourozencům
   - pobízení k rivalitě nebo její potlačování,
   - kontrola agrese,
4) dospívání
   - změna účasti na společenském životě,
   - předčasný nebo opožděný vstup,
5) řízení efektivity
   - reakce na dítě, hra, obsluha, mazlení se apod.,
   - mateřský postoj k dítěti – péče nebo zanedbávání,
   - trvání na poslušnosti, přítomnost nebo nepřítomnost odměn,
6) sexuální výchova
   - zákaz nebo dovolení masturbace, postoje k ní (lhostejnost, zesměšňování, hrozby kastrací apod.),
   - tolerance – postoje starších sourozenců,
   - hry s druhým pohlavím,
7) uvedení do povinností
   - doba, druh povinností, odměny, stupeň účasti,
   - rozdíly mezi pohlavími,
   - podíl na hospodářské odpovědnosti.

Často v daných intencích používáme pojem **„kultura“**. Kultura je výsledkem experimentů, ve kterých lidé celá staletí zkoušeli rozličné možnosti živobytí i komunitního života. Kultura v nejširším slova smyslu představuje všechno, co člověk kdy vytvořil. Vedle kultury je využíván i pojem „natura“, který naopak zahrnuje vše, co vzniká přičiněním přírody. Psychologickou funkci kultury vystihl antropolog Linton (Nakonečný, 1993, s. 22), když kulturu definoval jako *„… konfiguraci naučeného chování a jeho výsledků, jehož komponenty jsou sdíleny a předávány členy dané společnosti“.* Na rozdíl od sociologie se antropologické pojetí zkoumání kultur zaměřuje na to, jak příslušníci různých kultur svým kulturám sami rozumějí. Obecně bychom kulturu v nejširším slova smyslu mohli vymezit také tak, že je to způsob, jakým určitá společnost žije postupně procházejícími generacemi.

Za univerzální řeč mezi kulturami je považována lidská mimika. Z fylogenetického hlediska je člověk opatřen pohybovými schopnostmi, které jsou vrozené. Patří k nim např. automatické vyhledávání, zvukové projevy jako signály pro matku, ale i mimické projevy (úsměv, smích, pláč). Jsou to mimické výrazy, které dítě nemohlo vypozorovat ze sociálního prostředí. Eibl-Eibesfeldt (2005, s. 63) se domnívá, že *„… lidská mimika se napříč kulturami pozoruhodně podobá často do nejmenších detailů. Různé obměny dané kulturou jsou překvapivě skromné“.*

Standardně je rozlišována materiální kultura a duchovní kultura. Do materiální kultury je zahrnován veškerý lidský materiální život, hmotné prostředí vytvořené člověkem. Duchovní kulturu reprezentuje umění, věda a společenské normy.

Kulturu konkrétní společnosti „nesou“ jednotlivci, kteří společnost tvoří. V této souvislosti můžeme hledat tzv. bazální (někdy také „modální“) osobnosti, tedy jedince typické pro danou kulturu. Např. často je jako příklad uváděn indiánský kmen Yuroků a indiánský kmen Siouxů. Yurokové se o děti příliš nestarali. Dítě bylo tzv. odstavováno od matky už několik dnů po porodu. Později je výrazně omezováno v jídle. Musí si nabrat co nejméně jídla a jíst co možná nejpomaleji. Výsledkem je skrblická bazální osobnost, podezíravá a vzteklá. U kmene Siouxů jsou děti kojeny do 5.–6. roku. Mají těsný kontakt s matkami a jsou vychovávány výrazně tolerantně. Výsledkem je bazální osobnost vyznačující se velkorysostí, obětavostí, je uváděná velká snášenlivost bolesti, ale (z pohledu současnosti) i velká krutost vůči nepřátelům.

Např. bazální osobnost občana USA definoval Adorno (Jařáb, 1996, s. 87) jako *„… jedince vysoce konformního, submisivního vůči těm, které považuje za výše postavené, a pohrdající těmi, které vnímá jako „nižší“.* Je to osoba rigidní, lpící na stereotypech. Vyznačuje se nízkou tolerancí vůči lidem, kteří mají odlišná hodnotová měřítka.“

Bazální osobnost je utvářena hlavně ranými dětskými zkušenostmi. Na nich má největší vliv vztah dítěte k rodičům a také způsob výchovy. Ten je (Nakonečný, 1993) determinován hlavně projevovanou láskou či naopak neláskou a dále mírou kontroly dítěte spojenou s užíváním trestů (jejich tvrdost nebo frekvence). Následně je možné odlišit dva základní modely výchovy:

1) **demokratická výchova,** která se vyznačuje přiměřenou kontrolou, dostatkem pozitivních citových projevů, vědomím dítěte, že je rodiče akceptují atd. Výsledkem jsou adaptabilní osobnosti s přiměřeným sebevědomím;
2) **rejektivní** (odmítavá) **výchova,** při které je dítě vystavováno ze strany rodičů nezájmu a nepožívá velké lásky. Naopak jsou obvyklé přísné a tvrdé tresty. Výsledným „produktem“ je jedinec citově labilní, agresivní a nejistý.

Za základní oblasti a úkoly socializace (kultivace individua) pro adaptaci jedince na danou kulturu (Nakonečný, 1970, volně) jsou považovány:

a) předání systému hygienických, pracovních a dalších společenských návyků;
b) předání systému vědomostí, které jsou důležité pro orientaci v životním prostředí;
c) osvojení hierarchizovaného systému hodnot;
d) vytvoření vzorců emotivního reagování a motivů podmíněných citovou a sociální zralostí.

Balcar (1983, s. 34–36) v souvislosti s činiteli socializace uvádí tzv. **socializační program osobnosti.** Socializační program osobnosti je výsledkem souboru požadavků na jedince v průběhu socializace a také požadované projevy osobnosti. Je tvořen souborem prostředků nabízených sociálním prostředím jeho členům. Socializační program je sledem vývojových úkolů, které by měl jedinec příslušné kultury v daném časovém prostoru zvládnout. Program začíná narozením a končí smrtí člověka. Jestliže však v daném smyslu hovoříme o úkolech a cílech, jedná se už spíše o výchovný program. Připomínáme, že výchova je specifickou součástí socializace.

Základní úkoly v podmínkách evropské kultury uvádíme ve zjednodušené podobě (Balcar, 1983, s. 35, upraveno).

Tab. č. 2: Socializační program osobnosti

Věkové období	**Hlavní úkoly**
do 6 let	naučit se odlišnostem pohlaví a zdrženlivosti v sexuálních projevech;
do 10-12 let	vytvořit si svědomí a stupnici hodnot;
do 18 let	získat citovou nezávislost na rodičích a jiných dospělých;
do 40 let	naučit se žít s partnerem;
do 60 let	pomoc dospívajícím dětem, aby se staly odpovědnými dospělými;
od 60 let	Přizpůsobit se ubývajícím tělesným a psychickým možnostem.

Jiným, často uváděným programem (prezentovaným v tomto případě vývojovou psychologií), je životní postup zpracovaný Eriksonem. Vychází z psychoanalýzy[18]. Psychosociální vývoj má tři klíčová stadia (Erikson, 1999, 55–78), pro které jsou charakteristické tzv. vývojové spory.

1) **Kojenecký věk** – spojený s **nadějí**. Vytváří se z protikladu základní důvěry proti základní nedůvěře. Představuje kořen vývoje ega a v jeho jádru je očekávání a přání.
2) **Adolescence** – spojená s **věrností.** Vytváří se z protikladu identity proti zmatení identity. Jedná se a) o obnovení schopnosti důvěřovat (na vyšší úrovni), b) důvěřovat také sobě, c) být pro jiné důvěryhodný.
3) **Dospělost** – spojená s **péčí.** Vytváří se z protikladu generativity (tvořivosti) a sebezaujetí. V jádru je instinktivní impulz chránit a laskat (Erikson, 1999, s. 59) *„… ty, kdo ve své bezmocnosti vydávají signály zoufalství“.*

Erikson a Eriksonová uvádějí 10 stadií. S prodlužujícím se věkem došlo k posunům v nejzazších obdobích života člověka. K původním osmi stadiím přidala Joan M. Eriksonová deváté a desáté decennium. Každé stadium má svou jádrovou krizi, ze které vyrůstá tzv. základní ctnost (tj. kvalita ega). Každá ctnost má svůj protějšek. Uvádíme ve zkratce 8 základních fází.

Tab. č. 3: Vývojové úkoly podle Eriksona

Fáze	Název stadia a časové zařazení	Hlavní rozpor (úkol k řešení)	Výsledek
1.	**Kojenecký věk** (7.–8. měsíc)	**Důvěra ↔ nedůvěra** (převládne-li nedůvěra, oslabí se anticipace budoucna a naděje).	**Naděje** (do budoucna)
2.	**Rané dětství** (do 3 let věku)	Autonomie (**jistota**) ↔ pochyby (**nejistota**).	Zárodky **vůle** (protějškem oslabujícím vůli je kompulze a impulzivita)
3.	**Předškolní věk** – období her (4.–6. rok)	**Iniciativa ↔ inhibice** (uvědomění si sebe v kontrastu s jinými).	**Cílevědomost**
4.	**Školní věk** (7.–11.–12. rok)	**Zručnost** (pocit kompetentnosti) ↔ **méněcennost** (pocit podřadnosti – pomáhá jít dopředu nejlepším, dočasně může ochromovat); kritériem je výkon.	**Schopnost**
5.	**Adolescence** (12.–20. rok)	**Identita ↔ zmatení identity** hledání vlastní identity (příp. negativní identita).	**Věrnost**

[18] Klasickou kodifikaci počátečních vývojových období podle Freuda najdeme např. v práci Emmanuella Rigona (RIGON, 2002).

6.	**Mladá dospělost** (21.–30. rok věku, 35 let)	**Intimita ↔ izolace** Intimita – schopnost odevzdat se do konkrétních vztahů; Izolace – obava z osamocení a neuznání.	**Láska**
7.	**(Střední) dospělost** (35–50 let)	**Tvořivost** (produktivita) ↔ **stagnace** (sebezaujetí) jedinec je na vrcholu sil.	**Péče** (závazek pečovat o osoby, produkty, ideje)
8.	**Stáří** (nad 50 let)	**Integrita ↔ zoufalství** stojí o roli prarodičů, jinak v důsledku přerušení kontinuity rodinného života zoufalství (pocit stagnace) – vyžaduje terapii.	**Moudrost**

V následující subkapitole přiblížíme procesy socializace a hlavně výchovy v prvobytně-pospolné společnosti. Můžeme si tak uvědomit, že výchova je výrazně propojená se společenskou strukturou. Existují zásadní rozdíly mezi společností, ve které má každý jedinec důstojné a rovné postavení bez ohledu na majetek, a společnostmi, které jsou svázány s nerovným postavením lidí (i když to mnohdy maskují).

3.3 SOCIALIZACE A VÝCHOVA V PRVOBYTNĚ POSPOLNÉ SPOLEČNOSTI[19]

Život v malých kočujících skupinách (dvacet až třicet lidí) probíhal po tisíce let. I po mladší době kamenné (Biddulph, 2007, s. 93) žili lidé ještě asi 4000 let v osadách a v malých městech. I velká antická města byla z dnešního pohledu maloměsta. Rodiny žily pohromadě. Starší muži a starší ženy byli nositeli autority pro své zkušenosti.

Základní informace o počátcích socializace a konkrétně výchovy nás přivádějí k poznání (Alt, 1959), že prvotní pedagogické záměry v rámci socializačních procesů se vyznačovaly především snahou něco konkrétního a bezprostředně užitečného naučit. Až postupně se objevuje potřeba připravovat pro vzdálenější cíle.

Nejprve jsou to příležitostné pedagogické aktivity dospělých. Např. dítě je vybízeno, aby pomáhalo s opatřováním potravy, a je za to chváleno či jinak povzbuzováno. Postupně se ale objevují v životě dítěte činnosti, které nejsou dítěti v každodenním (rutinním) životě bezprostředně potřebné a jsou přípravou na budoucnost jedince. V pozadí těchto činností zřetelně vystupuje pedagogický záměr. Dítě je bráno na akce, které v úzkém rodinném kruhu nelze poznávat. U chlapců je to lov a u dívek sbírání kořínků a další činnosti spojené s první dělbou práce, která má genderově determinovanou povahu.

Specificky pedagogické způsoby jednání můžeme rozdělit podle Alta (1959) do několika kategorií. Na prvním místě uvádí ***metody sdílení znalostí a dovedností.*** Dítě je záměrně učeno až tehdy, když je schopno kontrolovat svoje pohyby. Učení není ale pravidelné a má charakter předávání zkušeností. Děti jsou naváděny a vybízeny, aby se účastnily aktivit dospělých, přičemž důležitou roli sehrává hra. Děti jsou vybízeny, aby

[19] Text této subkapitoly se opírá především o studii Roberta Alta *Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva.* Praha: SPN, 1959.

úkoly plnily a co je důležité, záměrně jsou navozovány určité situace, které dítě následně řeší. Současně je poučováno mluveným slovem. Pedagogické jednání je v zásadě uvědomělé působení člověka na člověka a řeč v něm má nezastupitelné místo.

Vedle učení konkrétních znalostí a dovedností, jako je opatřování potravy, stavění příbytků atd. se objevuje ***oblast mravní výchovy a s nimi spojené metody.*** Spadá sem formování vůle, citů, charakteru. Snad nejdůležitějším nástrojem je bezprostřední příklad druhých. Nepsaným zákonům rodu se děti neučí ani tak slovním poučováním, ale spíše neuvědomělou nápodobou dospělých. Např. Eskymáci si v době hladu rozdělí úlovek rovným dílem, aniž by si úspěšný lovec přisvojil větší díl.

Na všech členech komunity jsou vyžadovány stejné normy a všichni členové se vzájemně kontrolují. Nemůže se stát, aby pro bohatší platily jiné normy než pro ty ostatní.

Je také pravidlem, že požadavky kladené na děti jsou odstupňovány podle věku a že zpočátku si děti mohou dělat téměř vše, co se jim zlíbí (jakási forma pedocentrismu). Nejsou přes sebevětší provinění nikdy bity a jen zřídka jsou trestány. Problém trestu souvisí totiž s pojetím mravnosti. Pospolitý život si klade za cíl vychovat z dítěte rovnocenného člena skupiny se stejnými právy i povinnostmi. Tělesný trest (Alt, 1959) se vyskytuje až v otrokářské společnosti, tedy ve společenství, kdy mezilidské vztahy jsou determinovány kořistnictvím. V panském kořistnickém řádu jedni ovládají a zneužívají druhé a násilí patří k vůdčím metodám.

Trest má na počátku v zásadě dvojí účel. V prvním případě funguje jako odplata (vyloučení provinilého jedince). Ve druhém případě funguje trest jako náprava, tj. opatření, které vede k tomu, že v budoucnosti nebude norma narušena. Výchovné tresty pochopitelně spadají do kategorie nápravy.

Na úrovni prvobytně pospolných komunit se také někdy vyskytovalo bití, ale nemělo charakter tělesného trestu. Účelem bití byla buď zkouška statečnosti anebo rány jako kouzlo plodnosti (v katolické kultuře známé jako velikonoční mrskání).

„Primitivní“ komunity prvobytně pospolné společnosti hojně využívaly veřejné mínění jako nástroje umravňování. Při těžších proviněních bylo dítě vykazováno na určitou dobu ze společnosti. Vyhnání mohlo mít za následek až smrt. Později bylo zavedeno u větších dětí ještě „prokletí“ spojené nezřídka s „vyhnáním“. Na shromáždění otec „prokleje“ např. syna, který je nucen z komunity odejít. Lituje-li ale svého činu, ostatní členové se za něj přimlouvají u otce, který, když je smířen dary, syna opět přijme a prokletí je na opětovném shromáždění obce odvoláno.

Prostředky výchovy jsou převážně pozitivního charakteru. Můžeme rozlišit:
1) vybízení a návyky, 2) pochvalu a nesouhlas, 3) vzory, 4) mravní poučování a přesvědčování (veršíky, povídačky, poučení, rozhovor) a 5) varování. Varování je obvykle prováděno tak, že jsou líčeny špatné následky nepřijatelného chování. Časté jsou animistické představy, kdy přírodní věci se stávají oduševnělými a jsou vybaveny lidskými i nadlidskými silami. Dítěti je vsugerováván strach z neznámého. Strašením je záměrně vyvolávána úzkost, aby se děti netoulaly. Situace s vágním přístupem při dodržování norem se ale mění po tzv. iniciacích (viz dále).

Ideály sehrávaly vždy významnou roli ve výchově (cíleném rozvíjení osobnosti). Ideál vystupuje ve vědomí jedince jako souhrn norem chování, kterými by se jedinec řídil. Současně jsou v ideálu zakomponovány v danou chvíli nejcennější a nejpřitažlivější rysy osobnosti. Charakter ideálů je ovlivněn dobovým společenským prostředím.

V ideálech se také mohou zračit nedostatky osoby, která si je přisvojila. Jsou reflexí toho, co jedinec sice nemá, ale co považuje za hodnotné a oč usiluje. V dětství jsou ideálem často rodiče. Později v pubescenci jsou to tzv. heroické ideály (např. zpěváci, herci, sportovci a další, víceméně cirkusové profese). Později se ideály blíží více realitě.

Pro současnou mládež jsou vzory a ideály často zahrnovány tzv. celebrity, tj. známé osobnosti ze sportu nebo umění. Jednou z jejich sociálních funkcí je (Keller, 2011, s. 66) *„… vytvářet dojem, že všichni bohatí a mocní se svého postavení domohli jedině díky svému talentu a schopnostem“.* Masy tak mohou žít v iluzi, že díky konkurenci mohou zbohatnout a dostat se mezi elitu.

Výchovou se v prvobytně pospolných komunitách zabývají tři skupiny osob:

1) příbuzní, 2) sdružení dětí (nedospělých) a za 3) komunita jako celek. Z kategorie příbuzní jsou na prvním místě ***rodiče.*** Rodiče nemůžeme chápat v dnešním slova smyslu, protože (zejména, pokud se jedná o výchovu) pojem zahrnuje všechny příslušníky skupiny, kteří jsou ve stejném generačním vztahu jako biologičtí rodiče. Přitom biologický otec není mnohdy znám. Ve většině komunit žijí „volní“ muži odděleně od žen a dětí. Biologický otec žije se svou sestrou a jejími dětmi a matka zase se svým bratrem a svými dětmi. Jednota komunity je upevňována např. i tím, že matky postupně kojí po řadě všechny děti. Vliv otců nastupuje později (např. při uvádění do mužských činností, jako je lov apod.), a to hlavně u chlapců a zase platí, že všichni příbuzní se o chlapce starají, nikoli jen biologický otec.

Značný vliv mají ***sourozenci.*** Předávají dovednosti, které už sami zvládli. Vyrábějí menším dětem hračky a nástroje a odpovídají za mladší děti. Tím se sami stávají vychovateli. Chybí pevnější citové pouto s rodiči, protože (hlavně chlapci) od přibližně 7–10 let vyrůstají v samostatných skupinách, případně žijí s muži.

Zejména ve skupinách fungujících na základě matriarchátu (děti se počítají po linii ženské) má významné postavení matčin bratr. Matriarchát je vázán hlavně na zemědělský způsob výroby. Je založen na společném vlastnictví půdy obdělávané hákem. „Manžel“ se stěhuje do bydliště ženy, kde rozhodují její bratři. Mužů je málo a jsou hýčkáni.

Také ***prarodiče*** v prvobytně pospolném společenství zasahují do výchovy, a to ve dvou oblastech. Prarodiče zůstávají s dětmi, když lidé v produktivním věku odcházejí za prací. Seznamují děti s historií komunity (pověsti, mýty) a zadruhé seznamují s věcmi, které se děti nemohou učit přímým podílem na aktivitách.

Kromě příbuzných se na výchově podílejí také sdružení dětí (nedospělých), jakési ***svazy mládeže***. V nich děti tráví často celý den. Mají dokonce své vlastní orgány a jejich výchovný vliv je obvykle velmi intenzivní. Citové spojení mezi vrstevníky je silnější než s rodiči. Skupiny vrstevníků jsou školami sociálního života. Jestliže rodiče zpočátku příliš nevyžadují kázeň, tyto skupiny naopak vedou své členy ke kázni.

Nadřazenou sociální jednotkou je ***kmen.*** Pro socializaci a výchovu v prvobytně pospolné společnosti je typická účast celého společenství. Africké přísloví dodnes zní (Ballnik, 2012, s. 106): *„Aby člověk vychoval jedno dítě, potřebuje celou vesnici.“* Kmen organizuje tzv. **iniciace** (zasvěcení), zkoušky dospělosti.

Jako pozoruhodná myšlenka (Biddulph, 2007, s. 162–191; Corneau, 2012, s. 149–151, s. 157–172) se jeví aktualizace potřeby zasvěcení (iniciace i v moderní době. Maturita není totéž co skutečná iniciace. Jednak je dostupná jen části populace, ale hlavně je omezena převahou kognitivního zaměření, což zdaleka nestačí.

Iniciace jsou spojeny s počátky uvědomování lidí, že je potřeba cíleně pracovat s novou generací. Staly se jedním ze zárodků zrodu pedagogických zařízení. Pro rituální přijetí mezi dospělé (okolo 12 let věku) je předpokládaná tělesná zralost při vstupu do pohlavní dospělosti a také zralost společenská.

Popis iniciace najdeme např. u Alta (1959). K iniciacím svolává náčelník kmene, když je dost chlapců, kteří by mohli vstoupit do řad dospělých. Vybere se místo v určité vzdálenosti od tábora, které je ohraničeno hliněným náspem. Kmen vyrobí symbolické figury. Za účasti žen se tančí. Symbolickým aktem jsou chlapci odloučeni od matek. Odcházejí s muži, kteří jim zdůrazní, že vše následující musí přijímat bez odporu. Ženy se od této chvíle nesmí pod trestem smrti přiblížit. Každému chlapci (iniciantovi) je přidělen kmotr, který ho průběžně informuje, co má dělat. Součástí iniciací je lov a řada ceremonií. Chlapci jsou např. vymršťování do výše, je jim vyražen zub, musí ležet v horkém písku apod. Chlapcům je zdůrazňováno, že se už nesmějí chovat jako děti. Následuje uspání do magického spánku, ze kterého se mají probudit jako muži. V některých kmenech jsou součástí iniciace obřízky. Učí se znát mýty o původu kmene. Mýty musí být zachovány v tajnosti před ženami. Také jsou poučováni o chování k ženám (sexuální praktiky) v pantomimických představách. Ceremonie mohou trvat celý týden. Nakonec dochází ke společnému jednání v přítomnosti žen, které mladistvým dávají kořené hlízy, symbol spojení muže a ženy. Na závěr odcházejí do tábora mladých mužů, kde je pod vedením kmotrů vyžadována a zkoušena poslušnost. Musí si sami obstarávat potravu, přežít v nepříznivých povětrnostních podmínkách atd.

Je pravděpodobné, že zpočátku existovaly také dívčí iniciace, které později v důsledku nastupujícího patriarchátu zanikají. Corneau uvádí (2012, s. 22), že pro dívky nejsou iniciace tak důležité jako pro chlapce, protože *„žena „je“ ženou, naproti tomu muž musí být mužem teprve „učiněn“. Jinými slovy, menstruace, která otevírá dospívající dívce možnost mít děti, je základem její ženské identity; mohli bychom říci, že se jedná o přirozenou iniciaci, která ji převede ze stavu dívky do stavu ženy, na druhé straně u muže musí místo přírody nastoupit edukativní proces, aby byla narušena prvotní identifikace s matkou. Cílem iniciačního rituálu je „oficiální“ separace od matky a přechod dospívajícího do řad mužů.“*

S nástupem nerovnoměrného sociálního postavení lidí v nově se rodících společenských systémech (antikou počínaje) je výchově dívek věnována relativně malá pozornost. V industriální a postindustriální dnešní společnosti jsou však dívky oproti chlapcům v daleko výhodnějším postavení. Tím, jak byl muž postupně odstavován jako plnohodnotný rodič z výchovy, jsou chlapci zpočátku obklopováni jen ženami a mají obtížnou možnost, aby se stali muži v psychologickém slova smyslu a tím i šťastnými lidmi (Biddulph, 2007). Kultury prvobytně pospolné společnosti věnovaly výchově chlapců větší pozornost, než jak je tomu dnes. Kdyby komunita prvobytného společenství nevychovala kvalitní muže, byla by ohrožena existence všech. Proto to byli muži, kteří se ujímali také výchovy (Biddulph, 2007, s. 32).

Iniciace mají především pedagogický účel: přijmout dospívající do řad dospělých. Společnost (kmen) prostřednictvím iniciací zkouší požadované vlastnosti a znalosti, některé doplňuje a závěrem potvrzuje společenskou zralost. Jsou využívány tři hlavní pedagogické postupy:

1) zkoušky,
2) opatření, která vychovávají,
3) poučování.

Důraz položen na uvědomování závislosti jedince na celku. Je např. demonstrováno, že nezáleží ani tak na tom, kdo v danou chvíli vlastní potraviny, ale na spolupráci při jejich získávání. Je cvičeno omezování, půst, výdrž v zákazech (např. určitých jídel) a další volní aktivity.

Institut iniciací byl pravděpodobně také základem pro zrod pedagogické, konkrétně učitelské profese. Zpočátku každý člen komunity sehrával při iniciacích jemu vymezenou roli. Postupně se ale vyčlenily dvě výrazně pedagogické funkce. První z nich je ***mentor kandidátů***.

Každému dítěti, které procházelo iniciací, byl přidělen starší muž (zpočátku u ženských iniciací to byla starší žena). Doprovázeli inicianty po celou dobu, po kterou iniciace probíhala. Mentor vysvětloval, pomáhal, instruoval nebo poučoval. Nebyl to ale otec ani matka dítěte, čímž byla podtržena veřejná podstata funkce mentora.

Vedle mentora působil ***ústní poučovatel.*** V malých komunitách, kde byl nevelký počet dětí připravovaných k iniciačním obřadům, byla funkce mentora a funkce ústního poučovatele slučována do role poradce (učitele). Tuto roli zastávali nejprve starci, kteří během svého předchozího života prokázali své schopnosti a používali proto ve skupině značnou autoritu. Později, s rozvojem soukromého vlastnictví, se poradci stávají ti, kdo mají prestiž pro své bohatství, svou moc nebo pro své domnělé magické síly. Vytváří se úřad iniciačního učitele, specialisty na problematiku iniciačního procesu. Iniciační učitel detailně ovládal celý rituál a jeho „specializace“ se stává dědičnou. Za svou práci byl bohatými členy komunity obdarováván a placen (v pozdějším období, kdy vzniká soukromé vlastnictví).

S rituálem iniciací je spojená i pevná forma předávání zkušeností. V písních, kterým se musí mládež naučit nazpaměť, jsou obsaženy mravní poučky. Verbální poučování je spojeno s častým odříkáváním a tím nabývá kvalit formálního vyučování. Nedbá se příliš na smysl výpovědi, ale na formu. Zvláště při změnách poměrů se kandidátům ztrácí smysl textů, které ale musí tvrdošíjně opakovat.

V současné výkonové a konzumní kapitalistické společnosti roli tvrdošíjného opakovatele a vykladatele událostí sehrávají sdělovací prostředky. Tak dlouho opakují a vnucují svou interpretaci událostí, až většina uvěří, že tomu tak skutečně bylo a že předkládaná verze je ta jedině možná a správná. Média tak často spíše dezinformují, než aby informovala objektivně. Stala se nástrojem manipulace.

Výchovné (a vzdělávací) cíle jsou (souhrnně řečeno) poskytovány v prvobytně pospolné společnosti všem členům víceméně stejně bez rozdílu majetku a sociálního postavení.

3.4 BOWLBYHO VAZBA, VÝZNAMNÝ PRVEK SOCIALIZACE

Za jeden z rozhodujících prvků socializace musíme považovat počáteční vztahy matky a dítěte. Na základě kvality vztahu s nejbližšími pečujícími osobami (v našich sociokulturních podmínkách obvykle hlavně s matkou) se u dítěte formuje osobnostní struktura a s ní spojená schopnost vyrovnávat se v dospělosti s náročnými situacemi. Výzkumy prováděli se svými týmy především (Kulísek, 2000; Vrbovská, 2010; Bowlby, 2010, Bowlby, 2012; Bowlby, 2013 atd.) John Bowlby a Mary Ainsworthová, kteří vyšli z psychoanalýzy. Také vtištění, „impriting“, se stal významnou oporou (východiskem) jejich výzkumů. Avšak na rozdíl od Freuda považovali tito autoři za nejdůležitější lidskou potřebu jistotu a bezpečí. Za základní psychické potřeby u dětí (Biddulph, 1997, s. 36) je považována potřeba lásky a potřeba kontaktu.

Citová vazba mezi matkou a dítětem (attachment) je definována jako (Kulísek, 2000, s. 406) *„… trvalé emoční pouto, charakterizované potřebou vyhledávat a udržovat blízkost s určitou osobou zejména v podmínkách stresu“.* Byly rozlišeny čtyři základní fáze citového přilnutí, která jsou vázána na věk dítěte.

Můžeme si představit, že na základě vztahu matky a dítěte se v mozku dítěte vytváří tzv. **MODELY REPREZENTACÍ, které zahrnují:**

- mentální reprezentace sebe, druhých a vzájemných vztahů s těmito osobami,

- pocity, názory, očekávání, strategie chování, které se váží na vztah s citově důležitou osobou.

Modely reprezentací fungují nejčastěji na nevědomé nebo částečně vědomé rovině. Jednou vytvořené modely **jsou značně rezistentní vůči změnám**. Kulísek (2010, s. 414) uvádí, že vzorec chování podmíněný citovou vazbou byl zjištěn i po 20 letech (shoda přibližně v 70 % případů).

Na základě modelu reprezentací se vytváří **VZOREC CHOVÁNÍ** podmíněný citovým poutem, který můžeme chápat jako vnější projev vnitřního modelu. Jedinec může mít vnitřních modelů více, Bowlby hovoří o vícenásobných modelech, které mohou být značně protichůdné (a mohou se stát jedním ze zdrojů intrapsychických či interpersonálních konfliktů).

Nyní stručně k vývojovým fázím attachmentu (Kulísek, 2000).

1. FÁZE PŘED VZNIKEM CITOVÉHO PŘILNUTÍ

(přibližně od narození do 3. měsíce života dítěte)

Charakteristické aspekty:

- dítě nerozlišuje postavy ve svém okolí,
- významné jsou především reflexy (sací, úchopový) a signály, které dítě vysílá, aby upoutalo matčinu pozornost: touha po maximálně možné přítomnosti pečující osoby,
- na vytváření citového pouta se výrazně podílí kojení, laskání, doteky,
- je důležité, aby matka tyto signály dokázala rozlišovat (úsměvy, pláč, jemnější obličejové projevy),
- příznačný je význam přítomnosti (bytí k dispozici) jedné specifické pečující osoby.

2. ZÁRODKY CITOVÉHO PŘILNUTÍ
(přibližně mezi 4.–7. měsícem života)

- klesá četnost úsměvů na cizí tváře a roste frekvence a intenzita úsměvů při spatření známých tváří. Pečující osobu si dítě převážně uvědomuje jen v její přítomnosti. ***Matka v tomto období ještě může být nahrazena adoptivní matkou bez závažnějších vývojových následků***. Odtud pramení snaha při adopcích dětí, aby byrokratická mašinérie (soudy atd.) pracovala co nejpružněji a nejrychleji.

3. VYHRANĚNÉ CITOVÉ PŘILNUTÍ
(přibližně od 7. měsíce do 4 let věku dítěte)

- období kolem 7. měsíce je často nazýváno obdobím strachu z cizince. Dítě se bojí cizích a neznámých postav ve svém okolí a naopak cíleně vyhledává specifickou osobu, jíž je zpravidla matka,
- při násilné separaci od matky dítě silně křičí,
- separace od matky v této době má patrně nejdrastičtější následky – hovoříme o tzv. anaklitické depresi, která může za zvlášť nepříznivých podmínek skončit až smrtí dítěte,
- násilné odtržení má podle Bowlbyho tři fáze:
  a) protest,
  b) zoufalství,
  c) odpoutání se (dettachment).

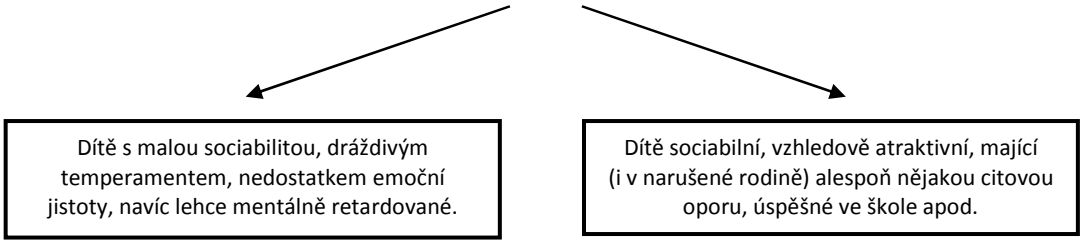
4. OBDOBÍ PARTNERSTVÍ
(přibližně od 4 let)

- od 4. roku je vytvořena základní identita dítěte,
- jestliže předchozí fáze proběhly bez defektu, dítě se začíná od matky stále více odpoutávat a vytváří si vlastní autonomii,
- aktivity se orientují na prozkoumávání okolního světa, potřebu matčiny přítomnosti je schopno bez následků odložit,
- dokáže už pochopit jiné potřeby matky,
- případná separace a frustrace podněcuje v dítěti zdravý vývoj.

Dostáváme se tak k typologii chování dítěte podmíněné jeho vztahem k pečující (tzv. vztahové) osobě. Byly rozlišeny dva základní typy. Zmiňme, že citové přilnutí k dítěti může být do určité míry podmíněné tzv**. transgeneračním přenosem.** Jinak řečeno, aniž bychom si to uvědomovali, můžeme kopírovat chování svých vlastních rodičů při „zacházení“ se svými dětmi.

Sobotková (2001, s. 38–39) se ale domnívá, že je nutné přistupovat k transgeneračnímu přenosu velice opatrně, protože jinak se jedná v podstatě o determinismus. Sobotková poukazuje např. na výzkumy (Clarke, A. M., Clarke, A. D.), které přinášejí diametrálně rozdílné pohledy. Poukazují především na plasticitu vývoje. V souvislosti s tzv. resiliencí (odolnosti proti nepříznivým psychosociálním vlivům) špatné okolnosti (především v rodině) v časných fázích života fatálně nemusí samy o sobě vést ke katastrofě v dalším vývoji a chování jedince. Např. přerušením bludného kruhu maladaptace (tzv. ekologická tranzice) umístěním do náhradní rodinné péče apod.

Důležitý je širší kontext, který může důsledky rané zkušenosti problémové rodiny posílit anebo naopak oslabit. Pravděpodobné jsou dvě různé odezvy okolí na dítě:



DVA ZÁKLADNÍ TYPY CITOVÉHO POUTA:

JISTÝ TYP
(vnímání světa jako v podstatě bezpečného místa)

NEJISTÝ, ÚZKOSTNÝ TYP
(vnímání světa jako ne-bezpečného místa)
Nejistý typ byl posléze rozdělen do dvou, později tří základních skupin:
a) úzkostně – vyhýbavý,
b) úzkostně – odmítavý,
c) úzkostně – dezorganizovaný.

Jsou tedy rozlišeny **čtyři typy chování matek a odtud čtyři typy vlivů na děti** (Kulísek, 2010, s. 412–420)**.**

JISTÝ TYP CITOVÉHO PŘILNUTÍ

- matka pro tyto děti představuje bezpečné zázemí,
- při odloučení děti projevují známky mírného až středního stresu,
- dobrá matka slouží jako **AFEKTIVNÍ KONTEJNER,** tj. dokáže dítě zbavit úzkosti (toleruje úzkost dítěte a svou osobností unáší a „stravuje“ vnitřní projekce dítěte;
- **nejdůležitější je matčina schopnost citlivě reagovat na potřeby dítěte:** citlivost k vnímání signálů, které dítě vysílá a schopnost je adekvátně interpretovat a reagovat vhodnou akcí, přiměřenou potřebě dítěte!

Kulísek (2010, s. 416) dále uvádí rozdíly v chování těchto „elitních“ matek ve srovnání s ostatními:

- v porovnání s matkami nejistých dětí jsou tyto matky výrazně citlivější,
- citlivostí posilují u svých dětí pocit, že signály, které dítě vysílá, budou vyslyšeny a spokojeny; zároveň dítě získává pocit vlastní hodnoty,
- vytváří se tak základní důvěra dítěte v matku i v sebe samotné,
- pláče-li dítě, matka přichází výrazně dříve než matky nejistých dětí,
- během krmení více respektuje tempo dítěte, je vnímavější, i pokud jde o zahájení a ukončení krmení,
- při nutných změnách v režimu dítěte postupuje taktně a nenásilně,
- zprostředkuje dítěti sociální komunikaci,
- v případě potřeby je utěší,

- zohledňuje jeho potřebu vzdálit se a zkoumat okolí, nebrání mu v tom, ale poskytuje mu ono „bezpečné zázemí“, které redukuje nadměrnou separační úzkost,
- matka (v optimálním případě také otec) jsou schopni tolerovat vyjádření negativních emocí vůči sobě. To předpokládá jistou míru osobní zralosti.

Nejisté typy citového přilnutí jsou v zásadě tři. Mají vliv na nepříznivé naprogramování mozku a mohou vést k tzv. reaktivní poruše vazby, což znamená (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 51) „… nepřiměřené sociální chování dítěte, které vzniklo před pátým rokem jeho života v důsledku nejisté vazby na pečující dospělé osoby“. Uvedeme ve zjednodušující podobě všechny tři „typy“ těchto dětí a charakteristické chování jejich matek.

1. DĚTI ÚZKOSTNĚ VYHÝBAVÉ A JEJICH MATKY

Podle Kulíska (2010, s. 417–418)

- matky s těmito dětmi komunikují nejasně (např. mu naznačí, aby se přiblížilo, ale vzápětí ho odmítají). Dítě si proto obtížně vysvětluje signály matky, co opravdu znamenají,
- matky projevují nechuť k tělesnému kontaktu, celkovou odmítavost, skrytou agresi,
- obecně můžeme říci, že jsou rigidní, kompulsivní,
- i tyto matky dítě fyzicky drží, ale tělesný kontakt poskytují pouze s vědomím jeho nezbytnosti pro dítě. Vnitřně je však tento kontakt pro ně nepříjemný,
- proto často selžou, i když dítě kontakt vysoce potřebuje: je-li kontakt odmítnut, matka fakticky selhává jako bezpečné zázemí,
- obrannou reakcí dítěte je vyhýbavé chování, sklon potlačovat emoce, hlavně úzkost a vztek,
- často se tyto děti snaží rodičům vyhovět za každou cenu, objevují se u nich tendence k perfekcionismu či k OBRÁCENÉ ROLI a ke kompulsivnímu pečovatelství;
- jsou rodičem odměňovány za zdánlivou adaptaci (tj. že nepláčí, potlačují emoce apod.) a tím jsou tlačeny k tzv. PŘEDČASNÉ DOSPĚLOSTI,
- obrácená role a předčasná dospělost se objevuje i u dětí s dezorganizovaným citovým přilnutím.

Objevují se **dva protikladné přístupy**

VERBÁLNÍ HYPERSTIMULACE

ODMÍTÁNÍ TĚLESNÉ BLÍZKOSTI

Výsledkem jsou:

a) nevědomé konflikty,
b) potíže se sebepřijetím

U dítěte se vytvářejí **dva modely reality**

IDEALIZUJÍCÍ

DEVALVUJÍCÍ

V adolescenci a dospělosti byly u takto postižených dětí zaznamenány **potíže v oblasti sociálních a milostných vztahů.**

V oblasti intimních vztahů se jim

ZÁMĚRNĚ VYHÝBAJÍ

HEKTICKY JE VYHLEDÁVAJÍ, ALE NAVAZUJÍ JE POVRCHNĚ

V obou případech se ale jedná o strach z blízkosti.

DVA STYLY VYHÝBÁNÍ

POPŘENÍ JAKÉKOLI POTŘEBY SOCIÁLNÍCH VAZEB ČI POUT

VĚDOMÁ TOUHA PO KONTAKTU, která je ale tlumena strachem ze závislosti

2. DĚTI ÚZKOSTNĚ – AMBIVALENTNÍ (VZDOROVITÉ DĚTI) A JEJICH MATKY

- na rozdíl od vyhýbavých dětí, matky ambivalentních dětí komunikují jasně, nebrání se blízkému kontaktu, ale v reakcích jsou nepředvídatelné,
- matky jsou schopny citlivě reagovat na potřeby svých dětí,
- jejich reakce jsou ale velmi nekonzistentní a nestálé, proto je jejich chování málo předvídatelné: někdy jsou laskavé, vřelé, přijímající a jindy odmítající, nepřístupné, podrážděné apod.,
- jako bezpečné zázemí jsou proto pro děti značně nespolehlivé,

↓

- reakce dětí můžeme interpretovat jako vztek na nespolehlivou pečující osobu. Dítě jakoby ji trestalo za selhání,
- v pozdějším věku nejsou tyto děti schopny si vytvořit pevný vnitřní model chování, který by byl podmíněn citovým poutem,

- mívají problémy s adaptací ve škole, bývají závislé na jiných dětech anebo naopak jsou agresivní a vynucují si pozornost. Mají sklon šikanovat ostatní děti, ale bývají také často oběťmi šikanování,
- v životě si často vybírají vyhýbavého partnera, na kterém jsou závislí.

3. ÚZKOSTNÉ – DEZORGANIZOVANÉ DĚTI A JEJICH MATKY

- chování těchto dětí není ve skutečnosti dezorganizované, ale jedná se o nevědomou obrannou strategii:
- a) *zmatené chování* je pro ně *způsob, jak komunikovat s trestajícím či zneužívajícím rodičem,*
- b) jinou jejich obrannou strategií je *obrácená role* (jakoby pečují o rodiče – snaží se tak získat pocit kontroly nad rodičovským chováním a tím lépe zvládnout emočně neúnosnou situaci, jakou je zneužívání. Tento fenomén se objevuje poprvé až mezi 2,5–5 roky,
- u matek úzkostně-dezorganizovaných dětí zjištěn ABUZUS (nadměrné užívání) alkoholu, deprese, celkové zanedbávání péče,
- úzkostně-dezorganizované chování je významným prediktivním faktorem duševních poruch: hostilně-agresivního chování a poruch chování.

Shrneme-li **OBRANNÉ REAKCE DĚTÍ**, docházíme k následujícím nejvýznamnějším (Kulísek, 2010, s. 420):

1) ***zdánlivá lhostejnost či bezstarostnost;***
- děti se vzdalují od matky na velice dlouhou dobu bez pozorovatelných známek stresu;
- děti se sebepoškozují o ostré předměty, padají, vráží do věcí – často bez známek bolesti. Matka obvykle reaguje panikou a úzkostí – dítě touto cestou nevědomě usiluje o její pozornost;
- ***děti zlobivé*** – podobně jako v předchozím případě se snaží upoutat pozornost. Trestání vnímají jako projev zájmu o svou osobu;

2) ***útlum exploračního chování***: dítě se bojí nových věcí, situací a osob, a to i v přítomnosti matky. Děti jsou na matku fixovány delší dobu, než je obvyklé. Matky fixaci podporují (vědomě i nevědomě) a tím brzdí jejich snahu po separaci a autonomii;
3) **předčasná vyspělost**: při ní dochází k obrácené roli, kdy dítě přejímá prvky rodičovského chování;
4) ***zmatené chování*** jako způsob komunikace s trestajícím či zneužívajícím rodičem.

Vztah matky (nebo i jiné vztahové osoby) a dítěte, jak ji prezentuje Bowlby, Ainsworthová a další autoři, je respektovaná a o výzkumy se opírající teorie. Už méně se o „tvrdá data“ mohou zpravidla opřít jiné psychoanalytické teorie[20]. To přirozeně neznamená, že nepřinášejí pro vychovatele a speciálně pro sociální pedagogy řadu

[20] Zájemcům o psychoanalytické teorie doporučujeme práci Fonagyho a Tagetové *Psychoanalytické teorie.* Praha: Portál, 2005.

zajímavých pohledů na procesy socializace. Uveďme si konstrukci jungiánky Kastové (2004). Její pohled taktéž staví na významu matky při socializaci dítěte.

Podle této autorky pro socializaci jedince má zásadní význam tvorba komplexů *(„kompletových krajin konkrétního člověka“*; Kastová, 2004, s. 153). Komplexy jsou definovány (Kastová, 2004, s. 25) jako *„… specifické konstelace vzpomínek ze zhuštěných zkušeností a fantazií shromážděných kolem spojujícího základního tématu, obsazených silnou emocí stejné kvality. Jestliže v životě dojde k dotyku s tímto základním tématem nebo příslušným afektem, reagujeme komplexově“.* V jungiánském pojetí psychiky (Corneau, 2012, s. 39) tvoří komplexy strukturu psychického organismu. Komplex je „zvnitřnění vztahu“. Ve středu komplexu je afektivní zkušenost, která vytvoří jádro fungující jako magnet, který přitahuje podobné citově zabarvené zkušenosti. Komplexy si představíme jako afektová jádra osobnosti. Vznikají v situaci, kdy se bolestně střetne osobnost s požadavky prostředí (převážně s požadavky tzv. vztahových osob) nebo také, když jedinec narazí na událost, kterou momentálně není s to zpracovat. Většina lidí se chová pod vlivem určitého dominantního komplexu a také dalších, ale už méně významných komplexů.

Komplex se obvykle nevytvoří na základě jediné traumatizující události.

Ziegler (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 149) na téma traumatu a paměti rozlišil dva druhy paměti:

1. Implicitní paměť, kterou dítě nevědomě využívá zvláště v nejútlejším věku. V limbickém systému se ukládají traumatické zážitky. Protože se jedná o nevědomou oblast, jsou obtížně dosažitelné rozumovými aktivitami. V průběhu dalšího života se mohou nečekaně vynořovat.
2. Explicitní paměť obsahuje vědomé zapamatování faktů (jmen, míst, poznatků, souvislostí atd.). Tato paměť může být málo spolehlivá, může být ovlivněna vnějšími událostmi a okolnostmi. Výrazně traumatizující zážitky může vytěsnit (obrana) a následkem toho si dítě např. idealizuje i osoby, které mu v minulosti ublížily.

Jednou vytvořený komplex víceméně zaručuje, že na každou obdobnou situaci jedinec reaguje podobně (generalizovaná očekávání). Posléze je automaticky oživována stereotypní obranná strategie. Pokaždé se vyplaví stejné emoce, které jsou ovšem zpravidla nepřiměřené nastalé situaci. Kastová (2004, s. 31) k tomu vysvětluje: *„Nereagujeme totiž na aktuální situaci, ale na všechny situace našeho života, které se této situaci fatálně podobají.“*

Komplexy v konečném důsledku způsobují, že jsme odcizeni sami sobě (hlavně tzv. **„jáskému komplexu“**, který je jakýmsi centrem psychiky, i když je to komplex stejně jako jiné komplexy). Komplexy mohou zablokovat další rozvoj osobnosti. V podstatě všichni lidé ale mají nějaké komplexy (Kastová, 2004, s. 29). Komplexy jsou také rozhodující pro postoje osobnosti. Psychoanalytikové se domnívají, že (Dvořák, 2004, s. 100) životní scénář jedince je tvořen jen několika málo většinou neuvědomovanými postoji. Pokud nejsou tyto postoje zdravé a v jedinci jakoby „zamrzly“, opakujeme stále stejný scénář, který znamená svým způsobem past. Pro tvorbu postojů je nezbytná (Jedlička, 2011, s. 27) nepřenositelná zkušenost, kterou jedinec nabývá soužitím s „pevnou osobností“ dospělého. Pevností se přitom myslí především aktivní pojetí života místo podřizování se nepříznivým událostem. Zátěžové situace přijímá takový dospělý spíše jako výzvy a nikoli jako rány osudu.

Komplexy se mohou vytvářet během celého života a navíc již vytvořené komplexy mohou být průběžně přepracovávány. Fatální význam mají dva pozitivní a dva negativní typy komplexů, které se utvářejí ve vztahu k sociálnímu otci a sociální matce. (Všimněme si, že není tak důležitá biologická matka ani biologický otec. Jestliže biologická matka nebo biologický otec nejsou přítommi, komplex je ustanoven jinými ženskými nebo mužskými vztahovými osobami.) Oba rodičovské komplexy jsou kromě toho odlišné pro muže a odlišné pro ženy a navíc mohou být u konkrétního jedince všemožně namixovány (Kastová, 2004).

ZÁKLADNÍ RODIČOVSKÉ KOMPLEXY

PŮVODNĚ POZITIVNÍ MATEŘSKÝ KOMPLEX

- vytváří se v dětství tehdy, když je dítě obklopeno mateřskou láskou, pozorností a zájmem
- vytváří základní důvěru ke světu a pocit, že jedinec má samozřejmé právo na existenci
- vede k tzv. oceánskému životnímu pocitu

PŮVODNĚ POZITIVNÍ OTCOVSKÝ KOMPLEX

- vytváří se v dětství tehdy, když je dítě obklopeno otcovskou láskou, pozorností a zájmem

PŮVODNĚ NEGATIVNÍ MATEŘSKÝ KOMPLEX

- vytváří se v dětství tehdy, když se dítě těžce střetává s matkou
- vytváří pocit nedůvěry ke světu a pocit, že jedinec nemá právo na existenci
- vede k zápasu a rivalizaci s jinými lidmi

PŮVODNĚ NEGATIVNÍ OTCOVSKÝ KOMPLEX

- vytváří se v dětství tehdy, když se dítě těžce střetává s otcem

Původně pozitivní mateřský a původně pozitivní otcovský komplex mají kladný význam, ale v určitém vývojovém stadiu (věku) se mohou stát blokujícími. Potom je žádoucí, aby se jedinec od nich odpoutal. Dobrá matka totiž dítě nakonec „vypudí“ do jeho vlastního života a do jeho vlastní odpovědnosti. Jestliže se tak nestane, stává se původně pozitivní mateřský komplex brzdou a mění se de facto v negativní mateřský komplex.

Podle uvedené teorie je komplexové chování jinou kvalitou než naučené chování na základě prostého sociálního učení (viz Bandura a další).

Všimněme si podrobněji nejprve pozitivního mateřského a pozitivního otcovského komplexu. Dominantní je pocit „my“, typický pro **pozitivní mateřský komplex**. Může zahrnovat širší společenství lidí, např. otce, sourozence, prarodiče, příp. další důležité lidi spojené s rodinou. Znakem pozitivního mateřského komplexu je tolerance k jiným lidem, vyjádřitelným stručně jako (Kastová, 2004, s. 56) *„žít a nechat žít“*. Pro jedince s rozvinutým mateřským komplexem je typický postoj nároků vůči druhým lidem, které vnímají jako nezpochybnitelné. Příliš si nelámou hlavu s krizovými situacemi, které pojímají ve smyslu „věci se vždy nějak vyřeší“. Spoléhání na jiné se může transformovat v zahálčivost. Jsou ale

také schopni se tzv. otevřít, mluvit o svých intimních záležitostech. Jsou kreativní a s bohatou fantazií, přátelští, schopní empatie. Milují tzv. **„oceánský životní pocit“**, jehož podstatou je zážitek odstranění rozdílnosti mezi lidmi a vzájemné sdílení: jsme dobří a žijeme v dobrém světě. Kastová (2004, s. 58) k tomu uvádí: *„Člověk má právo žít, milovat, být milován, mít v tomto světě místo. Má právo na respekt, právo vyjadřovat tělesné a duševní potřeby a také je moci naplňovat, prostě proto, že je na světě.“* A uvedené pozitivní hodnoty klade do protikladu k „výkonnostnímu já“, jehož podstata spočívá v potřebě odvádět práci, aby byl jedinec vůbec uznán a respektován, jelikož se vnímá jako „nedobré já“. Výkon a jeho potřeba je ovšem záležitostí především mužského vnímání světa nikoli společenských poměrů. Z určitého hlediska nám to připadá jako naivní a idealistické, protože se domníváme, že společenské systémy (např. kapitalismus) nejsou určovány rozdílnou psychikou mužů a žen, ale spíše naopak.

Je zajímavé, že lidé s původně pozitivním mateřským komplexem mají zpravidla velké **problémy s rozchody.** Kastová to vysvětluje tím, že rozchod (včetně smrti a různými druhy loučení) ničí pocit sounáležitosti, který je pro pozitivní mateřský komplex významný. Rozchod znamená (Kastová, 2004, s. 41) *„… aby se člověk znovu zorganizoval podle vlastního já“.* Řídit se sám sebou (např. zamilovat se, mít sexuální fantazie apod.) znamená vlastně opustit mateřský komplex a nově tak „definovat svou identitu“. To je obtížné, není-li dostatečně rozvinuto vlastní já. Člověk se cítí zrazen a opuštěn, např. není-li dostatečně naplněna potřeba lásky a akceptace. V takových situacích dokáží být lidé s pozitivním mateřským komplexem agresivní (včetně pasivní agresivity a autoagresivity, protože je zapovězeno vztek projevit navenek) nebo přecházejí na rovinu výkonu. Tak také vznikají pocity viny, že nejsou splněna vysoká očekávání, která do sebe vložil jedinec sám, nebo jsou vysokým výkonem povinováni jiným lidem. Kompenzace jsou nacházeny např. ve velikážských fantaziích. Cesta vede k depresím a úzkostem. Je to důsledek toho, že máme (Kastová, 2004, s. 60) *„… identitu člověka, jaký by měl být, ne identitu vlastní“.* Takový jedinec není sám sebou.

V popředí může být nejen mateřský komplex, ale také původně pozitivní otcovský komplex, který ten mateřský zatlačí do pozadí. **Pozitivní otcovský komplex** je nesen myšlenkou na uznání názorů, hodnot a idejí, ve které otec věří. Autorita otce je ale také přenositelná na uznání autority jiných mužů v životě daného člověka. S autoritami se nerivalizuje. Pro lásku a uznání je potřebné velmi pracovat. Výkon je považován za cestu k bezpečí a sounáležitosti s jinými lidmi. Přesto se těmto lidem nedostane „oceánského životního pocitu“. Chtějí mít pokud možno co nejvíce věcí pod kontrolou. Když to nejde (dostaví se nemoci, stárnutí, nezvládnutelné problémy s výchovou), je řešením obrátit se k ženskému světu. Muži s převažujícím pozitivním mateřským komplexem to zvládnou snadněji (a jsou prý šťastnější, jak na věc nazírá autorčin feministický náhled). Horší to je pro muže s převažujícím otcovským komplexem. U nich se dostavují deprese, úzkost (kterou si nepřiznávají), krize a potřeba hledání nových hodnot.

Otec může mít „otcovský komplex“ (od svého otce) nebo také mateřský komplex. Podobně matka může mít mateřský komplex od své matky nebo také může být nositelkou převážně otcovského komplexu.

Pro syny se jeví (může to být ale jen zdání), že se prvoplánově nemusí od otcovského komplexu odpoutat (podobně dcery od mateřského komplexu). Dcera s pozitivním otcovským komplexem u otce, který je veden pozitivním mateřským komplexem, je ve vztahu k partnerovi submisivní, je přizpůsobivým děvčátkem. Jejich velkým přínosem je erotično, poddajnost a nezřídka intelektuální nadání, které ovšem buď podceňuje nebo ho

skrývá. Tyto dcery mají pocit vlastní hodnoty, který je spojen s obdivem, jehož se jim dostává od mužů. Jejich identita je ale odvozena (od otce), proto i u dcer je žádoucí odpoutání a nalezení vlastní identity.

Jestliže zaměření na výkon a úkoly jsou detekovány jako „mužské“ a vztahová (účast) oblast je interpretována jako ženská, je dobré si uvědomit, že se jedná jen o hrubou identifikaci hodnotového zaměření člověka. I orientace na vztahy v sobě totiž může obsahovat např. prvky, kde se hodnotí něco vykonaného, nebo nedostačivosti, opomíjení apod., což jsou prvky hodnocení výkonu.

U jedinců s **původně negativním mateřským komplexem** je vybudován dojem (Kastová, 2004, s. 129), že tito jedinci nejsou dobrými lidmi a že žijí ve špatném světě. Pocit, že si své nedostačivosti zavinili sami, převládá. K matce nebo jiné pro ně nejdůležitější vztahové osobě jsou silně vázáni a jakoby čekali, že matka nakonec jejich „znehodnocování“ zanechá. Ve vztahu k jiným lidem stále očekávají, že s nimi bude špatně zacházeno, jsou pod vlivem základní nedůvěry a strachu a snaží se všechno kontrolovat, aby tak předcházeli projevům své nedostačivosti a unikli úzkostem. Tím, jak usilují o všemožnou kontrolu všeho a všech, vzniká zdání mocenského komplexu. Ve skutečnosti se jedná (Kastová, 2004, s. 130) *„…o zoufalý pokus člověka, který se cítí bezmocný, udržet se nad vodou“.* Stejný motiv způsobuje, že se snaží zachytit každou emocionální změnu druhých lidí, kterou si vykládají jako nepřátelskou vůči sobě. Reakcí na to je vztek nebo alespoň pasivní agrese.

Vedle základní nedůvěry je tu ještě pocit beznaděje. Chtějí někam příslušet, ale cítí se být stále vylučováni. Nástrojem snahy být přijat je masivní snaha rivalizovat. Svůj život mají tendenci vnímat jako méněcenný. Jsou malí a nejmenší. Cestu hledají přes otcovský komplex, tj. zasloužit si lásku prací a výkonem. U narcistů je v pozadí negativní mateřský komplex a málo rozvinutý otcovský komplex.

Terapeutické a výchovné řešení spočívá mimo jiné v tom, že budou zřetelně vnímáni, viděni, že se jim dostane zájmu ze strany sociálního okolí. Povzbuzovat je ve vyjádření pocitů a uznat také, že jejich strategie na přežití je hodnotná a nejde pouze o kompenzace.

Také **původně negativní otcovský komplex** má své charakteristické znaky a zvláště ničivě ovlivňuje život synů (Kastová, 2004, s. 143). Synové jsou zde ničím, protože charakteristickým rysem je vztah vládnoucích (otrokářů) a poddaných (otroků). Vlastní cesta životem syna není možná, protože cestu určí otec či otcové. Otec syna nerozvíjí, nedává mu podněty, ale jen se ptá, proč syn stále neodvádí výkon, který si otec představuje. Radost z výkonu, který by syn mohl mít, je znemožněna. Syn nároky otce nemůže dostát. Vnitřní zmatek a vnitřní nejistota syna je známkou negativního otcovského komplexu. Aby vnitřní zmatek zamaskoval, bude se syn snažit budovat ochranný vnější krunýř (Corneau, 2012, s. 42): *„… Čím víc budou jeho tvrzení nekompromisní, kategorická a definitivní, tím víc budou sloužit k maskování vnitřní nejistoty.“* Jedním z důsledků je také až zoufalá honba za uznáním, za penězi a majetkem, která mu „jakoby“ potvrdí, že má hodnotu (Corneau, 2012, s. 53): *„Ve skutečnosti se z hloubi duše dere výkřik: chci uznání, chci, aby otec potvrdil, že mám svou cenu.“*

Základní pocity stojí na vnímání viny a studu a také pocitu nicotnosti. Výsledkem je potřeba se pomstít a ničit. Syn bojuje o otcovo uznání, ale otec mu uznání nikdy neposkytne. Zůstává v začarovaném kruhu. Výsledek (Kastová, 2004, s. 144): *„Muži s původně negativním otcovským komplexem mají velkou potřebu uznání ze strany druhých mužů. Jestliže se jim*

uznání dostane, nedůvěřují mu a znehodnotí je.“ Znehodnocují nejen sebe a neuznávají ale ani výkony jiných lidí.

Pro osobnostní růst je důležité hledání vlastní cesty. Není třeba, aby ji otec schválil, není třeba se snažit být tak úspěšný, jako byl otec. Cesta je ve vystoupení z rivality.

Kromě výše popsaných mateřských a otcovských komplexů existují tzv. **„kolektivní komplexy“.** Ve výkonové společnosti jako je ta, v níž žijeme, je považováno za hodnotné především to, co patří k otcovským komplexům. Tím se může stávat, že mohou být znehodnocovány mateřské komplexy.

Závěr. Z hlediska socializace každého člověka je významné se ptát, kde je jeho mateřský komplex, o jaký druh se jedná a jak se to projevuje v jeho prožívání sebe a v jeho vztazích k jiným lidem. A v případě, že je jedinec pod vlivem otcovského komplexu, opět hledáme, o jaký druh otcovského komplexu se jedná a jak se projevuje.

Podobně jako u Bowlbyho vazby byl popsán transgenerační přenos i v pojetí teorie rodičovských komplexů platí, že v případě (Kastová, 2004, s. 154) zafixování některého z komplexů (tj. jedinec se z komplexu v určitém věku, kdy je to přiměřené, nevymanil) je kompletové založení přenášeno na další generaci.

Zásadní je, aby se jedinec přiměřeně odpoutal od mateřského i otcovského komplexu v optimálním věku. Protože když se to nepodaří, jedinec bude neustále stereotypně nepřiměřeně reagovat na rozdílné situace – stále stejná očekávání, stále stejné obavy, vynakládání energie na budování obranných kompenzačních struktur atd. Každá životní etapa vyžaduje odpoutání a tedy jakési nové zrození. Nebát se stále znovu a znovu odpoutávat (loučit) a s tím je spojena odvaha spoléhat na vlastní pocity a vlastní myšlení. Říkat „já“ a nikoli podlehnout (Kastová, 2004, s. 156) *„obecnému vnímání věcí a souvislosti*“.

3.5 SOCIALIZACE A REPRODUKCE SPOLEČNOSTI

Ucelený přehled teorií socializace v návaznosti a obnovování společenských vztahů najdeme u Katrňáka (2004). Uvedeme některé z nich ve stručném přehledu.

SAMUEL BOWLES A HERBERT GINTIS

Podle těchto autorů můžeme stupně vzdělávání propojit s hodnotovou orientací (systémem hodnot), který je vzdělávaným vštěpován (Katrňák, 2004, s. 38).

1) nejnižší stupně vzdělanostního systému upřednostňují hodnoty spojené s poslušností dětí. Děti rodičů nejnižších tříd je znají od svých rodičů, protože ti pracují v povoláních, které poslušnost předpokládají;
2) na středních stupních vzdělávacího systému dominují hodnoty vyzdvihující spolehlivost a serióznost. Jsou to hodnoty svázané se schopností pracovat bez přímého a neustálého dohledu (úředníci);
3) u nejvyšších stupňů vzdělávacího systému: převažují hodnoty spojené se zodpovědností.

Kapitalistický systém paradoxně na jedné straně udržuje mezigenerační třídní nerovnosti a na druhé straně šíří ideologii rovnosti, stejných šancí každého člověka. Vzdělávací systém je poznamenán tzv. meritokratickou ideologií. Šíří mýtus, že subordinace

ve společnosti se vytváří na základě osobních zásluh či schopností. Škola žáky hodnotí podle schopností a tím ospravedlňuje nerovnost v přístupu k různým stupňům vzdělání.

MELVIN KOHL
HODNOTY A PROFESE

Jeho teorie vidí příčinu reprodukce sociálního postavení v podobnosti mezi rodinnými hodnotami a typem povolání rodičů (Katrňák, 2004, s. 39): *„Profese formuje hodnotovou orientaci rodičů. Promítá se do jejich postoje k dětem, do způsobu jejich výchovy. Děti jsou pak socializovány k podobnému typu povolání, jaké vykonávají jejich rodiče."*

Rozdílné hodnoty:

1) hodnoty dělnických rodičů jsou determinovány konformitou k vnějším autoritám. Matky kladou důraz na to, aby se děti přizpůsobovaly, chodily upravené, čisté a byly poslušné vůči dospělým;
2) hodnoty střední vrstvy jsou založeny na samostatném rozhodování. Matky zdůrazňují osobní rozvoj dítěte, oceňují rozhodování bez „nápovědy" a schopnosti nepodlehnout vnějšímu sociálnímu tlaku. Poslušnost a upravenost pro ně nejsou až tak důležité. Významná je spokojenost a pocit štěstí dítěte. Je kladen důraz na vlastní zájem dítěte a jeho rozhodování. Ovládání se, ohleduplnost, zájem o poznání jsou uznávané hodnoty.

V případě překročení norem (Katrňák, 2004, s. 40):
1) dělničtí rodiče svým dětem takové chování prostě zakáží. *„Jsou zvyklí žít podle pravidel, omezení a příkazů …"* Nezjišťují příliš důvody chování dětí. Buď zakazují, co dělat nemají, nebo přikazují, co dělat mají. Kohl to nazývá **přinucením** (constraint);
2) u dětí střední třídy rodiče zjišťují důvody, proč se tak stalo a snaží se, aby dítě samo pochopilo, co udělalo špatně a proč je to špatně a podle toho se následně chovalo. Nenutí ho tedy ke správnému chování, ale k takovému chování je vedou a motivují. Tento přístup charakterizuje jako **podporu** (support).

Rozdíly vznikly z odlišností profesí. Dělníci podléhají autoritě, plní příkazy a požadavky. Pracují především s hmotným materiálem. Střední třída má velký prostor k rozhodování. Při práci především manipulují se symboly. Nepracují pod neustálým dohledem.

PIERRE BOURDIEU
KONCEPT KULTURNÍHO KAPITÁLU

Tato teorie primárně vychází z následujícího předpokladu (Katrňák, 2004, s. 41): *„Kulturní kapitál je dovednost, která plyne z kulturní kvality prostředí, v němž člověk vyrůstá. Je to um, který si člověk v rodinném prostředí osvojil, jsou to znalosti, které zde získal."* Pod pojmem kapitál chápe Bourdieu všechno, co je člověk schopen akumulovat a následně zužitkovat. Může to mít povahu kulturní, ekonomickou, sociální nebo symbolickou.

Děti z vyšších společenských vrstev mají vyšší úroveň kulturního kapitálu; „zdědily" ji po rodičích.

Kulturní kapitál existuje ve 3 formách:

1) ***vtělený*:** jsou to intelektuální a tělesné dispozice získané v průběhu socializace;
2) ***objektivizovaný*:** kulturní artefakty (obrazy, sochy, knihy, fotografie apod.);
3) ***institucionalizovaný*:** akademické tituly a vědecké hodnosti.

Kulturní kapitál je vždy spojen s určitou konkrétní osobou a jejím chováním a názory. Nelze jej ztratit nebo zcizit. Má také (podobně jako jiný kapitál) tendenci se reprodukovat. V reprodukování kulturního kapitálu hraje roli tzv. ***habitus konkrétního jedince,*** což je (Katrňák, 2004, s. 41) *„… systém dispozic k určitému jednání, obsahující v sobě všechny prožité zkušenosti, které se projevují ve vnímání, myšlení, reflexi a jednání člověka. Habitus je internalizovaná společenská pozice, rozpoznatelná ve vnějších projevech člověka, v jeho názorech a postojích, které k této pozici odkazují, čímž je zpětně udržována její existence. Habitus se získává během socializace a je trvalou vlastností člověka“.* Není to ale nějaký zvyk. Je naopak neustále tvořen.

BASIL BERNSTEIN, SHIRLEY BRICE HEATH
JAZYKOVÁ (LINGVISTICKÁ) SOCIALIZACE

Bernstein předpokládá, že jazyk, který používáme a v němž myslíme, strukturuje náš svět a tak utváří i způsob našeho vnímání. Např. při zkoumání jazyka britských chlapců se ukázalo, že způsob jejich komunikace je v souladu se sociální třídou, ke které patří a v jejímž prostředí vyrůstali.

Rozlišil:

1) **veřejnou řeč** (public language), která je používána během hovoru při každodenní komunikaci. Význam má spíše to, co je za slovy – gesta, výrazy tváře, pohyby těla, způsoby, jak jsou slova vyřčena. Tvoří svým způsobem omezený kód. Význam je vyjadřován spíše kontextuálně než slovně;
2) **formální řeč** (formal language) je oficiální jazyk používaný především ve styku s autoritou, např. ve škole. Formální řeč je logická, nositelem významu jsou samotná slova. Síla či tón hlasu hraje až sekundární roli. Formální řeč je charakterizovaná jako rozvinutý kód, který disponuje možností vyjádřit různé pohledy na věci a události z různých úhlů.

Děti střední třídy ovládají oba způsoby, kdežto dělnické děti ovládají pouze veřejnou řeč a používají ji i v situacích, kdy je to nevhodné. Veřejná ani formální řeč nemá mnoho společného se slovní zásobou, ale spíše se skladbou slov a vět, tedy s odlišným vnímáním světa.

Podle druhu převážně používané řeči byly rozlišeny:

Dva základní typy rodin podle druhu vnímání světa

STATUSOVĚ ORIENTOVANÉ RODINY

- rodinná pozice legitimizuje moc rozhodovat. Rozhodující je věk a pohlaví členů rodiny
- je tu přesně definovaná role muže a ženy, dítěte – mezi tím jsou jasné hranice

Typické pro DĚLNICKOU RODINU
Včetně omezeného kódu

OSOBNOSTNĚ ORIENTOVANÉ RODINY

- role podle věku a pohlaví nejsou statusově připsány, nejsou tak jasně vymezeny
- manželé o chování k sobě i o přístupu k dětem diskutují a spoluutvářejí ho

Typické pro RODINU STŘEDNÍ TŘÍDY
Včetně rozvinutého kódu

Katrňák uvádí (2004, s. 45), že Heathová provedla rozsáhlý výzkum zaměřený na jazykovou socializaci dětí a na používání jazyka ve škole. Zjistila, že rozhodující odlišností nebyla barva pleti dětí, jak by se možná spíše dalo očekávat, ale kultura a odlišný způsob lingvistické socializace. Zjistila odlišnou předškolní výchovu s odlišnými koncepcemi dětství, hodnotových orientací atd., což ovlivňuje způsob nakládání s jazykem. Heathová zkoumala dvě skupiny dělnických rodin.

První skupina rodin z dělnické třídy své děti kontrolovala a omezovala. Rodiče se svými dětmi rozmlouvali, snažili se je formovat, tj. vychovávat. Heathová tuto činnost označila jako ***vyučování (teaching).***

Druhá skupina dělnických rodin ponechávala dětem volnost, neomezovala je, jen se starala o jejich fyzické potřeby (tj. socializace, nikoli výchova v úzkém pedagogickém slova smyslu a péče). Co jejich děti pochytí a jak se připraví na školu, nechávali tito rodiče na dítěti samotném. Heathová tuto činnost charakterizovala jako ***učení se: learning.***

AVŠAK DĚTI Z OBOU SKUPIN NÁSLEDNĚ NEBYLY VE ŠKOLE PŘÍLIŠ ÚSPĚŠNÉ.

Ať už děti slyšely jen příkazy nebo zákazy nebo je rodiče v zásadě nechávali být. Naopak děti ze středních vrstev dokázaly pojmenovat věci bez kontextu, v němž se tyto věci nacházely a uměly používat jazyk v rovině abstrakce. Znamená to, že kvalita komunikace není ani tak odvislá od stupně řízení, ale od obsahu, o němž se mluví a také jakým způsobem (za použití jakých výrazů) se o věcech mluví.

PAUL WILLIS
KONTRAŠKOLNÍ KULTURA

Podle Willise (Katrňák, 2004, s. 46–50) dělnická třída (v USA, pozn. J. S.) zastává tzv. kontraškolní kulturu. Během dvou až čtyř let na druhém stupni základní školy (tj. v našich podmínkách 6.–9. postupný ročník) vytvořili chlapci opozici vůči škole. Proces nazývá „diferenciací". Pro tyto chlapce přestane být legitimní respekt vůči autoritě a ocenění za dobré známky pro ně přestává mít motivační charakter. Chlapci přestanou důvěřovat institucionalizovanému systému vzdělávání.

Vytvoří se dvě skupiny (bílých) dětí:

1) **slušňáci**: přizpůsobí se školním pravidlům a normám, aspirují na povolání středních vrstev;
2) **frajeři (zevlouni):** odmítají ideologii školy, jsou nekonformní, nerespektují učitele a jeho autoritu (Katrňák, 2004, s. 47). *„Čím méně respektu mají, tím méně se pak do školy připravují a tím méně se také přizpůsobují a poslouchají. Frajeři postupně začnou definovat školu a celou vzdělávací soustavu jako systém sociální kontroly, což u nich nekonformní postoje ještě umocní."*

Nakonec frajeři odmítnou vzdělání obecně, protože odmítají *„organizaci, která vědění používá jako formu sociální kontroly".* Jsou přesvědčeni, že škola jim v sociálním vzestupu nepomůže. Nepřijímají kapitalistickou legitimizaci individuálního úspěchu. Tím ztratí šanci dostat se do střední třídy.

Willis si klade otázku, proč se jedni začnou chovat jako slušňáci a druzí jako frajeři (když všichni pocházejí z podobného prostředí). Otázka zůstává Willisem nezodpovězená. Je to pravděpodobně otázka spíše psychologická než sociologická. Na ni se pokusil odpovědět Jay MacLeod. Podle něj se „slušňáci" ztotožní s ideologií „amerického snu", kdežto „frajeři" nikoli.

Obě skupiny dětí sice žily ve stejně chudých rodinách. Frajeři ale obvykle žili bez otce, jejich matky neměly žádné vzdělání, byly většinou nezaměstnané atd. Slušňáci sice také žili v neúplných rodinách, rodiče měli také nezaměstnané a nevzdělané. Jejich starší sourozenci ale dosahovali obvykle ve škole slušných výsledků, neměli problémy v důsledku přestupování zákona. Rodičovský vliv byl mnohem výraznější ve srovnání s rodinami, kde žili „frajeři" (slovníkem Jay MacLeoda „zevlouni"). Rodiče s nimi diskutovali (Kabrňák, 2004, s. 50), *„… radili jim, a když bylo třeba, tak jim i přikazovali a zakazovali".* Tyto děti se autoritě svých rodičů nebránily, uznávaly jejich názory a celkově je respektovaly. *„Zevlouni ideologii úspěchu neodmítali proto, že by nevěřili sobě a svým schopnostem, ale proto, že byli přesvědčeni, že trh práce a společnost jsou nespravedlivě uspořádány. Nevěřili, že existuje rovnost příležitostí…"*

Ideologie úspěchu jejich talent nemobilizovala, ale naopak způsobila jejich rezignaci. Aby si alespoň zachovali sebeúctu, postavili se do opozice. Slušňáci bariéry vnímali v rovině personální (barva pleti). Neúspěch svých rodičů si nevysvětlovali jako jejich individuální selhání, ale jako důsledek rasových bariér, které koncem 60. let byly v americké společnosti silné.

V české sociologické literatuře na uvedené teorie navazuje kritická koncepce Kellera. Keller (2011, s. 194) se mimo jiné domnívá, že tzv. ***ideologie „společnosti vzdělání“*** vytváří či přinejmenším podporuje iluzi, že výkon a vzdělání jsou nástroji pro získání bohatství. Zbohatlické elity tak prostřednictví dělení ovládaných mas na vzdělané (někdy spíše kvazivzdělané, pozn. J. S.) a na nevzdělané umožňují přidělit jen určité relativně větší sousto z toho, co společnost vytvořila, jedné skupině.

3.6 ZÁVĚRY

Na socializaci se můžeme podívat z mnoha dalších zorných pohledů. Nicméně důležité je, abychom socializaci chápali ve vztahu k výchově jako širší pojem. Je to proces, který výchovu zahrnuje. Výchova má svá specifika, o kterých budeme hovořit v následující kapitole.

3.7 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

ADAMIČKOVÁ, Naďa, KÖNIGOVÁ, M. Je to mrzačení, tvrdí Rada Evropy o kastracích, Česko ale nic měnit nebude. *Novinky.* [online], [cit. 18.01.2012]. Dostupné z WWW: http://www.novinky.cz/domaci/256400-je-to-mrzaceni-tvrdi-rada-evropy-o-kastracich-cesko-ale-nic-menit-nebude.html?ref=boxE

ALT, Robert. *Přednášky o výchově na raných vývojových stupních lidstva.* Praha: SPN 1959. ISBN neuvedeno.

BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Praha: SPN, 1983. ISBN neuvedeno.

BOWLBY, John. *Vazba. Teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem.* Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.

BOWLBY, John. *Odloučení. Kritické období raného vztahu mezi matkou a dítětem.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0076-5.

BOWLBY, John. *Ztráta. Smutek a deprese.* Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0355-1.

BALLNIK, Peter. *Otcem po rozvodu*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0150-2.

EIBL-EIBESFELDT, Irenäus. *Člověk – bytost v sázce. Přírodopis lidské pošetilosti.* Praha: Academia, 2005. ISBN 80-200-1329-6.

ERIKSON, H. ERIK. *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové.* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. ISBN 80-7106-291-X.

FONAGY, Peter, TARGET, Mary. *Psyhoanalytické teorie. Perspektivy z pohledu vývojové psychopatologie.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-993-3.

HARTL, Pavel. *Komunita občanská a komunita terapeutická*. Praha: SLON, 1997. ISBN 80-85850-45-1.

HARTL, Pavel, HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.

HNÍZDIL, Jan. *Političtí psychopati nás vedou ke zkáze, možná i k válce* [cit 05.03.2014]. Dostupné z WWW: http://ceskapozice.lidovky.cz/jan-hnizdil-politicti-psychopati-nas-vedou-ke-zkaze-mozna-i-k-valce-1dy-/tema.aspx?c=A120502_045134_pozice_65514. ISBN neuvedeno.

JANOUŠEK, Jaromír a kol. *Sociální psychologie.* Praha: SPN, 1988. ISBN neuvedeno.

JAŘÁB, Josef. V každém z nás je Eichmann i Schindler. *Listy*, roč. XXVI, 1996, č. 5, s. 87–90.

JEDLIČKA, Richard; KLÍMA, Petr; KO´TA Jaroslav; NĚMEC, Jiří, PILAŘ, Jan. *Děti a mládež v obtížných životních situacích. Nové pohledy na problematiku životních krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* Praha: Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0.

KATRŇÁK, Tomáš. *Odsouzeni k manuální práci. Vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině.* Praha: Sociologické nakladatelství, 2004. ISBN 80-86429-29-6.

KELLER, Jan. *Tři sociální světy. Sociální struktura postindustriální společnosti*. 2. vyd. Praha: SLON, 2011. ISBN 978-80-7419-044-5.

KOLÁŘ, Jan. *Práce s reflexí u lektorů osobnostně sociálního rozvoje.* Brno: Muni Press, 2013. ISBN 978-80-210-6297-9.

KOLB, David, A. Neprobádaný život nestojí za život, s. 23–30. In NEHYBA, Jan, LAZAROVÁ, Bohumíra, KOLB, A. David a kol. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak …* Brno: Muni Press, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

KOTRHAGEN, Fred, A. Je škoda, když se reflexe stane jen fintou, s. 31–37. In NEHYBA, Jan, LAZAROVÁ, Bohumíra, KOLB, A. David a kol. *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak …* Brno: Muni Press, 2014. ISBN 978-80-210-6489-8.

KULÍSEK, Petr. Problémy teorie raného citového přilnutí (Attachment). *Československá psychologie*, roč. XLIV, 2000, č. 5, s. 404– 423.

NAKONEČNÝ, Milan. *Obecná psychologie II*. Praha: UK, 1992. ISBN neuvedeno.

NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti.* Praha: Management press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.

NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amonium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.

REITMAYEROVÁ, Eva; BROUMOVÁ, Věra. *Cílená zpětná vazba. Metody pro vedoucí skupin a učitele.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-317-8.

VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí.* Attachment, poruchy attachmentu a léčení. Praha: Scan, 2010. ISBN 80-86620-20-4.

VÝROST, Josef, SLAMĚNÍK, Ivan. *Sociální psychologie.* Praha: ISV, 1997. ISBN 80-85866-20-X.

YALOM, D. Irvin. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie.* Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-85-7.

4 VÝCHOVA V RODINĚ

Rodina je považována za základní socializační nástroj. Pojem rodina je definován různě. Např. podle Matouška a Pazlarové (2010, s. 13) je lepší mluvit o rodinném soužití nebo o rodinné domácnosti.

Rodina je instituce se znaky biologickými, právními, sociálními a psychologickými. Odtud se odvíjí řada definic rodiny a je prakticky nemožné dosáhnout jediného vymezení. V současnosti je aktuální především tzv. systémový přístup k rodině. Česká psycholožka Sobotková (2001, s. 22) se v této souvislosti přiklání k definici Kramera, který rodinu definuje následovně: *„Rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů. Členové jsou často (ale ne nutně) vázáni hereditou, legálními manželskými svazky, adopcí nebo společným uspořádáním života v určitém úseku jejich životní cesty. Kdykoli mezi blízkými lidmi existují intenzivní a kontinuální psychologické a emocionální vazby, může být užíván pojem rodina, i když jde např. o nesezdaný pár, o náhradní rodinu atd.“*

Uvažujeme-li o základních znacích rodiny, nabízí se více variant. Některé znaky rodiny jsou považovány za rozhodující, ale mohou být rovněž zpochybňovány:

a) společností akceptovaná forma soužití, která má trvalejší (stálejší) povahu;
b) osoby, které tvoří rodinu, jsou spojeny svazky krve (dítě se do rodiny narodí), adopce (dítě je přijato odjinud, v rodině se nenarodilo) a také svazkem, např. manželským;
c) osoby tvořící rodinu zpravidla (tedy nikoli vždy a za všech okolností) žijí tzv. „pod jednou střechou“;
d) osoby v rodině mezi sebou vzájemně spolupracují. Za nejzávažnější aspekty spolupráce je považována participace na úkolu vychovávat a také vyživovat děti;
e) v kontextu naší kultury je s rodinou spojen tzv. zákaz incestu, tj. pohlavního styku mezi příslušníky základní rodiny (pochopitelně vyjma rodičů).

Za zcela zásadní pro charakteristiku rodiny je možné považovat její sociálně psychologické uspořádání, které se obvykle označuje za konstelaci rodiny. Ke znakům tvořícím konstelaci patří (Sobotková, 2001, s. 37):

a) osobnostní charakteristiky členů rodiny,
b) citové vzdálenosti členů,
c) pořadí narození a pohlaví sourozenců,
d) věkové rozdíly,
e) dominantní či submisivní pozice,
f) počet členů rodiny aj.

Než se rodina dostala na úroveň, kterou známe dnes, prošla značným vývojem. A je jisté, že ani současná rodina, tzv. monogamní rodina, není nějakým trvalým vrcholem. Rodina se bude i nadále vyvíjet a měnit jako se vyvíjí celá společnost.

První prokázanou formou rodiny zřejmě bylo tzv. skupinové manželství. Vyznačovalo se těsným vztahem mužů a žen. Pohlavnímu styku mezi nimi nebránila nevěra, protože obsah pojmu „nevěra“, alespoň uvnitř této skupiny, prakticky neexistoval.

Skupinové manželství prošlo několika fázemi, které ovšem měly společné znaky. Všimněme si těch společných znaků, které jsou důležité z hlediska výchovy. Zpočátku se

jednalo o matriarchát, což bylo podmíněno tím, že žena pracuje pro komunitu jako celek daleko více než v pozdějších vývojových fázích. Na rozdíl od patriarchátu nevedl matriarchát pravděpodobně k diskriminaci opačného pohlaví, tedy mužů. Děti se počítají po linii ženské, protože otec nemusí být znám. Není totiž důležité, kdo je otcem dítěte (Alt, 1959). Pokud jde o muže v roli blízké rodičovství, potom důležitější postavení nežli otec má bratr matky dítěte. Postavení matek ale také neodpovídá našim tradičním představám. Jejich význam je spojen především s obdobím kojení. Nejdůležitějším znakem výchovy je okolnost, že o děti se stará celá komunita a děti vyrůstají v dětských skupinách, v nichž starší se starají o mladší.

U skupinového manželství můžeme rozlišit tři vývojové stupně (Morgan, 1954):

1. ***Rodina pokrevních příbuzných***, která se diferencuje především podle generací. Ti nejstarší (dědové a báby) vytvářejí rodinu. Potom následuje rodina jejich dětí atd. Sestřenice a bratranci, bratři či sestry mají mezi sebou pohlavní styk. Není přípustný pohlavní styk mezi rodiči a dětmi.
2. ***Rodina Punaluanská*** vylučuje pohlavní styk mezi sourozenci. Na základě Punaluanské rodiny vzniká rod a kmen jako významné organizační celky.
3. ***Párová rodina*** vzniká sdružováním dvojic, které se ale mohou bez zábran zase rozejít. Většinou se jednalo o mnohoženství, protože ženy početně převažovaly v důsledku značné úmrtnosti mužů (války, lov atd.). Muž tak měl svou hlavní „manželku“ a několik dalších.

Příčiny, které vedly k přechodu od skupinového manželství k monogamní rodině, jsou několikeré. Zpravidla je připomínáno, že ženy prosazovaly právo na jednoho manžela, právo na cudnost a další. Také muži údajně měli zájem na vzniku monogamní rodiny. Nicméně pravděpodobně nejdůležitější příčiny vzniku monogamní rodiny jsou ekonomické. Vznik soukromého vlastnictví a zvláště soukromého vlastnictví výrobních prostředků. S otázkou, čí děti budou dědit materiální a další statky, je spojená potřeba nejen jasně determinované matky (což bylo vždy), ale také jasně determinovaného otce. Vyvíjí se rituál vstupu do vztahu (manželství), jímž je svatba. Aby se majetek nedrolil, objevuje se řada bariér, které stojí v cestě rozpadu manželství. Jsou to bariéry právní, ale i ideologické (v minulosti hlavně náboženské). Objevuje se jev „nevěry“, dříve pravděpodobně zdaleka tak razantně neklasifikovaný v negativním slova smyslu, jestli vůbec. Když přece jen rozvod, potom možnost o jeho požádání má hlavně muž, např. pro partnerčinu neplodnost.

Monogamní rodina prochází během staletí různými peripetiemi. Nicméně její základní principy se nemění. Jsou opřeny o muže (otce) – živitele rodiny, ženu (matku) – ochránkyni rodinného krbu a pečovatelku a vychovatelku potomků.

4.1 VÝCHOZÍ POHLED NA RODINU

Základní pojmy spojené se současnou rodinou si uvedeme čtyři:

1. ***Základní rodina***. Je tvořena otcem, matkou a dětmi. O základní rodině mluvíme jen v případě, že jsou v ní děti. Jinak se jedná o partnerský vztah, manželství apod., ale nikoli o základní (nukleární) jednotku rodiny.
2. ***Rozšířená rodina***. Jejím jádrem je základní rodina (otec, matka, dítě nebo děti) a navíc tzv. příbuzenstvo (prarodiče, strýcové, tety, bratranci a sestřenice apod.).
3. ***Orientační rodina***. Je to rodina, z níž daný jedinec vzešel. Každý má svou matku, otce, případně sourozence. Orientační rodina má svůj význam např. při zkoumání její kultury, hodnot, norem atd.

4. ***Rodina rozmnožující*** je nově založená rodina zpravidla mladých partnerů, kde se sociálně očekává narození dětí (sociálně, tedy nikoli biologicky, tj. v případě partnerčina je těhotenství).

Vývojové řady rodu jsou dvojí. Unilaterální, kdy se příbuzenství odvozuje z jedné vývojové řady a je obvykle spojeno (např. v Evropě) s patriarchální posloupností. Jinak řečeno děti přejímají příjmení otce dítěte. Není stanoveno zákonem, ale převažující praxí, tedy zvykem. Druhá možnost je bilaterální, kdy se příbuzenství odvozuje v různém poměru od dvou vývojových řad. Za rozhodující okolnost pro určení členství v rodině je obvykle pokládáno pokrevní příbuzenství.

Funkcí rodiny bychom napočítali relativně mnoho, ale většinou se kumulují do tří nebo čtyř základních celků. Uvedeme zde čtyři funkce rodiny. Jejich názvy se mohou od jiných autorů poněkud lišit, ale obsahově jsou podobné nebo stejné.

1. ***Ekonomická funkce*** rodiny. V konzumní společnosti je to funkce výrazná. V souvislosti se sociální pedagogikou připomeňme zvláště matky samoživitelky, děti z chudých rodin, bezdomovce atd.
2. ***Výchovná funkce*** rodiny. V průběhu dějin se význam této funkce měnil v rozsahu i obsahu. V určitých obdobích byla rodina jako nástroj výchovy vyzdvihována a jindy zase spíše marginalizována. Např. v bývalém Československu v 50. letech minulého století byla funkce výchovy v rodině spíše umenšována. Extenzivní hospodářství vyžadovalo co nejvíce pracovních sil, včetně žen. Jsou proto zřizovány jesle a mateřské školy a také zařízení volného času pro odpolední volný čas školních dětí. V dějinách lidstva oslabení výchovné funkce rodiny v padesátých letech není ovšem nic nového pod sluncem. Zvláště tvrdě vyznívají Platónova slova v jeho Ústavě. I když jeho koncepce pravděpodobně nebyla důsledně realizována (Střelec, 1994, s. 104). *„… Narozené děti jsou pokaždé přejímány od úřadů k tomu stanovených… Ty pak vezmou děti dobrých rodičů a zanesou je do oddělení pro chov novorozeňat k jakýmsi pěstounkám, ubytovaným zvlášť v některé části města. Matky pak přicházejí do těchto ústavů a přes den pečují o děti své i cizí. Přitom se dbá, aby žádná nepoznala svého dítěte.“*
3. ***Biologická funkce*** rodiny. Tato funkce je v zásadě dvojí:
   a) rození dětí,
   b) uspokojování sexuálních potřeb rodičů.
4. ***Emocionální funkce*** rodiny. Tuto funkci zdůrazňoval přední český dětský psycholog Zdeněk Matějček. Upozorňoval, že jestliže je emocionální funkce ohrožena, jsou erozí ohroženy i ostatní funkce. Emocionální funkce vzniká a realizuje se především na třech úrovních:
   a) emocionální uspokojování mezi dospělými partnery (otcem a matkou),
   b) emocionální uspokojování mezi rodiči a dětmi,
   c) emocionální uspokojování mezi sourozenci (jsou-li v rodině zastoupeni).

Matoušek a Pazlarová (2010, s. 14) zmiňují tři funkce, z nichž o prvních dvou soudí, že nebudou nikdy zastupitelné.

- socializace a výchova dětí,
- vztahová podpora dospělých jedinců,
- ekonomická podpora všech členů rodiny.

Pro nefungující rodinu je používáno v odborné literatuře několik pojmů. Snad nejčastěji je to pojem (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 17–18) „**mnohoproblémová rodina**“ (příp. „rodiny se zvláštními potřebami“ a další výrazy). Mnohost problémů, se kterými se mnohoproblémová rodina potýká, je základním znakem. Nezvládané obtíže může mít s bydlením, partnerskými vztahy, s výchovou dětí, se zákony, nemocemi, závislostmi atd. Ve vztahu k dětem je to především syndrom týraného, příp. zanedbávaného dítěte. Opakem problémové rodiny je rodina, která nemá zvláštní potíže. Oba zmiňovaní autoři se namísto pojmu „normální rodina“ přiklánějí k výrazu „**dostatečně dobře fungující rodina.**“

Rodinný systém **(systémová teorie rodiny**, viz Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 27–30)[21] je složen ze subsystémů, z nichž jsou nejdůležitější tři (Sobotková, 2001, s. 25):

1) ***Manželský subsystém*** (nebo spíše partnerský subsystém). Je základní a zásadním způsobem ovlivňuje také výchovu dětí. Kvalita vztahů muže a ženy, způsob postupu při přijímání společných rozhodnutí, způsob řešení konfliktů, plánování budoucnosti, způsoby uspokojování vzájemných potřeb (např. sexuální potřeby, potřeby jistoty apod.). Význam kvality tohoto subsystému je všeobecně uznáván. Např. australský odborník na výchovu Biddulph neopomíjí zdůrazňovat potřebu každodenních rituálů pro potřeby souladění společného rytmu a tím pro zachování kvalitního vztahu. Uvádí (Biddulph, 1997, s. 92):

a) každý den se sejděte alespoň na deset minut jen sami dva;
b) děti stranou, v těchto minutách se nenechte dětmi rušit a na tom trvejte;
c) jezte a pijte, třeba i alkohol (v malém množství). Zbavíme se tak snáz celodenního napětí;
d) mluvte spolu, a to jen v případě, že se vám chce. Můžeme být tak unaveni, že spolu jen mlčíte. A vyhněte se, jak to Biddulph nazývá, „staré manželské hře“ na téma Kdo měl horší den?! Takže mluvit jen v pozitivním smyslu nebo raději mlčet.

2) ***Subsystém rodič – dítě (rodičovský subsystém).*** Když se v tomto subsystému objeví problémy, může to signalizovat instabilitu rodiny. Podle Biddulpha (1997, s. 92) jsou zde tři problematické klíčové momenty:

a) jeden z rodičů se často začne stavět na stranu dítěte a proti partnerovi. Vytváření koalic[22] může být nebezpečné. O systému koalic v rodině blíže např. Sobotková (2001, s. 35–36);
b) jeden z rodičů nehledá uznání a lásku u svého partnera (z nějakého důvodu), ale hledá je u dítěte;
c) některé z dětí je stavěno do rodičovské role. Nejčastěji se musí starat o ostatní děti nebo musí rozhodovat o záležitostech, o kterých by měli rozhodovat rodiče.

3) ***Sourozenecký subsystém.*** Sourozenecké vztahy jsou příležitostí pro sociální učení (učí se soutěžit, přijímat kompromisy, vyjednávat, vzájemně se podporovat atd.).

---

[21] Matoušek a Pazlarová (2010, s. 22 a dále) uvádějí řadu různých konceptů, které dávají do vztahu k rodině a nazývají je teoriemi rodiny. Příkladem je aplikace teorie směny, komunikační teorie, Bowlbyho vazba, ekologické teorie atd. Je otázka, zda tyto na rodinu aplikované soustavy poznatků můžeme v jejich entitě chápat jako teorie rodiny.

[22] Někdy jsou rozlišovány **koalice a aliance**. Např. Langmeier, Balcar, Špicz (2000) pod pojmem **aliance** míní spojenectví dvou osob, ve kterém jsou důležité společné zájmy. **Koalicí** následně rozumí také spojenectví dvou osob, ale je významné, že toto spojenectví je namířeno pro jinému členovi skupiny.

V systémovém pojetí rodin Sobotková (2001, s. 51) zmiňuje **tři základní typy**:

1) *uzavřený rodinný systém*, který je typický pevnou strukturou s pevně stanovenými časy pro realizaci obvyklých činností, rigidním prostorem atd.;
2) *otevřený rodinný systém* disponuje také (podobně jako předchozí systém) řádem, ale změny jsou tu přijímány pružněji podle potřeb vyvíjející se rodiny;
3) *náhodný (nepravidelný) rodinný systém*, ve kterém řád spíše neexistuje než naopak. Dodejme, že takový systém není pravděpodobně pro výchovu dětí příliš vhodný.

Abychom zúžili počet definic rodiny a také jejich někdy až příliš široké pojetí, odkážeme na Říčana, který se rodinu pokouší vymezit v psychologickém pojetí a v její výchovné roli. Rodina je podle něj sociální útvar, ve kterém jde především (Říčan, 1991, s. 39) *„… o asymetrický vztah (rodičovské) péče a výchovy na jedné a jejího přijímání na druhé straně.“*

4.2 VÝVOJ PARTNERSKÝCH VZTAHŮ, FAKTOR OVLIVŇUJÍCÍ VÝCHOVU V RODINĚ

Ještě než budeme mluvit o partnerských vztazích, poznamenejme, že některé osoby nejsou pravděpodobně vůbec vhodné nebo jsou rizikové pro vztah. Patří k nim (Hučín, 2001):

- alkoholici,
- flákači,
- výbušní agresoři,
- hysterky a hysterikové,
- žárlivci,
- věční rýpalové,
- ubrblaní pesimisté.

Osobnostní výbava pro usnadnění vzájemného soužití obsahuje takové náležitosti, jako je (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 67) „… odolnost vůči stresu, ohleduplnost, tolerance; schopnost tlumit agresivitu, řešit konflikt, někdy se podřídit, neztrácet ve vztahu vlastní autonomii a schopnost zabrzdit partnera v momentě, kdy porušuje hranice bezpečí“. Kontraproduktivně působí žárlivost, přebujelá agresivita, neschopnost se kontrolovat, submisivita atd.

Kromě toho některé povahy k sobě dost dobře nejdou, nejsou tzv. kompatibilní – např. silný extrovert a výrazný introvert. I když americké zkušenosti můžeme přenášet jen opatrně, dovolíme si uvést skeptickou poznámku psychoterapeuta Pecka (2003, s. 160) k citové zralosti v manželství. Peck se domnívá, že partneři mohou mít zcela odlišnou osobnost, ale co do citové vyzrálosti jsou na tom nápadně stejně. Citově nezralí nebo citově poškození si berou také citově poškozené. Naopak citově zdraví si najdou zase citově zdravé. A dokonce jedinci, kteří oscilují mezi citově poškozenými a citově zdravými si opět najdou někoho, kdo je na tom obdobně. Je důležité, aby vztah byl skutečně partnerský. Není to vždy samozřejmostí.

Najdeme také model dominantně-submisivního vzorce chování (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 67). Jeden z partnerů je dominantní, druhý podřídivý. Nejde tedy o partnerství v pravém slova smyslu.

Partnerské vztahy procházejí během života vývojem a zdá se, že mají svá pravidelná úskalí a období ohrožení. Nás bude tato životní „trajektorie“ zajímat zvláště z hlediska dopadu na děti.

Nejprve budoucí rodiče procházejí obdobím hledání partnera a namlouváním. Hledání partnera v adolescenci nebo v tzv. mladé dospělosti zpravidla není racionální proces. Děje se v době oddělování od rodiny, které ne vždy je dobře zvládnuto. Vývoj vztahu dvojice v šesti fázích popisuje např. DeVito (2001). Nicméně pedagogicky zajímavější jsou další etapy životního cyklu už vzniklé rodiny. Rodina je nucena řešit mnoho výchovných situací spojených s dětmi. Je proto důležité, abychom se s těmito cykly alespoň ve stručnosti seznámili.

Honzák a Novotná (1994) používají při popisu tzv. **kritických období v životě rodiny** číselnou terminologii, kterou musíme pojímat jen v přibližném slova smyslu. Krize prvního roku, krize sedmého roku apod. nejsou přesným označením doby, kdy krize vypuknou.

Krize prvního roku nemusí nastat vůbec, a když nastane, je to spíše vnímáno jako příležitost učit se krizi zvládnout. Učení tohoto typu je vždy sociálním učením. Jedná se nejčastěji o pokusy a omyly. Je vystavěno na osobních zkušenostech a těžko se učící může dopředu dokonale připravit. Krize se objevuje přibližně rok nebo i později od chvíle, kdy partneři spolu začali pravidelně žít v jedné domácnosti. (Honzák, Novotná, 1994, s. 49)

Jsou uváděny čtyři základní příčiny vzniku:

1. důsledek střetu odlišných kultur a odlišného prostředí orientačních rodin, z nichž partneři pocházejí;
2. důsledek mlhavosti při určování společných cílů, ale také cest, jak cílů dosáhnout;
3. zásahy rodičů z obou stran do života nového páru;
4. ekonomická tíseň. (Velmi záleží na politice státu, do jaké míry se snaží mladé páry podporovat.)

Mladí lidé většinou neumí a často se ani nesnaží krizi řešit konstruktivně. Manželský vztah je někdy brán jako zboží, které je v této době ještě v záruce, a proto je snadné je vrátit, tj. rozejít se. Bohužel v situaci, kdy už je třeba se postarat o zdravý vývoj dětí, nastává jiná situace a rozchod v tomto případě napovídá o možné odpovědnosti či neodpovědnosti, vyzrálosti či nevyzrálosti mladého páru.

Podaří-li se krizi prvního roku zvládnout, nastává ***„období budování hnízda“*.** Vyznačuje se úsilím o materiální zabezpečení rodiny. Psychologicky dochází k semknutí obou partnerů. Postupně se dostaví výsledky spolupráce. Když se narodí děti, mohou se u žen objevit specifické problémy, které jsou s touto situací spojeny. Např. vyžaduje-li partnerka, aby se partner stále více a více angažoval v péči o dítě, může docházet ke zhoršování vztahů (Haley, 2003, s. 52). Žena se může pokoušet přehánět význam výchovy dítěte. Partner může mít následně pocit, že žena a dítě ho příliš zatěžují a omezují ho v práci atd.

Postupně se mohou také objevovat první příznaky odcizování, protože v každodennosti se zapomíná na potřebu udržování vzájemnosti. I když Honzák a Novotná (1994) hovoří o ***krizi sedmého roku*** (obvykle mezi 3.–7. rokem), časové označení je jen přibližné. Vyznačuje se zklamáním z úbytku romantičnosti, zesilováním vědomí odlišnosti v názorech a zvycích, stoupající náročností péče o malé dítě (děti). (Kratochvíl, in Hučín, 2001)

Následujících deset až patnáct let vztahu může být pro část rodin těžké období (Haley, 2003, s. 55–56), např.:

- manžel[23] si uvědomí, že své ambice z mládí už nenaplní, a to ovlivní jeho vztah k manželce;
- naopak manžel je úspěšnější než čekal, okolí se k němu chová podle toho, ale jeho partnerka se k němu chová stále postaru;
- muž je ve středních letech přitažlivý pro mladé ženy, ale jeho partnerka cítí, že už pro něho tak přitažlivá není;
- více volného času ženu nutí, aby se zamyslela, jestli jsou dostatečně využity její schopnosti;
- žena je nespokojená se svým postavením a profesním uplatněním atd.

Honzák a Novotná (1994, s. 50) upozorňují, že dnešní rodiny žijí v tzv. otevřeném společenském systému, kdy lidé mohou problémy ve své rodině kompenzovat např. snadným únikem do jiného vztahu. Dostaví se iluze nového ráje a není investováno úsilí do překonání krize.

Krize opuštěného hnízda (mezi 18.–25. rokem) je třetím pravidelně se objevujícím křehkým obdobím partnerských vztahů. Příčinou je zpravidla oslabení nebo úplný zánik výchovné funkce rodiny. Děti postupně rodinu opouštějí. Odcházejí např. na internáty, vysokoškolské koleje atd. V některých rodinách vzniká až zoufalá snaha zachovat dosavadní komunikační vzorce (Haley, 2003, s. 56):

- např. matka hledá způsob, jak zacházet se svou dcerou jako s dítětem;
- matka hledá způsob, jak se chovat ke konkurentkám;
- když z dcery vyroste konkurentka, nedokáže s ní navázat adekvátní vztah;
- otec je chycen mezi nimi a připadá mu to nezvyklé;
- otec (při zrání syna) s ním chce stále zacházet jako s dítětem, ale je nucen s ním postupně mluvit jako s mužem.

Uvedené problémy jsou problémy výchovné, ale často jsou prezentovány jako manželské krize a mohou ke krizím vést.

Nebezpečím je vznik komunikačního vakua po odchodu dětí z rodiny – není o čem diskutovat, není už ve výchově co řešit. Mohou se začít hádat, jako když byli bezdětní, protože spory tenkrát nevyřešili, ale jen odsunuli (Haley, 2003, s. 58). Objevuje se ve vztahu nespokojenost, rozmrzelost, pocity nevděku, nedocenění. Nezřídka jsou zaujímány radikální generační postoje. Rodiče dětí, které opouštějí rodinu v této etapě, musí postupně projít důležitou životní změnou, které se říká (Haley, 2003, s. 59; Lusso, 2011, s. 18) „stát se prarodiči“ a naučit se jak být dobrými prarodiči:

- vytvořit si pravidla, jak se účastnit života svých dětí;
- jak zvládat život v domácnosti jen ve dvojici;
- často jsou nuceni se v této etapě také vyrovnávat se ztrátou vlastních rodičů a smutkem, který tyto události doprovází;
- příchod vnoučete mnohé problémy přirozenou cestou vyřeší atd.

[23] Pojem manžel a partner v této pasáži chápeme jako synonyma.

Odříznutí mladých od svých rodičů vede k tomu, že své dítě připraví ve skutečnosti o prarodiče a současně znesnadní svým rodičům přechod z jednoho funkčního stadia do dalšího.

Kromě toho vzniká nebezpečí, že se krize opuštěného hnízda může zdvojit propojením s krizí fyziologickou. Krize může přerůst k permanentní krizi a vědomí, že zásadně už život v této době těžko můžeme změnit. Manželé (Haley, 2003, s. 61) mohou najednou být spolu 24 hodin denně a tím vlastně situaci komplikovat. Mohou se oba cítit jako neužiteční atd. Další kritická chvíle nastává, když jeden z partnerů umírá. Rodina se musí o zbylého člena rodiny postarat.

Jsou popsány čtyři typické úniky, které nejsou řešením:

a) úniky do sebezničující práce. Zvláště u mužů, protože u žen je tu častěji pocit, že vychovaly děti a něco po nich zůstává;
b) únik do způsobu života „po mě potopa“, který nebere příliš ohled na okolí a ani na své blízké;
c) navazování nepřiměřených vztahů. Např. muž v důchodovém věku a dívka sotva dospělá. Nebo starší žena a tzv. gigolo;
d) úniky do nemoci.

Je však potřebné konstatovat, že každá krize je řešitelná. Např. u té poslední Honzák a Novotná (1994) doporučují čestnou bilanci, skoncovat se snahou zastavit čas, přizpůsobit životní styl vzniklým podmínkám a hlavně najít si nové hodnoty, o které je možné se opřít.

Mnohé z popsaných krizových období nakonec končí rozvodem, a to má nepříznivé následky především pro děti.

Pro doplnění uvádíme vnímání manželství a partnerských vztahů mužů a žen. Ženy jsou zpravidla citlivější na situaci dětí v rodině a tou jsou také více stresovány. Také se ženy v rodině více emocionálně angažují (žena v roli ochránkyně rodinného krbu). Muži jsou zase citlivější na kvalitu manželského vztahu a jsou častěji pro uzavření smíru a proti rozvodu. V českých podmínkách rodinní terapeuti s trochou humoru odhalují čtyři očekávání žen a čtyři očekávání mužů v partnerských vztazích (Hučín, 2000, zkráceno). Poslední dvě očekávání u obou pohlaví jsou přinejmenším diskutabilní.

Tab. č. 4 : Očekávání žen v partnerských vztazích

Očekávání žen	
POPO	posedět a popovídat si
DUPO	duševní porozumění
VYPO	aby muž vycítil, co potřebuje a nemusela si sama o všechno říkat
VYCE	aby muž vyjadřoval lásku celým svým životem

Tab. č. 5: Očekávání mužů v partnerských vztazích

Očekávání mužů	
UU	uvařeno a uklizeno
SEZA	sex, kdy se muži zachce, ale nevyžadovat sex, když muž nechce
OSTA	obdiv stále ze strany partnerky
NESTA	nezatěžovat domácími starostmi

4.3 ROZCHOD A ROZVOD

Abychom lépe porozuměli problémům novodobých vztahů v rodině, měli bychom registrovat, že společnost směřuje k větší symetričnosti, tj. skutečnému partnerství mezi mužem a ženou než tomu bylo v minulosti. Dřívější manželství byla výrazněji nesymetrická, což paradoxně manželský život ulehčovalo a stabilizovalo. Kožnár (2001, s. 23–24) uvádí, že mnohá řešení byla dána předem a problémy tak ani nevznikaly. Rozvod téměř ani nebyl možný. Potřeba blízkosti nebyla tak důležitá, když se mnohdy bojovalo o holé přežití. Až dosažením určité materiální úrovně se ve společnosti objevuje potřeba a současně nutnost intimity pro zachování partnerství. Ale intimita není možná, když jeden ovládá druhého. Kontraverznost takové situace spočívá v tom, že intimita je snadno zlikvidovatelná. Začneme s partnerem/partnerkou bojovat, když jsme frustrováni. Symetrie se naruší a jeden z partnerů nebo dokonce oba hledají naplnění potřeby intimity v jiném vztahu. Dnešní volnost partnerský život spíše komplikuje. Přičemž vzájemný vztah (Kožnár, 2001, s. 26) v sobě nemusí obsahovat konzumovanou sexualitu, tj. je možný vztah přátelství mezi dvěma muži nebo dvěma ženami, vztah dospělých dětí se svými rodiči apod.

Základní formy nestability rodiny jsou dvě. První je tzv. nekompletní rodinná jednotka. Hlavní zdroje nekompletnosti jsou v zásadě tři:

a) jeden z partnerů odejde a žije odděleně. Mluvíme o rozchodu, kdy rozvod je už jen úředním potvrzením nebo chcete-li formou rozchodu;
b) jeden z partnerů zemře. Z hlediska dopadů na děti se jedná o zásadně jinou situaci, než je první případ. Na mrtvého rodiče se pohlíží jinak než na toho, kdo rodinu opustil (i když možná proto, že život se svým partnerem už nemohl dále snášet);
c) kompletní rodinná jednotka ani nevznikla. Příkladem jsou svobodné matky.

Statistiky mohou zachytit nanejvýše rozvody, takže společnost ví, kolik dětí se po rozvodu ocitá de facto bez jednoho ze svých biologických rodičů. Ostatní případy nekompletní rodinné jednotky jsou statisticky nezaznamenatelné.

Druhou formou nestability rodiny je rodina typu „prázdná skořápka“. Členové rodiny jsou formálně spolu, ale už si nejsou citově blízcí. Emocionální funkce mezi rodiči (partnery) vymizela. Došlo k odcizení, kdy tito lidé žijí spíše vedle sebe a nikoli spolu. Rodina je rozložena a to má nepříznivý dopad na děti, i když navenek je všechno v pořádku.

Rozvod (právně stvrzený rozchod manželského páru) je pro dítě v naprosté většině vždy ohrožením zdravého vývoje. U rozvodu **záleží především na třech faktorech**. Na způsobu, jak se manželé rozejdou, na pohlaví dítěte a na věku, ve kterém je dítě rozvodem zasaženo.

Je pochopitelné, že kultivovaný rozvod je pro dítě lepší, ale ani ten nejkultivovanější rozchod rodičů není něčím, co dítě nepříjemně nezasáhne. Z hlediska pohlaví (Lisá, 1996, č. 3, s. 258) jsou ohroženější chlapci, kteří rozvod rodičů zpravidla snášejí hůře. Z hlediska věku dítěte, ve kterém je rozvodem postiženo, uvádí Wallerstein (Lisá, 1996, s. 257–258) čtyři etapy. U každé etapy nabízí statisticky významné charakteristiky.

Tab. č. 6: Věk dítěte při rozvodu rodičů a jeho dopady na jeho osobnost

Věk dítěte	Statisticky významné charakteristiky
0–2 roky	Předčasný porod, nízká porodní hmotnost, problémy s pohlavní identitou, vývojová retardace;
3–5 let	Regrese v chování, poruchy chování (udržování čistoty, režim spánku, agrese apod.), separační úzkost, prudké změny nálad, strach z opuštění;
6–11 let	Psychosomatické poruchy, dětské deprese, pocity ztráty, prudký hněv – zlost, pocity studu a viny, zhoršení školních výkonů, u chlapců poruchy chování – agrese;
12–18 let	Nejistota, osamělost, deprese, pocity ztráty, bolesti a zklamání, pocity viny a selhání, delikvence, školní selhání, užívání drog, sexuální promiskuita, starosti o budoucnost.

Rozvod obvykle znamenal rodičovskou diskriminaci otce. Ne že by se situace v současnosti příliš razantně změnila, nicméně jsou tu náznaky příznivějšího vývoje. Manifestovaná kritéria pro to, kdo z rodičů po rozvodu bude pečovat o dítě, jsou následující (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 47–48, uvedeno volně):

- kvalita osobnosti rodiče (zralost, stabilita, emocionální úroveň, vzdělání, inteligence atd.),
- vzájemný vztah rodiče a dítěte, pevnost vazby, znalost dítěte, podíl na péči o dítě aj. a dosažitelnost rodiče pro dítě,
- mravní úroveň rodiče, podoby řešení konfliktů mezi rodiči atd.,
- zřetel na právo dítěte stýkat se s druhým rodičem (nejčastěji porušováno),
- schopnost rodiče být vzorem pro dospělou roli muže nebo ženy,
- rodinné zázemí rodiče, jeho dostupnost pro dítě,
- možnost zachování stálého prostředí pro dítě,
- materiální zázemí atd.

U naprosté většiny rozvodů (Ballnik, 2012) nedochází mezi partnery k ukončení sporů a bývalí manželé nadále zápasí se stresy a s nimi spojenými frustracemi. V této souvislosti Matějček a Dytrych (1994, s. 139–153) navrhují pravidla, která by rodiče měli dodržovat, aby co nejméně poškozovali své děti. Ve stručnosti je uvedeme (volně).

1) Není dobré podceňovat schopnost dítěte vnímat napjatou situaci při rozvodu;
2) i po rozvodu si zachovejme vědomí, že jsme a nadále budeme rodiči svých dětí (týká se většinou spíše otců, jejichž rodičovská role je zpravidla v našich podmínkách zasažena více, než je tomu u matek, pozn. J. S.);
3) snažte se nepokračovat v konfliktech s bývalou manželkou, manželem, a to přes skutečnost, že je to zpravidla těžké;
4) nepopuzujte dítě proti druhému rodiči (zpravidla matky mají k tomu větší prostor a některé vymýšlejí obstrukce, jak ještě více omezit kontakt dítěte s otcem, pozn. J. S.);
5) snažte se zachovat příznivý obraz druhého rodiče v očích dítěte;
6) nepodplácejte dítě, „nekupujte“ si ho dárky (větší příležitost k tomu mají obvykle otcové, kteří tak někdy chtějí touto cestou dítěti vynahradit svou menší přítomnost, pozn. J. S.);
7) styk dítěte s druhým rodičem se nesnažte blokovat (více směřuje na matky, které k takovému jednání mají větší prostor, pozn. J. S.);

8) nespěchejte s „novým“ náhradním rodičem a už vůbec svého nového partnera (partnerku) dítěti nevnucujte;
9) dítěti se nesnažte nic zatajovat, ale také mu nic nevnucujte.

Obdobně Ballnik (2012, s. 43 a dále) navrhuje (především pro otce) jedenáct následujících kroků (pořadí nemusí být dodržováno). Uvádíme volně.

1. Spolupracovat s matkou dítěte. Rodiče musí rozlišit dvě roviny, a to partnerskou (milostnou) rovinu, která byla rozvodem ukončena a rodičovskou rovinu. Rodičovská rovina pokračuje. *„Nechtějte vyřešit,“* říká Ballnik (2012, s. 43), *„staré partnerské konflikty. Soustřeďte se na to, že jste otec. Jestliže se stále znovu dostáváte do starých konfliktů s bývalou partnerkou, znamená to, že jste se s rozvodem dosud nevyrovnal.“* Jasně určit, kdy u koho z rodičů dítě bude.

Z výchovného pohledu je zásadní, aby rodiče oddělili dvě roviny. První je rovina milostného vztahu, která skončila rozvodem. Druhá je rovina rodičovská, vychovatelská, která končí až dosažením dospělosti dětí. Obě roviny je po rozvodu nezbytné oddělit. Otec musí se svou bývalou partnerkou spolupracovat, vytvořit s ní tým, i když dvojice nefunguje v milostné rovině. Ballnik (2012, s. 130) k tomu poznamenává: *„Dokud si vy jako otec obě tyto roviny pletete a z role rodiče sklouzáváte stále znovu do roviny milostného vztahu s bývalou ženou, neustává chaos, konflikty a hádky. Ve většině případů je pak jeden z rodičů – obvykle to bývá otec – vytlačen z rodičovské funkce, případně se sám stáhne do pozadí.“*

Vytvoření týmu usnadní (Ballnik, 2012, s. 138–44):

a) přesné dohody mezi rodiči, které je nezbytné dodržovat. Hlavní jsou jasná pravidla o přechodech dítěte ze světa matky do světa otce a opačně (jasné určení, kdy a kde je dítě);
b) uspořádání finančních záležitostí tak, aby exmanželka byla s to materiálně zabezpečit děti, ale na druhé straně ne tak vysoké, aby to otce zruinovalo. Důležitá je také dohoda o podílu při mimořádných výdajích;
c) společné plánování budoucnosti dítěte, tj. toho, co se velmi zásadně dotýká dítěte (výběr školy, povolání aj.).

Pro fungování týmu je také zásadní stanovení konečného cíle, ke kterému se postupuje přes jednotlivé cíle etapové (blíže Ballnik, 2012, s. 147 a dále). Pro vytvoření týmu navrhuje pět kroků (Ballnik, 2012, s. 158–167).

2. Jako otec buďte stále přítomen. Jasně bývalé ženě sdělit, že se s dítětem jako otec chcete vídat. Častý argument matek, že dítě potřebuje klid, je falešný. Vedle matky jste pro dítě nejdůležitějším člověkem. Bývalé ženě ale nic nevyčítat, zůstat ve věcné rovině.

Podle Ballnika (2012, s. 122–124) existují čtyři hlavní důvody, proč se otcové po rozvodu od svých dětí distancují.

a) po rozvodu jsou mnozí muži vnitřně zraněni natolik, že mají co dělat sami se sebou a nemají energii se věnovat dítěti. Většina soudů v minulosti výrazně stranila matkám a situace se mění jen pozvolna a mnohdy ani to ne;
b) někteří otcové *„hážou ženu s dítětem do jednoho pytle*“. Protože s ní nechtějí už vůbec nic mít, nechtějí nic mít ani se společným dítětem. Tomu nahrává skutečnost, že konflikt se po rozvodu nezastaví a rozvíjí se dál. Matky se snaží otce vytlačit z výchovy a ten nakonec na svou rodičovskou roli rezignuje, protože už nemá sil s bývalou ženou neustále řešit konfliktní situace. Otcové by se však nikdy neměli vzdávat své rodičovské role a práva na děti, protože je děti potřebují;
c) po rozchodu s bývalou partnerkou začali nový život a pro dítě už nezbývá žádný čas a prostor;
d) jestliže má muž po rozvodu novou partnerku, může se mezi ní a jeho dětmi objevit (někdy skrytý) konkurenční boj a děti jej prohrají. V takové situaci je nezbytné odlišit, co potřebuje partnerka a co děti.

3. Osvobodit dítě z rozpolcenosti. Především dítě nezatahovat do sporů, které máte s matkou.

4. Poskytnout dítěti orientační vodítka. Zřetelně sdělit, kdy bude dítě u otce a kdy u matky. Nutné jsou konkrétní a pravidelné termíny. Minimálně každý druhý víkend a k tomu jedno odpoledne během týdne. O termínech by dítě rozhodovat samo nemělo, protože je to pro ně velká psychická zátěž. U mladistvých je ale situace malinko jiná. Potřeba vrstevnických skupin u nich roste a o svém čase chtějí sami rozhodovat.

5. Nemstít se bývalé ženě. Spirála nenávisti škodí rozvoji každé osobnosti. Chce-li žena řešit před dítětem otázky, které hrozí rozpoutáním konfliktu, nenaskočte do tohoto vlaku. Jen

sdělte, že to před dítětem řešit nebudete. Je možné nabídnout alternativu, kdy to spolu proberete. Konflikty není vhodné řešit přes dítě. Nenapadejte matku v její roli a na její provokace nereagujte.

6. Jestliže jste se přestal se svým dítětem stýkat, rychle své kontakty obnovte. Je možné se i dítěti omluvit a vysvětlit mu, že rozvod pro vás nebyl právě snadný, a proto jste je na čas opustil. Netlačit na dítě, aby bylo radostí bez sebe.

7. Vinu a stud dítěte se snažte z jeho psychiky odstranit. O svém rozchodu s partnerkou mluvte otevřeně. Jste pro dítě vzorem a dítě tak nepřímo veďte, aby bylo také ono schopno o těchto věcech otevřeně mluvit.

8. Poskytněte dítěti pocit jistoty. Základem pro to je dobrý vztah dítěte s oběma rodiči. Jistota v obou vztazích. Otcové nových generací mají už k dětem většinou zásadně jiný a lepší přístup než měli otcové klasické patriarchální společnosti. Přistupují k dětem citlivě a s porozuměním. Ballnik (2012, s. 64) doporučuje, aby otec bral často dítě do náruče, aby se snažil o empatii, aby byl pro dítě spolehlivý atd.

9. Porozumět prožívání ztráty u dítěte. Rozvodem je dítě omezeno v možnosti prožívat vzájemnou pozitivní komunikaci mezi matkou a otcem. Dlouho budou snít o tom, že se matka a otec k sobě zase nakonec vrátí. Proto se stává, že po návratu z pobytu dítěte od otce s ním mohou nastávat problémy (Ballnik, 2012, s. 68). Potíže vzniklé těmito přechody ze světa matky do světa otce a naopak jsou ale obvyklé a normální. Bývá to však nezřídka interpretováno ve smyslu škodlivosti styku dítěte s druhým rodičem (obvykle argument matek). Mějte pro dítě dobrý program (třeba i to, že má volný prostor pro sebe a nemusí se „hnát“ na nějakou akci) a akceptujte jeho případný smutek. Nenamlouvat dítěti (Ballnik, 2012, s. 69), *„že nemá proč být smutné!“.*

10. Odložte bezprostředně po rozchodu alespoň na určitou dobu svou zlost či nenávist k bývalé partnerce. Potřeby dítěte jsou i po rozvodu na prvním místě. I proto je důležité být s dítětem v kontaktu a kontakt, pokud možno, nepřerušit. Někdy je také lepší se kontaktům s bývalou partnerkou vyhýbat, není-li to nezbytné v zájmu dítěte.

11. V případě potřeby zařiďte pro dítě psychoterapeutickou pomoc. Je to aktuální tehdy, když se děti chovají nepřiměřeně (záchvaty vzteku, uzavírání se do sebe apod.) i dlouho po rozchodu rodičů.

Obecně můžeme říci, že děti z rozvedených manželství se bohužel také samy častěji rozvádějí v porovnání s dětmi z nerozvedených manželství (Lisá, 1996, s. 258). Rozvod je modelem řešení manželské krize a vlivem sociálního učení posiluje sklon ke konfliktním formám partnerských vztahů. Dodejme, že naprostá většina návrhů na rozvod pochází od žen. Tyto tendence jsou posilovány vědomím, že dítě bude svěřeno do jejich péče. Dítě může být pro některé z žen prostředkem jejich vlastního materiálního zabezpečení. Na druhé straně se stává, že mnozí otcové utíkají (někdy je přesnější říci, že jsou vytlačováni) ze svých rolí vychovatelů a následně nepřispívají na výživu dětí. Zvláště tehdy, když rozvedený otec ztratí práci. Děti a jejich matky se tak ocitají v obtížné materiální situaci.

Z psychologického hlediska (Ballnik, 2012, s. 32, s. 48) jsou pro dítě při rozchodu jeho rodičů daleko nejtragičtější **pocity rozervanosti**. Rozpolcenost je příčinou poruch chování, které můžeme snadno pozorovat. Rozpolcenost u dítěte vzniká z pocitu, že se musí rozhodnout mezi matkou nebo otcem. Když už k rozchodu rodičů dochází, dítě (přiměřeně vzhledem k jeho věku) minimálně potřebuje vědět:

a) že se rodiče rozcházejí,
b) co to konkrétně pro něho znamená.

Ujištění obou rodičů, že zůstávají pro dítě oba a že ho oba i nadále mají rádi, je pro dítě velkou pomocí.

Zmiňované pocity provinění (*„Kdybych nezlobil, rodiče by se nerozvedli. Kdybych se lépe učila, tak by od nás tatínek neodešel“*) jsou iracionální. Ale faktické důvody rozchodu děti zpravidla nemají možnost úplně poznat. Proto po nich pátrají u sebe. Je žádoucí se pokoušet dítěti vysvětlovat, že rozvodem není vinno.

Přibližně (Ballnik, 2012, s. 59–60) do 11 let žije dítě v představě, že je všemocné a je to ono, kdo dělá svět takový, jaký je. Při rozchodu rodičů přirozeně má za to, že jejich rozchod způsobilo ono. K tomu nepotřebuje fakta, protože se jedná o jeho vnitřní přesvědčení. Hledá proto chybu především v sobě.

Také pocity studu za rozchod rodičů jsou u dětí statisticky významné. Mnoho rodičů se snaží zachovat vnější zdání zaměřené na okolí rodiny, že se nic neděje. Na dítě je tak vyvíjen tlak, aby toto zdání zachovalo solidárně s rodiči. Ve skutečnosti je žádoucí se pokusit dítěti vysvětlit (Ballnik, 2012, s. 34, s. 61–63), že se nemá zač stydět. Ať se s tím svěří kamarádům a o rozchodu rodičů mluví bez většího sebezapření.

Jsou tu i další doprovodné psychické stavy (strach z opuštěnosti, vztek, bezmoc atd.). Za všemi emocemi ale stojí rozpolcenost, kterou dítě prožívá. A je dobře, když prožitky vzteku, nenávisti a dalších psychických stavů dává najevo. Znamená to, že své pocity nepotlačuje (nevytěsňuje, nepopírá), což by mohlo mít za následek pozdější (např. v dospělosti) nekontrolovaný průlom. Doprovodné jevy obvykle za normálních okolností zmizí do jednoho až dvou let.

Cesta k tomu, aby se dítě zbavilo rozpolcenosti, vede mimo jiné přes nalezení svého místa jak v mateřském, tak v otcovském světě. A oba světy bude moci bez potíží střídat.

4.4 CITOVÝ PŘÍSTUP VE VÝCHOVĚ

Začněme odvolávkou na existenciální analýzu. V ní zaznívá výrazně poukaz na potřeby citové výchovy. Existenciálně zaměřený terapeut Längle (2007, s. 9–24) přináší zajímavé dělení citů.

Rozlišuje **dvojí kategorii citů**:

1. **City (a nálady)** informační, jako jsou **„vjemy tělesného stavu a předchozích zkušeností“.** Mají původ uvnitř. Plní roli výstražných značek, mohou nás upozornit na to, „jak se nám vede“. Podle autora (Längle, 2007, s. 18): *„Jsou zrcadlem tělesného životního stavu a naší životní historií vytvořeného vnitřního rozpoložení. Jsou to city, které nás neopouštějí, protože k nám patří.“* Nemají nic společného s konkrétními situacemi. Poznáme je někdy tak, že nemají s konkrétní situací, v níž se ocitneme, nic společného (např. úzkost). Jsou do situace nějak „zavlečeny“.
2. **City vznikající vlivem přítomné vnější situace.** Jsou zaměřené na podstatu a hodnotu. Objeví se, když se zaměříme na nějakého člověka nebo na nějakou věc. Mají původ vně. Když sledujeme např. film a ten se nás něčím dotkne, osloví nás, máme co do činění s existenciálními hodnotami. Tyto city jsou naší „osobní orientací“, ukazují směr, ukazují to, co je správné a rozum to nezná. Žít v souladu s tímto citem znamená žít svůj vlastní život. Znamená to, že (Längle, 2007, s. 21): ***„Abych se zorientoval ve svém životě, musím se umět spolehnout na svůj cit. Jinak jsem odkázán na předpisy, autority a módní názory, které mi říkají, co mám dělat.“***

Jenže jeden ze zásadních problémů výchovy spočívá v tom, že je v podstatě většinou ignorována hodnota toho, co dítě cítí a prožívá. Je ale v moderní výchově tak důležité hledat způsoby, jak věnovat pozornost a úctu k vlastním citům. Kdo necítí, co je důležité konkrétně pro něj, odcizuje se sám sobě. To platí pro obě pohlaví. A také podle výzkumů mezi pohlavími nejsou rozdíly ve schopnosti vycítit, co je v situaci smysluplné (Längle, 2007, s. 23).

Rodina vytváří pro dítě či děti důležité sociální prostředí. Mohli bychom jej charakterizovat pojmem „domov“. Pojem „domov“ charakterizujeme jako (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 76) *„ … chráněné místo, oddělené od veřejného prostoru, kde jsou*

nejbližší lidé v intenzivním kontaktu". Domov v psychologickém smyslu (domov vytvářejí především lidé) výstižně charakterizoval také Matějček (1986, s. 175–177), který formuloval jeho pět základních znaků:

1. ***Bezpečí.*** Z psychologického (a pedagogického, pozn. J. S.) hlediska je to místo, kde se dítě cítí v bezpečí, „prožívá" jistotu.
2. ***Radost.*** Rodina by měla být společenstvím radosti, místem, ve kterém si lidé snaží udělat si vzájemně radost. Mnohé se tam nedělá jen pro ocenění, na základě kalkulu, ale především proto, že se členové rodiny mají rádi.
3. ***(Sociální) místo.*** V rodině má dítě (děti) své společenské místo, patří tam, počítá se s ním, může se tam kdykoli vrátit, a to bez sebemenších rozpaků.
4. ***Stálost prostředí.*** Také věci jsou uspořádány a dítě si i k věcem vytváří vztahy. *„Jakoby na věcech samotných ulpělo vždy něco z toho, co jsme s nimi prožili a zažili."*
5. ***Stabilita domácího řádu.*** Existuje určitý denní či týdenní řád, program, který není možné stále měnit a narušovat. Není možné, aby se permanentně dělo něco převratného, neobvyklého, nesystémového.

Všechny uvedené znaky domova mohou fungovat jen za podmínky existence koheze (sjednocení), které rodinu drží pohromadě. Je ale dobré, aby současně byla rodinná koheze vyvážena určitou (Sobotková, 2001, s. 36) osobní autonomií členů rodiny. Jsou tak vyvažovány centrifugální (odstředivé) a centripetální (dostředivé) síly v rodinném prostředí.

S kohezí souvisí rodinná identita (Sobotková, 2001, s. 43), kterou autorka charakterizuje jako *„… pocit sounáležitosti s rodinou, jako „my" vydělující se od ostatních sociálních systémů …"* Vědomí kontinuity je zásadní moment. Rodina prochází vývojem, děti odrůstají atd., ale stále jsme to my, členové rodiny.

Následně vymezíme principy výchovy v rodině a opřeme se přitom o Matějčka (1992, s. 28–33), který jich uvádí šest.

a) Vzájemné uspokojování duševních potřeb dětí a jejich rodičů

Rodiče uspokojují potřeby dětí a naopak. Všechno má být podmíněno pocity uvolnění a radosti. Uspokojování potřeb se neděje v klimatu napětí a stresu. Hlavní jsou postoje rodičů k dítěti a ty jsou zase ovlivněny tím, jak dítě naplňuje jejich potřeby. Když se např. špatně učí a potřebou rodiče je, aby bylo dítě školsky úspěšné, má to nepříznivý vliv na (neuspokojenou potřebu) rodiče a ten situaci nemusí zvládnout. Vytvoří si vůči dítěti nevhodný postoj. Nicméně určité napětí (zklamání, radosti apod.) nejsou v rodině něčím neobvyklým.

Připomeňme v této souvislosti tři základní povinnosti rodičů podle důležitosti, jak je konstruoval Biddulph (1997, s. 114) v následujícím pořadí:

a) pečovat o sebe;
b) pečovat o partnerský vztah;
c) pečovat o děti.

Děti až na třetím místě jsou jen zdánlivě v pozadí. Jestliže totiž rodič o sebe nepečuje (ve smyslu udržování dobré psychické a tělesné kondice), je fakticky ohrožena kvalita jeho vztahu k dítěti a tím kvalita výchovy. Totéž můžeme tvrdit i u druhého bodu, tj. pečovat o partnerský vztah. Jestliže jsou rodiče v situaci chronických konfliktů, má to nepříznivý dopad na výchovu.

b) Trvalost a hloubka citových vztahů

Rodiče se obvykle snaží udržet vzájemnou vazbu s dítětem. Chtějí, aby je dítě neopustilo (především citově) ani ve stáří, i když bude mít vlastní rodinu a děti. Rodiče chtějí i vnoučatům (Lusso, 2011) předávat a) své životní zkušenosti, b) svůj životní styl i c) vědomosti, naděje, cíle atd.

Období pubescence představuje emocionálně náročnou situaci. Existují nepopiratelné rozdíly v prožívání a „řešení“ emocí dívek a chlapců. Kindlon a Thompson (2011, s. 169–172) uvádějí, že v době dospívání se chlapci dostávají do emocionální izolace.

Rozdíl mezi chlapci a dívkami v emočním prožívání v době dospívání
(Kindlon, Thompson, 2011, s. 169–170)

DÍVKY
- většinou se potýkají s příliš mnoha emocemi
- velmi silně se soustředí na své vlastní emoce i na cizí emoce
- nemají většinou problém hovořit o svých emocionálních výkyvech s kamarádkami

CHLAPCI
- přesně naopak než je tomu u dívek
- nemluví o svých emocích s nikým
- sami s nimi zápasí a často s tragickými následky
- často se identifikují s romantickou představou samoty (týká se i dospělých mužů)
- chlapec, odříznutý od smysluplného spojení s rodiči, přáteli, vrstevníky, čelí sociálnímu tlaku dospívání sám
- mnozí z nich ustrnou a zahrabávají se hlouběji a hlouběji do emocionální izolace
- kolem svých emocí stavějí stále vyšší zdi

nezřídka se začnou ohlížet po OBĚTNÍM BERÁNKOVI a problémy budou svádět na ostatní lidi nebo okolnosti

K PŘÍČINÁM ŠIKANY

Kindlon a Thompson (2011, s. 172) uvádějí, že obraz odcizeného dospívajícího chlapce je považován za normální. Když následně chlapec spáchá nějaký strašný čin (sebevražda, v USA skoro už ani není řídkým jevem, vzhledem k dostupnosti ke zbraním, postřílení spolužáků i učitelů apod.), obvykle se zjišťuje, že se chlapec nijak nelišil od ostatních chlapců: byl tichý, vyhýbal se okolí, upřednostňoval samotu a občas byl náladový atd. Optimistické je, že pro většinu chlapců jsou emocionální výkyvy přechodné. (Kindlon, Thompson, 2011, s. 189).

c) Společná budoucnost

Na rozdíl od různých ústavů není v rodině rozdílný životní čas a životní prostor dětí a vychovatelů (dětí a rodičů). Rodiče své role nehrají, ale žijí je (jsou v nich). To neznamená, že dítě nebo rodiče nemají svá soukromí. Problémy nastanou, když rodiče neuznávají právo dítěte na intimitu a tím provokují jeho obranné mechanismy. Nebo taky naopak, kdy rodiče (zpravidla jeden z nich) si udělají z dítěte důvěrníka a svého práva na intimitu se vzdávají. Zatěžují svými problémy dítě.

Prostor, který dítě potřebuje ke svému úspěšnému rozvoji, vymezil Štípek (2011, s. 122–130):

a) fyzický prostor, tj. místo, kde má dítě své soukromí. Optimálně vlastní pokoj nebo alespoň koutek. Místo, které všichni v rodině respektují, že patří dítěti. Přibližně s nástupem puberty je vhodné před vstupem zaklepat;

b) psychický prostor, tj. to, co si může jako dítě dovolit. Příliš široký prostor, až bezhraniční, znamená vlastně volnou výchovu. Nároky dítěte se ale pravděpodobně budou stále zvyšovat a bude usilovat o nadvládu v rodině. Naopak příliš úzký prostor znamená nadměrnou kontrolu a mnoho pravidel. Rodiče se snaží mít nad dítětem co největší moc[24]. Nerespektují téměř žádné „samostatné“ názory dítěte. V pubescenci se dítě vzbouří (agrese) nebo začne unikat (deprese, nemoci, drogy atd.).

S psychickým prostorem souvisí také právo dítěte na jeho vlastní zábavu, tj. volný čas, který bude mít skutečně jenom pro sebe.

d) Výchovná interakce

Interakční model výchovy je znakem zdravé rodiny. Znamená to, že rodiče nepůsobí jednostranně na dítě, ale že se jedná o vzájemné ovlivňování rodičů a dítěte (dětí). Hlavní je směna citových podnětů. Rodič obvykle může jen obtížně chladně rozdávat odměny a tresty. Stejně tak dítě má ke svým rodičům hluboký citový vztah.

---

[24] Moc v souvislosti s výchovou je charakterizována (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 89) *„… jako schopnost ovlivňovat chování druhých. To se může dít prostřednictvím zdánlivě submisivního chování a také prostřednictvím chování odmítavého. Boj o moc v rodině má často povahu boje o kontrolu interakce, tedy boje o možnost být ve styku s druhým nebo tento styk odmítat.“*

e) Soužití a sdílení

Soužití a sdílení je něčím více než pouhé používání odměn a trestů ve výchově (výchovná „technologie“). Matějček (1992, s. 33) se domnívá, že je to hlavní síla výchovy v rodině. *„V rodině se dávají odměny bez zásluhy a odpouští se bez odčinění.“* Pro dobré vztahy v rodině je typická tendence dělat si vzájemně radost, dávat si „dárky“ a nečekat, až si to někdo zaslouží. Také snaha odpouštět má velkou výchovnou účinnost. Tam, kde chybí soužití a sdílení a převažuje „vychovatelská technologie“, blíží se rodina ústavní výchově[25].

Základem výchovy v rodině je **citová výchova, emoce**. Na citovost v rodině zřejmě není univerzální recept. Citovost v rodině je věcí denního života. Těžko můžeme předepisovat, kolikrát a kdy je potřebné se na dítě zamračit nebo naopak usmát, kdy zvýšit hlas apod.

Obvykle je dítě citově ovlivňováno, aniž si to rodiče uvědomují. Nemají na to žádný plán. Ale city působí hned po narození. Matějček (1986, s. 178–183) uvádí, že už od sedmého měsíce života dítě projevuje citový příklon k některému dospělému. Na mazlení s dítětem si musíme čas najít (Dvořák, 2004).

Základním ukazatelem citového přístupu u matky je její postoj k dítěti v 1. roce jeho života. Můžeme zhruba odlišit dva základní postoje.[26]

Základní ukazatele citového přístupu k dítěti

OCHRANA DÍTĚTE PŘED NEPOHODOU

- fyzická (ochrana před hladem, zimou, včasná výměna mokrých plen apod.)
- psychická: vnímání dítěte jako milého a hezkého tvora

za těchto podmínek se bude u dítěte vytvářet zdravé sebevědomí, schopnost empatie, spíše optimismus apod.

NEVŠÍMAVOST, SPARTÁNSKÁ VÝCHOVA

- fyzická: nedbá na jeho pohodlí
- psychická: vnímá dítě jako přítěž

za těchto podmínek se u dítěte rozvíjí nejistota, pocity méněcennosti, nepřejícnost, neschopnost vnímat potřeby jiných lidí apod.

[25] O rozdílech mezi ústavní výchovou a výchovou v rodině blíže např. Šturma (2001).
[26] Srovnej s pojmy demokratická a restriktivní výchova.

Děti potřebují lásku a výchova bez lásky nevede k úspěchu. Člověk vyrůstající bez lásky se nebude ve světě cítit dobře. Campbell (Dvořák, 2004, s. 45) soudí následující: *„Děti potřebují mít svou citovou nádrž naplněnou, jinak se začnou chovat divně.“* Je to potřeba být pohlazen druhými lidmi, hlavně rodiči (úsměvem, slovem, pohledem, pozorností). Až postupně s procesem dospívání by se měly naučit svou „citovou nádrž“ dobíjet samy. To znamená, že dospělý by neměl být závislý na citovém dobíjení pokud možno na jiném člověku (Dvořák, 2004, s. 48–49). Obdoba Rogersova (1995) požadavku významu sebehodnocení bez závislosti na hodnocení zvnějšku.

Dnešní svět (naše sociální prostředí) pozitivní vztahy obvykle spíše postrádá. Láska je vytěsněna (Dvořák, 2004, s. 64) umělými náhražkami. V důsledku absence vzájemných pozitivních citů se dostavuje potřeba úniku, např. k alkoholu a dalším drogám, sladkobolným seriálům, penězům a konzumu.

Žijeme-li ve světě, kde peníze a konzum sehrávají téměř dominantní roli, položme si otázku, jak je to vlastně s **výchovou k penězům**, podle společenských poměrů. Laniado (2002) problému věnoval celou publikaci. Děti si obvykle do určitého věku myslí, že žijí všechny na stejné životní úrovni jako jejich vrstevníci a kamarádi. Movitost je posuzována podle povrchních znaků, jako je vlastnictví posledních modelů oblečení apod.

Představy dětí o penězích mají svůj vývoj. I když dnešní děti považují bankomaty za samozřejmé, nemají zpravidla představu o tom, jaký mají rodiče výdělek, jaké jsou náklady na provoz domácnosti atd. Tuto představu získávají až asi v deseti letech svého života (Laniado, 2002, s. 59). Schopnost logicky myslet je v předškolním věku nerozvinutá. Např. prodavačka vydává peníze kupujícímu proto, aby kupujícímu nějaké peníze zůstaly, měsíc je na nebi, aby i v noci bylo aspoň nějaké světlo apod. Chybí představa výroby věcí. Posun se dostavuje s rozvojem matematických schopností v elementárních ročnících základní školy.

Obrovskou roli sehrává reklama cíleně zaměřená na děti. Tlačí na děti, aby si koupili prostřednictvím rodičů i naprosto neužitečné a nepotřebné předměty. Učit děti vybírat a zvažovat potřeby je z tohoto hlediska krajně důležité. Rodič se často ocitá v nepěkné situaci, kdy dítě v obchodě křičí a dožaduje se koupi něčeho, co upoutalo jeho pozornost. Laniado (2002, s. 21 a dále) shrnuje dětské zbraně při prosazování jeho přání:

1) pláč a vydírání: „Tak já nebudu jíst.“
2) mazlení, úsměvy, lichotky: *„Maminko, maminko, ty jsi ta nejkrásnější na světě!“*
3) využití rivality mezi prarodiči, výčitky: *„Babička Jana mi zmrzlinu kupuje pokaždé. To je vidět, že mě nemáš tak ráda.“*
4) systém zaseknuté gramofonové desky: *„Kup mi to, kup mi to, kup mi to …“*
5) smutný obličej: *„Mají to všichni, jenom já ne …“*

Laniado se domnívá, že dítě, které stále vyžaduje nové a nové dárky ve skutečnosti postrádá jistotu (bezpečí) anebo také zkoumá hranice svých možností. Reakce rodiče by mohla oscilovat mezi tím, že dítěti lásku neodepřeme a budeme ji projevovat, ale současně také dítě přesvědčovat, že nesplnit mu některá jeho přání je projevem lásky ze strany rodičů. Myslet si, že neustálým obdarováváním nahradíme to, že se dítěti nevěnujeme, je scestné. Dítě postupně začne prosazovat, abychom svůj pozitivní vztah k němu projevovali právě cestou neustálého nakupování dárků. Postup při dětském naléhání Laniado (2002, s. 24–26) doporučuje následující.

U malých dětí je zbytečné klást otázky, proč dítě chce zrovna tohle apod. Vhodnější je přímo pojmenovat to, co chce svým zlobením dítě vyjádřit (Laniado, 2002, s. 25): *„Tobě se líbily všechny hračky, co v hračkářství měli, viď? Jsou opravdu krásné.“* Projevíme porozumění a současně možná dítěti umožníme, aby vidělo věci s odstupem. Dobré je následně dovolit, aby dítě vylíčilo svůj náhled. Nasloucháme a vyjádříme spoluúčast. Když navážete vztah, můžete uvést své odmítnutí. Než ale své důvody vyslovíme, je vhodné říci: *„Teď ti chci vysvětlit, proč jsem ti tu vesmírnou loď nechtěl koupit. Možná se ti to teď nebude líbit, ale je důležité, abys rozuměl tomu, co si o tom myslím já.“* Tím stanovujeme hranice, které tu pro dítě ještě nebyly.

Základní chybou při dětském prosazování jeho přání křikem a jinými „násilnými“ prostředky je rodičovský ústup ve smyslu koupím to, ať mám pokoj. Když dítěti koupíme předmět, který si vynucuje fňukáním, vlastně jej za fňukání odměníme. Jediná odměna za záchvat vzteku a dítě se naučí používat záchvaty na vynucení svých přání. Ustoupíme-li křiku, čeká nás jen další křik a další rozmary, myslí si Laniado

(2002, s. 45). Dítě si během doby může osvojit také další triky. Např. zjistí, že křikem produkovaným před velkým počtem lidí maminku rychle obměkčí a začne tuto poměrně oblíbenou dětskou techniku vydírání uplatňovat.

Postup, jak takové chování odbourat by mohl být následující (Laniado, 2002, s. 52 a dále):

1) přestat chodit s dítětem do supermarketu, navštěvovat s ním jenom drobné obchody,
2) před nákupem vysvětlit, co budeme spolu kupovat, ukázat krátký nákupní seznam (3-4 položky, i když třeba dítě ještě neumí číst),
3) k seznamu připojit malou odměnu (oblíbené sušenky apod.),
4) při psaní seznamu se můžeme dítěte ještě vždy zeptat, jestli nechce něco doplnit, při nákupu dovolit, aby seznam drželo v ruce (dítě má úkol),
5) každou nakoupenou položku ukážeme na seznamu a dítě ji případně odškrtává,
6) nakonec si pro sebe dítě vybere nějaké sušenky,
7) během nákupu dítě povzbuzujeme, vyjadřujeme mu pochvalu,
8) po delším nácviku (dvou až čtyřech týdnech) je možné se opět s dítětem vydat do supermarketu (nejprve jen na krátké malé nákupy).

Pedagogickou výzvou pro rodiče jsou **dětské krádeže a podvody**. Laniado se domnívá (2002, s. 71), že výrazy krást a krádež nejsou ve vztahu k malým dětem příliš vhodné. Navrhuje termín „neoprávněné přivlastňování“, protože vlastnictví v předškolním věku dítě nemůže ještě dobře chápat a předmětu se jednoduše zmocní. Také schopnost odložit splnění přání na pozdější dobu ještě není u malých dětí rozvinutá. Při těchto tzv. „krádežích“ se budeme vyhýbat přímým dotazům. Dítě v předškolním věku si obtížně uvědomuje motivaci svého jednání. Např. (Laniado, 2002, s. 73): *„Ta kulička se ti moc líbila, viď? Moc jsi ji potřeboval? Když jsi ji uviděl, strašně jsi ji chtěl mít?“* Hrozby nebo tresty jsou zde málo účinné, protože nemají velkou odstrašující moc a ani nekultivují dětskou morálku. Obviňování typu *„Styď se, darebáku!“* a obdobná pavlačová vyjádření jsou rovněž spíše málo výchovné alternativy. Dobré je naopak apelovat na city dítěte a zůstat mu oporou. Je rozdíl mezi tím, když řekneme:

a) „Jsi zloděj“,
b) *„Vzal jsi věc, která ti nepatří, už to nedělej.“*

Dítě vybídneme, aby svou „kořist“ vrátilo, ale neponižujeme ho při tom. Nesmíme nikdy dovolit, aby si věc ponechalo. U starších dětí jsou důvody krádeže v zásadě dvě:

a) dítě chce uspokojit své momentální přání. Podobně jako malé dítě se současně domnívá, že může mít cokoli, a to bez zaplacení,
b) dítě chce na sebe upoutat pozornost.

Výchovný postup je tu ale poněkud odlišný. Stejné je to, že o problému se snažíme mluvit s dítětem beze zloby. Netváříme se už ale, že se nic neděje, i když dramatickým scénám se vyvarujeme. Také výslechy nejsou zcela na místě, protože našim základním cílem není dopadnout pachatele, ale to, aby se událost už neopakovala. Cesta k tomuto cíli je dítěti vysvětlit, co ho ke krádeži přivedlo. Takže první bude potřebné se vypořádat se svou zlostí a až potom si s dítětem promluvíme. Hlavní myšlenka je, že dítě potřebuje naši pomoc. Jedním z motivů krádeže může totiž být např. potřeba, aby získalo naši pozornost. Dále je možné ukázat dítěti, jak je věc možné získat legální cestou, např. tím, že si peníze na věc vydělá a my mu tu možnost dáme (např. udělá něco navíc, zač mu dáme peníze apod.).

Důležitým aspektem sociální výchovy je konformismus. Ve skupině se projevuje mimo jiné také tím, že některé věci mají pro dítě hodnotu skupinové příslušnosti. Měli bychom to do jisté míry respektovat, protože jinak dítě svým způsobem nepřímo odsunujeme na sociální periférii. Přitom ale nepřijímáme vysloveně luxusní zboží jako podmínku pro soužití se skupinou. Nadbytečný luxus děti může spíše rozdělovat než spojovat. Vysvětlujeme, že některých přání by se dítě mělo zříci. Dost dobré je uvést, že i my jsme museli některá svá přání (v tomto případě hmotného charakteru) opustit. A je potřebné být přitom zcela konkrétní a autentický.

Významným pedagogickým tématem je kapesné pro děti. Je dobré, abychom děti postupně začali informovat o rodinném rozpočtu a ukazovat, že si ne vše můžeme dovolit. Kapesné je důležité také proto, že můžeme nechat nést důsledky dětského rozhodnutí. Když si veškeré peníze hned utratí, musí počkat na termín, aby dostalo nové.

Přibližně ve třech letech se objevují nové citové potřeby dítěte. Objevuje se tzv. **přirozená sobeckost**, kdy děti ještě nejsou schopny spolupráce a empatie k jinému dítěti.

Dětem ještě také není jasný obraz (pojem) budoucnosti, a proto se nedovede ani na chvíli něčeho vzdát. Možnost, že mu bude věc vrácena, mu jasná není.

Děti vedeme k tomu, aby přijímaly a také dávaly. Nejsou vhodné průpovídky typu *„Nikomu nic nepůjčuj.“, „Sněz to rychle, nebo ti to někdo sní!“*.

Matějček (1986, s. 181–183) v této souvislosti doporučuje:

- vést děti k lásce k druhým lidem, k důvěře v jiné lidi (přijímat druhé se sympatiemi);
- učit děti prožívat radost z radosti druhých lidí. Takové věci učit denně a nečekat na „slavnostní příležitosti“;
- učit děti něco pro druhého vydržet (nasadit pro druhého síly, překonat pro druhého nepříjemnost;
- nebát se pozvat kamarády dítěte do bytu. Vztahy jsou v bytě intimnější a to stojí za nepohodu při odstraňování následného nepořádku;
- pravidelné večerní sešlosti, kdy rodina prožívá chvíli pohody a klidu. Je žádoucí, aby se rodina aspoň jednou za den sešla a popovídala si, co kdo během dne prožil. A ani není překážkou, když něčemu děti nerozumí, protože prožívají zabarvení hlasu, postoje, hodnocení, radost nebo naopak nespokojenost;
- chvíle ukládání do postýlky, kdy ideálem není kasárensky nastavený program: najíst – večerníček – postýlka. Ale na druhé straně mají předškolní děti rády pravidelnost a usínání s jistotou citových vztahů.

Podle Štípka (2011, s. 65) jsou to **tři okruhy dominantních potřeb dítěte**, které je podle našeho názoru možné zredukovat na dvě, aby nedocházelo k překrývání.

1. POTŘEBA VĚDĚT, ŽE JE MILOVÁNO A PŘIJÍMÁNO (potřeba bezpečí)

Důležité je slovíčko „vědět“. Rodič může sice mít dítě opravdu rád, ale není samozřejmostí, že to dává děcku najevo. Tím se stane, že dítě lásku rodiče nedokáže rozpoznat (Štípek, 2011, s. 67). Láska rodiče k dítěti by měla být tzv. **bezpodmínečná.** To znamená, že si rodič neklade podmínky typu – mám tě rád, ale jen když se budeš dobře učit, jen když budeš poslouchat, jen když… A dosadíme si tam cokoli dalšího. Miluje dítě za všech okolností. Štípek (2011, s. 74) ale upozorňuje, že **milovat dítě ještě neznamená milovat některé projevy chování dítěte.** Štípek (2011, s. 88) konstatuje: *„Dejte dítěti pocit, že není ono samo lenochem, špatným člověkem, nemehlem, že nemusí skončit špatně, že nebude k ničemu atd. Můžete přece mluvit o konkrétních situacích a konkrétních činech. Když dítě udělá něco, co se vám nelíbí, řekněte mu to, ale nezobecňujte.“*

Štípek (2011) uvádí sedm způsobů prezentace lásky:

a) verbální: láska je vyjadřována slovy *„Mám tě rád!“* apod.;
b) fyzicky: doteky, objetí, pohlazení po vlasech, poplácání po ramenou, mazlení apod.;
c) materiálně: zabezpečení hmotného dostatku;
d) skutky a činy: naše každodenní jednání, které je vůči dítěti vstřícné;
e) pozornost a sdílení – naslouchání;

f) ***pochvaly a ocenění:*** hledat pozitiva a ta oceňovat, nepátrat stále jen po tom, co je špatně;

g) ***omluvy:*** omlouvat se dítěti je pro řadu dospělých často nepřijatelné. Uděláme-li ale chybu, dítě ji pozná, a udržení rodičovské autority jen prospěje, když se rodič dokáže omluvit.

2. POTŘEBA HRANIC

Děti sice vytvářejí chaos, ale na druhé straně potřebují hranice. Volný styl výchovy vede obvykle ke špatným koncům. Je potvrzováno, že volnost bez pravidel v dětech sice zpočátku vyvolává radost, ale později je naprostá volnost spojená s nevolí.

Štípek (2011, s. 91–108) pragmaticky popisuje postup, jak pravidla zavádět (uvádíme volně):

1. ***Definovat problém.*** Vymezit, co nás jako rodiče trápí a udělat si seznam s určením pořadí. Vybrat nanejvýše tři problémy, a to nikoli ty nejtěžší.
2. Čeho chceme dosáhnout, neboli ***určit cíl.*** Autor nabádá, aby vymezený cíl měl měřitelnou povahu.
3. ***Dostatek informací o problému a cíli.*** Doporučuje proto záležitost probrat s ostatními členy rodiny, včetně dětí. Smyslem je zjistit, co si myslí druzí o problému a o jeho významu pro rodinu.
4. ***Stanovit výhody a nevýhody toho, že se pustíme do změny.*** I když totiž změnu chceme, mohou nevýhody jejího zavádění převážit.
5. ***Stanovit pravidla (hranice).*** Přitom zvážit reakce dětí na nově zaváděná pravidla. Zapojit do zavádění pravidel dítě. K tomu je dobré svolat tzv. rodinnou radu. Pravidla definovat jasně a v pozitivním smyslu.
6. ***Stanovit odměny a tresty*** při dodržování a při nedodržování pravidel (Štípek, 2011, s. 99–102).
7. S dítětem ***domluvit systém každodenního hodnocení dodržování pravidel*** tak, aby byl přehledný a dostupný. Autor navrhuje vytvořit kalendářní tabulku s pravidly a symboly jejich dodržování (Štípek, 2011, s. 103–105). Platí, že když pravidlo odstraňující nežádoucí chování začne být systematicky dodržováno, přijde období, kdy naopak na čas stoupne intenzita jeho porušování. Pravděpodobně se také objeví několikatýdenní tzv. „plató“, kdy se změna zastaví a chování se bude vracet do starých kolejí. Velmi nebezpečný moment. Mnoho rodičů to v této chvíli vzdává. Je důležité vytrvat.

Etapy změny jsou v zásadě čtyři (Štípek, 2011, s. 106):

1. Etapa znamená nejprve zhoršení chování po určité době, kdy jsme zavedli nová pravidla.
2. Etapa představuje první pozitivní změny a dítě začíná měnit chování podle nových norem.
3. Etapa je etapou dočasného zhoršení chování („plató“), které ale může skončit návratem k původnímu nežádoucímu chování.
4. Etapa nastává po odeznění „plató“, kdy se stabilizuje nové (žádoucí) chování.

3. POTVRZENÍ, ŽE NĚCO UMÍ A DOVEDE

V zásadě se jedná o budování zdravého sebevědomí dítěte. Souvisí s tím, jak povzbuzujeme, jsme schopni ocenit (třeba i zdánlivě zanedbatelnou drobnost, avšak v situaci, ve které dítě projevilo výraznější úsilí).

Štípek (2011, s. 78) se domnívá, že žijeme v kultuře zaměřené na hledání chyb a nedostatků. To souvisí s naší posedlostí výkonem (pozn. J. S.). Hledání chyb je bohužel typické pro kulturu české školy. Kultura výkonu a potažmo školy vede učitele k neustálému vyhledávání chyb („nachytat na hruškách“) a nikoli naopak, ke hledání pozitiv. Měli bychom se učit vidět a hledat na dítěti pozitiva.

Vývojový model Alberta Pessa a Diany Boyden (Lucká, Kobrle, in Vodáčková a kol., 2002, s. 458–474) operuje s pěti **základními vývojovými potřebami dětí**.

1) POTŘEBA MÍSTA

Prvotním místem je děloha jako bezpečné místo.

- Porod je první zkušenost se zátěží: šetrný porod minimalizuje zahlcení světlem, hlukem apod. a tím vyvolává méně traumatizující zážitek – dítě se tak v novém prostředí lépe adaptuje.
- Dětství: mnoho zážitků, které ovlivňují pocit, že někam patříme, máme své místo. To místo je buď příjemné (voňavé, klidné, tělesně pohodlné apod.) nebo hlučné, neklidné, neuspořádané, nepohodlné.
- Jaké máme místo v náručí rodičů, jaké máme místo v rodině mezi sourozenci, v komunitě.
- Je-li potřeba uspokojená, lépe se adaptujeme ve školce, ve škole, mezi kamarády, u partnera, na pracovišti.
- Neuspokojení může souviset s neschopností rodičů tyto hodnoty naplnit, s hospitalizačními pobyty, s pobyty v jiných zařízeních, s častým stěhováním apod.

Rigon (2002, s. 37–54) k potřebě místa poznamenává:

- ***každý člen rodiny by měl mít v uspořádání domácnosti své místo*** (jasné vymezení prostoru), určuje se tím postavení jedněch vůči druhým (např. se přísně ctí generační rozdíly a soukromí každého člena rodiny);
- ***dítě by mělo mít alespoň koutek pro sebe***; dítě občas své místo opustí, táhne ho to za lidmi a ve svém pohybu si přenáší i určité součástí svého světa; rodiče musí zvážit, jak velký „nepořádek“ je přípustný i ve společných prostorech bytu. Touhu po vlastním teritoriu má každý člověk – teritorium poskytuje *„prostorovou základnu pro jeho potřebu vlastnictví a uspořádání prostoru“*;
- své místo by si ale měli chránit také rodiče (Rigon, 2002, s. 44): *„Do pracovny nebo ložnice rodičů děti nemají „chodit jako do krámu“ a hlavně musí co nejdříve pochopit, že do těchto místností nesmějí vnášet svůj nepořádek.“;*

- není nejlepší, když se bytové prostory příliš prolínají a směšují se (dítě by mělo mít vlastní koutek, když už ne vlastní pokoj); dítě totiž potřebuje alespoň ***minimum prostorových jistot***, aby si mohlo uspořádat prostor a čas, aby se také mohlo soustředit.

Rigon doporučuje ***odlišit tři druhy prostorů v bytě***: zakázané prostory (pro dítě), společné prostory a soukromé prostory. ***Zakázané prostory*** jsou obvykle tam, kde dětem hrozí nějaké nebezpečí (elektřina apod.) nebo ty, kde si vlastník absolutně nepřeje, aby bylo s čímkoli pohnuto. Např. rozložené dokumenty, poznámky, rozevřené knihy apod. ***Soukromé prostory*** náleží jen jednomu členu rodiny a ostatní by měli žádat o svolení, když tam chtějí vstoupit. Také úklid a uspořádání nábytku a dalších věcí je plně na majiteli soukromého prostoru. Tento prostor by měl být jasně ohraničen. Dítě ve svém prostoru může zůstat o samotě a nikdo by je tam neměl rušit. A když, tak až když dostanou od dítěte svolení. ***Společné prostory*** jsou ty, které sdílejí všichni. Mohou se stát poměrně častým zdrojem konfliktů. Dítě si do společných prostor může přinést své hračky, knihy apod., ale mělo by být vedeno k tomu, aby si je zase uklidilo a odneslo. Předpokládá to, že jsou zřetelně stanovena pravidla obývání společných prostor.

Představa pořádku a uklizeného bytu či jiných prostor je nejčastěji spojena s rodinnou tradicí. Reprodukujeme vzory svých rodičů nebo naopak chceme vytvořit něco, co se diametrálně liší od toho, jak jsme to měli v dětství. V období vzdoru se dítě bude pravděpodobně snažit pravidla hry porušovat.

Děti mezi dvěma a třemi roky věku mají obvykle rády věci v pohybu, to znamená, že věci rozhazují. Můžeme to interpretovat jako výraz spontánní hry a uvolňování dětské agresivity. Pobídky k úklidu by neměly být prováděny formou kaprálského příkazu, ale s citem. Potřebu úklidu se současně vždy pokoušíme vysvětlit. Když si dítě (třeba s naší pomocí uklidí, měla by následovat drobná odměna. Rigon (2002, s. 12–13) doporučuje, abychom zpočátku s úklidem dítěti pomáhali, a předkládá následující důvody:

1) když budeme uklízet s dětmi, nebudeme muset tolik čelit vzdorovitému odmítnutí, které může následovat po příkazu *„Všechno si ukliď, a hned!“;*
2) vyhnete se uplatnění pozice silnějšího;
3) můžete uplatnit postupy, kterých bude dítě moci později kopírovat. Jdeme dítěti příkladem;
4) v dalším období bude mít dítě možnost stát se samostatnější a při uklízení bude moci realizovat vlastní nápady;
5) zabráníte, aby dítě ztratilo o uklízení zájem (malé dítě se totiž dokáže přinutit vykonat jediný úkol jen na krátkou dobu). Uklidit pokoj s velkým nepořádkem mu může připadat jako nezvládnutelný.

Dítě ve věku 3–4 let si neuvědomuje, že nepořádek může být ostatním členům rodiny nepříjemný a způsobovat potíže. Dobré je také pojmout úklid jako formu hry.

2) POTŘEBA PODPORY

- v prenatálním stavu jsme podporováni děložní stěnou a nadnášeni plodovou vodou,
- následně se musíme vyrovnat s prožitkem váhy vlastního těla – s gravitačním šokem, dítě chováme, houpeme ho apod. – to vše šok uklidňuje,
- později ho podporujeme při chůzi, zvedáme, když padá apod.,

Podpora nadání dítěte a jeho jedinečnosti

BYLA-LI POTŘEBA PODPORY USPOKOJOVÁNA

- je-li dobře potřeba podpory uspokojena, pak máme schopnost „se držet“ v krizových situacích, hledat oporu sami v sobě
- naučíme se také podporovat blízké lidi, hlavně vlastní děti;

NEBYLA-LI POTŘEBA PODPORY USPOKOJOVÁNA, BYLI-LI JSME RŮZNÝM ZPŮSOBEM PONIŽOVÁNI

- projeví se to v neschopnosti odolat tlaku, tendencí kolabovat a podvolit se
- predisponuje nás to k tomu, že se později dáme snáze manipulovat a zneužívat jinými lidmi
- nenaučíme se podporovat v hledání konstruktivního řešení
- můžeme žít v domněnce, že je naší povinností podporovat za každou cenu druhé lidi
- velmi se to promítá do situací, když ztratíme někoho, o koho jsme se opírali, když nás někdo zradí ap.

Biddulph (1997, s. 30–31) se domnívá, že existují tři základní původy, **proč rodiče děti nepodporují, ale naopak je ponižují.**

1) Rodič říká dětem to, co slyšel od svých rodičů.

Zpravidla se jedná o záznamy ukotvené v paměti, které se téměř „automaticky“ vynoří v obdobných situacích. Rodič si to nemusí zpočátku ani uvědomit a nemusí ani chtít takto reagovat. Existuje také opačná situace, kdy rodič na podkladě svých vzpomínek z dětství na své děti nikdy nekřičí, nikdy je neponižuje nebo na ně nikdy nevztáhne ruku.

2) Rodič si myslí, že je to tak správné.

Pohnutkou je představa, že děti jsou ve skutečnosti „od přírody“ špatné a je potřeba jim to neustále připomínat a tím je vést k nápravě.

3) Rodič je na dně se svými silami.

Jsme-li ve stresu (obecně v nepohodě), je velká pravděpodobnost, že budeme s dětmi mluvit nevraživě. Příčin, proč jsme v nepohodě, je velké množství. Zásadní je, že člověk zahlcený napětím potřebuje přetlak vybít. Cesta ke kvalitní rodičovské výchově proto vede přes péči o sebe a také v péči o své vztahy s partnerem.

3) POTŘEBA BEZPEČÍ

- Dítě chráníme před jakýmkoli nebezpečím, které by mohlo přijít zvenku: chlad, auto, zlý člověk + sledovat, aby neublížilo samo sobě,
- nejdůležitějším úkolem rodičů je **naučit dítě rozeznávat, co je bezpečné a co je nebezpečné; čemu je dobré se vyhnout a co je ještě únosné riziko.**

Dva extrémy péče o dítě

ZANEDBÁVANÉ DĚTI

- byly ponechány napospas a prožívaly strach a bezmoc
- zneužívané děti fyzicky, psychicky, sexuálně

DĚTI ZE ZLATÉ KLECE

- vyrůstaly v maximálním bezpečí, nemohly se ale realisticky naučit rozeznat hranice bezpečného a nebezpečného
- mohou naivně předpokládat, že svět je stejně bezpečný, jako byl jejich domov
- nebo naopak, že svět je principiálně nebezpečné místo, kterému je třeba se vyhýbat a ponechat svou „klec“ zavřenou

4) POTŘEBA PÉČE

- hlavně zpočátku spojená s péčí a výživou,
- novou kvalitou péče je krmení dítěte s pozorností, něhou a zájmem,
- potřeba hrát si s dítětem, podnikat s ním to, co se mu líbí atd.

Dvojí výsledek

Svět prožívá jako místo, kde je mnoho zábavy, mnoho hezkého

Pocit prázdnoty, prožitky nudy;
- Mnoho těch, kteří takto strádali, mají tendenci svůj život naplňovat toxicky

5) POTŘEBA LIMITU

Potřeba limitu má dvě polohy

V útlém věku je **uspokojování** potřeb zcela **závislé na okolí;**
- u týraných a zneužívaných dětí to vede k bazálnímu dojmu, že se nemohou spolehnout na to, že přijde pomoc.

Potřeba dítěte, aby od rodičů dostávalo jasné poselství, že **věci na světě mají řád a míru;**
- dítě pak snadno chápe, že „tohle ano, a tohle už ne“;
- např. dítě v určité vývojové fázi experimentuje se svou sexualitou, ale potřebuje, aby rodič stanovil meze;
- nejde o trestání či strašení, ale aby dal najevo, *„že mezilidské vztahy mají své hranice a normy“;*
- jestliže dospělí sami neumějí dát hranice např. své zlosti – vzniku u dítěte obraz světa bez řádu – to vede k velké úzkosti.

Podmínkou rozvoje dítěte jsou osobnostní předpoklady vychovatelů a jejich výchovných aktivit. Přehledně uspořádaný inventář, nazývaný „otcovskou pyramidou“ (požadavků na otce, potažmo ovšem také na matky), uvádí Ballnik (2012, s. 168 a dále). Ve stručnosti uvedeme základní pilíře požadovaných kvalit.

Základ pyramidy vytváří prvních pět položek:

1. NÁKLONNOST

Pro svůj zdravý růst potřebují projevy náklonnosti všechny děti. Držet dítě v objetí, nebát se projevů něžnosti (vzájemně se dotknout, usmát se na sebe), radovat se s nimi, společně se něčemu zasmát apod.

2. DŮVĚRA

Potřeba důvěřovat vychází z potřeby spolehnout se na svého rodiče, že je tady a může pomoci. Spory mezi partnery prezentované před dítětem pocity důvěry u dítěte narušují a ohrožují. Důvěru posilují i předměty, které dítě od rodičů má. Jsou to jistoty (oblíbená zvířátka, např. plyšáci apod.). V prostoru mezi vnitřním světem dítěte a vztažnými osobami (např. matkou) mají své místo pro dítě pro ně významné věci. Příkladem jsou různé plyšové figurky. Uspokojují dítě v okamžiku, když milovaná osoba není bezprostředně dosažitelná. Odborně se těmto věcem říká (Jedlička, 2011, s. 101–102) „přechodové objekty“.

3. SPOLEČNĚ PROŽÍVANÝ ČAS

Zdravé je, aby oba (rodič i dítě) prožívali radost z toho, že jsou spolu. Nejedná se přitom o nějaké atrakce, které je potřebné prožít, ale především o všednodennost společného života.

4. SPOLEHLIVÉ HRANICE

Těsně souvisí s důvěrou a tím i odpovědností. Stanovit dítěti hranice je projevem odpovědnosti. Je přirozené a nesmíme se na dítě zlobit, že zkouší, kam až může. Bude to dělat tak dlouho, dokud nenarazí na hranice a i potom si ještě několikrát ověří, že ty hranice tam skutečně jsou a že třeba po nějaké době nezmizely. Stanovit hranice neznamená, že budeme na dítě ječet, že to nebo ono nesmí. Jde to i klidně, věcně, třeba i se zdůvodněním (záleží na věku dítěte), proč tomu tak je, ale důsledně.

5. HRDOST

Dítě by mělo vnímat, že jeho rodiče jsou na něj hrdí, že jim záleží na tom, co děti dělají a oč usilují. Určitý obdiv a zájem ze strany rodičů je pro dítě důležitý, aby mohlo rozvíjet pocit vlastní hodnoty (viz Bowlbyho vazba). Hrdost otců na dítě je zpravidla diferencovanější než hrdost ze strany matek. Ballnik (2012, s. 183) poznamenává: *„Otcovu chválu si dítě musí zasloužit.“* To má pro dítě výrazné motivační zabarvení.

Další vrstvu, jakýsi nadstavec nad základem Ballnikovy pyramidy, tvoří čtyři položky (6–9).

6. SPOLEČNÉ AKCE A ČINNOSTI

Položka je blízká položce č. 9 Společně prožívaný čas. Dodejme jen, že nejde o jakékoli činnosti, ale především o ty, které baví jak rodiče, tak dítě. Nejde tak ani o to, co to konkrétně je, jako o to, že se to děje „spolu“.

7. VZOR

Rodič je vzorem, ať chce nebo nechce, ať si to uvědomuje či nikoli. Jak se chováme, jak komunikujeme s jinými lidmi atd. Pedagogika jako věda o výchově disponuje seznamy výchovných metod a je známo, že ty, které se opírají pouze o slovo (mentorování, přemlouvání, varování apod.) jsou méně účinné než ty, které mají základ v jednání. Rozdíl mezi těmi „verbálními“ a „neverbálními“ určuje jejich možnost ovlivnit procesy sociálního učení.

8. NASLOUCHÁNÍ

Schopnost naslouchat „mezi řádky“ patři k nejzávažnějším a je možné se v této schopnosti zdokonalit tréninkem. Blíže se k problematice vyjadřujeme v dalším textu.

9. BLÍZKOST A DISTANCE

Cesta k samostatnosti dítěte vede přes blízkost a také i distanci, kterou v pravé chvíli dokáže rodič projevit. Blízkost znamená jistotu a bezpečí, ale je na škodu, když dítě má potřebu samostatnosti a vnímá v danou chvíli blízkost jako obtěžující. Potom je na řadě distance, prostor pro „svobodu“ dítěte.

Špičku Ballnikovy pyramidy tvoří další tři oblasti, o nichž se zmíníme jen pro úplnost: svědomí, vnitřní obraz vztahu a tzv. otcovské požehnání. Ballnik (2012) se domnívá, že otec má rozhodující vliv při vytváření svědomí a mravního rozvoje dítěte. *„Dětí, které vyrůstaly bez otce,“* říká Ballnik (2012, s. 196), *„ je ve věznicích většina.“* Tato hypotéza je potvrzována řadou autorů. Budeme o nich hovořit v souvislosti s kriminalitou dětí a mládeže v jednom z následujících dílů Sociální pedagogiky.

Není vždy snadné udržet emoce v hranicích sociální přijatelnosti. Tomu se musí děti učit od malička. Především ve výchově chlapců narážíme na nemalé problémy. Podle Kindlona a Thompsona (2011, s. 25–26) rozdíly mezi chlapci a dívkami podmíněné biologickými faktory nejsou tak jednoznačné, jak se obvykle soudí při posuzování otázky role biologických faktorů v citových projevech obou pohlaví. Vliv testosteronu, kterým se nezřídka operuje, není tak jednoznačně významný (Kindlon, Thompson, 2011, s. 34–37, s. 255 atd.).

Na druhé straně, jak jsme již uvedli, sociální chování zvířat i lidí je rovněž biologicky podmíněné (Eibl-Eilbesfeldt, 2005). Řečeno s Valentou (2013, s. 61): *„… Některé projevy chování člověka nejsou pouze a výhradně produktem fungování jeho duchovní nadstavby, morálky, svědomí atd., ale že jsou v hluboké podstatě zakotveny v evolučně kódovaných informacích a podnětech k chování.“* A tak *„… klukovské vytahování se před holkama při výuce nemusím prioritně považovat za nekázeň, nýbrž za projev evolučně kódovaného chování. A pak spatřuji svůj edukační úkol ne v potrestání nekázně, nýbrž v usměrnění tohoto chování… a k porozumění tomu, oč tu běží i ze strany žáka samého.“*

Uvedeme si postupy, které doporučuje Biddulph (1997, s. 58–63) při zvládání:

1) hněvu,
2) smutku,
3) strachu.

ZVLÁDÁNÍ HNĚVU

Udeřit je obvyklá reakce spojená s hněvem. Hněv přitom považujeme za zvládanou reakci na rozdíl od zuřivosti, což Biddulph (1997, s. 58) považuje za nezvládaný hněv. Hněvivá reakce dítěte (stejně tak dospělého) může být přirozená (Štípek, 2011, s. 267 a dále; Kindlon, Thompson, 2011, 268 a dále aj.). Např. odráží nezdar, smůlu apod. Nicméně je potřebné se s hněvem vyrovnat, aniž bychom někomu ublížili nebo něco nezničili.

Doporučený postup při zvládání hněvu:

1) Vyzvat dítě, aby dalo slovy (nikoli chováním) svůj hněv najevo. Ať dítě jasně řekne, že se zlobí a pokud možno, tak také proč.
2) Neví-li proč, pak s dítětem hledat příčinu hněvu.
3) Dáme dítěti najevo, že jeho pocity vnímáme a také akceptujeme.
4) Zdůrazněte, že ventilace hněvu agresivním chováním namířeným proti jiným lidem není vhodná a také takový projev pokud možno hned s dítětem řešte a nepřehlížejte takové chování. Při hněvu použít slov a ne fyzického útoku (blíže např. Štípek, 2011).
5) Veďte dítě, aby řeklo, co chce.
6) Buďte mu příkladem ve zvládání hněvu, protože důležité je to, co děláme a ne až tolik, co říkáme.

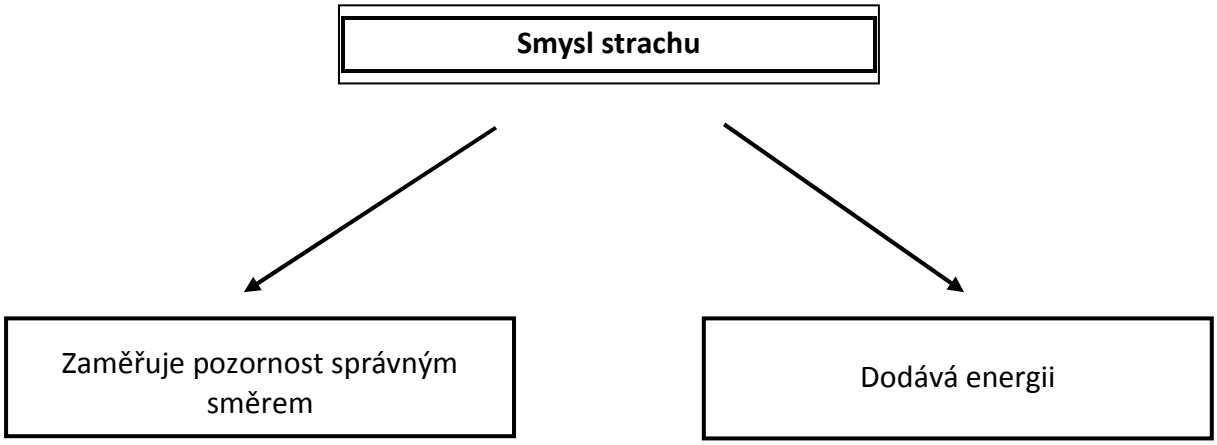
I dospělý má právo mít zlost. Existuje řada způsobů, jak hněv (zlost) řešit v dospělosti a tak se stát vhodným příkladem pro dítě. Hledejme v psychoterapeutické literatuře (např. Štípek, 2011, s. 167–190; Rosenberg, 2012, a další).

ZVLÁDÁNÍ SMUTKU

U dětí (stejně jako u dospělých) představuje pláč odreagování. Především bychom se měli sami uklidnit a neodcházet od dítěte. To, že dítě pláče můžeme podpořit slovy, že je to v pořádku a že jsme taky smutní apod.

ZVLÁDÁNÍ STRACHU

Strach má podle Buddulpha (1997, s. 63) dvojí smysl:



Při pomoci dětem se zvládáním strachu doporučuje:

a) Držet se faktů. Mluvte s dítětem o tom, čeho se vlastně bojí. Přitom ale dávejte najevo, že sami strach nemáte, ale že jste s dítětem trpěliví.
b) Mluvit s dítětem o jeho strachu a v případě strachu z něčeho skutečného, ale přitom neopodstatněného, vysvětlujte nepravděpodobnost vyplnění obav. Církve (např. katolická) má s vytvářením strachu u lidí značné zkušenosti (pozn. J. S.). Ale moderní výchova se o strašení dětí těžko může opírat.
c) Když má dítě strach z nereálných věcí, řekněte mu to. (Ale nejdřív se raději pod tu postel podívejte. Co kdyby tam byl čert.)
d) U skrytých strachů dítěte je potřebné naslouchat.

S citovou výchovou v rodině (a zřejmě i jinde) souvisí potřeba doteků. Jak poznamenává Prekopová (2009, s. 41) pod vlivem amerikanizace výchovných postupů a v důsledku strachu z možnosti sexuálního podtextu je pedagogický pracovník nucen i v našich školách rezignovat na dotek. Paradoxně tam, kde (Costeau, 2012, s. 112 a dále) existuje tělesná blízkost mezi dětmi a rodiči, a to už od nízkého věku dětí, se však případy incestu neobjevují. Chybí-li tělesné kontakty, všechny doteky získávají sexuální náboj

a každý dotyk je kontaminován a konotován dvojsmyslností. Bezpečno v rodině existuje, jestliže rodiče si své sexuální potřeby vzájemně uspokojují.

Nesprávně je předpokládáno (Prekopová, 2009, s. 41), že citlivosti a citovosti dítěte lze dosáhnout bez doteků, pouhým *„auditivním a vizuálním způsobem“*. Absenci tělesných kontaktů mezi lidmi považuje tato autorka za jeden z důvodů, proč můžeme mluvit o „autistické společnosti“.

Biddulph (1979, s. 37) analyzuje vývoj doteků v souvislosti s rodinou. Množství tělesných kontaktů je největší při kojení nebo při krmení z láhve. Ke značnému poklesu tělesných doteků (nejen matky a dítěte) dochází okolo 2. a 3. roku věku dítěte. Vysvětluje to tím, že v této době se rodí obvykle druhé dítě, kterému rodiče věnují zvýšenou pozornost. Největší pokles nastává kolem 12. roku věku, kdy se děti dostávají do puberty. Vzestup se objevuje až s příchodem intimních vztahů s druhým pohlavím. Po vytvoření trvalého svazku vývoj postupně klesá, ale záleží na kvalitě vztahů mezi partnery.

Doteky mají ale své hranice. Příkladem je paradoxně teorie pevným objetím, jejíž autorkou je právě Prekopová (2009). Agresi dítěte, dokud se ji údajně samo nenaučí kontrolovat rozumem, doporučuje zvládnout pevným objetím. Dítě ale nemá prakticky žádnou možnost se takovému „objetí“ vyhnout (Prekopová, 2009, s. 154 a jinde). Koncepce navazuje na attachment (Bowlbyho teorii vazby), dále na tzv. holding terapii, zapojuje také Boha a Helligerovu analýzu rodinných konstelací (stavění rodiny – blíže např. Nelles, 2009). Erudovaný kritický rozbor teorie pevným objetím nabízí v češtině Vranka (2012).

4.5 VÝZNAM OTCE VE VÝCHOVĚ

V této kapitole věnujeme pozornost otcovství. Je tomu tak proto, že se ukazuje stále zřetelněji, že nejen matka, ale také otec má pro zdárný vývoj dítěte zásadní význam. Pro sociálního pedagoga je nepřítomnost otce vždy signálem pro zvýšení pozornosti. Konec konců jak se vyslovil Biddulph (2007, s. 90): *„Svět bez mužů by byl světem plným tlustých, spokojených žen! … a notně zpackaných dětí.“*

Podle psychoanalytiků je v raném dětství důležité vytvoření pevného citového pouta mezi matkou a dítětem. Ani příliš přísná a ani příliš liberální matka nejsou to nejlepší. Dalším pro psychoanalytiky zajímavým prostorem z pohledu výchovy je oidipovský trojúhelník. *„Otec,“* píše Jedlička (2011, s. 106–107) *„prezentuje pro budoucno vnější omezení dětské žádostivosti a nutnost přizpůsobení nějaké mocné autoritě. … Otec … prezentuje cizí – na vůli dítěte nezávislý - řád, který bude v dospělé budoucnosti nezbytné respektovat, systém vnějších norem. Rovněž tak ztělesňuje příští vývojový požadavek přijmout obecně platná společenská pravidla.“* Otec představuje také základ pro zdravou separaci dítěte od matky. Jeho vliv nemusíme číst ve smyslu soupeření o matku (viz zjednodušená interpretace tzv. kastračního komplexu) v případě, že otec syna podporuje, akceptuje, přijímá, slovem *„není nebezpečným sokem“.*

Yablonsky se domnívá (1995, s. 164–166), že jedním ze znaků tzv. kriminogenních rodin je nedostatek autority v rodině. Uvádí známý výzkum manželů Elinory a Sheldona Gluckových, kteří srovnávali 500 delikventních a 500 nedelikventních chlapců. Uvádějí, že u delikventních jedinců byla otcovská autorita až v 70 % laxní nebo extrémně tvrdá. Autoři se domnívají, že otcův přístup zvláště ke kázni je klíčovým momentem ve vývoji maladaptivních modelů chování. Důležitá je přitom důslednost a přiměřenost výchovných postupů nutných pro vytvoření vhodných modelů chování. Otcové mají často zhoubnější vliv než matky. Láska k dítěti je pochopitelně klíčový aspekt. Děti, které jsou přesvědčeny, že je

otcové nemají rádi, se dostávají k nepřípustným formám chování daleko častěji. Jestliže např. syn otce (nebo jinou otcovskou figuru) frustruje (Jedlička, 2010, s. 165), začne se k němu stavět nenávistně, vztekle a uchýlí se k extrémním trestům a tvrdé disciplíně. Stejně tak, jedná-li se o osobnost otce s disociálními rysy osobnosti. Obvykle jejich „výchova“ se orientuje na tvrdé a nepřiměřené tresty. K tomu přistupuje nezřídka alkohol. A problém je na světě. Tyto a další důvody (Čáp, 1993) jsou těmi, proč se budeme otcům věnovat se zvýšenou pozorností.

Chceme-li zkoumat otce a jeho roli ve výchovném procesu, musíme se nejprve podívat na postavení a problémy mužů v současné výkonové a konzumní společnosti.

Ochranná maska

Podle Biddulpha (2007, s. 9) je muž po dosažení dospělosti nucen si nasadit ochrannou masku spojenou s rolí muže („dříč, sebevědomý borec, dobrák, drsňák, citlivý muž „nového věku“) a zůstává ve své podstatě celý život v osamělosti. Interpretováno jako jeden z důsledků dosavadní výchovy chlapců zbavené emocionálního rozvoje. Kindlon a Thompson např. píší (2011, s. 15): *„…Společnost směřuje chlapce k životu v osamění, hanbě a vzteku.“* „Macho kultura“ chlapce nutí *„potlačovat emocionální život, aby vyhověli zkostnatělému ideálu mužství“.*

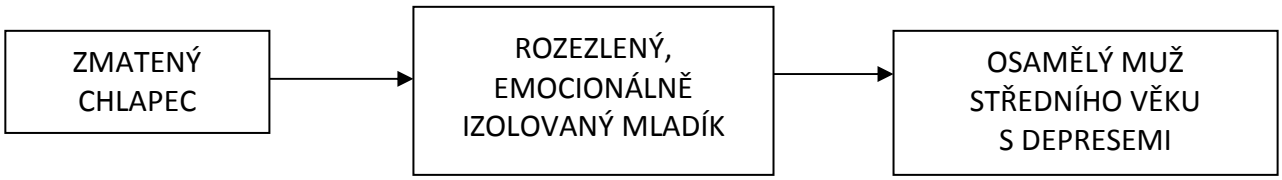
V jungiánském pojetí je tzv. persona sociální maska. Mají ji všichni lidé. Je užitečná tím, že jedince spojuje s vnějším světem. Naše maska nás často nutí se usmívat, být navenek příjemní a obecně sociálně přijatelní. Přitom nás mohou aktuálně zaplavovat negativní emoce a potřeba chovat se agresivně. Proto je tak důležité zkoumat své pocity a věřit jim (viz např. humanistická koncepce Rogerse, 1995). Zkoumání pocitů nám může usnadnit, abychom se stali sami sebou a nemuseli tak stále úzkostně pátrat, co na naše činy, myšlenky atd. řeknou jiní lidé.

Je to život v přetvářce, kdy je lidská podstata pro ostatní neznámá a kdy není takový jedinec nikým milován. *„Existují jasné a nezvratné důkazy,“* říká Biddulph (2007, s. 11), *„že během celého dvacátého století i počátkem století jedenadvacátého muži specificky a těžce trpěli. Sebevraždy, předčasná úmrtí, úrazovost, závislosti – v čele všech těchto statistik stojí muži. A trpící muži mají sklon působit utrpení druhým. Fyzické násilí vůči manželkám, sexuální zneužívání dětí, rozvody, morální úpadek v podnikání a politice, to všechno svědčí o tom, že s mnoha muži se děje něco velmi neblahého. Střílení na školních dvorech, mnohonásobné vraždy.“* Obdobně např. Corneau (2012, s. 9) upozorňuje, že muži více než ženy trpí mentální retardací, jsou hyperaktivní, trpí tiky, koktavostí, enurézami, somnambulismem a nočním děsem, dyslexií atd. V dospělosti převažují v porovnání se ženami muži, kdo trpí častěji poruchami osobnosti např. antisociálního typu, častěji propadají alkoholu a toxikomanii, jak už bylo řečeno, mají častěji sebevražedné sklony a více riskují.

Na embrionální úrovni jsme všichni nejprve „ženami“ (Corneau, 2012, s. 23) a muž je z tohoto pohledu jakási „přidaná hodnota“. To je také možná jedna z příčin mužské křehkosti a potřeby, aby identita muže byla posilována. Nejde zdaleka jen o fyzickou nepřítomnost otců. Corneau (2012, s. 20–21) mluví o chybějících otcích, kteří chybí duchovně a citově. Otcovskou nepřítomnost dává do přímé souvislosti zejména s nemožností identifikace synů a otců ve smyslu vytváření mužské identity, jak jsme se už o tom zmiňovali.

Kindlon s Thompsonem (2011, s. 29) spatřují (poněkud pesimisticky) vývoj emocí během života muže takto:

Schéma č. 8: Vývoj emocí u mužů (Kindlon, Thompson, 2011, s. 29)



Celoživotní izolace muže vede k jeho (Biddulph, 2007, s. 15):
1) osamělosti,
2) nutkavé soutěživosti,
3) celoživotní citové ostýchavosti (až strach z intimity).

Výsledek: *„… Otcové jsou strozí, nepříjemní, emočně chladní.“* Případy mužů, kteří bijí své ženy nebo např. zneužívají děti apod., jsou příklady a důkazy nešťastných lidí a nikoli vítězů. Jsou nejistí a odtud může pramenit potřeba utiskovat jiné (Biddulph, 2007, s. 59): *„… Muž, který se stává mrzákem* (v emocionálním slova smyslu, pozn. J. S.)*, dává přednost nadvládě.“* Většina násilnických mužů by z bludného kruhu, ve kterém se ocitli, ráda unikla. Ale neví jak. Jejich velkou slabinou je zpravidla neschopnost komunikovat. V důsledku toho hledají cestu v neustálém omlouvání se (slabý muž) nebo v násilí.

Odcizený, neurvalý otec, muž sexuálně nevyrovnaný, který není v kontaktu se svými dětmi a je jimi často nenáviděn. Za nenávistí se ale u dětí skrývá biologická potřeba mužských podnětů. Žena i při sebevětší snaze nemůže připravit dobře úplného a zralého člověka. Je to jen půlka toho, co může poskytnout. Druhou půlku musí vložit muž.

Po průmyslové revoluci a zvláště v postindustriální společnosti jsou otcové v naprosté většině odděleni od svých dětí, protože pracují mimo rodinu (až pět generací). Stali se živiteli rodin, chodícími peněženkami. Ženy vychovávají děti. (Biddulph, 2007, s. 14, s. 32; Corneau, 2012, s. 18–20) Důsledky pro výchovu, řečeno Cimrmanovsky, se brzy dostavily (Biddulph, 2007, s. 94): *„Ve škole naše chlapce civilizují učitelky – mají na výběr, buď se jim podvolit a být hodnými hochy, anebo se vzepřít a chovat se „špatně“. Ti druzí pak vytvářejí party skýtající útěchu a ochranu – v nich hledají mužskou energii, kterou, aniž by si to uvědomovali, postrádají.“*

Ve výchově málokdy působí ostatní muži, jako jsou strýcové, učitelé či duchovní učitelé. Chlapec nepozná vnitřní svět skutečného muže. Proto si vytváří svou vlastní představu muže jako puzzle poskládané z toho, co vidí v televizi, ve filmech a u svých vrstevníků a tu pak ztvárňuje s cílem „dokázat“, že je muž.

Aby se chlapec mohl stát kvalitním člověkem, potřebuje ke svému vývoji vyrůstat nejen v prostředí žen (jak se ostatně děje), ale také v prostředí (Biddulph, 2007, s. 19) *„… příslušníků svého vlastního pohlaví“.* Dívky mají z tohoto hlediska daleko lepší podmínky. V dnešní situaci zůstávají dospělí muži zvláště po citové stránce stále chlapci, kteří jen fyzicky dospěli. Feminizované školy, stupidní televizní programy a ani jejich vlastní matky těžko chlapcům mohou pomoci. Podle Biddulpha (2007, s. 20): *„Kluci potřebují kontakt s kvalitními muži a tato potřeba kontaktu přetrvává do dospělého života. Mladí muži potřebují starší muže a muži ve středním věku stále potřebují ještě starší muže. Pokud se tato jejich potřeba*

naplní, život se stává mnohem snesitelnějším, jistějším, zajímavějším a přátelštějším. Pocit osamělého boje a hrozícího selhání je tak nahrazen zážitkem, že život je cesta k mistrovství, na níž se vám dostává podpory.“

Pojetí otce jako pouhého „dárce spermatu“ je oblíbená a skoro až instinktivně zajímaná názorová poloha rozvádějících se paniček. U rodičovství je žádoucí vzít v úvahu dvě polohy. Psychoterapeut Ballnik (2012, s. 24–25) zmiňuje tzv. **zachování rodu**. Rozlišuje **zachování rodu prvního stupně**, které je saturováno především procesem oplodnění a prenatálním zráním plodu v těle matky. Ale už i v době zrání plodu je plod ovlivňován sociálními aspekty – vliv mluvení nebo vlivem hudby na plod, postojem matky, jestli dítě chce nebo naopak nechce atd. Zachování rodu prvního stupně je obvykle spojováno s pojmem „mateřství“, které je vázáno biologicky. **Zachování rodu druhého stupně** je spojováno se *sociálním otcovstvím* nebo také (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 46, s. 53) s *psychologickým rodičovstvím*. Je podstatně křehčí než biologické rodičovství, nicméně je přinejmenším stejně významné a ne-li významnější, protože se vztahuje k budoucím sociálním kvalitám osobnosti.

Setkáváme se také s pojmem (Matoušek, Pazlarová, 2010, s. 51) ***„terapeutické rodičovství“.*** Je výsledkem přípravy náhradního rodiče pro výchovu převážně traumatizovaných dětí s cílem reedukace těchto dětí na základě korektivních zkušeností. Terapeutické rodičovství je něco jiného než tzv. ***„dostatečně dobré rodičovství“***, které se váže na výchovné postupy dostačující pro netraumatizované děti.

Synové i dcery tedy potřebují otce. Otcové zaujímají nezastupitelné postavení v tzv. **vztahovém trojúhelníku**. Dítě se učí (Ballnik ,2012, s. 18) *„… být s matkou, ale také se od ní odtrhnout a být s otcem. Díky tomu je velice brzy schopno být s různými lidmi a střídat perspektivu. Tyto dovednosti mu budou později velice užitečné. Bude se moci bez úzkosti sbližovat s různými lidmi, zase se od nich odpoutávat a sbližovat se zase s jinými. Zní to velmi jednoduše, ale právě tato dovednost je základem zdařilé komunikace.“.*

Otcové jsou těmi, kdo dítěti zprostředkovává okolní svět. Tvoří mu vrátka do světa. Otec také pomáhá, a to významně, usměrňovat dítěti agresi. Pomáhá v zaměření agresivity – buď na pozitivní věci nebo na destrukci. U synů navíc přichází potřeba se otci postavit, aby se po pubescenci stal nezávislým. U dívek otec de facto rozhoduje o tom, jaký obraz muže si dívka vybuduje. Rozvíjí si také schopnosti komunikace s jinými muži.

Je to především otec, kdo stanoví hranice a meze agresivity. Tím vlastně učí děti zvládat svůj temperament. Jinak se stane, když bude hranice neúspěšně stanovovat matka, učitelka či jiná žena, a ve skutečnosti je stanoví bohužel až policista nebo dokonce dozorce ve věznici.

Typy otců a styly jejich výchovných postupů

1. Typologie Johna Lee (in Biddulph, 2007, s. 91–92), který uvádí čtyři typy problematických otců.

a) ***Muž – král***
Celý den těžce pracuje. Doma je potom opečováván ženou-služkou. Děti jsou vidět, ale ne slyšet. Rodina kolem chodí po špičkách, bojí se ho obtěžovat. Rozhoduje o trestech nebo o odpuštění. V krajní poloze je člověkem, který budí strach: *„Počkej, až přijde otec domů!“*

b) ***Kritický otec***
Produkuje urážky, kterými kompenzuje osobní frustrace a zlobu. Z pohledu výchovy se jedná o neakceptovatelný přístup.

c) ***Pasivní otec***
Rezignuje na práci a výchovu v rodině. Všechno přenesl na svou partnerku. Do života rodiny se nezapojuje, nebo jen málo. Jeho hlavní zábavou jsou noviny, televize, případně alkohol. V lepším případě je to dílna, garáž, tzv. „trucovna“ apod., kde se schovává.

d) ***Nepřítomný otec***
Muž, který může podávat vysoké výkony, ale v podstatě žije mimo rodinu. Věnuje se své kariéře. Děti ho příliš nezajímají. Materiálně děti (a rodinu) zpravidla dobře zajišťuje a dětem nijak neubližuje (mimo jiné proto, že ho v zásadě málo zajímají).

Situaci nepřítomného a současně kritického otce vystihuje dopis synovi Livingstona Larneda (Charnegie, 1992, s. 43–44):

„Poslouchej, synku: Vyprávím to, zatímco ty zde spíš, ručku skrčenou pod bradou a světlé kučery jsou přilepené na tvém zpoceném čelíčku. Sám jsem se vkradl do tvého pokoje. Zrovna před chvilkou, když jsem si v pracovně četl noviny, mnou projela vlna výčitek. S pocitem viny jsem přišel k tvé postýlce.

A myslel jsem na toto, synku: Byl jsem na tebe příkrý. Vynadal jsem ti, když ses oblékal do školy, že ses po umytí sotva dotkl ručníkem svého obličeje. Volal jsem tě k zodpovědnosti za to, že sis nevyčistil boty. Vztekle jsem reagoval, když jsi některé své věci rozházel po podlaze.

U snídaně jsem také na tobě hledal chyby. Něco jsi polil. Drobky ti padaly mimo talíř. Dával jsi lokty na stůl. Máslo na chleba sis namazal moc tlustě. A když sis začal hrát a já jsem se chystal na vlak, obrátil ses, zamával mi a volal: „Ahoj, táto.“ Já jsem se zamračil a odpověděl: „Dej ramena dozadu!“

A celé to začalo nanovo odpoledne. Když jsem přicházel domů, sledoval jsem tě, jak klečíš a hraješ kuličky. Měl jsi v ponožkách díry. Ponížil jsem tě před kamarády, když jsi musel kráčet přede mnou domů. *„Ponožky stojí peníze – a kdyby sis je musel kupovat sám, byl bys na ně opatrnější!“* Představ si to, synku – to ti řekne vlastní otec!

Později – pamatuješ - když jsem si četl v pracovně, jsi přišel plaše, se zraněným pohledem v očích. Když jsem přes noviny vzhlédl, netrpělivý, že mě rušíš, zaváhal jsi u dveří. *„Co chceš?“* vyštěkl jsem.

Neřekl jsi nic, jen jsi rychle přicupital, objal mne pažemi a dal mi pusu. A tvé malé paže se přitiskly s citem, kterému snad sám Bůh dal rozkvést ve tvém srdci a který překoná i chlad a uvadlost. A pak jsi odešel, klapaje po schodech.

Ano, synku, krátce poté mi noviny vypadly z rukou a přeběhl mě horečnatý mráz. Co jsem si to navykl? Hledat chyby, napomínat – tím jsem se ti odměňoval za to, že jsi chlapec. Ne proto, že bych tě nemiloval, ale proto, že jsem vyžadoval příliš mnoho od tvého mládí. Měl jsem na tebe stejný metr jako na sebe.

Přitom máš tolik hezkých a dobrých vlastností. Tvé srdéčko je velké jako svítání nad rozlehlým pohořím. Ukázals to svým přirozeným impulsem rozběhnout se a dát mi pusu na dobrou noc. Nic víc se toho večera nestalo, synku. Přišel jsem ve tmě ke tvé postýlce a klečel zde zahanben!

To je však slabá náplast; vím, že tomu ještě nemůžeš rozumět, kdybych ti to řekl, až se probudíš. Ale od zítřka budu opravdovým tátou! Uzavřeme bratrství. A budu s tebou trpět a budu se s tebou smát. Ukousnu si raději jazyk, než bych vypustil z úst netrpělivá slova. Jako evangelia se budu držet zásady: *„Je to přece ještě chlapec – malý chlapec!“*

Negativní typy otců jsou zmiňovány zpravidla dva hlavní:
1. Despotický otec. Je spojován s patriarchálním modelem rodiny přelomu 19. a 20. století (zvláště první poloviny). Otec se snaží podřídit život a uplatnění dětí svým představám. Despoticky (přehnaně autokraticky) vystupuje nejen vůči dětem, ale také ke své partnerce.
2. Otec žijící v podstatě mimo rodinu. Někdy se v této souvislosti hovoří o úniku muže z rodiny. Jde o muže, kteří v rodině zcela rezignovali na rodičovskou roli i na roli partnerskou. Jedná se zřejmě o poměrně složitý sociální fenomén.

Zajímavou typologii nabízí také Yablonsky (1995, s. 61–84). Ve své typologii používá názvy stylů nebo typů otců, které výstižně přibližují podstatu jejich přístupu k dětem.

1. Citlivý a milující otec – dvojník. Jedná se o zdravou osobnost. Obvykle je schopen dávat přednost potřebám dítěte před svými vlastními potřebami. Je vysoce empatický vůči dítěti, s nímž zároveň počítá ve svém životním plánu. Mezi otcem a dítětem se záhy vytváří vztah vzájemné lásky. Nebezpečím je přehnaná péče a silně ochranitelský vztah, který dítěti nedovolí prožívat neúspěch a z něj plynoucí frustraci. Kolem dítěte vybuduje příjemný obal. Kromě toho může zvláště u syna bránit dosažení jeho vlastní identity, protože se s dítětem naprosto ztotožní a vyžaduje po něm totéž.

2. Otec rovnostářského typu – kamarád. Jestliže kamarádský (později partnerský) přístup k dětem je považován ze strany otců (a matek) za převážně pozitivní, Yablonsky tímto typem má na mysli poněkud jinou polohu. V jeho pojetí jde o muže, který není schopen zaujmout status otce. Je to submisivní a v mnohém nevyzrálý jedinec. Žije v područí své partnerky. U dětí nemá autoritu a nenabízí model, který by mohl být pro děti přitažlivý. Je bez ambicí, stále zápasí s drobnými problémy, které jsou v jeho očích něčím téměř nezvládnutelným. Děti nevede ke kázni. Vystoupí-li v roli trestajícího a vymezujícího hranice, pak jedině proto, že to na něj bylo delegováno jeho ženou. Jako (do jisté míry) pozitivní vlastnost je jeho velká schopnost si s dětmi stále hrát.

3. Otec – machr. Dominantní charakteristikou jeho osobnosti je přehnaná představa o významu mužnosti. Typický „macho“, který syna (dcera je pro něj málo významná) vnímá jako prodloužení svého já. Není zpravidla schopen empatie. Je zaměřen na výkon a běda synovi, který nedostojí jeho představám o dostatečném výkonu. Yablonsky se domnívá, že většina násilnických otců spadá do této kategorie. Jsou schopni fyzického násilí, ale častěji se dopouštějí verbálních útoků a ponižování.

4. ***Otec psychopat****.* Jedná se o lidi s disharmonickým vývojem osobnosti, u kterých je dominantním rysem neschopnost běžných emočních vztahů a trvalá nevšímavost „k právům a pocitům druhých lidí“. Není s to udržet s dítětem vztah, při kterém by byla respektována lidská důstojnost dítěte. Nespolehlivost, vznětlivost, lehkomyslnost patří k běžnému vybavení lidí tohoto zaměření. Jako rodič je poznamenán trvalým nezájmem o dítě. V případě potřeby ale dokáže svůj zájem předstírat. Vyžaduje tuhou kázeň, ale jeho požadavky a oblasti, v nichž je kázeň uplatňována, se často střídají. Děti hledají cesty, jak uniknout z jeho dosahu. (Otec A. Hitlera byl pravděpodobně typem tohoto otce[27]. Možná také otec J. V. Stalina byl obdobným typem.)

5. ***Egocentrický otec.*** V jádru se jedná o zdravou osobnost. Dostal se do situace, ve které je „utopen“ v roli živitele rodiny (což vyžaduje energii a čas) a obvykle už nemá dost sil na svou roli vychovatele, která také vyžaduje energii a čas. Konflikt rolí je jeho masivním problémem, aniž by si to v zásadě vůbec uvědomoval nebo připouštěl. Docela nepříjemná je podle Yablonského (1995, s. 81–82) situace, kdy je pracovně angažován v rolích, kde je nucen svým způsobem manipulovat s lidmi (učitelé, policisté, často také umělci, vedoucí pracovníci, politici apod.). Lidé se pro něj stávají spíše objekty. Používá praktiky ve smyslu principu: a) vítězit tím, že soupeře zastraším, b) být vždy první, c) účel světí prostředky. Výsledkem nedostatku času na děti je snížená sebedůvěra potomka a také někdy i mírně zabrzděný rozvoj dětské osobnosti. Stejně jako otec psychopat se i egocentrický otec (v tomto případě si ale nejsem jist, zda použité pojmenování je přesné či vhodné) může navenek předvádět v roli milujícího otce. Svým způsobem jím (na rozdíl od otce psychopata) také může skutečně být (pozn. J. S.).

Je poměrně častým jevem, že mezi otci a syny se postupem času vytvoří emocionální propast. V psychoanalytických projektech (Jedlička, 2011, s. 89 aj.) najdeme odkazy především na Oidipův komplex, příp. Elektřin komplex v ženském podání. Otec sehrává zřejmě významnou, ne-li rozhodující roli, v procesu vytváření názorů syna na sebe. Kindlon a Thompson (2011, 119) říkají: *„Ať je otec jak chce nemožný, na nejhlubší úrovni své bytosti každý chlapec touží milovat svého otce a touží jím být přijímán a milován.“* Není divu, že emocionálně silní se stávají především synové, kterým otec věnoval pozornost a stal se součástí jejich emocionálního života. Jsou to otcové, kteří se o syny zajímali, dokázali je uklidnit a současně i povzbudit. Nezabývali se svými dětmi jen v době vysvědčení, nemoralizovali a nementorovali. Kontrola a kritika nebylo to jediné, co tito otcové nabízeli.

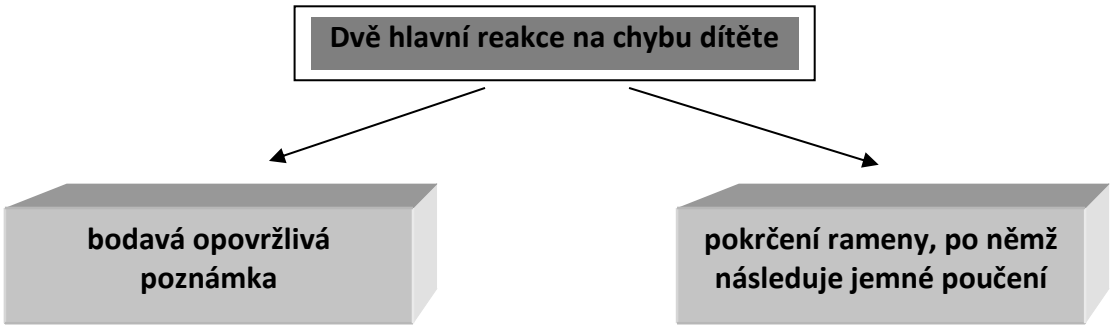
---

[27] Pro zájemce odkazuji na publikaci Ericha Fromma *Anatomie lidské destruktivity*. (Praha, Nakl. Lidové noviny, 1997)

V současné době se mladá generace otců významně zapojuje do péče i výchovy svých dětí. Nicméně se ve své starostlivosti nemusí automaticky projevit také tím nejdůležitějším ve vztahu, a to emocionálním propojením s dítětem. Navíc mnohé matky otcům v roli vychovatelů málo důvěřují a hlavně (Kindlon a Thompson (2011, 126) se snaží, aby otcové všechno dělali stejně jako ony. Děti potom nemají šanci prožít odlišný přístup.

Ve středním dětství otec syna učí zvládat emoce. Děje se tak především tím, jak se otec chová (sociální učení, vliv nápodoby a dalších způsobů). Učí také strategii řešení problémů, např. konfliktů, spolupráci atd.

Jedním z nejdůležitějších výchovných momentů je situace, jak otec reaguje, když dítě udělá chybu. Co udělá otec? Kindlon a Thompson (2011, 127) rozlišují dvě hlavní reakce:



Jiným závažným výchovným aspektem je situace, co udělá otec, když je dítě smutné nebo když se zlobí:

a) reaguje laskavými slovy,
b) reaguje zlobou,
c) předstírá, že si toho nevšiml,
d) pokusí se sblížit se synem a dobrat se podstaty problému.

Kindlon a Thompson (2011, 128) uvádějí, že otcova emocionální fasáda (předstírání) oklame dítě tak nanejvýše do 8–9 let. Později nikoli! *„Muž, který se chová, jako by byl v něčem lepší, než opravdu je, nebo který neumí přiznat své chyby, ukazuje svému synovi chybný model mužství.“*

Pubescent stále otce potřebuje, i když je pro něj nepříjemnou připomínkou závislosti. Současně tátu chce a zároveň roste jeho loajalita ke skupině. Otcové na synovy negativní odezvy nejčastěji reagují vztekem a snahou znovu získat kontrolu. Přičemž otcové zpravidla nemají stejnou míru antagonismu k dcerám**,** k nimž se zpravidla chovají jinak už od raného dětství (jsou něžní, mluví na ně mírněji apod.).

Budování nového a kvalitnějšího vztahu mezi otcem a synem podle (Kindlona a Thompsona (2011, 138–139) může začít na základě řady podnětů:

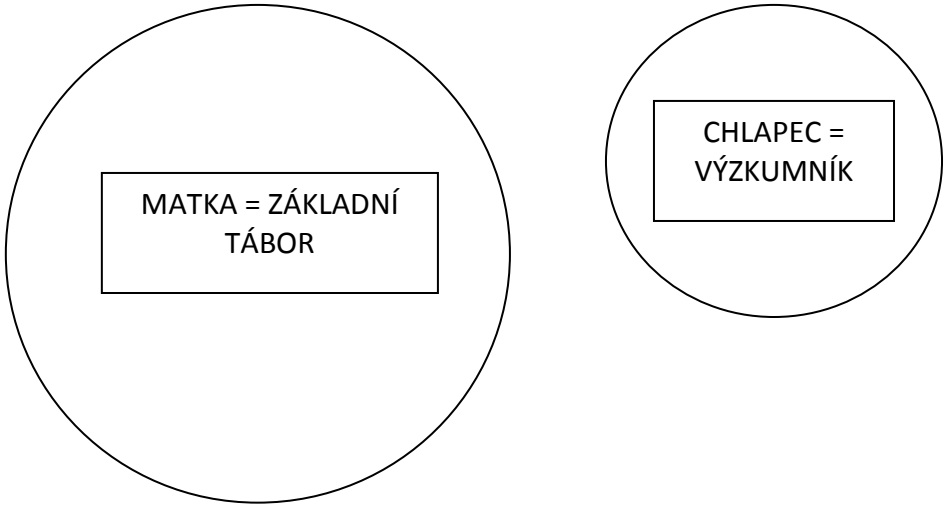
- někdy je svede dohromady rodinná krize (např. onemocnění nebo smrt matky),
- častěji se vytvoří pomocí sdílení a vstřícných postojů (když dělají různé věci společně, spolu hovoří, naslouchají si s úctou),
- silný vztah mezi otcem a synem vypadá jinak než silný vztah mezi matkou a synem: fyzicky např. když spolu sedí bok po boku, sestrojují nějaký model, hrají hru, sportují,
- také velmi obyčejné činnost mohou přivést otce a syna ke sdílení (např. vycházky do přírody apod.).

4.6 VÝCHOVA CHLAPCŮ

Podle Chodorowé (Kastová, 2004, s. 45–46; Corneau, 2012, s. 22) mají dívky výhodu v tom, že vývoj jejich identity je konzistentní. Chlapec musí při vytváření vlastní identity vyjít z identity s matkou, ale je pro jeho zdravý vývoj zásadní, aby se od tohoto vztahu svým způsobem oddělil. Kolem šesti a sedmi let se chlapec začíná přeorientovávat. Měl by se proti matce vymezit v tom smyslu, že se postupně ztotožňuje s muži. To se mu může podařit jedině v případě, kdy má k dispozici zdravou otcovskou osobnost.

Kindlon a Thompson (2011, s. 141) nabízejí schéma vztahu mezi matkou a synem.

Schéma č. 9: Vztah mezi matkou a dítětem



Matka poskytuje bezpečí a důvěru, tvoří základní tábor. Se synovým zráním je žádoucí, aby matku syn „opustil“, vytvořil si odstup a přeorientoval se na otce, tj. aby se identifikoval jako budoucí muž. To ale neznamená vzdání se matky. Možná komplikace může spočívat v tom, že přirozená synova potřeba odpoutání se od matky může být matkou pociťována jako odmítání její osobnosti.

Matky mohou být za příznivých okolností učitelkami emocionálního pochopení. Je to dáno tím, že emocionální propojení mezi matkou a dítětem (Kindlon, Thompson, 2011, s. 147) je pravděpodobně to nejhlubší, jaké ve svém životě muž zažije.

Genderové překážky jsou podle těchto autorů dvě:

1) pokud matka nevyrůstala s bratry, může mít pocit, že toho o životě chlapců moc neví,
2) měla-li špatné zkušenosti s chlapci či muži, může to ovlivnit způsob, jakým vidí syna.

Měla-li matka špatný vztah s otcem syna a kritizuje-li ho (Kindlon, Thompson, 2011, s. 152), podkopává jeho vztah k otci, ale kromě toho potom implicitně jakoby kritizovala i svého syna.

„Skutečné války,“ píše Corneau (2012, s. 34), „které se odehrávají v rodinách mezi dospívajícími a jejich matkou, jsou projevy synů, kteří se všemi možnými prostředky snaží zbavit mateřského zajetí, vyrvat matce své tělo a dokázat, že jsou muži. Otcové většinou těmto zdlouhavým bojům bezmocně asistují a nechápou, že jsou za ně z větší části zodpovědní. Tento stav věcí u synů často znamená odtlačení veškeré citovosti a imitaci nejhorších machistických stereotypů, které naše společnost dokáže vyprodukovat (Rambo a spol.).“ Machismus (Corneau, 2012, s. 95) je motivován přáním mít moc nad ženami, jejíž fasádou je drsnost. Prozrazuje spíš strach z žen a nejistotu než to, co předstírá.

Od matky se kluci nemohou naučit být mužem. Z potřeby oddělení od matky podle Chodorové prý pramení také rivalita mezi muži. Tím může být také vysvětlováno, proč muži jsou náchylnější k poruchám identity a k psychickým poruchám. Je to podle této teorie tím, že se v příslušné věkové etapě neodpoutali od matky. U dívek tak intenzivní nebezpečí nehrozí, protože při nedostatečném odpoutání od matky jim zůstává základ původní identity (vazba na matku).

Biddulph (2007, s. 64) mluví o psychickém incestu v souvislosti s chlapci, kteří (nevědomě) splynou s matkou, aniž by se včas oddělili. Jsou to „přerostlé“ děti přisáté u matčina prsu. Když chybí otec, může syn zůstat uvězněn v původní identifikaci s matkou. Corneau (2012, s. 27) to nazývá zmatením ve vztahu s vlastní sexuální identitou.

Děti bez otců se obecně ocitají v nepříznivé situaci. Podle údajů, které shromáždil Biddulph a další autoři (2007, s. 113–114; Corneau, 2012, s. 25, s. 27, Ballnik, 2012, s. 23 aj.) si tyto děti váží sebe méně, mají horší prospěch, dříve opouštějí školu. Je také uváděno, že se sami dostávají do konfliktu se zákonem častěji než ostatní vrstevníci. Narážejí na problémy se zvnitřňováním morálních hodnot a s přebíráním odpovědnosti. Následkem je mimo jiné i skutečnost, že se u nich projevují výraznější sklony k násilí. Mají problémy s autoritami, protože ne vždy jsou s to je respektovat. Dívky bez otců dříve získají sexuální zkušenost a jsou dříve těhotné.

Dva extrémní typy chlapců bez otcovské péče:
(Biddulph, 2007, s. 101)

Chlapec posedlý mužností, posedlý „mačo-mánií“.
Působí agresivně, hromadí bojové hračky, studuje zbraně, válečnou techniku atd.

Chlapec „maminčin mazánek“.
Často depresivní, v mladším věku nezřídka trpí enurézou.
Ve škole je vysmíván, v roli obětního beránka.
Bojí se nového prostředí apod.

Synové bez otců jsou někdy pro matku jen těžko zvládnutelní a některé matky se následně snaží „zbavit“ dítěte jeho předáním otci. To v některých případech nemusí být špatné řešení.

Zakládání part a útěk do vrstevnických skupin je přirozenou vývojovou etapou. V případě, že v nich působí asociální nebo antisociální tendence, negativní účinek se projeví zejména u těch dětí, kde chybí kvalitní citový vztah s rodičem stejného pohlaví. Jinak řečeno (Biddulph, 2007, s. 96): *„Dospívající mladík, který tráví dostatek času ve společnosti svého otce a jeho přátel, nepotřebuje hledat vedení u osmnáctiletého vůdce party.“*

Potřeba otce pro děti obou pohlaví je podle nejnovějších výzkumů (Corneau, 2012, s. 28) daleko ranější, než se dříve soudilo. Tato potřeba se projevuje již okolo dvou let dítěte. Otec učí své děti, zvláště chlapce, důvěře, snaživosti, soupeřivosti. Umět se s chlapci fyzicky

poprat (a samozřejmě nezranit) je jeden z úkolů. Zápas znamená soupeření a chlapci se snaží své otce přimět, aby si s nimi hráli tímto způsobem.

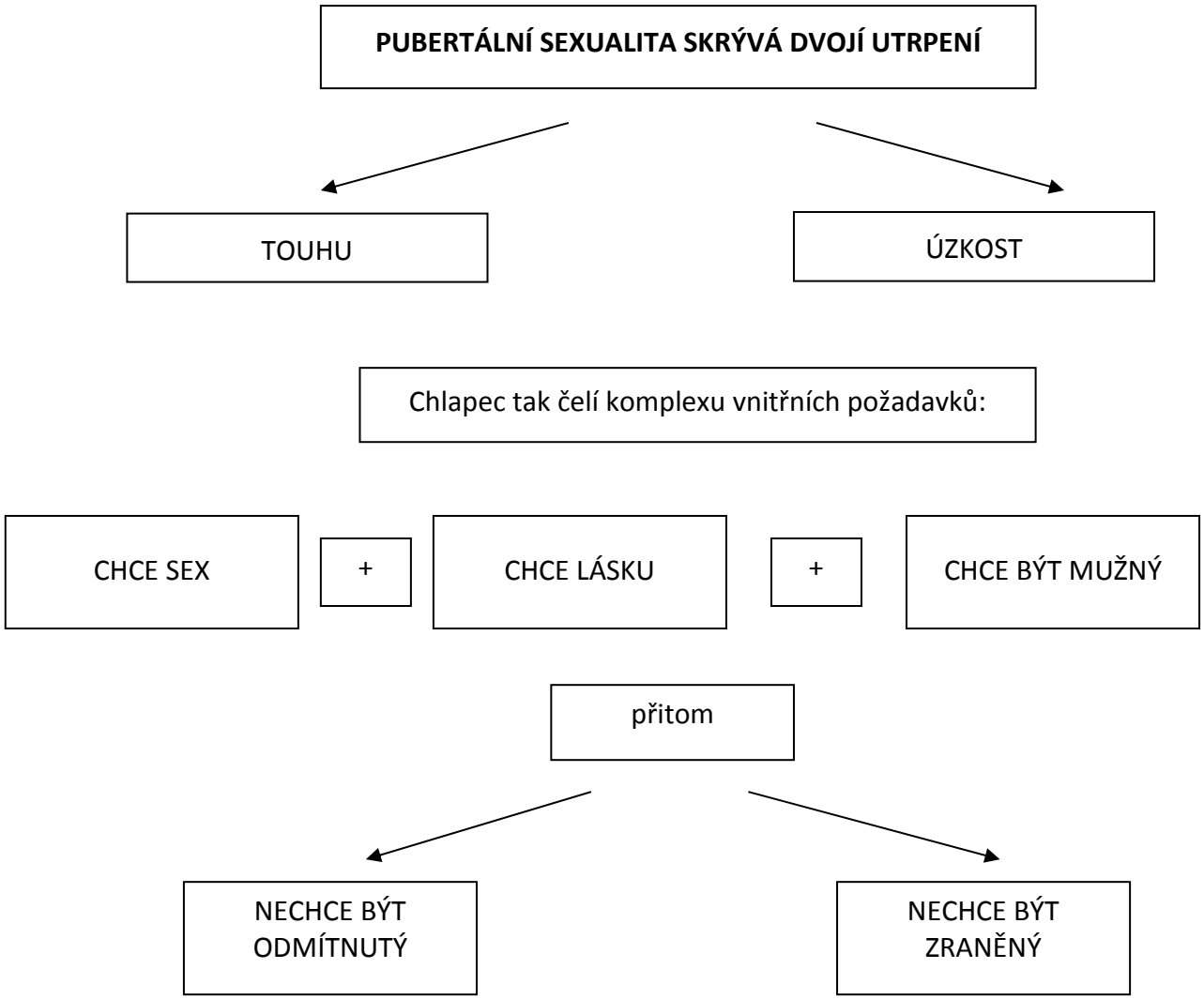
Podle Corneaua (2012, s. 29–30) se často vývoj vztahů a rodičovských rolí zpravidla ubírá tak, že žena se „zmocní“ dítěte a bere jej jako svůj osobní majetek a muže odkazuje jen do funkce živitele rodiny. Mazlení, doteky, city považují mnohé ženy za svou přirozenou doménu ve vztahu k dětem. V naší kultuře platí, že muž by měl být tvrdý. Chlapci nepláčou (Dvořák, 2004, s. 29). Proto je důležité (Corneau, 2012, s. 34–35), aby se i otcové dokázali mazlit se svými dětmi a aby i oni je vedli k citovosti.

Skončí-li vztah rozvodem, není řídkým jevem otce „minimalizovat“. Sami otcové jsou často v situaci, kdy boj o své rodičovství vzdávají. Ballnik (2012, s. 122–125) uvádí důvody, proč tomu tak je.

Otcové jsou pro své děti významní i po rozvodu rodičů. Děti to sice nedokáží dost dobře vyjádřit a často si drží masku suverénů, ale ve skutečnosti potřebují prožívat s otcem kvalitní vztah. Jestliže je mu v tom zabráněno (nezájmem otce nebo bloky vytvořenými matkou), nesmíme být překvapeni, že otce začne dítě nenávidět. Tím ovšem odstartuje nenávist vůči sobě (Ballnik, 2012, s. 116). Může se to projevit i tak, že samo matce řekne, že k otci nechce. Pro otce je v takových situacích důležité, aby nepovolil a na kontaktech trval. Stejně významné je, aby dítě rozvodem nebylo izolováno od příbuzných ze strany jednoho z rodičů (většinou rodiny otce).

Otcové své syny také učí, aniž by si to mnohdy vůbec uvědomovali, vztahu k ženám, potažmo dívkám. *„Pubertální sexualita skrývá pro chlapce,“* říkají Kindlon a Thompson (2011, s. 224), *„dvojí utrpení.“*

Schéma č. 10: Pubertální sexualita chlapců

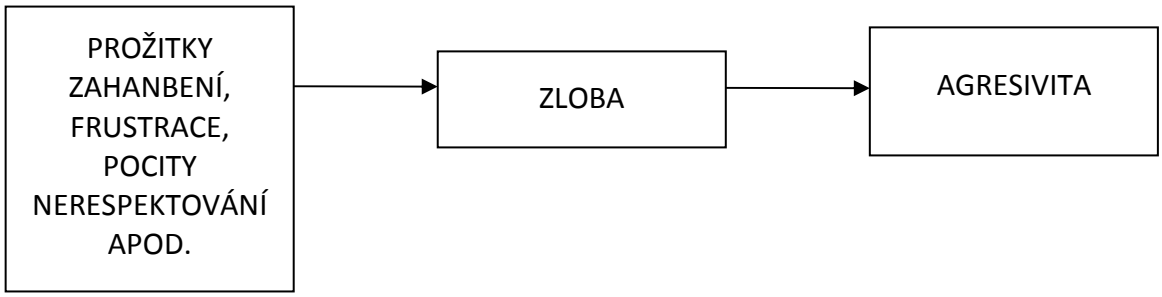


Chlapci většinou špatně chápou sociální a sexuální náznaky dívek. Nejsou s to pochopit, co si dívka myslí nebo co by mohla chtít. Ve vztahu se ztrácí, proto si raději vyberou jednoduchý sex místo emoční intimity nebo to prostě vzdají. V pubescenci chlapci myslí na sex častěji než dívky. Je známo, že téměř všichni chlapci masturbují. Kindlon a Thompson (2011, s. 226) říkají: *„Masturbace je přirozenou součástí zkušenosti dospívajících kluků, a tak se stávají veterány sexuálního uspokojení ještě předtím, než se zapojí do partnerského sexu.“* Při masturbaci je téměř nemožné neuspět, ale s dívkou je to mnohem složitější (fyzicky i emocionálně). Proto přichází strach ze zklamání. Nenaučí-li se tyto pocity zvládnout, mohou na dívku reagovat nepřátelskou zlobou. Dívky jsou (Kindlon, Thompson, 2011, s. 232) naopak před chlapci emocionálně nechráněné, protože věří, že chlapec je miluje, když jim to říká. Jsou zranitelnější, protože věří ve vztahy.

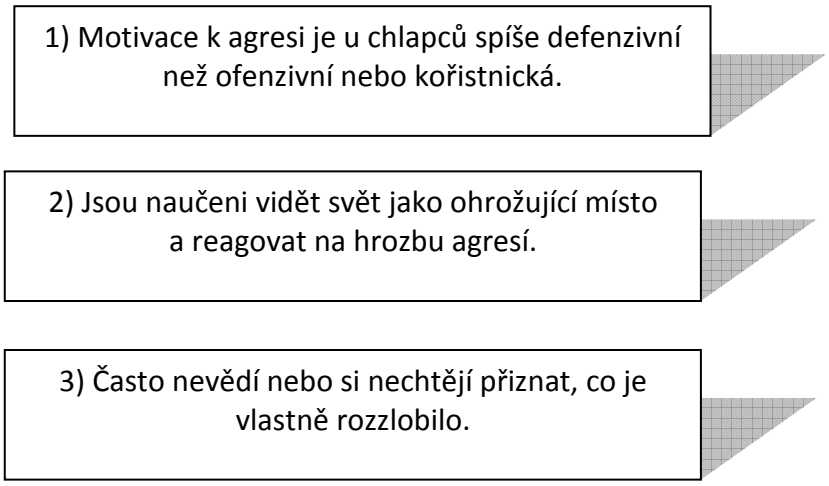
Jiným problémem je **chlapecká agresivita**. Její řešení vychází z poznání, že chlapci jsou emocionálně „podvýživeni“ v důsledku již zmiňovaných faktorů, v nichž kultura a kulturní vzorce sehrávají nemalou roli. Prostoduché nabídky, jak situaci zvládat, jsou všude kolem nás. Jejich podstata spočívá v tvrdé (tedy v zásadě agresivní) výchově. Taková výchova ovšem vede opět k agresivitě.

Podstata chlapecké agresivity (Kindlon, Thompson, 2011, 251):

Schéma č. 11: Vývoj chlapecké agresivity



Podle Kindlona a Thompsona (2011, s. 254) je dobré porozumět třem aspektům, které se váží na způsoby, jakým chlapci vyhodnocují skutečné nebo imaginární signály.



Podle Corneaua spočívá specifikum ve výchově chlapců ve zvládání energie (v sebeovládání a pěstování odvahy). Má na mysli zvládnutí energie, která plyne z nezbytnosti (Corneau, 2012, s. 125) „nechat rozproudit adrenalin“. U chlapců je známá touha po dravosti, prosazení se, boje, soutěživosti apod. V pozadí je zřejmě úsilí nechat se vyčerpat.

Jaký je vlastně vzor mužnosti, který stereotypně vnucují média? Nejen podle Kindlona a Thompsona (2011, s. 37) je vzorem neurvalec, mocný superman, hokejový rváč, často drogově závislý, pohrdající zákony, příp. také ženami. Tomu je také přizpůsobena společností „neuvědomovaná“ socializace nebo i výchova chlapců, která je odlišná než výchova dívek. Jejím základem je vlastně úsilí odradit chlapce od emocionálního uvědomění. Např. podle amerických výzkumů (Kindlon, Thompson, 2011, s. 39) matky mluví o smutku a utrpení především s dcerami a nikoli s chlapci. Také jim spíše než chlapcům vysvětlují své emočně podbarvené reakce. Děti, kterým jsou tyto věci vysvětlovány, lépe rozumí i svým emocím. Vzteklé projevy chlapců, jejich mrzoutství jsou přijímány jako normální. Za nenormální jsou u nich naopak považovány projevy strachu nebo úzkosti, na něž mají „právo“ spíše ženy. Chlapci jsou naopak spíše vedeni k tomu (Kindlon, Thompson, 2011, s. 42), aby na ponížení a hanbu reagovali agresí, a nikoli k tomu, aby se zamýšleli a komunikovali o nich. Proto Kindlon a Thompson považují za krajně důležité učit chlapce tzv. emocionální gramotnosti.

Pouhé potlačování agresivity má nepříznivé následky (Corneau, 2012, s. 126–127):

2. Vede k tomu, že se agresivita uchýlí dovnitř a může způsobovat sebenenávist, pocity viny, deprese, kompulse (jídlo, neustálé mytí, sebepoškozování apod.).
3. Vede k hledání obětního beránka v podobě slabších jedinců nebo také např. společenských skupin s kriminálním podhoubím.
4. Může se změnit v kult utlačovatele. V rodině tyranizující rodič (otec) může být přesto vnímán jako skvělý o obdivuhodný člověk.
5. Erotizace agresivity. Výsledkem jsou sadomasochistické fantazie i praktiky.

Ideální zřejmě je, aby se muž dostal do kontaktu se svou dravostí a naučil se ji ovládat. Nenechat si odebrat mužské hodnoty. *„Co se stane,* píše Corneau (2012, s. 127–128), *„když si celá generace mužů myslí, že se zbavili problému s agresivitou? Ten problém nezmizel, jen se stal nevědomým… Dynamika vlastní mužskému pohlaví, kterou vědomé já potlačuje, se proměňuje v hostilitu, vnitřní zuřivost, někdy dokonce v násilí. A tato špatně použitá síla, která je odvrácena od svého cíle, neustále rušivě zasahuje do funkcí jedince.“*

Jinými slovy až když se chlapec (Corneau, 2012, s. 139) kontaktuje se svou divokou energií, prožije si slast boje a obrany, stává se mužem. Výchova by mu to měla umožnit, a to nelze bez mužů přítomných v rodině a ve výchovných institucích.

Na závěr uvádíme dvě typologie výchovných stylů matek. Typologie si student doplní z odborné literatury, která nabízí řadu přístupů.

Kindlon a Thompson (2011, s. 157) rozlišují tři typy matek v poněkud méně koncepčním přehledu:

- ***matky helikoptéry***, které se přiženou při jakémkoli náznaku potíží;
- matky, které naopak ***nikdy nepospíchají s pomocí*** (a to ani tehdy, když je dítě ve stresu nebo když samo způsobuje stres jiným);
- ***hravé matky*** si dítě užívají, mají o ně zájem, vyměňují si s ním poznámky, nechávají mu volnost.

Problémové typy matek uvádějí Matoušek a Pazlarová (2010, s. 139–141):

- ***apatické matky*** – vyznačují se pasivitou a uzavřeností, emocionálním znecitlivěním, ztrátou smyslu života, osamělostí, úzkostí, neústupným negativismem, omezenou komunikací apod.;
- ***impulzivní matky*** jsou jakýmsi opakem apatických matek. Jsou zvýšeně neklidné a netrpělivé, rebelantské až agresivní. Frustrační práh mají nízký. Rády s lidmi manipulují a vůči sociálnímu prostředí se chovají destruktivně. K dětem se chovají nahodile a rozporně (viz Bowlbyho typologie matek);
- ***mentálně retardované matky*** jsou současně málo vzdělané. Péči o děti v rutinních úkonech zvládají, i když např. hygienu nebo pravidelnou stravu pro děti nemusí také vždy zajistit. Jsou omezeny např. ve čtení, psaní, počítání atd., záleží na stupni postižení. Samy se mohou snadno stát terčem zneužívání. Důsledky svých činů dokáží odhadnout jen obtížně;
- ***depresivní matky*** jsou jakoby znehybnělé a nejsou schopny aktivit, které jsou pro jejich roli běžné. Jsou zasaženy hlubokým smutkem bez vážné příčiny. Na podněty okolí buď nereagují, nebo reagují opožděně. Pomoc může poskytnout psychiatr nebo terapeut;
- ***psychotické matky*** mají postižené vnímání reality. Lidem se zpravidla vyhýbají. Jsou mimořádně ostýchavé a při hlubším postižení ztrácejí kontakt s realitou. Mohou se dále vyznačovat neovládavými pohyby končetin nebo záškuby v obličeji, blábolem, zmatenou řečí, bludy, halucinacemi atd. Pro své děti jsou nebezpečné, jsou jim schopny ublížit.

4.7 ŠKOLA A GENDEROVÉ ROZDÍLY

Biddulph (2007, s. 119–126) nebo Kindlon a Thompson (2011) nastolují podle našeho názoru závažnou **otázku *o charakteru školy, která by nezvýhodňovala jen dívky***, jak je tomu převážně dosud. Biddulph (2007, s. 119) konstatuje: *„Chlapci zůstávají pozadu za svými možnostmi, nemají žádné ambice, stávají se agresivními, domnívají se, že je „cool“ se neučit. Zatímco dívky běží vpřed, chlapci iracionálně přešlapují na místě.“*

Zdá se jisté, že minimálně základní školy jsou svými nároky postaveny spíše pro potřeby a možnosti dívek než chlapců (Kindlon, Thompson, 2011, s. 47–48). Chlapci dospívají pomaleji než dívky. Na prvním stupni základní školy je nejprve věnována pozornost čtení, psaní a verbálním schopnostem. Přitom kognitivní dovednosti se u chlapců rozvíjejí pomaleji než u dívek. Průměrný chlapec se musí velmi snažit, aby dostál akademickým očekáváním. Navíc v podstatě ženské prostředí chlapcům příliš nerozumí. Pro feminizované prostředí základních škol je málo přijatelná chlapecká vyšší aktivita a nižší kontrola impulzivity, které jsou pro chlapce normální. Všechno, co milují (běhání, skákání, šplhání, zápasení), je ve třídě zakázáno. Výsledkem je, že první zkušenosti se školou mnoha chlapcům způsobují skrytá zranění. Přitom víme, že na elementární škole se vytvářejí vzorce učení, které dítě doprovází po celá školní léta. Podle Kindlona a Thompsona (2011, s. 48): *„U chlapců to vidíme jasně: první dva roky ve škole jsou kritickým momentem vstupu do světa vzdělávání, ale jejich relativní nevyspělost a fakt, že tam jaksi nepasují – což je pocit, který chlapci zažívají velmi často – je často postrčí na cestu neúspěchu. Mnozí chlapci, které škola v časném věku odradí, již nikdy nenajdou motivaci k tomu, aby se stali úspěšnými studenty. A často ani u těch, kteří se později v životě snaží dosáhnout úspěchu, emocionální jizvy z raných problematických let nikdy nevyblednou.“* K tomu přistupuje skutečnost, že chlapci ve škole čelí častěji než dívky poruchám učení.

Nejde zdaleka jen o rozdíly v tělesném vyzrávání. V 7. třídě jsou evidentní jasné vývojové rozdíly: vysoké dívky, kterým začínají růst prsa a vedle nich malí kluci s vysokými hlásky, přičemž ale se v tomto věku už chlapci o dívky zajímají. Jedná se o širší problém psychické diskriminace.

Zahanbení ve škole představuje podnět, na základě kterého se postupně začnou od školy odvracet. K tomu přistupují důsledky často tvrdé výchovy. Kindlon a Thompson (2011, s. 97–99) poznamenávají, že chlapci skrývají svá zranění, protože přiznat se k nim představuje v naší kultuře projevení slabosti. A je-li to trochu možné, provedou preventivní výpad, aby odvedli pozornost od své osoby. Odhalit svá zranění znamená přiznat prohru, a to by přitáhlo další vlny násilí. (Blíže o otázkách šikany ve školách např. Gajdošová, Herényiová, 2006; Kolář, 1997, 2011; Jedlička, 2011, aj.)

Procesy si můžeme představit na zjednodušeném schématu pod názvem Zvládání impulzivity (Kindlon, Thompson, 2011, s. 67).

Příčiny, proč nejsou současné školy stavěny také pro chlapce, vidí Biddulph (2007) obdobně jako Kindlon a Thompson:

- feminizace pedagogických týmů na školách (zvláště základních) a také skutečnost, že chlapci studium nevnímají jako mužskou záležitost;
- způsob výuky je mimo chlapeckou přirozenost – potřeba stále jen sedět, pasivně přijímat informace; čtení a psaní se učí ve věku, kdy jsou pro to připraveny dívky, ale ne chlapci (tím se v australském prostředí stalo, že až 80 % dětí s velkými problémy se čtením jsou chlapci);
- chybí individuální vedení a pomoc, kterou škola nenabízí a kterou většinou potřebují;
- chlapecké skupiny vytvářejí emocionální prostředí, které je zastrašující a nevede k rozvoji, pomoc ze strany školy ale nepřichází;
- chlapec, aby byl přijímán, je často veden k hrubému chování, šikanování, mnozí ve škole méně úspěšní chlapci se ve škole cítí ponížení a rozzlobení. Obviňování těchto dětí vede jen k prohlubování odcizení. V důsledku toho si **chlapci vytvářejí rebelující subkulturu,** která, mimo jiné, může být důsledkem (Kindlon, Thompson 2011, s. 25) zahanbení školními problémy**.**

Cesta k rozvoji ve školách vede u chlapců k odstranění pocitů, že do školy nepatří. Biddulph (2007, s. 122–126) předkládá několik návrhů pro ozdravení škol z hlediska genderové přijatelnosti (výběr ze 7 bodů):

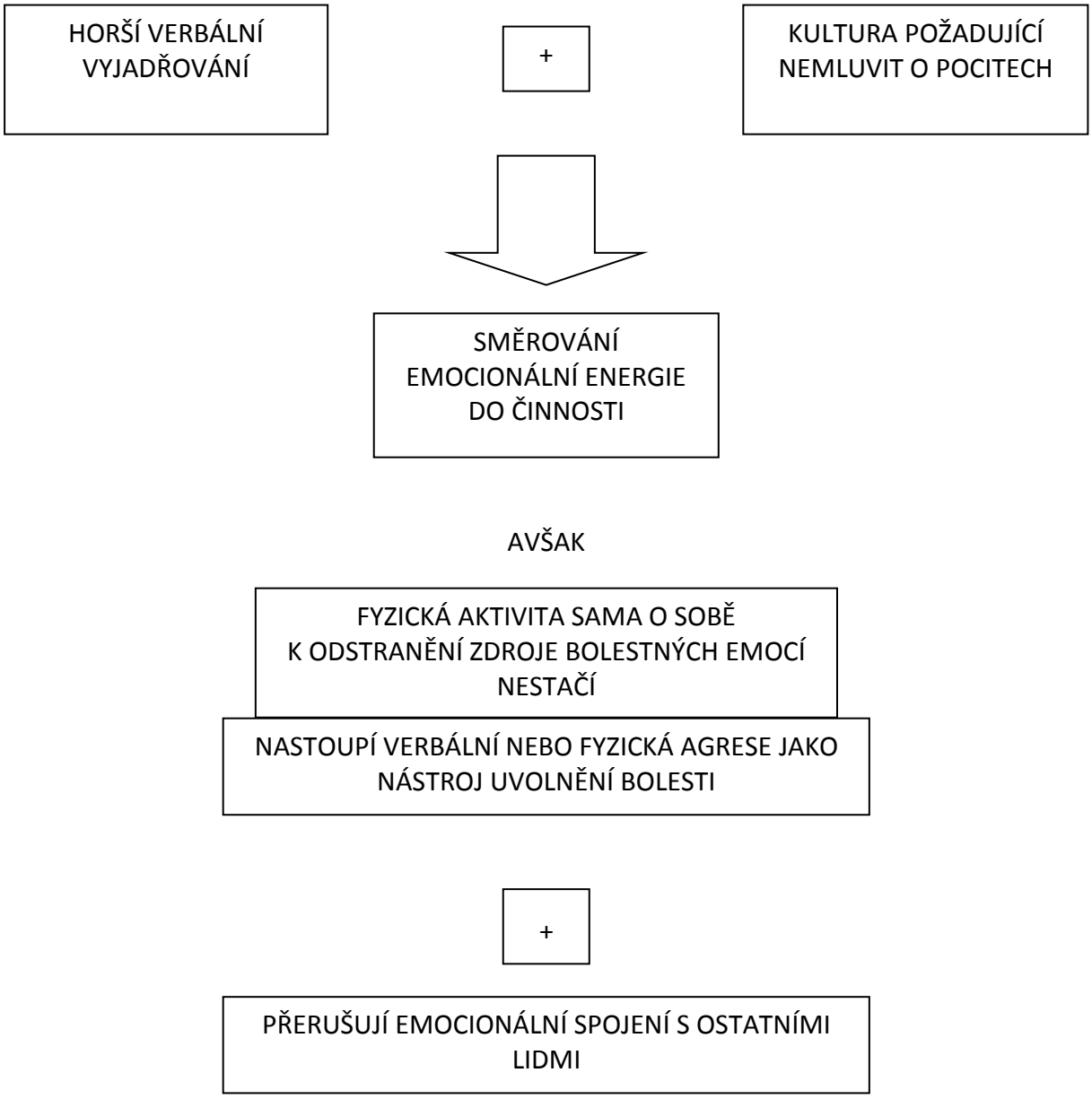
1. *Odstranění feminizace škol* (zvláště základních, ale i středních).
2. Změnit styly výuky. *Výuka* je dnes převážně taková, že *jednostranně upřednostňuje ženské schopnosti* (viz lepší kooperace hemisfér ženského mozku a převažující úkoly, které kooperaci vyžadují, pozn. J. S.). Současná výuka oceňuje (Biddulph, 2007, s. 123) *„ … tiché, kooperativní, verbální, jemně motorické, umělecké a pasivní druhy činností v místnostech“.*
3. Vysvobodit učitelky od boje s problémovými chlapci. Chlapci svými agresemi často vyjadřují potřebu, aby se jim věnovali muži, kteří je dokáží ocenit. Poskytnou jim tak pozitivní představu o muži a tím i o sobě. Učitelky ani při sebevětší snaze chlapcům tuto přirozenou potřebu nenaplní.
4. Pedagogicky vyškolit dobrovolníky - muže, kteří by následně byli ochotni a schopni pracovat s mládeží (zvláště s chlapci). Biddulph (2007, s. 174) kromě toho také upozorňuje na následující fakt: *„Starší muži se domnívají, že nejsou potřeba, a odcházejí na ryby. Strýcové a dědové si své poslání vůbec neuvědomují.“*

5. Vytvořit programy podporující rovnost pohlaví. Programy, které by podporovaly zvýšení sebevědomí chlapců a zlepšily jejich schopnost přizpůsobovat se. Programy by se mohly zaměřit např. na schopnost chlapců starat se o mladší děti, jejich doučování apod.

Řešení někteří autoři spatřují ve vytváření čistě chlapeckých škol (Kindlon, Thompson, 2011, s. 71), tedy zrušením nebo omezením koedukace.

Schéma č. 12: Zvládání implulzivity (Kindlon, Thompson, 2011, s. 67)

SNADNÉ VERBÁLNÍ VYJADŘOVÁNÍ ZLEPŠUJE ZVLÁDÁNÍ IMPULZŮ



4.8 KOMUNIKACE V RODINNÉM PROSTŘEDÍ A VÝCHOVNÉ STYLY

Za rozhodující kvalitu ve výchovné práci považujeme kvalitu mezilidských vztahů. Vztahy nacházejí svůj přímý nebo i nepřímý odraz v kvalitě komunikace, tj. v dorozumívání a sdělování (verbálním i neverbálním)[28], a to jednak mezi rodiči, tak také směrem k dětem a mezi sourozenci.

K propletenci pojmů jen stručnou poznámku. V odborné literatuře je pojem mezilidské vztahy chápán poměrně široce. Jednou z možných kodifikací, ke které se přikláníme, je pojetí Kolominského a Andrejevové (Andrejevová, 1984). Široký pojem mezilidské vztahy rozděluje na vztahy sociální a psychologické.

MEZILIDSKÉ VZTAHY

Sociální vztahy

- formální vztahy s formalizovaným začleněním jedince v sociálním systému (počínaje celospolečenským až po malé sociální skupiny);
- mají „objektivní“ povahu;
- tyto vztahy jsou vnímány jako neosobní, diferencované a subordinované.

Psychologické vztahy

- existují uvnitř sociálních vztahů;
- jsou naopak výsledkem bezprostředního působení lidí na sebe navzájem a výrazně staví na emocionálním podhoubí.

K problematice dalších pojmů spojených s komunikací, např. k pojmu sociálního (interpersonálního) styku a interpersonálního chování se vyjadřuje řada autorů. Namátkou: Kulka, 1983, Janoušek, 1984, Langová, 1992, Pelikán, 1995 a další.

Všimněme si některých vybraných prvků komunikace v rodinném prostředí. Její kvalita souvisí s výchovnými styly a přístupy k dítěti. Je zřejmé, že ani vztahy, ani styly výchovy a kvalita komunikace nejsou dány jednou provždy a mohou se v průběhu času měnit.

V zásadě existují dva základní modely komunikace rodiče s dítětem (dětmi). Biddulph (1997, s. 38) se domnívá, že důležitou roli sehrává stupeň strohosti.

[28] Pojem **komunikace** je spojen s pojmem **interakce**. Interakce je širší. Jedná se o (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 89): *„Vzájemné působení jedinců a skupin, velkých společenství na sebe navzájem …“* Interakce bývá také interpretována jako **sociální styk**.

DVA ZÁKLADNÍ MODELY KOMUNIKACE

STROHÁ KOMUNIKACE

- *„Ondro, zavři ty pitomé dveře!“*
- *„Pojď sem!“*
- *„Sněz to!“*

OPAK STROHÉ KOMUNIKACE

- *„Kájo, drahoušku, nemohl bys prosím zavřít dveře?“* apod.

V mnoha rodinách převládá strohá komunikace spočívající (Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 61): *„… V kárání, napomínání, kritizování, chlácholení, vyhrožování, kázání, vyptávání, radách, posuzování, vyslýchání a zesměšňování.“* Titíž autoři poznamenávají, že při komunikaci s dětmi rodiče přehrávají role, ze kterých jen obtížně mohou vystoupit (Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 62):

- ***vrchní velitel*** (někdy spíše poddůstojník, jako byl šikovatel Nasáklo z Osudů dobrého vojáka Švejka – Hašek, 1951, s. 628). Chce mít dítě, svého podřízeného, absolutně pod kontrolou. Příkazy a hrozby anebo nařízení jsou jeho oblíbenými výchovnými nástroji;
- ***moralista*** stále doporučuje, co by dítě mělo dělat a dokonce i jak by se mělo cítit;
- ***děd Vševěd*** je rodič, který všechno ví a zná. Proto rád káže a radí a vůbec s oblibou demonstruje svou „intelektuální“ převahu;
- ***soudce*** má vždy už dopředu pravdu a nedostatky a provinění jsou samozřejmě na straně dítěte;
- ***kritik*** se také snaží dokázat, že má vždy pravdu, ale navíc zhusta využívá zesměšňování, sarkasmu a nadávek;
- ***psycholog*** se vyptává a zkoumá problém. Nemáme za to, že jde o zcela nevhodný postup, když je užíván s mírou;
- ***utěšitel*** nezkoumá a neanalyzuje. Nechce se ve věcech příliš angažovat, a proto tenduje spíše ke zlehčování problémů a k poskytování povrchní útěchy *(„však to přejde“, „to překonáš“, „zase bude dobře“* apod.).

Nekomunikujeme jenom slovy, ale také činy, dotyky, vůní, svými pohyby, gesty, mimikou, pantomimikou. Každý člověk má své komunikační vzorce, které je možné s určitým úsilím záměrně měnit.

Za zásadní považujeme u vychovatele (rodiče, učitele, sociálního pedagoga atd.) **schopnost naslouchat**. Naslouchání předpokládá respekt k dítěti a jeho jádrem je zachycení pocitů dítěte. Předpokladem naslouchání je, že se dítě může bez obav vyjadřovat a nebude odmítnuto. Nemusíme přitom s názory nebo interpretacemi dítěte souhlasit, ale rozhodně dáváme najevo, že „jeho problém“ bereme na vědomí. Naslouchat znamená především schopnost rozumět tomu, co druhý člověk prožívá a současně jeho city přijímat a reflektovat. Jsme naladěni spíše než na slova na smysl chování, na gesta, tón hlasu, výrazy obličeje.

Štípek (2011, s. 135–136; obdobně např. Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 73) shrnuje zásady, kterých bychom se při naslouchání měli držet. Volně je uvádíme:

- udržujte oční kontakt s tím, s kým vedete rozhovor;
- pokyvujte hlavou na znamení, že rozumíte;
- zrcadlete obličejové výrazy (zamračte se, když se mračí, usmějte se, když i mluvčí se usmívá apod.);
- vyjadřujte souhlas, rozhořčení, údiv apod. pomocí slovních výrazů *(„hmm“*, *néé?*“, *„aha“*, *„teda“* apod.);
- při přerušení toku řeči mluvčího můžeme zopakovat jeho poslední slova. Dáváme tak najevo, že posloucháme a rozumíme;
- své nebo mluvčího emoce můžeme shrnout: *„i já bych se v takovém případě cítil naštvaný“*, *„to by mě také asi rozhodilo“*, apod.;
- i polohou těla můžeme zdůraznit, že nasloucháme. Obvykle jsme mírně předkloněni, když s někým sedíme a vedeme s ním rozhovor;
- také gesto nebo pohyb můžeme po mluvčím zopakovat. Nesmí se to ale přehnat, aby nebyl vyvolán dojem, že karikujeme.

Naopak existují způsoby chování, kterým bychom se při naslouchání měli vyhnout:

- nevěnujte se jiným činnostem a plně se zaměřte na rozhovor;
- vyhněte se poučování, moralizování, poskytování rad (v situaci naslouchání) či mentorování;
- nepřerušovat mluvčího a neskákat mu do řeči (patří k nejobtížnějším úkolům při naslouchání);
- nezlehčujte sdělení dítěte;
- fyzicky ani tematicky neodbíhejte.

V případě, že je dítě nebo i dospělý značně rozčílený, prožívá silné emoce, existuje **postup v pěti krocích, jak situaci zvládnout** (Štípek, 2011, s. 141):

1. krok – nasloucháme sdělení (byť je plné emocí);
2. krok – emoce potvrzujeme, dáváme najevo, že rozčílený (ustrašený apod.) jedinec má na to plné právo;
3. krok – porozumění, sdělujeme, že situaci rozumíme;
4. krok – konstruktivně navrhujeme řešení, jak dále postupovat;
5. krok – potvrzujeme blízkost (dotekem, očním kontaktem apod.).

Svoje vlastní emoce při kontaktu s dítětem bychom měli dávat najevo. Nejvhodnější je, když to děláme pomocí tzv. **zpětné vazby.** V podstatě sdělujeme (Štípek, 2011, s. 146), jak se cítíme, když druhý něco dělá nebo o něčem mluví. Zpětná vazba přitom může být pozitivní (posiluje chování druhého) nebo i negativní (oslabuje chování druhého člověka). Negativní zpětná vazba je obvykle méně účinná než pozitivní zpětná vazba.

Styl výchovy vyjadřuje celkový způsob výchovy a přístupu k dítěti. První z našeho pohledu významné kodifikace výchovných přístupů k dětem provedl americký psycholog

s německými kořeny Kurt Lewin[29]. Rozlišil **tři základní modely výchovných stylů** (Čáp, 1980, 309–318).

1) Autokratický přístup k dětem
- dětem se hodně rozkazuje, hrozí a jsou často trestány,
- málo jsou respektována přání a potřeby dětí,
- empatie a porozumění dítěti nejsou považovány za potřebné,
- úsudky a zkušenosti jsou pro děti určující,
- samostatnost a iniciativa dětí není tak důležitá.

2) Liberální (slabé) řízení
- požadavky na děti jsou minimální,
- v podstatě jsou ponechány samy sobě,
- dětem se nedostává náhledu na normy nezbytné pro formování charakteru.

3) Sociálně integrační (demokratické) řízení
- vychovatel poskytuje dětem zevrubný přehled o činnosti skupiny a jejich cílech,
- příkazů je relativně málo a je podporována dětská iniciativa,
- význam má spíše příklad než trest a zákaz,
- je podporována diskuse o společných činnostech,
- dětské podskupiny (např. ve školní třídě) se vytvářejí především spontánně a nikoli na základě příkazů,
- pokud to jenom trochu jde, mají děti možnost výběru z několika možností,
- je ceněna empatie a individuální porozumění,
- s dětmi se mluví i o jiných věcech, než jsou úkoly a povinnosti.

Zavádění sociálně integračního stylu (Čáp, 1980, s. 310) je pro učitele a další pedagogické pracovníky obtížnější než setrvání u tradičních přístupů. Je tomu tak proto, že děti zpravidla očekávají autoritativní pojetí a výchovné pracovníky také k němu provokují. Zpočátku může být oblíbený také liberální styl, ale ten současně vyvolává nespokojenost,

[29] Kurt Lewin (1890–1947) se v psychologických vědách etabloval zejména dynamickou teorií osobnosti a také problematikou řešení konfliktů. Je považován za jednoho ze zakladatelů gestaltpsychologie.

protože působí chaoticky. Obecně děti dávají přednost (když si zvyknou) sociálně integračnímu stylu.

Čáp spolu s Rotterovou (Čáp, 1993, s. 332–353) uskutečnili v českých poměrech brilantní výzkum přístupů k dětem. Vzali v úvahu čtyři komponenty výchovy: požadavky na děti (vysoké nebo nízké) a citový vztah k dětem (kladný nebo záporný). Výsledkem jsou čtyři výchovné styly vzešlé z kombinace požadavků na děti a citového vztahu k dětem.

4. POVOLNÝ – TEPLÝ PŘÍSTUP

- dítě nachází u vychovatele téměř vždy odezvu, když má emocionální nebo intelektuální potřeby a problémy;
- dítě není vnímáno jako pasivní činitel trpně přijímající vlivy okolního prostředí;
- dítě nemá pochybnosti o tom, že je milováno, ale zároveň lásku rodičů nevnímá jako něco obtěžujícího;
- povolnost neznamená, že nejsou stanoveny hranice. Existují zákazy a v případě provinění také tresty. Tresty ale nejsou přísné, dítě tak nemusí prožívat chronický hněv a frustrace[30];
- překročení norem neznamená pro dítě osudovou chybu. Čin je zhodnocen až po přímém rozhovoru;
- dítě je poměrně agresivní. Agresivita plyne z jeho pocitu bezpečí. Může být tedy doma někdy tvrdohlavé a zlobit. Proto je také občas obtížnější dítě usměrnit ve srovnání s tvrdě trestanými dětmi.

V důsledku takové výchovy je formována osobnost:

- kamarádská a bezkonfliktní;
- obrácená pozitivně ke světu.

3. POVOLNÝ – CHLADNÝ PŘÍSTUP

- jedná se hlavně o případy, kdy je dítě rodiči nebo jinému vychovateli nesympatické. Odmítá každý pokus dítěte o přiblížení a raději se o dítě nestará;
- občas jsou používány těžší fyzické tresty. Někdy se tak děje v situacích, kdy se chce vychovatel (rodič, profesionální vychovatel apod.) předvést před jinými lidmi. Tímto způsobem může být také budováno rodičovské alibi, že se o dítě nestará a tím způsobuje jeho nevychovanost;
- na nesympatie a nezájem ze strany rodičů (a dalších vychovatelů) dítě odpovídá rovněž antipatií a agresivitou. Neobrací se také o radu a s vychovatelem nikdy nemluví dobrovolně o svých problémech;

[30] Pod pojmem „frustrace“ zpravidla rozumíme (Jedlička, 2011, s. 21) *„… psychický stav vyvolaný překážkami, jež ohrožují, oddalují nebo znemožňují uspokojení nějaké individuálně důležité potřeby nebo přání“.*

- nemůže si od rodičů za těchto podmínek osvojit přijatelné vzory sociálního chování;
- obecně platí, že rodiče pachatelů trestných činů jsou málo něžní, lhostejní, nepřátelští vůči svým dětem. Zvláště špatný vztah je zejména k otci.

Důsledky:

- agresivní dítě;
- úzkostné dítě.

2. OMEZUJÍCÍ – TEPLÝ PŘÍSTUP

- milující rodiče, kteří se snaží dítě ochránit. Např. dospívajícímu na minutu přesně předepisují návrat domů a jakékoli provinění trestají značně nevybíravým způsobem.

Důsledky se odvíjejí od stupňů zákazů a důslednosti rodičů:

- dítě může být často zvýšeně úzkostné;
- agresivita je zaměřená navenek v případech, kdy dítě není pod kontrolou. Převažuje však neagresivní chování, které je podmíněno strachem z trestu;
- silné soustředění na školu, ve třídě patří ke vzorným a snaživým žákům;
- v důsledku úzkosti menší kreativita a konformní myšlení;
- více na tento styl doplácejí chlapci než děvčata, která se lépe přizpůsobí a nejsou postižena takovým množstvím úzkostných symptomů.

1. OMEZUJÍCÍ – CHLADNÝ PŘÍSTUP

- chladné a nepřátelské chování rodičů či jiných vychovatelů. Nezřídka bývá skryté;
- jedním z hlavních znaků je udělování těžkých tělesných trestů a minimální interakce s dítětem. Potřeby dítěte jsou značně omezeny;
- uvedený přístup neumožňuje rozvoj;
- jakákoli snaha dítěte o osvobození je trestána, ale současně je stále připomínáno, že rodič dítě miluje (vaří mu, pere, pracuje na ně, každým coulem se pro dítě obětuje atd.).

Důsledky:

- dítě rodičovská protiřečení nechápe, cítí se stále více a více provinile za svou nevděčnost;
- stoupá u něj úzkostnost, je introvertnější a současně agresivnější;
- nárůst neurotických konfliktů a psychických poruch. Celkově dochází k narušení osobnosti;
- ztrácí důvěru v dospělé lidi. Situace se může vyhrotit a vést až k pokusům o sebevražedné jednání nebo v mírnější následky, jako je náchylnost k úrazům apod.

V českých poměrech se také Matějček pokusil analyzovat tzv. **výchovné postoje rodičů k dětem.** Soustředil se na nevhodné postoje, které rozdělil do dvou skupin (Matějček,

1992, s. 61–66). První skupinu tvoří postoje, které označil znaménkem mínus a jsou dva. Druhou skupinu vytvářejí citové postoje označované plusovým znaménkem, ale i v tomto případě se nejedná o pozitivní citové postoje, ale o takové, které jsou nepatřičné, i když zdánlivě pozitivní.

Citové postoje rodičů se znaménkem mínus

ZAVRHUJÍCÍ VÝCHOVA

- obvykle ve skryté podobě,
- často, když dítě připomíná rodičům nějaký životní nezdar, zklamání, otřes,
- patří zde nejčastěji nechtěné děti, také děti neprovdaných matek (ale jen těch, které usilovaly o partnera),
- děti s tělesnými nebo duševními nedostatky atd.

ZANEDBÁVAJÍCÍ VÝCHOVA

- zanedbávání je rozloženo na škále od lehkého a výběrového až po hrubé a celkové zanedbávání,
- objevuje se zejména v rodinách na nízké sociokulturní úrovni,
- dítě je ponecháno samo sobě, žije „volným životem“ a nevytváří si pocit odpovědnosti,
- obvykle dojde ke snížení školního prospěchu v důsledku neexistence systematické přípravy na školu, pomoc je možná i ze strany školy, např. doučováním.

Citové postoje rodičů se znaménkem plus

ROZMAZLUJÍCÍ VÝCHOVA

- rodiče na dítěti přehnaně lpí, připadá jim úžasný každý jeho přirozený projev,
- vědomě nebo nevědomě usilují o zachování stávajícího stavu dětské roztomilosti, jeho citové závislosti, a proto se mu snaží odstraňovat z cesty veškeré překážky a podřizují se představám, přáním a náladám dítěte,
- u dítěte postupně ztrácejí autoritu, ale neumožňují mu nárůst zdravé sebedůvěry pro soužití s vrstevníky i dospělými,
- výsledkem je velmi obtížná situace dítěte.

PŘÍLIŠ ÚZKOSTNÁ A PŘÍLIŠ PROTEKTIVNÍ VÝCHOVA

- i v tomto případě rodiče na dítěti nezdravě lpí, ale v pozadí je jiný motiv a tím je strach, aby si dítě neublížilo,
- hlavně mu brání v aktivitách, o kterých si myslí, že jsou příliš nebezpečné. Tím dítě zbavují vlastní iniciativy a neurotizují je,
- dítě je téměř permanentně frustrováno, zejména není uspokojována jeho potřeba aktivity a volnosti,
- výsledkem je snaha dítěte uniknout (kdykoli se naskytne příležitost) do prostředí, kde se může aktivně projevit. Opačnou reakcí je útlum a nezdravá submisivita. Takové děti se nedovedou zapojit do vrstevnických skupin. Také patří tyto děti k těm, ze kterých se snadno stávají obětní beránci,
- k hyperprotektivnímu chování mají sklon zejména (Matějček, 1992, s. 63):
  - starší rodiče a prarodiče,
  - rodiče tzv. vymodlených dětí,
  - rodiče, kterým jedno z dětí zemřelo,
  - konstitučně úzkostní rodiče.

VÝCHOVA S PŘEPJATOU SNAHOU O DOKONALOST DÍTĚTE (PERFEKCIONALISMUS)

- snaha rodičů, aby jejich dítě bylo co nejdokonalejší a nejúspěšnější, a to ve všech možných oblastech nebo aspoň v těch, které mají hodnotu z jejich rodičovského pohledu,
- nezřídka na dítě přenášejí své neuspokojené potřeby a dítě se stává nástrojem kompenzací jejich nesplněných přání a tužeb,
- obvykle dítě nevidí dostatečně realisticky a výsledkem bývá přetěžování dítěte a tím přirozeně vyvolávají obranné dětské postoje.

PROTEKČNÍ VÝCHOVA

- i v tomto případě se rodičům jedná hlavně o to, aby dítě dosáhlo představ, které mají o jeho (zpravidla) prestižní budoucnosti. Na rozdíl od předchozích rodičovských postojů však nemusí nutně usilovat o to, aby dítě bylo úspěšné pokud možno ve všem, protože lecčehos by mohlo být dosaženo protekční cestou,
- hlavním cílem je dostat dítě do škol a profesí, které sami považují za hodnotné,
- rodiče s těmito postoji se podle Matějčka (1992, s. 63) rekrutují z následujících skupin:
  - rodiče nespokojení se svou životní dráhou,
  - starší rodiče, kteří mají pocit, že už nemají dostatečný čas, aby zajistili svému dítěti příznivou budoucnost,
  - někdy také rodiče postižených dětí, kteří tak kompenzují svůj pocit viny a přemíru úzkosti, která je doprovází.

Je žádoucí dodat, že Matějček předkládá čisté typy (týká se většiny typologií), které se nemusí v běžném životě vždy v tak průzračné podobě vyskytovat. Např. výchova s přepjatou snahou po dokonalosti dítěte může být propojena s protekční výchovou. Na druhé straně výchova postiženého dítěte nemusí ústit v popsané nepříznivé konstelace a může se odvíjet v rodině, která problémy vyrovnaně řeší.

Jiný model připomíná Vališová a kol. (1999, s. 89–90), a to model Caccobyho a Martina, který vychází ze dvou hlavních rozměrů chování rodičů:

1. rozměr
   a) vyžadující – ovládající péče,
   b) nevyžadující – neovládající péče
2. rozměr
   c) přijímající – reagující na dítě orientovanou péči,
   d) odmítající – nereagující na rodiče orientovanou péči

Tab. č. 7: Styly péče o dítě podle Caccobyho a Martina

Styl péče o dítě	Přijímající Reagující Orientovaný na dítě	Odmítající Nereagující Orientovaný na rodiče
Vyžadující, ovládající	AUTORITATIVNÍ	AUTORITÁŘSKÝ
Nevyžadující, neovládající	SHOVÍVAVÝ	ZANEDBÁVAJÍCÍ

1) AUTORITATIVNÍ PŘÍSTUP

Vyžaduje rozumné a společenské chování dětí odpovídající věku a schopnostem dítěte. Stylu je vlastní vřelost, péče, rodiče zajímají názory dítěte a jeho city. Rodičovská rozhodnutí jsou zdůvodněná. Chování dítěte je následně nezávislé, sebeprosazující, kamarádské vůči vrstevníkům a spolupracující vůči rodičům.

2) AUTORITÁŘSKÝ PŘÍSTUP

Rodiče prosazují moc bez vřelosti a bez oboustranné komunikace. Mají absolutní nároky, žádají poslušnost, úctu, tradici a tvrdou práci. Dítě má sklony k sociální izolaci, postrádá spontaneitu. Dívky bývají závislé a bez snahy o dobrý výkon. Chlapci mají sklon k agresi vůči vrstevníkům.

3) SHOVÍVAVÝ PŘÍSTUP

Rodiče od dětí vyžadují málo. Jsou přijímající, reagují na děti a jsou na ně orientováni. U dítěte převládá pozitivní a živelné citové ladění, avšak je nezralé – neovládá své impulsy, chybí přiměřená společenská odpovědnost. Nedokáže se spoléhat na sebe. Objevují se sklony k agresivitě.

4) ZANEDBÁVAJÍCÍ PŘÍSTUP

Obvykle u příliš zaměstnaných rodičů. Málo se účastní života dítěte. Mají malý zájem o to, co dítě dělá. Rodič se vyhýbá oboustranné komunikaci a jen zřídka si všímá názorů a citů dítěte. Dítě má sklony k náladovosti a potíže se soustředěním. Bývá rozmařilé, neovládá city a impulsy. O školu nemá příliš zájem. Chodí za školu a s tím jsou spojená další nebezpečí.

Podobný je model prezentovaný Lemanem (1997, s. 155–162). Domnívá se, že současné výchově v naší kultuře chybí uplatňování požadavku disciplíny a mluví o **akčně zaměřené reálné disciplíně** (Leman, 1997, s. 156). Rozlišuje tři základní styly výchovy. Svým způsobem specifické je rozlišení mezi autoritářským a autoritativním modelem.

A. ***AUTORITÁŘSKÝ*** – rodiče si myslí, že ví, co je pro děti nejlepší. Děti nemají mnoho volnosti. Příkazy a hrozba výpraskem.

B. ***SHOVÍVAVÝ*** – dítě si může dělat, co chce. Rodiče vycházejí z představy, že při volném přístupu k dítěti bude mít dítě rodiče rádo. Ve skutečnosti tato výchova produkuje malé tyrany. Je spíše příčinou vzdoru než obranou proti němu, protože děti se údajně na rodiče hněvají, že je nenaučili znát hranice. Tento styl je spojen s ještě jedním velmi významným rysem, a to nedůsledností. Nejdříve jsou nedůslední a po překročení určitého bodu, začnou být rodiče najednou velmi přísní a začnou děti trestat. *„A chudáci děti pak nevědí, co mohou čekat.“* Na druhé straně děti dovedou přesně odhadnout, kolik decibelů musí mít matčin hlas, aby bylo jasné, že svítí červená.

C. ***AUTORITATIVNÍ*** – je to zlatá střední cesta. Rodiče nechtějí své děti ovládat, ale nechtějí také, aby děti ovládaly je. Využívají principů „reálné disciplíny“.

Výchovné styly na závěr doplníme nejběžnějšími reakcemi rodičů na dětské zlobení. Uvádí je Biddulph (1997, s. 72–78). Zdůrazňuje, že určitá poslušnost není po dětech vyžadována na základě rozmarů rodičů (Biddulph, 1997, s. 73), ale proto, že poslušnost usnadní každodenní život.

AGRESIVNÍ RODIČE

Tito vychovatelé na dítě útočí slovně nebo i činy. Smyslem útoků je ponížit dítě a tím se zbavit svých vlastních frustrací. Příčina rodičovské rozhněvanosti je ale nezřídka jinde (nespokojenost ve vztahu s partnerem/partnerkou, problémy v zaměstnání aj.) a dítě je jen hromosvodem. Reakce dětí je zpravidla dvojí:

1) ***Útoky rodičů si vysvětlují jako druh lásky***. Zajímám je, a proto na mne křičí. Později dítě převezme tento komunikační styl a i ono začne křičet na rodiče. Vztah, který je za komunikací skryt, nabude podoby hádek. Nemusí jít o otevřený boj mezi rodiči a dětmi, ale *o „druh důvěrného klimatu“.*

2) ***Útoky rodičů děti vnímají jako ponížení a destrukci***. Odpovědí je uzavření se do sebe. Buď duševně trpí a stávají se bázlivými a zastrašenými nebo začnou žít podle tzv. **sebenaplňujících proroctví** rodičů. Žít podle proroctví znamená, že dítě ve svém životě naplní to, co je mu předvídáno.

SEBENAPLŇUJÍCÍ PROROCTVÍ

Hayesová (2005, s. 88) charakterizuje **sebenaplňující proroctví** jako „… prohlášení či přesvědčení, která se uskuteční jen díky své existenci“.

Kontext se sebenaplňujícími proroctvími a vnímáním reality nacházíme už v experimentech Rosenthala a Fodeho, kdy studenti, kteří se domnívali, že pracují s „chytrou“ skupinou myší přinášeli lepší výsledky těchto zvířat než studenti, kteří byli informováni, že jejich myši jsou hloupé. S chytrými zvířaty také studenti lépe zacházeli. Přitom mezi oběma skupinami zvířat ve skutečnosti nebyl žádný rozdíl. Na obdobnou souvislost upozornil výzkum Rosenthala a Jakobsona. Zjistili, že přesvědčení učitelů má přímý vliv na školní úspěchy dětí. Odtud tzv. **Pygmalion efekt** a **Golem efekt** (blíže Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 194 a s. 69; Jedlička, 2011, s. 123 a další).

Také u tzv. přenosů, se kterými pracuje psychoterapie, se vyskytuje tzv. **interpersonální distorze** (tendence přetrvávat). Klient na terapeuta přenáší svoje zkušenosti, vztahy, city nebo očekávání, jež získal v minulosti. Zřejmě jako první upozornil na interpersonální distorze Harry Stack Sullivan (Yalom, 1999).

Biddulph považuje za zvláště nebezpečné tzv. **„naprogramování pro neštěstí“**. V komunikaci se princip sebenaplňujícího proroctví odráží v řečovém modelu s posthypnotickým účinkem. Jedná se o výroky (tzv. atribuce), které přisuzují určité kvality, rysy nebo znaky. Jejich účinnost se stupňuje, když jsou posíleny dalšími signály, např. zamračením, zvýšeným hlasem, hrozivým přibližováním k dítěti apod. Příkladem mohou být sugestivní proroctví typu (Biddulph, 1997, s. 12):

- *„Ty jsi beznadějný případ.“*
- *„Ty jsi otrava!“*
- *„Jednou budeš litovat, jen počkej.“*
- *„Ty nejsi normální, slyšíš?“*

Také různé formy ponižování mohou fungovat jako proroctví, tj. obsahovat v sobě posthypnotické sugesce. Výroky pronesené dospělými mají v očích dítěte velikou váhu, zvláště když se jedná o tzv. vztahové osoby.

- *„Panebože, ty jsi lenoch!“*
- *„Ty jsi sobec!“*
- *„Ty blbče, už toho nech!“*
- *„Idiote!“*
- *„Dej mi to, ty pitomče!“*
- *„Neotravuj pořád!“*

Tyto informace, ještě navíc, když jsou opakované, se dostávají nejen do vědomí, ale i podvědomí. Proto je potřebné při komunikaci s dítětem (ale pochopitelně nejen s dítětem) rozlišit minimálně dva různé způsoby (Biddulph, 1997, s. 16).

Dva základní způsoby sdělení nespokojenosti

„Zlobím se na tebe a žádám tě, aby sis hned TEĎ uklidil hračky!“

„Ty spratku líná, proč nikdy neuděláš, co se ti řekne?“

Dřívější výchova ve svém jádru vycházela z domněnky, že když se dětem bude zdůrazňovat, jak jsou špatné, tak se děti napraví. Současná výchova by se ale měla spíše opřít o povzbuzování (Dinkmeyer, McKay, 2008). Za přínos pro praktickou výchovnou komunikaci lze považovat Biddulphovo varování, čemu se vyhnout, co rozhodně nedělat (Biddulph, 1997, s. 26 volně):

1) vyhnout se ponižujícím výrokům, i kdybychom je považovali za přátelské. Např. ponižující přezdívky vyslovované mazlivým způsobem;
2) nesrovnávejte s nikým;
3) sami neposkytujte špatný příklad;
4) o chybách a nedostatcích svého dítěte nemluvte před jinými lidmi, když to může dítě slyšet;
5) neprojevujte hrdost u chování dítěte, které by mu do budoucna přineslo problémy. Např. když se dítě s jiným dítětem popere;
6) neobviňujte dítě proto, abyste ho zvládli.

Naopak je dobré při rozhovoru s dítětem používat pozitivní formulace.

PASIVNÍ RODIČE

Určitá část rodičů, jejichž děti málo spolupracují, se během času unaví. Schéma je standardní. Nejprve na zlobení dětí jejich rodiče reagují hněvem až zuřivostí. Vybuchnou a na určitou dobu děti pacifikují. Tím ovšem svoje potomky psychicky zraňují, i když se (trochu překvapivě) většinou jedná o mírné až plaché rodiče. Jejich energie vložená do vzteku je ale nesprávně nasměrována a dala by se výchovně využít daleko lépe.

Biddulph (1997, s. 35–36) považuje za relevantní jediný důvod, proč děti zlobí: neuspokojené potřeby. A zamyslet se nad nimi a hledat řešení je zřejmě správná cesta, jak situaci lépe zvládnout.

ASERTIVNÍ RODIČE

Asertivní přístupy rodičů jsou z hlediska vyrovnávání se s neposlušností dětí považovány za nejoptimálnější. Ve svých reakcích jsou tito rodiče zpravidla jednoznační, pevní a přitom uvolnění a sebejistí sami. To samo o sobě nezajišťuje kvalitu. Ta spočívá v tom, že dítě od svých rodičů dobře ví, že platí, co říkají a současně také dítě nemá důvod se bát, že bude pokořováno a ponižováno, když normy občas překročí. V důsledku transgeneračních přenosů mohou být rodiče agresivní a zdánlivě s tím nemohou nic dělat. Pedagogický optimismus spočívá v tom, že asertivita může být také dodatečně získaná dovednost, když na ní bude rodič v procesu sebevýchovy (osobnostního růstu) pracovat.

Biddulph (1979, s. 75) doporučuje postup, jak se chovat k dítěti, které je navyklé neposlouchat, případně s uposlechnutím otálet. Doporučuje pět základních bodů:

1) V roli vychovatele si uděláme sami jasno v tom, zda na svůj požadavek vůči dítěti máme právo a také zda je pro samotné dítě prospěšné, když se naučí uposlechnout.
2) Navážeme s dítětem dobrý kontakt. Znamená to, že jakoukoli jinou činnost přerušíme, přistoupíme k dítěti a přinutíme jej, aby se na nás dívalo. Pohled do očí je docela důležitý. Teprve potom vyslovíme požadavek.
3) Požadavek formulujeme jasně. Řekneme: *„Chci, abys teď hned… Rozumíš?“* Následně trváme na tom, aby dítě potvrdilo, že nám rozumí, tj. *„ano“* nebo *„ne“*.
4) Neposlechne-li, svůj požadavek opakujeme. Důležité je, abychom s dítětem nediskutovali, nehledali argumenty, proč by mělo poslechnout a abychom se nenechali vyprovokovat k hněvivé reakci. Klíčovým bodem je zůstat v klidu. Dýchat zhluboka. Biddulph se domnívá, že klíčové je to, co neuděláme a nikoli to, co uděláme. Nediskutujeme, neargumentujeme, jen opakujeme žádost.
5) Zůstáváme s dítětem, když dítě nesplnilo úkol dobře. Když úkol konečně splní, neprojevujeme velké nadšení. Jednoduše řekneme: *„Dobře“* a na dítě se usmějeme.

Obdobně Štípek (2011, s. 148–150) uvádí komunikační postup pro rodiče, kterým se chování potomka nelíbí:

A. Kritizujte věcně. Sdělujte fakta.
B. Vyhněte se rozčilování. Nikam to nevede. Je zbytečné křičet. Když je komunikace s dítětem obvyklá v rovině křiku, je něco špatně a z toho důvodu je nezbytné začít pracovat na změně komunikačního vzorce. Jedlička (2011, s. 85) hovoří v této souvislosti o „pokřivené komunikaci“. Děti rády testují hranice, takže i když jim něco mnohokrát opakujete, stejně to mnohdy zkusí znovu. Sdělení, že dítě překročilo hranice, musí být jasné, naprosto srozumitelné.
C. Vyhněte se výčitkám. Výčitky mají manipulativní povahu a dostávají druhou stranu do pozice viníka. Obvykle to ale vede u dětí k větší „otužilosti“. Jinými slovy, dítě si na výčitky zvykne a ony přestanou fungovat.
D. Trvejte na svém. Nenechávejme se strnout do zbytečných diskusí.
E. Nebojte se projevit empatie.
F. Jasně stanovte pravidla a hranice.

Problém dětského „neposlouchání“ je skutečně nezřídka záležitostí rodičů, kteří nechtěně vedou dítě k tomu, aby neslyšelo, co se jim sděluje. Jednoduše rodič mluví a ani neočekává, že ho bude někdo poslouchat. A dítě začne být „hluché“ k tomu, co je mu sdělováno. Dinkmeyer a McKay (2008, s. 78–81) spatřují jedno z možných řešení ve změně komunikačního modelu opřeného o ***„já-sdělení“*** a „***ty-sdělení“***. „Ty-sdělení“ je založeno na obviňování a kritice dítěte. Je to forma slovního útoku. „Já-sdělení“ je založeno na popisu pocitů, které v nás chování dítěte vyvolalo, a na důsledky, které pro nás určité chování druhého (v tomto případě dítěte) má. „Já-sdělením“ se soustřeďujeme na sebe, na své pocity, ale přitom nikoho neobviňujeme. Důležitý je také tón, jakým sdělení pronášíme.

Konstrukce „já-sdělení“ se může opírat o následující kroky (Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 80):

1) Nejprve popíšeme chování, které nám vadí, ale přitom nikoho z ničeho neobviňujeme.
2) Následně se vyjádříme ve věci pocitů, které máme a které souvisí s důsledky chování dítěte.
3) Nakonec pojmenujeme příčinu, proč máme takové pocity, které jsme popsali a které jsou důsledkem chování dítěte.

Uvedené modely rodičovského chování jsou zpočátku časově náročné. Investovaný čas a energie se ovšem vrátí několikanásobně. Princip je v neústupnosti a v tom, že zůstaneme při počátečním neuposlechnutí klidní. Náš tón hlasu by měl dítěti naprosto jasně signalizovat, že to myslíme vážně.

Celý komplex chování rodičů vůči jejich dětem popisovaný Dinkmeyerem a McKayem (2008, s. 89 a dále) směřuje k výchovnému stylu nazývaného autory **rozvíjející odpovědnost.** Uvedený přístup odmítá tradiční principy behaviorálního pojetí výchovy opřeného především o odměnu a trest. Rozvíjející odpovědnost tak trochu znovu objevuje principy, které už prosazoval J. J. Rousseau (blíže např. Cach, 1967). Jádrem rozvíjející odpovědnosti jsou přirozené důsledky pro dítě, vyplývající z jeho chování. Tam, kde nenastupují přirozené důsledky, je operováno s tzv. logickými důsledky.

Systém tedy rozlišuje ***přirozené důsledky*** a ***logické důsledky***. Jestliže přirozené důsledky jsou výslednicí spíše dopadů fyzikálního prostředí („Rousseauovo“ okno v ložnici otevřené v zimě a zdravotní následky u dítěte), tak logické důsledky jsou spíše výslednicí reality společenského světa. Teorie rozvíjející odpovědnosti nepředpokládá, že rodič zaujme trestající postoj. Současně je docela důležitou podmínkou, aby rodič zůstal (alespoň v rámci svých možností) při nežádoucím či nevhodném chování dítěte navenek klidný. To někdy není vždy reálné, a proto se pracuje také s technikami, které rodičům umožní, aby své emoce kultivovaně zvládali. Cílem je, aby dítě získalo ze svého nekorektního chování zkušenost a vyvodilo si závěry pro budoucnost. Nepříznivý dopad nevhodného chování neplyne pro dítě primárně z narušení rodičovské autority. Hlavní princip výchovného přístupu je založen na sebereflexi, a to jak rodičů, tak postupně také na zrajícího dítěte.

Autoři koncepce předkládají **základní pravidla pro práci s přirozenými a logickými důsledky.** Tato pravidla je vhodné uplatňovat přiměřeně věku dítěte. Uvádíme jejich výběr (Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 94–98):

1. Východiskem je ***úsilí rodiče, aby vnímal a chápal cíle svého dítěte v souvislosti s jeho chováním a emocemi.*** Je to proto, že záleží na kvalitě vzájemného vztahu mezi rodičem a dítětem, kdy rodič dítě respektuje a povzbuzuje k chování, které pokládá za pozitivní. Rodič respektuje dítě i v situacích, když se rozhodnutí dítěte rodiči nelíbí

a nemusí být dokonce ani společensky příliš vhodné. Dítěti je umožněno, aby prožilo přirozenou realitu života. Rodiče (Dinkmeyer, McKay, 2008, s. 94): *„Musí být ochotni odložit zasahování v některých konfliktních situacích, dokud se vzájemný vztah nezlepší.“*

2. ***Laskavost, ale pevnost a důslednost v přístupu k dítěti*** (povolný, teplý přístup, řečeno s Čápem a Rotterovou). Pevnost neznamená přísnost a také ne obhroublost v chování rodiče. Znamená především trvání na dodržení jasně formulovaných požadavků, ale ty nemusíme dítěti vymezovat tónem vězeňského dozorce, jak je známe z filmových zpracování. Tón nebo způsob sdělení je velmi důležitý. Měl by být věcný a přátelský.
3. ***Rodič opouští roli „hodného“ rodiče.*** Nechrání dítě nadmíru a nechává dítě, aby si prožilo důsledky svého osobního rozhodnutí. Není vhodné brát rozhodnutí na sebe tam, kde za ně může (a někdy i musí) odpovídat dítě. Je docela důležité si ujasnit, komu problém přísluší, kdo ho má řešit. Problémy, které patří dítěti, nechť řeší dítě. Neznamená to, že mu nepomůžeme, když nás o to požádá.
4. ***Důslednost při jednání s dítětem.*** Jedině tak bude dítěti zřejmé, co může od rodiče očekávat a jak se věci budou vyvíjet. Nelitovat dítě, protože tak může vzniknout dojem, že dítě je v nějakém směru nedostačivé a na věci nestačí. Litovat není ekvivalent schopnosti soucítit s dítětem.
5. ***Nemít těžkou hlavu z toho, co si druzí lidé myslí o našem stylu výchovy.*** Je to obrana proti nesouhlasu okolí, které většinou očekává ochranitelský způsob výchovy a nikoli vedení dítěte k odpovědnosti. Navíc musíme mít na zřeteli, že přirozené a logické důsledky většinou potřebují čas, aby se projevily a byly účinné. A protože většina rodičů na tento způsob není zvyklá, bude se sama učit, a to za situace, kdy se dítě bude snažit vyzkoušet meze a možnosti setrvání rodiče na novém přístupu.
6. ***Méně mluvit a více jednat.*** Existuje poměrně velká skupina rodičů, kteří brzdí řešení problémů tím, že až přespříliš mluví. Výsledkem je, že dítě se postupně stává hluché na rodičovské proslovy. Tím není řečeno, že si s dítětem nemá rodič povídat. Spíše naopak, protože to pomáhá vytvářet kvalitní vztahy. Autoři ale mají na mysli situace řešení problémů, kde je spíše potřeba činů.
7. ***Nedohadovat se, nediskutovat.*** Jak vidíme, hodně preferované pravidlo. Děti jsou dnes přesvědčeny o svých právech, málo o povinnostech a rády diskutují. Z pohledu nejen zmiňovaných autorů však existují hranice, kde se nediskutuje, ale koná. Hranice stanovuje zpravidla rodič.

Autoři dodávají ještě tři hodnoty, o které se výchova k odpovědnosti opírá. První z nich je **potřeba dítěti umožnit volbu.** Jako rodiče navrhujeme možnosti a dítě přijímá rozhodnutí, za které následně nese odpovědnost. Druhá hodnota vyvstává na povrch zejména v okamžiku, když uplatňujeme přirozený nebo logický důsledek dětského rozhodnutí, když se věci dítěti nepodařily. Ale stejně tak i v situaci, když přirozené či logické důsledky už nastaly. Je dobré sdělit, že **v budoucnu bude dítě mít příležitost rozhodnutí změnit.** Konečně třetí princip či hodnota se objeví v okamžiku, když se nevhodné chování dítěte opakuje. Potom je důležité, **abychom prodloužili dobu, než se dítě může pokusit o lepší výsledek znovu.** Opakované špatné chování vlastně znamená, že dítě není dostatečně připraveno chovat se odpovědně.

Uzavíráme náš text, ve kterém jsme se pokusili sumarizovat nejdůležitější poznatky k biologickým a sociálním determinantům, které se vztahují k „tvorbě“ člověka.

Z pedagogického hlediska je jádrem socializace výchova, zvláště výchova v rodině. Jak jsme již avizovali, v následujícím díle budeme pokračovat ve vybraných aspektech výchovy v rodině, ale hlavní pozornost věnujeme škole.

4.9 CITOVANÁ A DOPORUČENÁ LITERATURA

BALLNIK, Peter. *Otcem i po rozvodu.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0150-2.

ANDREJEVOVÁ, M. Galina. *Sociální psychologie.* Praha: Svoboda, 1984. ISBN neuvedeno.

BENTOVIM, Arnon. *Týrání a sexuální zneužívání v rodinách*. Praha: Grada Publishing, 1998. ISBN 80-7169-629-3.

BERNEOVÁ, H. Patricia, SAVARY, M. Louis. *Jak nevychovat dítě s pocitem méněcennosti.* Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-855-4.

BIDDULPH, Steve. *Mužství. Jak zvládat všechny mužské role.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-209-6.

BIDDULPH, Steve. *Proč jsou šťastné děti šťastné.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-155-X.

BIDDULPH, Steve. *Výchova kluků*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-161-1.

CACH, Josef. *Jean-Jacques Rousseau a jeho pedagogický odkaz.* Praha: SPN, 1967. ISBN neuvedeno.

CORNEAU, Guy. *Chybějící otec, chybující syn. Jak absence otce ovlivňuje utváření mužské identity.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0075-8.

ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování.* Praha: Univerzita Karlova, 1993. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan. *Styly výchovy.* Praha: SPN, 1980. ISBN neuvedeno.

DALLOZ, Danielle. *Lhaní.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-594-6.

DELAROCHE, Patrick. *Rodiče, nebojte se říkat ne.* Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-441-9.

DeVITO, A. Joseph. *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada Publishing, 2001. ISBN 80-7169-988-8.

DINKMEYER, Don; McKAY, D, Gary. *Efektivní rodičovství krok za krokem.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-445-8.

DUNOVSKÝ, Jiří, DYTRYCH, Zdeněk, MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě.* Praha: Grada Publishing, Avicenum, 1995. ISBN 80-7169-192-5.

DVOŘÁK, Ladislav. *Obejměte své vnitřní dítě.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-880-5.

FROMM, Erich. *Anatomie lidské destruktivity. Můžeme ovlivnit její podstatu a následky.?* Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1997. ISBN 80-7106-232-4.

GAJDOŠOVÁ, Eva, HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků. Prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.

GARDNER, A. Richard. *Terapeutické intervence u dětí se syndromem zavržení rodiče.* Praha: Triton, 2010. ISBN 978-80-7387-365-3.

GODDETOVÁ, Edith Tartar. *Umění jednat s dospívajícími.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-492-3.

HALEY, Jay. *Neobvyklá psychoterapie Miltona H. Ericksona.* Praha: Triton, 2003. ISBN 80-7254-349-0.

HAŠEK, Jaroslav. *Osudy dobrého vojáka Švejka.* Praha: Práce, 1951. ISBN neuvedeno.

HAYES, Nicky. *Psychologie týmové práce. Strategie efektivního vedení.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-983-6.

HONZÁK, Radkin, NOVOTNÁ, Vladimíra. *Krize v životě, život v krizi.* Praha: Road, 1994. ISBN 80-82285-60-0.
HUČÍN, Jakub. *Hovory o psychoterapii. Péče o duši současného člověka.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-525-3.
CHARNEGIE, Dale. *Jak získávat přátele a působit na lidi.* Praha: Talpress, 1992. ISBN 80-900630-6-3.
JANOUŠEK, Jaromír. *Společenská činnost a komunikace.* Praha: Svoboda, 1984. ISBN neuvedeno.
JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
KARSTEN, Hartmut. *Ženy – muži. Genderové role, jejich původ a vývoj.* Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-145-X.
KASTOVÁ, Verena. *Otcové – dcery, matky – synové. Práce s rodičovskými komplexy jako cesta k vlastní identitě.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-838-4.
KINDLON, Dan, THOMPSON, Michael. *Kainova výchova. Jak ochránit emoční život chlapců*. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-395-0.
KOLÁŘ, M. *Skrytý svět šikanování ve školách.* Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-409-5.
KOLÁŘ, Michal. Nová cesta k léčbě šikany. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-871-5.
KOŽNÁR, Jan. Práci na sobě za vás nikdo neudělá. In HUČÍN, Jakub. *Hovory o psychoterapii. Péče o duši současného člověka.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-525-3.
KRATOCHVÍL, Stanislav. Terapie pomáhá nacházet kladné stránky života. In HUČÍN, Jakub. *Hovory o psychoterapii. Péče o duši současného člověka.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-525-3.
KULÍSEK, Petr. Problematika teorie raného citového přilnutí (Attachment). *Československá psychologie,* roč. XLIV, 2000, č. 5, s. 404–423.
KULKA, Jiří. *Sociální psychologie pro učitele.* Praha: SPN, 1983. ISBN neuvedeno.
LÄNGLE, Alfried. Mohu se spolehnout na svůj cit? In LÄNGLE, Silvia, MARTHA, Sulz (Ed.) *Žít svůj vlastní život. Úvod do existenciální analýzy.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-220-1.
LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel, ŠPICZ, Jan. *Dětská psychoterapie.* 2. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-381-1.
LANGOVÁ, Marta a kol. *Učitel v pedagogických situacích.* Praha: UK 1992. ISBN 80-7066-613-7.
LANIADO, Nessia. *Děti a peníze.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-671-3.
LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-430-3.
LISÁ, Jarmila. Dítě a rozvrat rodiny. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa,* XXXI roč. 1996, č. 3, s. 256–261.
LUCKÁ, Yvonne, KOBRLE, Lubomír. Problematika týraných a zneužívaných lidí. In VODÁČKOVÁ, Daniela a kol. *Krizová intervence.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-696-9, s. 458- 474.
LUSSO, C. Vittoria. *Prarodiče, rodiče vnoučata. O emočních, vztahových a komunikačních úskalích.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0003-1.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti.* Praha: Avicenum, 1989. ISBN neuvedeno.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství.* Praha: SPN, 1992. ISBN 80-0425-236-2.
MATĚJČEK, Zdeněk, DYTRYCH, Zdeněk. *Děti, rodina a stres.* Praha: Galén, 1994. ISBN 80-8582-406-X.

MATĚJČEK, Zdeněk a kol. *Náhradní rodinná péče. Průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny.* Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 2003. 3. vyd. ISBN 80-7178-853-8.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Po dobrém nebo po zlém?* Praha: Portál, 2005. 5. vyd. ISBN 978-80-7367-270-6.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa.* Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0870-1.
MATĚJČEK, Zdeněk, KOLUCHOVÁ, Jarmila. *Osvojení a pěstounská péče*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-637-3.
MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.
MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť.* Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-19-9.
MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny v kontextu plánování péče.* Praha: Portál, 2000. ISBN 978-80-7367-739-8.
MORGAN, Lewis. Henry. *Pravěká společnost neboli Výzkumy o průběhu lidského pokroku od divošství přes barbarství k civilizaci.* Praha: ČSAV, 1954.
NELLES, Wilfried. *Rodinné konstelace.* Praha: Alternativa, 2009. ISBN 80-85993-89-9.
PECK, M. Scott. *Svět, který čeká na zrození. Návrat k civilizovanosti.* Praha: Argo, 2003. ISBN 80-7203-490-1.
PELIKÁN, Jiří *Výchova jako teoretický problém.* Ostrava: Amosium servis, 1995. ISBN 80-85498-27-8.
PERNEROVÁ, A. Rotraud. *Tabu v rodinné komunikaci. O čem se v rodinách nemluví, aby to bylo užitečné.* Praha: Portál, 2000.
PREKOPOVÁ, Jiřina. *Pevné objetí. Cesta k vnitřní svobodě.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-614-8.
PREKOPOVÁ, Jiřina. *Malý tyran.* Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-586-9.
PRŮCHA, Jan, Walterová, Eliška, Mareš, Jiří. *Pedagogický slovník.* 3. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
RIGON, Emmanuelle. *Nepořádek.* Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-595-4.
ROGERS, R. Carl. *Jako byť sám sebou. Pohľad terapeuta na psychoterapiu.* Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-02-6.
ROGGE, Jan-Uwe. *Rodiče určují hranice.* Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-990-9.
ROSENBERG, B. Marshall. *Nenásilná komunikace.* Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0141-0.
ROTTEROVÁ, Božena, ČÁP, Jan. Vliv způsobu výchovy na formování všestranně rozvinuté osobnosti. *Československá psychologie*, 1979, č. 3, s. 166–179.
ROTTEROVÁ, Božena, ČÁP, Jan. Způsob výchovy, problémy jeho vyjádření a zkoumání. *Československá psychologie,* 1979, č. 2, s. 104–118.
RULÍKOVÁ, Klára. *Dvojčata. Jejich vývoj a výchova*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-650-0.
RUPPERT, Franz. *Trauma a rodinné konstelace. Duševní štěpení a jejich léčba.* Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-367-3.
RUPPERT, Franz. *Symbióza a autonomie. Traumata z narušeného systému rodinných vazeb*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0004-8.
ŘÍČAN, Pavel. Psychologie rodiny – obor ve stavu zrodu. *Československá psychologie*,

XXXV., 1991, č. 1, s. 38–47.
ŠEVČÍK, Drahomír, ŠPATENKOVÁ, Naděžda a kol. *Domácí násilí. Kontext, dynamika a intervence.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-690-2.
STŘELEC, Stanislav. Rodina a výchova dětí ve volném čase, s. 103 – 115. In SPOUSTA, Vladimír a kol. *Teoretické základy výchovy ve volném čase.* Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1994. ISBN 80-210-1007-X.
SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-559-8.
ŠTÍPEK, Petr. *Dítě na zabití. Příručka pro rodiče dětí a dospívajících s problémovým chováním.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-981-1.
ŠTURMA, Jaroslav. *Tragédie kolektivní výchovy.* [online] Prospy, 2001 [cit. 25. 1. 2002]. Dostupný z WWW: http:// www.studovna.cz/scripts/detail.asp?id=345. ISBN neuvedeno.
TÓTHOVÁ, Jana. *Úvod do transgenerační psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-856-2.
VALENTA, Josef. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy.* Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4473-5.
VALIŠOVÁ, Alena a kol. *Autorita ve výchově.* Vzestup, pád, nebo pomalý návrat. Praha: UK, 1999. ISBN 80-7184-857-3.
VODOCHODSKÝ, Ivan. Strategie zvládání nerovností v profesním a rodinném životě pracujících rodičů malých dětí. In ŠANDEROVÁ, Jadwiga, ŠMÍDOVÁ, Olga a kol. *Sociální konstrukce nerovností pod kvalitativní lupou.* Praha: SLON, 2009. ISBN 978-80-7419-015-5, s. 77–107.
VRANKA, Marek. Terapia pevným objatím – kritická reflexia. *Psychoterapie*, roč. 6, 2012, č. 1, s. 33–41. ISSN 1802-3983.
VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti a cestě do bezpečí. Attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: SCAN, 2010, ISBN 80-86620-20-4.
YABLONSKY, Lewis. *Otcové a synové.* Praha: Portál, 1995. ISBN 978-80-717-8075-5.
YALOM, D. Irvin. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie.* Hradec Králové: Konfrontace, 1999. ISBN 80-86088-05-7.