

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Teologická fakulta
Katedra pedagogiky

Diplomová práce

Filosoficko - etické aspekty ve výchově
a vzdělávání

Vedoucí práce: doc. Michal Kaplánek, Th.D.

Autor práce: Bc. Milan Vojtěch

Studijní obor: Etika v sociální práci

Ročník: 2.

2009

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

7. května 2009

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. Michalu Kaplánkovi, Th.D. za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.

Dále pak děkuji svým kolegům, Mgr. Pavlu Koubovi, Ing. Františku Vlnovi a PaedDr. Vladimíru Trešlovi za přínosné konzultace.

Obsah:

Úvod.....	7
1 Historie výchovy a vzdělávání.....	11
1.1 Pohled na dítě v horizontu dějin	11
1.2 Dítě jako „malý dospělý“	16
1.3 Reformní pedagogika	17
1.4 Práva dítěte	18
2 Psychologický pohled na dětství	21
2.1 Psychoanalýza, její vliv na vývoj pohledu na dítě	21
2.2 Kognitivní a konstruktivistická psychologie	23
2.3 Humanistická psychologie.....	25
2.4 Agresivita a její příčiny.....	26
2.5 Identita, autoregulace	28
2.5.1 Dosažení identity	28
2.5.2 Rozptýlenost identity	30
2.5.3 Identitní rezignace	30
2.5.4 Krize identity	31
2.5.5 Autoregulace jako opak vnějšího řízení	33
2.5.6 Piaget – autonomní/heteronomní morálka	35
3 Dětství dnes	37
3.1 Negativní/pozitivní vliv médií	37
3.1.1 Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství	41
3.2 Ovlivnění reklamou.....	49
3.3 Problém „jedináčkovství“	50
3.4 Důraz na samostatnost dítěte.....	53
3.4.1 Svoboda – falešné výklady pojmu	54
3.5 Otázka „scholarizace“	55
3.6 Autoritářská výchova	59

4	Osobnostní pojetí dítěte	63
4.1	Definice osobnosti	63
4.1.1	Vývoj osobnosti dítěte	64
4.1.2	Vývoj ve smyslu zrání – vývojová stadia	65
4.1.3	Vývoj a učení	66
4.1.4	Vývoj a socializace	67
4.1.5	Vývoj jako edukace	69
4.2	Dítě, tzn. jedinec v určitém věkovém rozmezí	71
4.3	Odkázanost	72
4.4	Směřování	73
4.5	Potenciality růstu a rozvoje	75
4.6	Morálka a svědomí	77
5	Optimální přístup k dospívajícímu	78
5.1	Osobnost jako celek	79
5.2	Integrace osobnosti	81
5.3	Potřeby, motivy, zájmy	83
6	Mezilidské vztahy	84
6.1	Interakce	85
6.2	Komunikace	86
6.3	Vliv komunikace na vývoj osobnosti	91
7	Nevhodné postupy ve výchově a vzdělávání	93
7.1	Žák jako objekt manipulace	94
7.2	Žák (dítě) jako zátěž	95
7.3	Žák jako kompenzace pedagogových nedostatků	97
7.4	Chyby ze strany školy	98
7.5	Chyby ze strany rodičů	99
8	Osobnost pedagoga	100
8.1	Typy pedagogů	101
8.2	Nároky na profesionalitu	102
8.3	Pedagogovy ctnosti	103
8.4	Syndrom vyhoření	104

8.5 Duševní hygiena	106
Závěr	108
Seznam literárních zdrojů	113
Seznam příloh	115
Přílohy	116
Příloha I	116
Příloha II	118
Abstrakt	125
Abstract	126

Úvod

Cílem mojí diplomové práce je upozornit čtenáře na změny, které se odehrály a odehrávají v oblasti výchovy a vzdělávání. Tyto změny, které jsou v poslední době značně dynamické, nemusí vždy představovat přínos. Existuje ale celá řada teorií, které jsou bezesporu ve své podstatě *vykročením správným směrem*, ale právě těm je dle mého soudu mnohdy *málo popřáváno sluchu*. Etické aspekty pak spatřuji právě v tom, jakým způsobem, resp. na jakých základech a principech je postaven vztah žáka a učitele, do jaké míry se z žáka stává *subjekt*, tedy nikoli *objekt* edukace.

Toto téma jsem zvolil s ohledem na svoji dlouholetou praxi v oblasti středního školství, díky které mohu do značné míry vycházet z praxí ověřených poznatků. Čtenář může mojí práci vytknout to, že prezentuje spíše *filosofický* než *etický* pohled ale já se domnívám (jsem přesvědčen), že takto mohu poskytnout širší úhel pohledu, než kdybych se striktně držel pouze aspektu etického.

Poslání a smysl jednotlivých kapitol:

Úkolem první kapitoly je představit čtenáři v základních rysech vývoj pohledu na dítě a dětství v historickém kontextu. Kapitola je zakončena pojednáním o právech dítěte, která pak vytvářejí jakousi pomyslnou osu pro ostatní kapitoly.

Druhá kapitola je věnována těm psychologickým aspektům, které s edukací úzce souvisejí. Zvolil jsem zde postup od *psychoanalýzy* směrem k *psychologii humanistické*, která záměru mojí práce, tj. *příklonu k dítěti*, vyhovuje evidentně nejvíce. Skutečnost, že právě psychologie je neodmyslitelnou součástí edukace je nevyvratitelná. Část této kapitoly (2.4) se věnuje problematice agresivity, která je stále výraznějším fenoménem mezi dnešní mládeží a do značné míry ovlivňuje vývoj vztahů mezi žáky a tím i mezi žákem a učitelem. Eliminace či alespoň redukce agresivity je pak podmíněna určitými *etickými principy*. Dále zde prezentuji pojmy *identita* a *autoregulace*, které právě v období adolescence sehrávají v procesu vývoje osobnosti snad nejdůležitější roli.

Kapitola třetí je striktně zaměřena na současnost se všemi jejími problémy. Zabývá se působením *dnešní doby* na formování jedince, na *ovlivnitelnost* jeho vnímání, názorů, preferovaných hodnot. Popisuje určitou *zdeformovanost* dnešního mladého člověka prostřednictvím akčních filmů (a podobných kulturních skvostů), které svým obsahem, kde dominuje násilí, otupují schopnost vnímat toto násilí jako něco patologického, co není (nemělo by být) běžnou součástí života. Komerční podléhající svět, kde vtíravé reklamy podporují *supermarketovou kulturu* a tím i posun hierarchie hodnot směrem k *materiálnímu*. Dále se zde zmiňuji o dnes celkem běžném fenoménu *jedináčkovství* coby důsledku současné doby, která klade důraz spíše na kariéru a ekonomickou úspěšnost, než na dobře fungující rodinu. Upozorňuji také na falešný výklad pojmu *svoboda* a dopad tohoto omylu na děti a mladé lidi. *Etické principy* jsou zde stavěny do přímého protikladu k *realitě všedního dne*.

Čtvrtá kapitola vytváří určitý kompilát kapitol předešlých a shrnuje to, co jejich prostřednictvím prezentuji. Je v ní (domnívám se) patrná určitá reciprocita mezi *filosofií*, *psychologií* a *etikou*. Věnuji se zde pojmu *osobnost dítěte* z různých úhlů pohledu, dále pak vývoji, a to jak správným, tak i nesprávným směrem. Zdůrazňuji zde dopad pojmů *směřování* a *odkázanost*. I zde jsou nastíněny *etické principy*, které mohou vývoj dítěte a mladého člověka značně ovlivnit.

Zatímco doposud většinou upozorňuji na nedostatky, kapitola pátá je pojata spíše jako určitý *návod* – jak již vyplývá z jejího názvu – k *optimálnímu přístupu k dospívajícím*.

Šestá kapitola si dala za úkol zdůraznění nepostradatelnosti *mezilidských vztahů*, *interakce* a především *komunikace* ve výchovném a vzdělávacím procesu. Edukace jako taková je na komunikaci závislá a kvalita komunikace zde nevyvratitelně vytváří základ, samu podstatu průběhu a tím i úspěšnosti procesu vzdělávání.

Jedním z předpokládaných cílů procesu výchovy a vzdělávání je *plnohodnotná, integrovaná, autonomní osobnost*. Nevhodnými způsoby výchovy však docílíme pravého opaku. Sedmá kapitola prezentuje jakési varování před nevhodnými postupy ve výchově a vzdělávání a snaží se naznačit důležitost

spolupráce mezi školou a rodinou. Z chyb popsaných v této kapitole by se mohl bez nadsázky sestavit *Antietický kodex učitele (rodiče)*.

Osmá a zároveň poslední kapitola upozorňuje na důležitost *osobnosti pedagoga*. Vždyť právě on se na formování osobnosti mladého člověka podílí snad největší měrou. Závěr této kapitoly je věnován *duševní hygieně*. Čtenář by sice mohl mít k zařazení tohoto tématu výhrady ale já se domnívám, že právě duševní hygiena dopomáhá učitelům k udržení vnitřní rovnováhy a tím vytváří předpoklady pro vyšší kvalitu jejich práce.

Etické principy lze v mojí práci vysledovat (předpokládám) ve valné většině kapitol. V některých jsou sice pojaty jako něco, co v praxi zoufale schází ale zároveň se pokouším nastínit možná řešení.

Cílem mojí práce je upozornit na zásadní chyby a nedostatky v oblasti výchovy a vzdělávání, se kterými se můžeme setkat jak v hluboké, tak v nedávné minulosti. Jako alternativu k ne zcela dobrým metodám navrhuji postupy, které jsou podle mého mínění kvalitní, v některých případech snad jediné možné.

Současný svět je orientován spíše na *teleologické* než na *deontologické etické principy*. Zaměřenost na *zisk*, tudíž na *cíl* veškerého směřování se samozřejmě promítá i do výchovy a vzdělávání. Tuto skutečnost se nám (pedagogům) patrně nepodaří nějak významně zvrátit, ovšem pokusit se ji alespoň zredukovat, či obrátit žádoucím směrem, bychom měli pojmut za svoji morální povinnost a na základě této povinnosti postavit i svůj osobní (profesní) *etický kodex*.

Určitým (objektivním) měřítkem *fungování* školy a zároveň jednotlivých učitelů je *autoevaluace*, kterou se celkem zajímavým způsobem zabývá kniha autorů MacBeath, Schatz, Meuret *Self-evolution in European schools*. Jsou zde podrobně popisovány metody *autoevaluace* na jednotlivých typech škol a možnosti jejich použití. V knize je možné najít vzory dotazníků jak pro žáky, tak pro učitele a rodiče žáků. Domnívám se, že podle této knihy postupovali autoři projektu *Mapa školy*, protože zde shledávám řadu styčných bodů. *Autoevaluace* je

v podstatě jedinou objektivní (a dostupnou) metodou, jak si utvořit o fungování školy ucelený obrázek, objevit nedostatky, zformulovat *žebříček priorit* a orientovat další činnost školy *pozitivním směrem*.¹

Etické aspekty se snažím zdůraznit obzvláště v případě pedagogů. Vždyť právě oni představují pro valnou většinu žáků určitý vzor, splňují nebo nesplňují jejich představy o *hodnotném člověku*. V rukou pedagogů je budoucnost jejich žáků, jejich vztah k povinnostem, k autoritám, k partnerům a životním hodnotám jako takovým.

Ve své práci vycházím z odborné literatury, která se zabývá vzděláním a výchovou (Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*), sociálně patologickými jevy ve školách (M. Kolář, *Bolest šikanování*, F. Koukolík, J. Drtilová, *Vzpouřa deprivantů*) a psychologií osobnosti (V. Smékal, P. Macek, *Utváření a vývoj osobnosti*, V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, E. H. Erikson, *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, M. Nakonečný, *Motivace lidského chování*). Využívám samozřejmě ještě další literaturu (viz seznam literárních zdrojů).

Snažím se, aby jednotlivé části (kapitoly) mojí práce na sebe logicky navazovaly a vytvářely tak kompaktní celek, který čtenáře provede na jedné straně historií výchovy a vzdělávání, dále mu pak nastíní současný stav a nakonec naznačí, jakým směrem by se práce (nejen) pedagogů měla ubírat, aby (v souladu se změnami v pohledu na člověka a jeho *směřování*) byli schopni reflektovat soudobé představy o výchově a vzdělávání a připravit tak mladé lidi na život takový, jaký skutečně je. Kromě *aspektů etických* se zde snažím prezentovat i určitou *filosofii* výchovy a vzdělávání, ve smyslu ucelenosti pohledu na problematiku (středního) školství.

¹ Srov. J. MacBeath, M. Scharatz, D. Meuret, *Self-evaluation in European schools*, s. 12

1 Historie výchovy a vzdělávání

Jak už název této kapitoly napovídá, hodlám se v ní zabývat historií *pohledu na dítě* a změnami, resp. vývojem, nebo chceme-li určitým posunem pohledu na dítě, jeho výchovu a vzdělávání a to v pozitivním slova smyslu. Je zde zcela evidentní postupný *příklon* k dítěti, k posilování jeho práv a svobod, k vnímání jeho odlišnosti od dospělého člověk. Dítě není *malý dospělý*, ale jedinec v určitém vývojovém stadiu. Kupodivu až druhá polovina dvacátého století se prezentuje poněkud radikálnějšími změnami. „*V roce 1960 vychází v Paříži významná Ariésova kniha Dějiny dětství. Bylo značnou měrou zásluhou právě tohoto autora, že se nadále mnoho hovoří o objevování dítěte (dětství).*“² Tato kniha přinesla řadu převratných myšlenek a způsobila nemalý rozruch nejen mezi laickou veřejností, ale i v řadách odborníků. Popírala totiž do té doby zcela běžné a používané výchovné metody a navrhovala něco, co se zpočátku jevílo jako zcela nepřijatelné. Tento proces není zcela dokončen ještě ani dnes, téměř padesát let po vydání výše jmenované knihy.

1.1 Pohled na dítě v horizontu dějin

...pohled na dítě se vyvíjel, stejně jako se vyvíjelo i jednání s ním. Setkávali jsme se s přístupy, které se od našich zcela podstatně liší – jsou nám principiálně nepřijatelné a vzbuzují v nás hrůzu. Mohli jsme zaznamenat určitý trend, jenž – byť klopotně a s četnými recidivami, směřoval k pohledu na dítě, který se nám stává bližším a bližším – byť stále ještě vzdáleným.“³

Pod pojmem *dějiny dítěte* bychom mohli hledat různé výklady a souvislosti. Vztah k dítěti prošel v horizontu dějin značným vývojem. V různých historických obdobích bylo i dítě chápáno různě. Ve srovnání s dnešním pojetím byl pohled na dítě značně zjednodušený. Dítě bylo vesměs považováno za *malého dospělého*, což se negativně projevovalo na jeho výchově a tím na formování jeho osobnosti. Vývojová psychologie nám dává jasně najevo, že právě v dětství

² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 30

³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 30

probíhá vývoj s největší dynamikou, odehrává se nejvíc změn a většina těchto změn, obzvláště v předškolním věku, je nevratná. To znamená, že co se v tomto období odehraje, formuje osobnost a s mnohdy značnou razancí se projeví i v období dospívání. Zdeněk Helus se v knize *Dítě v osobnostním pojetí* zabývá i tímto tématem, citují:

*„Dějiny dítěte myslíme historické bádání, přinášející nám poznatky o tom, jak bylo dítě v minulosti chápáno, jak s ním bylo zacházeno. Zpravidla při tom nejde jenom o pouhou snůšku dokumentovaných faktů, ale též o snahu vysledovat, jak se vztah k dítěti vyvíjel, jak se dospívalo k porozumění jeho dětství.“*⁴

Definice dětství podle Ilustrovaného encyklopedického slovníku, vydaného v roce 1980 nakladatelstvím Academia: *„Dětství je období intenzivního vývoje lidského organismu. Začíná narozením dítěte, končí pohlavním dospíváním. V běžně používaném rozdělení lidského života končí v 15. roce. Charakteristický je pro něj rychlý růst a vývoj jak tělesný, tak duševní, citový a sociální.“*⁵

Předchozí lakonická definice je flagrantním důkazem, jak je pohled na dětství zjednodušován. Lépe to pochopíme, když podniknem malý historický exkurz: Antický Řím. Zde měl nad životem dítěte takřka neomezenou moc otec rodiny. Ten rozhodoval, jestli se dítě k něčemu „hodí“ či nikoli. V jeho pravomoci bylo, zda se dítě *odstraní, či ponechá naživu*. Byl-li předpoklad, že z dítěte vyroste tzv. *funkční občan*, bylo (ve většině případů se jednalo o chlapce, dívky byly pouze prostředkem reprodukce) ponecháno naživu. Pádovým důvodem k odstranění mohlo být i to, že už bylo v rodině dětí dost.

„Významný římský myslitel Seneca (4.př. n. l. – 65 n. l.) hovoří o právu, neřku-li povinnosti odstranění bezcenného života. To se týká jmenovitě dítěte – jeho život nemá nepodmíněnou hodnotu sám o sobě jako takový, ale je zvažován pod zorným úhlem jeho užitečnosti pro rodinu, společenství, stát. V této souvislosti pak Seneca praví doslova: Nemocným psům rozbíjíme hlavy; agresivní a zdivočelé býky vedeme na porážku; churavějící ovce jdou pod nůž, aby nenakazily stádo;

⁴ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 15

⁵ Ilustrovaný encyklopedický slovník, díl I. s. 478

*nekvalitní potomstvo zahubíme – topíme děti, které jsou při porodu slabé a nenormální. Neděje se tak ze zlosti, ale z rozumu. Rozum nás vede k oddělení škodlivého od zdravého.“*⁶

Ničím neobvyklým zde nebyl ani prodej dětí. Ten do značné míry omezil až první křesťanský císař Konstantin a v podstatě zakázal císař Theodosius. Přesto bylo *odstranění* dítěte celkem běžným fenoménem ještě počátkem středověku. Dokonce bylo tak častým hříchem, že za něj bylo vymezeno vcelku jednoduché pokání.

Celkem běžné, dokonce propagované byly fyzické tresty dětí. Byly považovány za naprosto legální a účinnou výchovnou metodu. Úkolem *výchovy* bylo přemožení přirozenosti dítěte. Kruté bití bylo na denním pořádku. Svatý Augustin (354 – 430) ve svých *Vyznáních* vzpomíná: „...že si málem zlomil jazyk, když jako šestiletý úpěnlivě prosil Boha, aby už nebyl ve škole tak krutě bit... A jeho rodiče se jeho nářkům jenom smáli – vždyť to přece bylo samozřejmé, jak by tomu mohlo být jinak! Dokonce si povzdechne: Kdo by raději nevolil smrt, kdyby si měl vybrat, zda být opět dítětem, anebo zemřít.“⁷

Středověk se dětstvím nijak výrazně nezaobíral, tudíž nás nemůže překvapit, že ani v literatuře z té doby není dítě a dětství prezentováno jako něco, nad čím je třeba se zamýšlet, pozastavovat.

Určitý kvalitativní posun lze zaznamenat až s přelomem středověku a novověku. „Podobně, jako formovala dějiny dětství necitlivost, vytvářely je i příklady vroucího soucítění s ním. Zajisté zde významné místo zaujímá J. A. Komenský (1592 – 1670), v jehož pedagogických spisech zaznívají slova naléhavého apelu, aby se vyučování zakládalo také na vnitřním tíhnutí dítěte, a ne jenom na přemáhání jeho přirozenosti...“ což jednoznačně dokládá citát z jeho *Didaktiky*: „Zle tedy činí, kteří žáky bez chuti přece bezděk nutí a do nich mimo vůli jejich cpou; kdežto jaký užitek? Nepřijímá-li žaludek s chutí pokrmu a cpe se dále, nic odtud pojití nemůže, než nechutenství a vývratek, anebo nezažítost

⁶ Plessen a von Zahn, in Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 16

⁷ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 20

a neduh. Věci samy jímají mysl mládeže, když jsou světlé a pěkné, ovšem pak libé: jakéž se vždycky s vážnějším studiem střídati mají každý den.“⁸

Dalšími významnými osobnostmi té doby (17. a 18. stol.) byli bezpochyby John Locke (1632 – 1704) a Jean Jacques Rousseau (1712 – 1778). Locke ve svém díle *O výchově* (1693) kritizuje puritanismus, který v Anglii té doby dominoval. Považuje ho za „nepřátelský dětské přirozenosti“ a tvrdí, že by se dětský život měl „učinít tak zábavný a příjemný, jak jen to jde a veškeré učení má být pro děti hrou a sportem“.

Zdeněk Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí* pak zmiňuje některé Lockovy pedagogické maximy:

- „*Děti nemají být rozmazlovány. Otužování a odolnost, které doporučuje, však nesmějí být výsledkem násilí, drezury a trestů, ale pozorné, v zásadě laskavé péče, jež dítě podněcuje k plnění požadavků daleko víc – např. dítě má vstávat ráno časně, ale buzeno ze spánku má být laskavě a pozvolna.*
- *Výchova nemá spočívat v zaslepeném vyžadování poslušnosti za každou cenu, ale důležitý je takt vůči dítěti, které se učí požadavkům rozumět a vážit si sebe sama, protože je plní. Zásadní roli ve výchově dítěte hraje osobní vychovatelův příklad – v první řadě otcův a matčin.*“⁹

Podle Locka má být vůdčí autoritou otec. Dítě má být prostřednictvím výchovy postupně dováděno k vlastnímu rozumu a stát se tak (což je považováno za optimální výsledek výchovy) *svébytným jedincem*.

Lockovy názory lze bez nadsázky považovat za převratné, obzvláště uvědomíme-li si, že se zde jedná o konzervativní Anglii.

Snad ještě větší důraz na využívání dětské přirozenosti kladl Jean Jacques Rousseau. Ten spatřoval potřebu vycházet přirozenosti dítěte vstříc už od jeho narození. Neomezovat ho v pohybu a přirozených snahách v cestě za poznáním. To samozřejmě poněkud narušovalo dosud platné představy o jediném správném způsobu výchovy. Mnozí Rousseauovi oponenti argumentovali tím, že nebude-li dítěti bráněno v přirozeném pohybu, představuje to pro něj značné nebezpečí,

⁸ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 27

⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 26

např. možnost poranění atp. Rousseauovým zásadním dílem v tomto směru je pojednání *Emil, čili o vychovávání (1762)*, které mnozí odborníci na danou problematiku považují za počátek nové éry chápání dítěte. Rousseau zde píše: „*Všechno, tak jak vyvstává z rukou tvůrce všech věcí, je dobré. On nutí strom, aby vydával plody stromu jiného; on mění a mate počasí. Elementy a roční doby, on vyklešťuje psy, koně a otroky. Člověk všechno staví na hlavu, všechno přeměňuje, miluje znetvořeniny a monstra. Nic nenechá tak, jak to vytvořila příroda, ani člověka samého ne. I jeho chce mít vycvičeného jako cirkusového koně, přešlechtěného jako strom v jeho zahradě.*“¹⁰

Z předchozí citace vyplývá v té době revoluční tendence k přirozenému vývoji ať už přírody jako takové, tak – a to hlavně – člověka. Rousseau se ve výše jmenovaném díle zabývá především výchovou, přístupem k dítěti. To nejlépe vystihuje následující citace: „*Příroda chce, aby děti byly dětmi, dříve než se stanou muži. Dětství má svůj vlastní způsob, jak vidí, myslí pociťuje. Neznám nic nerozumnějšího, než je snaha nahradit tento jeho způsob způsobem naším. Přát si, aby nějaké dítě měřilo dva metry, je stejně nehorázné, jako chtít od něho, aby v deseti letech ovládalo usuzování.*“¹¹

Významných osobností, které se věnovaly procesu výchovy a vzdělávání by se nechala vyjmenovat celá řada. Bez zajímavosti není ani dílo Rousseauova obdivovatele *Johanna Heinricha Pestalozziho (1746 – 1827)*. Ten orientoval svoji pozornost především na děti z chudých vrstev a snažil se propagovat potřebu jejich vzdělávání.

S postupujícím novověkem se měnil i postoj ke vzdělání. Kolem poloviny osmnáctého století nastaly ve většině států tehdejší Evropy zásadní reformy v oblasti školství. Mocní té doby si uvědomili potřebu vzdělání i v případě nejchudších vrstev. Tehdejší školství mělo na tu dobu obdivuhodný systém, který bez výraznějších změn fungoval po dlouhou dobu. Byla zde samozřejmě vyvíjena snaha o změny, ale skutečně nový pohled do této problematiky vnesla až tzv.

¹⁰ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 27

¹¹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 28

reformní pedagogika, která se začala prosazovat počátkem 20. století a které se věnuje podkapitola 1.3.

Jednou z nejvýraznějších deformací prošla pedagogika v zemích tzv. východního bloku. V *táboře míru a socialismu* bylo všechno, tudíž i pedagogika podřízeno zvrácené ideologii. Stačí se podívat do tehdy používaných učebnic (hlavně dějepisu a zeměpisu, ale i českého jazyka), aby i dnešní mladý člověk pochopil, jak zvrácená ideologie byla tehdy u moci. Počátkem 90. let 20. století nastaly díky změnám v politickém klimatu i poměrně zásadní změny v oblasti výchovy a vzdělávání. Těmito tématy se budu zabývat v následujících kapitolách.

1.2 Dítě jako malý dospělý

V tomto ohledu je patrně nejvýznamnějším obdobím druhá polovina osmnáctého století. Vyrůstající industrializace vyžadovala velké množství pokud možno levných pracovních sil. Zvenkova se do měst za prací stěhovaly celé rodiny. Většinou je ovšem čekalo rozčarování. Těžká, špatně placená práce, neúměrně dlouhá pracovní doba, nevyhovující bydlení. Výdělků otce, coby živitele rodiny, nestačily ani na velice skromný život. Nezbyvalo, než aby se do *pracovního procesu* zapojila také žena a mnohdy i děti. Nic neobvyklého nebylo, jednalo-li se o děti devítileté, mnohdy i pětileté. Celkem běžným jevem byly časté, většinou těžké úrazy dětí. Představíme-li si, že tyto děti pracovaly 14 – 16 hodin denně v hlučném, špinavém a prašném prostředí, bez jakýchkoli hygienických a bezpečnostních pravidel, nelze se tomu divit.

*„Zarážející je, v jak velké míře chyběla v tehdejší společnosti vnímavost vůči bolesti a utrpení dětí – dítě bylo vesměs chápáno jako malý dospělý, který je oproti dospělému ve všech ohledech nějak umenšen, a to i co do vnímání strádání; lépe než dospělý si na ně zvyká a smíří se s ním. Zvláště to mělo platit pro lidi z nižších sociálních vrstev, kde se ostatně předpokládala hrubost a omezenost rozumu a citů.“*¹²

Teprve první polovina devatenáctého století přinesla v tomto směru alespoň částečné úlevy. Např. v Anglii byla roku 1837 snížena pracovní doba pro osoby

¹² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 19

mladší než osmnáct let na dvanáct hodin denně, pro děti mezi devátým a třináctým rokem věku na devět hodin, což bylo považováno za výraznou vymoženost(!).

1.3 Reformní pedagogika

V roce 1902 vychází v Německu kniha Ellen Keyové *Století dítěte*. Tato kniha se bez nadsázky dá označit za základní kámen tzv. *reformní pedagogiky*. Dětství se přestává jevit jako okrajové téma; stává se (postupně) tématem zásadním. To, co se odehraje v dětství je nutno považovat za jakýsi základní kámen osobnosti, *fundament* budoucího dospělého člověka. Přesto, že (jak uvádím v podkapitole 1.1) již ve století osmnáctém a následně i devatenáctém se někteří pedagogové zasazovali o změny ve výchově a vzdělávání, teprve přelom devatenáctého a dvacátého století přinesl dlouho očekávaný posun *směrem k dítěti a jeho právům*. Z. Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí* cituje E. Keyovou takto:

*„Naše doba volá po osobnostech. Ale toto volání bude marné, pokud neumožníme dětem žít a učit se jako osobnosti. Pokud jim nedovolíme mít svou vlastní vůli, myslet své vlastní myšlenky, rozvinout své vlastní poznání, vytvořit si své vlastní usuzování. Pokud, řečeno jinými slovy, nepřestaneme ve školách dusit jakýkoli základ osobnosti, abychom jej pak u dospělých marně hledali.“*¹³

Bylo zde tudíž dosaženo poznání, že v oblasti pedagogiky musí nastat zásadní změny a dvacáté století by se tudíž mělo stát *stoletím dítěte*. V první polovině dvacátého století se v této oblasti rekrutovala celá řada významných osobností, například Rudolf Steiner (1861 – 1925), Ovidie Decroly (1871 – 1932), Helen Parkhurstová (1887 – 1973), Peter Petersen (1884 – 1952) a v neposlední řadě Maria Montessoriová (1872 – 1952). Nelze samozřejmě předpokládat, že by všichni výše jmenovaní zastávali naprosto stejný názor, že by byli jednotní, že by, takříkajíc, *táhli za jeden provaz*. To, co je však spojovalo zcela evidentně, byla snaha změnit přístup k dítěti, k výchově a vzdělávání.

„Hlavním znakem reformní pedagogiky je důraz na dítě jako člověka s jeho specifickými přednostmi, které se mají v plnosti rozvinout, v žádném případě

¹³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 33

nesmějí být potlačeny, utlumeny drezúrou nebo opomenuty. Respektováním těchto kvalit vzniká mezi dítětem a vychovatelem vztah zcela jedinečného edukačního partnerství, kdy vychovatel dítěti – díky tomu, že mu rozumí – hodně dává, ale také od dítěte hodně dostává.“¹⁴

Do povědomí širší pedagogické veřejnosti se z výše jmenovaných s největší pravděpodobností nejvýrazněji zapsala *Maria Montessoriová*. Tato pedagožka a lékařka striktně rozdělila lidský život na dvě části (formy): *dětství a dospělost*. Za největší přínos tzv. *dětské formy* považuje schopnost dítěte absorbovat značné množství poznatků, zkušeností. Podle prof. Zeliny dítě v tomto období dělá neplánovité, spontánní, snadné, radostné pokroky – ovšem není-li mu v této spontaneitě bráněno špatnou výchovou.¹⁵

Čím je dítě starší, tím více opouští spontaneitu, začíná více plánovat, je systematictější.

„Dětství má hodnotu v sobě samém, nicméně však směřuje k dospělosti – podobně, jako se dospělost naopak chce v určitých obdobích obracet k dětství (do dětství). V projevech absorbujícího ducha se hlásí ke slovu individualita osobnosti tak, jak je přítomna ve spontánním výrazu ještě dříve, než začne podstupovat přizpůsobovací námahu. Je-li ovšem na dítě naložena povinnost namáhavého přizpůsobování, je ona prvopočáteční spontánnost osobnostního výrazu přidušena, což mívá neblahé důsledky pro jeho životní cestu.“¹⁶

Samozřejmě zde záleží i na osobnosti pedagoga, jehož úkolem je vést, *navigovat*, nikoli drezúrovat. Pedagog musí být trpělivý, vycházet potřebám dětí vstřícně, podporovat jejich přirozenou zvědavost a citlivě odpovídat na otázky. Je zde (mimo jiné) zapotřebí *pracovat* s pedagogovou autoritou, pokud možno přirozenou. Autoritě jako takové je věnována podkapitola 2.2.

1.4 Práva dítěte

Nepředpokládám, že by bylo namístě zde striktně citovat legislativní normy, které se práv dítěte bezprostředně týkají. Smysl své práce a proto i této

¹⁴ Klassen, Skiera (1990), in Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 34

¹⁵ Srov. E. Pajtinka, *Rozhovory s profesorem Zelinou*, s. 53

¹⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 35

podkapitoly spatřuji spíš v kontextu etického pohledu na výchovu a vzdělávání, tudíž i na práva dítěte, která s touto tematikou korespondují. Strohá definice, podle které je dítě *lidskou bytostí, procházející životní etapou dětství*, nám zcela zjevně nevystihuje to, co bychom chtěli slyšet. Nezbyvá tudíž nic jiného, než zamyslet se nad právy dítěte v kontextu zásadních dokumentů, které se touto problematikou zabývají. Prvním z těchto dokumentů je *Deklarace práv dítěte* (New York, 20. 11. 1959).

„Dítě požívá všech práv stanovených v této Deklaraci. Tato práva má bez výjimky každé dítě, bez rozlišování nebo diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo postavení, ať již jeho samého nebo jeho rodiny...

...Dítě má nárok na vzdělání, které má být bezplatné a povinné, alespoň v začátečních stupních. Má mu být poskytována výchova, která pomáhá zvýšit jeho všeobecnou kulturní úroveň a umožní mu na základě stejných příležitostí rozvíjet jeho schopnosti, úsudek a smysl pro morální a sociální odpovědnost a stát se tak platným členem společnosti...

...Nejlepší zájmy dětí mají být vůdčími zásadami pro ty, kdož odpovídají za výchovu a vedení dítěte. Tuto odpovědnost nesou v první řadě rodiče dítěte.“¹⁷

Tyto tři zásady z obsahu výše uvedeného dokumentu jsou evidentně nejpodstatnější. Moje práce si dala za úkol popsat, zdůraznit zjevný posun *směrem k dítěti*, jeho právům a tudíž i povinnostem těch, kteří se podílejí na jeho výchově a vzdělávání. Předchozí citace je dokladem toho, že tento posun zde skutečně je, že je zakotven v obecně platných dokumentech, tudíž by měl být dodržován. Tato kapitola se věnuje *historii dítěte* jako celku. Nelze proto opomenout ani změnu legislativních norem, které upravují vztah k dítěti, vymezují práva dítěte a svým obsahem definují *změny pohledu na dítě*.

Poněkud novějším dokumentem v tomto směru je *Úmluva o právech dítěte*, která zachází do větších podrobností. Zájmy dítěte staví na přední místo nejen v procesu edukace, ale jaksi *celkově*. Zabývá se přístupem k dítěti a snahou,

¹⁷ www.osn.cz/dokumenty-osn/

aby jeho vývoj probíhal co neoptimálněji. Definuje právo dítěte na (bezplatné) vzdělání, na formy vyžadování kázně slučitelné s lidskou důstojností, na podporování harmonického rozvoje osobnosti dítěte, zdůrazňuje potřebu výchovy zaměřené na posilování úcty k lidským právům, základním svobodám a obecně uznávaným hodnotám. Dále pak vymezuje právo dítěte na ochranu před hospodářským vykořisťováním a před prací, která by byla pro dítě nebezpečná, nebo by bránila jeho vzdělávání.

Domnívám se, že jsem z výše jmenovaných dokumentů vybral to, co je možno ve vztahu k tématu mé práce považovat za relevantní. V každém případě je nutno konstatovat, že veškeré snahy o harmonický vývoj dítěte a následně mladého člověka stojí právě na *přístupu* k němu. Je-li pak tento přístup vybudován na základě výše citovaných dokumentů, je zde velká pravděpodobnost, že se z dítěte vyvine *kvalitní* osobnost, která bude schopná nejen plnohodnotného života ve společnosti ale bude s největší pravděpodobností tento *životní model* šířit dál. Hovoříme zde však pouze o *právech* dítěte (což je dnes všeobecným trendem obzvláště v kruzích *ryzích* teoretiků) a jaksi jsme opomněli zmínit také skutečnost, že kromě práv existují i povinnosti, které vytvářejí určitý *fundament*, na němž je možno práva *vystavět*. Nemohu se zbavit dojmu, že dnešní děti a mladí lidé si jsou vědomi pouze svých práv a na povinnosti se neohlížejí a tváří se, jako by neexistovaly. Nemůžeme však hledat vinu pouze v mladých lidech, ale především v jejich vychovatelích, kteří jim nebyli schopni či ochotni informace tohoto druhu odpovídajícím způsobem zprostředkovat.

Tato kapitola měla za úkol nastínit historický pohled na dítě, resp. vývoj tohoto pohledu. Následující kapitola postihuje *psychologický* pohled na dítě, na jeho vývoj a zároveň vývoj jeho postavení ve společnosti, vybudovaného na základě rozvoje psychických dispozic. Podpora tohoto rozvoje je důležitou součástí práce pedagogů a právě v jejich možnostech je seznámit dítě nejen s jeho právy, ale také (v neposlední řadě) s jeho povinnostmi.

2 Psychologický pohled na dětství

Člověk je *bio-psycho-sociální* tvor, což znamená, že chceme-li se jím zabývat jaksi „celostně“, nesmíme opomenout, nebo jakkoli zanedbat ani jednu z těchto tří složek. Hovoříme-li pak o etických aspektech ve výchově a vzdělávání, hraje tady právě psychologie dost významnou roli. Současná pedagogika se, obzvláště v poslední době, snaží o poměrně zásadní změny v pojetí výchovy a vzdělávání a tady spatřuji nezastupitelné místo pro některé psychologické směry, které ve své podstatě usilují o totéž, ovšem z malinko jiného úhlu pohledu. Následující text se snaží objasnit, jaké spojitosti zde jsou a jak právě psychologie nám může pomoci v procesu poznávání dítěte a mladého člověka, v pochopení jejich potřeb a možností.

2.1 Psychoanalýza, její vliv na vývoj pohledu na dítě

Podle S. Freuda (1856 – 1939) je jedinec poháněn hlavně *fyziologickými silami*, které mají rozhodující vliv na jeho život. Působí jako *hlavní determinanty* chování a vývoje osobnosti. Osobnost pak tzv. reaktivním způsobem udržuje rovnováhu mezi tlakem pudů a konfliktními motivy. Úroveň morálky spočívá podle Freuda v tom, do jaké míry dokáže osobnost ovládat svoje sexuální a agresivní pudy. Freudovi bylo hlavně jeho následovníky (např. Adler, Jung) vytýkáno, že na první místo v oblasti smyslu lidského *konání* klade sexuální pud, že preferuje tzv. *sexuální povahu duševní energie*.

„*Libido je Freudův vlastní pojem pro psychickou energii, která oživuje všechny osobnostní funkce. Libido je svou povahou sexuální; tento bod Freud opakovaně zdůrazňoval.*“¹⁸

Psychoanalýza představuje určitý posun v pohledu na dítě a dětství ve smyslu vývojového stadia. Podle S. Freuda má dětství výrazně performativní význam. Freud taktéž jako první dokázal upozornit na některé, resp. na celou řadu zvláštností dětského způsobu *prožívání*. Ty podle něho spočívají v:

„*a) nedostatku předchozích zkušeností, tzn. naivní, infantilní prožívání;*

¹⁸ V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 20

b) *nedostatku vypracovaných a stabilizovaných zábran nechtít/nekonat to, co se chtít/konat nemá - je vnitřně neovládnuté, nekontrolované;*

c) *touze zakoušet bez zábran slast a radost – je pudově impulzivní a intenzivní.*“¹⁹

Dítě se důsledkem toho často dostává do konfliktu se svým okolím. Vzhledem k tomu, že je na svém okolí plně závislé, dalo by se říci je na něm odkázané, může se mu okolí (v krajních případech) jevit jako něco, co je svým způsobem *ohrožuje*.

„Zejména některé výchovné praktiky či nevládné reagování na určité projevy dítěte takovéto vnímání okolí mocně podporují. Vývoj charakterizují procesy vytváření vnitřních psychických mechanismů, jimiž dítě tomuto ohrožení čelí.“ ²⁰

Zde se setkáváme s interakcí mezi dítětem, potažmo následně mladým člověkem na jedné straně a prostředím na straně druhé. Již jednou jsem se zmínil o tom, že a do jaké míry je rozhodující vliv prostředí na jedince určitého věku. Cítí-li se tudíž dítě ohrožováno „svým“ prostředím, zafixuje si tento pocit do té míry, že jej (mnohdy po celý zbytek života) bude považovat za určitou *normu* a na této bázi se pak bude odehrávat výše zmíněná interakce. Tento stav samozřejmě nelze považovat za optimální a alarmující je jistě i to, že dnešní dítě bude tento model přenášet i na následující generace.

„Takto charakterizované dětské prožívání tedy není jenom proudem zážitků vynořujících se a mizejících v zapomenutí. Zejména traumatizující úzkost a strach ze zavržení, z odmítnutí lásky a z neurčité hrozby masivního ublížení nutí dítě k vytváření nejrůznějších obran, jejichž hlavním výsledkem je konstituování kontrolních a řídicích instancí osobnosti – „já“ (ego), „nadjá“ (superego), realizujících mechanismy vnitřního potlačování a sebekontroly.“ ²¹

V předchozí citaci jsme se setkali s pojmy *ego*, *superego*, ke kterým si ještě dosadíme další pojem, *id*, jež zde představuje jakousi temnou, pudovou stránku osobnosti, která je iracionální a řídí se principem slasti, nikterak se nestarajíc o potřeby druhých lidí, okolního světa.

¹⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 39

²⁰ Z. Matějček, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 30

²¹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 40

Ego je řízeno principem reality, je racionální. Jeho hlavní funkcí je vytváření vhodných podmínek pro realizaci požadavků *id* a volba vhodného okamžiku pro tuto realizaci. Požadavky *id* jsou komparovány s realitou a podle výsledku tohoto porovnání uskutečněny.

Superego vyjadřuje různé zákazy a příkazy ale také pochvaly a odměny, které dítě vstřebávalo v raném věku, ovšem pouze za předpokladu, že byly interiorizovány, že je dítě přijalo, že je ochotno je akceptovat. Zatímco *id* funguje na bázi *nevědomí*, *ego* na bázi *vědomé*, *superego* je částečně *vědomou*, částečně pak *nevědomou* záležitostí.

Objasnili jsme si, jaký dopad má psychoanalýza na vývoj změny vztahu k dítěti, tudíž jsme nutně museli zaznamenat i její neoddiskutovatelný přínos k procesu tzv. *příklonu k dítěti*. Tento přínos spočívá v určitém objasnění způsobu vnímání a prožívání, interakce, která permanentně probíhá mezi dítětem a jeho okolím, což se samozřejmě může, ba dokonce musí projevit v následném procesu vzdělávání, ve kterém tento model interakce pokračuje a na jehož základě vzniká interakce mezi pedagogem a žákem, i mezi jednotlivými žáky navzájem. Do jaké míry je schopen právě tento model ovlivnit (v negativním, ale i pozitivním slova smyslu) následný přístup jedince k životu jako takovému, demonstruje následující citace:

*„Není divu, že trpěl nočními děsy, enurézou a halucinacemi! Není divu, že oidipovské vztahy byly tak nápadně vykresleny či vryty ve vnímání tohoto silně citově prožívajícího, rozhodného úžasně nadaného, mimořádného dítěte. Člověka jímá hrůza pomyslet na to, co všechno by bylo ztraceno, kdyby byl Sigmund Freud měl jen normální osobnost, normální rodinné vztahy.“*²²

2.2 Kognitivní a konstruktivistická psychologie

Tento model by se dal také nazvat psychologií *objasňující*, výrazně se projevil (v pozitivním slova smyslu samozřejmě) v procesu objevování dítěte a příklonu k jeho přirozenému vývoji a lze jej považovat za *aktivní proces poznávání*. Jedná se zde o určitou interakci mezi jedincem a poznávanou

²² Appel (1957), in Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 16 - 17

skutečností, o jakýsi *konstrukt*. Toto vzájemné působení může ovšem fungovat pouze za předpokladu, že všichni zúčastnění budou příslušníky *stejně kultury*.

„Samo poznání pak není otisk poznávaného, ale výtvar, konstrukt.“²³

Zde právě má kořeny pojem *konstruktivistická psychologie*. Těmito směry se zabývali psychologové zvučných jmen, J. Piaget (1896 – 1980) a L. S. Vygotskij (1896 – 1934). Snaží se popsat, jakým způsobem se u dětí vyvíjí poznání a jakým způsobem lze tomuto vývoji napomoci. Je patrné že i v tomto případě se jedná o maximální využití potenciálu dítěte k tomu, aby samo objevovalo a zkoumalo, samo se seznamovalo s problémy a samo je řešilo. J. Piaget v tomto smyslu rozdělil dětství do čtyř stadií podle schopností, kterými dítě v určitém věku disponuje. Pro pedagoga zde vyplývá určitá povinnost vycházet z možností, které dítě v jednotlivých vývojových stadiích (resp. věkových rozmezech) má. Tato stadia mají dopad nejen na poznávací schopnosti dítěte, ale určují také jeho morální vývoj.

Čtyři vývojová stadia podle Piageta:

- 1) Senzomotorické stadium (do dvou let věku) - hledění, naslouchání, uchopování pouštění („jsem celý svět“).
- 2) Předoperační stadium (dva až sedm let věku) – značný rozvoj řečových aktivit, zobecňování, emocionalizace, invertibilní logika („jsem středem světa“).
- 3) Stadium konkrétních operací (školní věk) – kognitivní pochopení invariace množství, váhy objemu, schopnost vztahovat více perspektiv do vlastního úhlu pohledu („nejprve jednat a pak myslet“).
- 4) Stadium formálních operací - pochopení relací, vztahů, schopnost transaktivní diskuse („všechno je jasné, nebo nic není jasné, ale všechno jde“)

Tato čtyři stadia jasně demonstrují nejen vývoj ve smyslu *vzdělávacím*, ale také ve smyslu morálního posunu. M. Nakonečný se v knize *Psychologie osobnosti* popisuje dvojí morálku právě podle Piagetova rozdělení:

²³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 50

„1) heteronomní morálka – jednání je určováno normami převzatými od druhých lidí, zejména rodičů.

2) autonomní morálka – jednání je určováno zvnitřněnými normami. Stupeň morálního vývoje je tedy určován mírou zvnitřnění etických norem.“²⁴

A právě zde se nám začíná jasně rýsovat spojitost vývoje v kognitivním smyslu s vývojem ve smyslu morálním. Helusem hojně využívaný termín „příklon k dítěti“ zde jaksí nabývá jiné, hlubší dimenze. Nelze počítat s tím, že by se výchova a vzdělávání obešlo bez výrazné podpory morálních postojů pedagogů, kteří zde slouží jako určitý příklad, vzor a to právě v procesu zvnitřňování morálky, morálních norem. Vnášení těchto norem do výchovy a vzdělávání je právě tím, co lze nazvat *etickým aspektem ve výchově a vzdělávání*.

2.3 Humanistická psychologie

Slyšíme-li pojem *humanismus*, automaticky se nám vybaví jméno Carl R. Rogers (1902 – 1987). Tento významný psycholog vychází z *ochrany lidské individuality* v humanistické tradici. Jednoznačně propaguje příklon k člověku, vycházejíc z *existencialistických* názorů. Hovoříme-li zde o obrácení pozornosti směrem k člověku jako jedinečnému individu, můžeme vysledovat i to, o co nám jde především, tzn. změny v přístupu k procesu výchovy a vzdělávání, vnesení etických principů do tohoto procesu. Podle Rogerse má každý jedinec základní tendenci k *sebeaktualizaci* a usiluje o ni. Tato sebeaktualizace pak obsahuje potřeby, jako například potřebu potravy, bezpečí, nezávislosti, ale také potřebu *sebeřízení*. Chování člověka je tak motivováno, ovlivňováno aktuálními potřebami, tzn. ne minulými událostmi. Vrcholem sebeaktualizační tendence je pak *vnitřní svoboda jedince*.

„Jedinec se stává schopnějším naslouchat sám sobě, prožívat to, co se děje v něm samém. Je také otevřenější vůči svým pocitům strachu, sklíčenosti a bolesti. Je též otevřenější vůči svým citům odvahy, něžnosti a úcty. Zakouší svobodu subjektivně

²⁴ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s.261

prožívat své city tak, jak se v něm vyskytují, a jak zakouší svobodu tyto city si uvědomovat.“²⁵

Zde je patrné, jak také humanistická psychologie preferuje příklon k člověku a to samozřejmě i k člověku mladému a jeho výchově a vzdělávání, v rámci kterých by měla dominovat určitá *tvůrčí svoboda*. Ta pak, odmítajíc memorování rigidních pouček a definicí, modeluje člověka a vytváří z něho samostatně myslící a jednající osobnost. Vrátime-li se k Piagetovu pojetí morálky, pak tedy zde je vytvořen základ pro vznik jedince s *autonomní morálkou*.

2.4 Agresivita a její příčiny

Předcházející podkapitola popisuje *autonomní* a *heteronomní* morálku. Problematice agresivity se věnuje také slovenský pedagog (a psycholog) Š. Vašek, který píše, že neproběhne-li u jedince proces *zvnitřnění* morálních postojů, ustrne na úrovni morálky heteronomní. Takový člověk, není-li hlídán okolím, nepocítuje potřebu řídit se *morálními normami*, což se zákonitě projeví na jeho chování.²⁶ Jedním z projevů *závadového* chování je *agresivita*, které se věnuje tato podkapitola.

Nejprve si definujme pojem *agrese* z psychologického hlediska. Behaviorista A. H. Buss tvrdí, že všechny agresivní reakce vykazují dvě charakteristiky: „1. *udělení škodlivého stimulu*, 2. *interpersonální kontext*. Dále pak uvádí, že *agrese je definována jako odpověď, která uděluje škodlivé stimuly jinému organismu a je synonymní s pojmem útok*“²⁷

Freud vnímal agresi jako pudovou záležitost. Postuloval pud smrti v domění, že *jeho projevem je agrese zaměřená na druhé lidi i na sebe sama*.²⁸

M. Nakonečný v této souvislosti říká: „*Agrese a s ní spojené trestání, jehož nástrojem mohou být nejrůznější aktivity, Však mohou být zaměřeny nejen na jiné, ale i vůči vlastní osobě, když je agrese spojena s pocitem viny.*“²⁹

²⁵ V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 126

²⁶ Srov. Š. Vašek, *Špeciálnopedagogická diagnostika*, s. 72

²⁷ M. Nakonečný, *Motivace lidského chování*, s. 201

²⁸ Srov. M. Nakonečný, *Motivace lidského chování*, s. 202

²⁹ M. Nakonečný, *Motivace lidského chování*, s. 244

Zde se pak hovoří o *extrapunitivitě*, která je zaměřena vůči druhým (trestání druhých) a *intropunitivitě*, zaměřené směrem dovnitř (trestání sebe sama).

Velice často dnes slýcháme, že současné děti a mládež jsou podstatně agresivnější, než tomu bývalo dříve. Veřejnost se na základě toho domáhá zpřísnění trestů, snížení hranice trestní odpovědnosti. Je však nutno konstatovat, že tím bychom neadekvátním způsobem řešili důsledek, neodstranili bychom však příčinu. Zde se tudíž naskytá otázka: Co je příčinou zvyšující se agresivity dospívajících? Nelze se samozřejmě spokojit s jednotným číslem. S největší pravděpodobností bude těch příčin celá řada a tudíž i jejich odstranění bude značně složité. To nám však nesmí zabránit, abychom se o to alespoň pokusili.

Jeden z našich předních odborníků na problematiku šikany, Michal Kolář tvrdí, že šikaně je vystaveno přibližně 20% žáků našich škol. Toto číslo je alarmující. Připustíme-li, že se může jednat o *vrchol ledovce*, je skutečně na pováženou, co a jak s tímto problémem dělat, jak ho co nejučinněji řešit. Kolář v tomto smyslu píše: „*Šikanování je všudypřítomné a může nás doprovázet celý život...je nebezpečně rozbujele sociální nemocí ve společnosti, jejímž důsledkem je poškozování zdraví jednotlivce, skupin, včetně rodiny a společnosti vůbec.*“³⁰

Úzká souvislost mezi agresí dětí a dospívajících a šikanováním je v oblasti školství nasnadě. Vždyť právě šikana je nejčastější formou agresivního chování. Boj proti šikaně může někomu připadat téměř beznadějný. To však neznamená a nesmí znamenat, že bychom ho měli předem vzdávat.

M. Kolář vychází z teorie, podle které se ve společnosti *převrátily hodnoty*. Současná doba, která je zaměřena na peníze a úspěch, na morálku trhu, likviduje morálku (v pravém slova smyslu) už v dětech. Kdo není dostatečně agresivní snadno se stává objektem agrese druhých.

V **příloze I** uvádím novinový článek, který se právě touto problematikou zabývá. Vymezuje, kde by se daly (měly) hledat příčiny agrese, která má ve společnosti stále větší úspěch a tudíž v životě jedince stále větší opodstatnění. Autorem článku je Karel Hvížd'ala.

³⁰ M. Kolář, *Bolest šikanování*, s. 17

2.5 Identita, autoregulace

V odborné literatuře se můžeme setkat s definicí, podle které je osobnost dynamickým zdrojem chování, identity a jedinečnosti každé osoby. Podle Eriksona je identita ústředním tématem utváření osobnosti. V rámci tzv. *identity „já“*, která je závislá na kontinuitě v čase, se jedná o schopnost pamatování si myšlenek a činů ze včerejška a z minulého týdne, a uvědomování si, že minulé myšlenky a činy patří k téže osobě. Této identity nabývá dítě postupně. Podstatnou úlohu identitě připisuje také V. J. Drapela v knize *Přehled teorií osobnosti*. S identitou, resp. s jejím dosažením úzce souvisí schopnost *autoregulace*. Podle M. Nakonečného je autoregulace závislá na vůli. V knize *Psychologie osobnosti* píše: „...vůle je dispozice k autoregulaci, která se projevuje vědomým sebeovládáním a vědomým sebeprosazováním, tj. obecně úmyslným jednáním.“³¹

Důležitou úlohu hraje autoregulace také v oblasti socializace jedince. Tímto tématem se zabývá např. A. Bandura (1987), který říká: „...konečným cílem úspěšné socializace...je nahrazení externích sankcí vnitřními kontrolami, tzn. že se jedinec ve svém jednání bude řídit společenskými normami, aniž by se při tom uplatňoval vnější tlak...tento autoregulační systém...vzniká internalizací postojů a hodnot.“³²

Následující podkapitoly se těmito pojmy, resp. jejich obsahům věnují podrobněji.

2.5.1 Dosažení identity

„Pojmem identita myslíme v psychologii osobnosti totožnost jedince se sebou samým – jmenovitě s tím, kým by chtěl a měl být, aby žil opravdový, vůči sobě samému upřímný a nefalšovaný život.“³³

Z této definice pro nás jednoznačně vyplývá, že dosažením identity končí osobnostní vývoj jedince. Získání identity s sebou přináší autenticitu osobnosti, tzn. jedinec se přestává stylizovat do rolí, které jsou od něho více či méně

³¹ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 237

³² M. Nakonečný, *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 318

³³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 147

očekávány okolím. Veškeré modely chování a jednání jsou interiorizovány. Osobnost se stává do určité míry autonomní, tudíž v tvořivém smyslu je schopna být sama sebou. Koukolík a Drtilová k tomu v knize *Vzpouřa deprivantů* píše: „*Vývoj autonomie chápeme jako celoživotní proces, růst, autentické, nedeformované naplňování a uskutečňování tvořivých možností, které lidem dala příroda a společnost.*“³⁴

Tématem identity se podrobně zabývá také E. H. Erikson. Osobní identitu považuje za ústřední bod vývojového procesu. Píše: „*Než se objeví zralé ego, musí člověk získat přiměřený pocit identity...rituály dospívání a obřady jako konfirmace jsou nástroji, kterými se potvrzuje získání identity a integrace ego.*“³⁵

Vývoj jedince je provázen řadou událostí, které vytvářejí jakési *odrazové můstky* pro vznik identity. Prvním z nich je období mezi druhým a třetím rokem života, tzv. *období prvního vzdoru*. Za nejvýznamnější je ovšem třeba považovat období, které je vrcholem na cestě k dosažení identity, totiž tzv. *adolescentní vzmach k sobě samému*. E. H. Erikson to vyjádřil slovy: „*...svou identitou dospívá jedinec k sobě samému, takovému, jaký si stojí ve své pravdě...identitním vzmachem k sobě samému končí dětství a začíná adolescence.*“³⁶

Problému identity se věnuje také P. Macek. Ten rozlišuje dva aspekty identity a totiž *osobní* a *sociální*, kde první z nich je postaven na intimní sebereflexi a sebehodnocení, druhý na pocitu začlenění, nebo (chceme-li) kontinuity ve vztazích a čase. Tímto rozlišením nutně dojdeme k závěru, že je možno vznik identity spatřovat na jedné straně v určitém *sebevymezení*, na straně druhé pak na vztahu k druhým, nebo lépe řečeno *na vymezení vlastního místa mezi druhými*. Jedinec ovšem na cestě k dosažení vlastní identity naráží na řadu překážek. Podstatné je už to, jaký byl jeho vývoj v tzv. *období prvního vzdoru*. To znamená, že základy jsou položeny již v rámci primární skupiny. Dále záleží na tom, do jaké míry se jedinec dokáže či nedokáže vyrovnat s úspěchy a neúspěchy ve škole nebo do jaké míry se dokáže identifikovat se svým pohlavím. J. Marcia (1999) uvádí dva činitele, které ovlivňují vývoj identity v adolescenci:

³⁴ Koukolík, Drtilová, *Vzpouřa deprivantů*, s. 46

³⁵ V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 69

³⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 147

1. identitní úsilí – zjišťujeme je otázkou, zda jedinec svou identitu hledá, zda mu na ní záleží;
2. identitní událost neboli závazek – ptáme se, zda jedinec nachází nebo si vytváří účinná napojení na situace, díky nimž si svou identitu reálně prověřuje, konkrétně ji aktualizuje.³⁷

Tuto podkapitolu můžeme tudíž uzavřít zjištěním, že záleží na tom, jak se jedinec o svoji identitu zajímá, co pro její dosažení sám dělá. Slovy předchozí citace, jedná se zde o *identitní úsilí*. Mnohdy ale úsilí samo o sobě nestačí. Existuje celá řada úskalí, která mohou cestu k dosažení identity značně znesnadnit, mnohdy až znemožnit. Tento problém se snaží (alespoň rámcově) naznačit podkapitola 7. 4 Důvodů krize identity je samozřejmě mnohem víc, než zde můžeme popsat. Držíme-li se ovšem striktně tématu mojí práce, potom nám obsah podkapitoly 7. 4 podává dostatečné informace.

2.5.2 Rozptýlenost identity

Jiný název tohoto efektu je *difuze*. V předchozí podkapitole zmiňují dva činitele (J. Marcia 1999), které ovlivňují vývoj identity v adolescenci. O rozptýlenost identity se jedná, když jedinec nekoresponduje ani s jedním z nich, tzn. *nevyvíjí žádné identitní úsilí*. Nechává se volně unášet proudem času; ve vztahu k identitě se zde jedná o určitou *pasivní rezistenci*.

2.5.3 Identitní rezignace

Také zde budeme vycházet z pojetí J. Marcíi, tzn. z oněch výše zmíněných činitelů (*identitní úsilí a identitní událost neboli závazek*). V případě identitní rezignace se jedinec orientuje na identitní událost neboli závazek. Pod vlivem vnějšího tlaku je donucen (např. rozhodnutím rodičů) realizovat aktivity s identitním zaměřením.

³⁷ Srov. Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 148

2.5.4 Krise identity

Ve vztahu ke krizi identity se často setkáváme s pojmy *subkultura*, *kontrakultura mládeže*. Pojem subkultura byl ve společenských vědách poprvé použit ve 40. letech 20. století, a to v několika významech. Používá se jednak pro označení typologické kategorie, tj. dílčí varianta většího kulturního celku, jednak jako *kontrakultura* v protikladu k většímu celku negující některé hodnoty kultury dominantní. Poněkud hlubší pohled zde zaujal J. Smolík. Rozvoj kultury a následně subkultur mládeže byl markantní zejména po druhé světové válce. Subkultury mládeže se utvářely především v Anglii (např. skinheds, punks, fotbaloví chuligáni, rockers, mods) a ve Spojených státech amerických (sprejeři, hip-hopeři, hard core). Devadesátá léta zásadně změnila situaci i v české společnosti, což se projevilo i v oblasti volného času dětí a mládeže. Především dospívající se často snaží realizovat a hledat své „já“ v rámci subkultur, což lze hodnotit kladně (navazují se nová přátelství, vznikají jednotlivé hudební kapely apod.) i záporně (drogové závislosti, agresivita, trestná činnost mládeže, šikana apod.). Pohled většinové společnosti na příznivce jednotlivých subkultur je zkreslován množstvím předsudků, pověr, obav a neznalostí. Svou roli sehrávají i média, která často popisují subkultury mládeže nesprávně a pouze negativně. Některé subkultury mládeže máme tendenci odsuzovat, jiné považujeme za zajímavé, nebo dokonce přínosné. Současně však dospělí často nevědí, co jednotlivé subkultury mladým lidem přinášejí, co je jejich podstatou, proč jsou přitažlivé.³⁸

Česká společnost poznávala jednotlivé subkultury již od přelomu let osmdesátých a devadesátých (některé z nich již od 60. let) 20. století. V rámci minulého režimu byli příznivci subkultur často považováni za provokatéry, asociály a nepřátele režimu (což jsem zažil na vlastní kůži. Pozn. aut.) Bouřlivý rozvoj subkultur mládeže a nejrůznějších životních stylů nastal až v období po roce 1989.

Josef Smolík se v odborném časopise *Prevence*, určeném (kromě jiných) školním metodikům prevence, pokusil pojem subkultura definovat: „*Subkulturou*

³⁸ Srov. J. Smolík, *Prevence*, roč. 5, č. 6, červen 2008

mládeže lze smysluplně vymežit a pochopit pouze ve srovnání s hodnotami, chováním a životním způsobem dospělých v jedné a téže společnosti.“³⁹

Z této teorie jednoznačně vyplývá potřeba srovnání. Nelze však srovnávat pouze příslušníky té které subkultury s ostatní společností, je nutné srovnávat „jednotlivé subkultury“ mezi sebou. Pouze tak můžeme dospět k objektivnímu názoru, že co se týče „patologičnosti“ té které subkultury, jsou mezi nimi značné rozdíly. Dále Smolík píše: „*Charakteristickým znakem pro subkultury je utváření osobité symboliky, svébytného jazyka, hodnotové orientace, ideologie, norem chování, obvyklých postojových vzorců atp.*“⁴⁰

Zejména v období adolescence se stávají vrstevnické skupiny díky své dynamice unikátním a nezastupitelným výchovným činitelem. Subkultury mládeže mají neodmyslitelné místo v procesu socializace. Vrstevnické vztahy a skupiny mají největší význam v pubertálním a adolescentním věku (tzn. v rozmezí 12 až 18 let), uvádí dále Josef Smolík.

Výše se zmiňuji o skutečnosti, že na základě některých *subkultur* vznikají různé sociální deviace, například:

- kriminalita
- alkoholismus
- narkomanie
- promiskuitní sexuální chování
- politická ortodoxie (*rasismus, extremismus atp.*)
- sklon k sebevraždám
- vandalismus
- agresivita
- sebepoškozování

V odborných i laických kruzích se o těchto fenoménech dnešní doby hovoří jako věcech samozřejmých, které prostě patří k dnešnímu způsobu života. S tímto názorem se, jako pedagog, nemohu ztotožnit. Především se nemohu zbavit dojmu, že to, co vidíme, co hodnotíme a s čím se snažíme pracovat je pouhým

³⁹ J. Smolík, *Prevence*, roč. 5, č. 6, červen 2008

⁴⁰ J. Smolík, *Prevence*, roč. 5, č. 6, červen 2008

důsledkem. Nás by ale měla zajímat především příčina. Subkultury rozlišujeme na *negativní* a *pozitivní*, aniž bychom se zabývali myšlenkou na to, že ono „*pozitivno a negativno*“ mají někde svůj původ a tím také důvod, příčinu. Subkultury do značné míry suplují to, co tito mladí lidé marně hledají tam, kde by to také měli nacházet, tzn. v rodině, ve formálních vrstevnických skupinách atp.

Funkci subkultur vyjádřil Gruber (1997) takto:

- Poskytují specifické útočiště nesocializovaným jedincům.
- Umožňují komunikaci potřebnou pro výkon té které zájmové činnosti.
- Ve své existenci subkultury umožňují realizovat a vyzkoušet nové a nevyzkoušené vzorce chování.
- Existence subkultur je zároveň symptomem takovýchto vzorců.
- Existence některých subkultur může být pro společnost zdrojem značných problémů (kriminalita, rasové bouře atd.).
- Subkultury mládeže jsou i vyjádřením míry demokracie a svobody ve společnosti.

*„Určitá separace života mládeže od světa dospělých a vymezení zcela specifického prostoru může vést k pocitům nepřijetí a k tomu, že se dospívající cítí značně omezení ve svém vlivu na širší společnost. Často může vést k nepochopení žáků, případně k jejich zařazení do kategorie provokatér, rebel, násilník atp....základní orientace v problematice subkultur umožní pedagogovi komunikaci se žákem, který se zajímá o určitý životní styl.“*⁴¹

2.5.5 Autoregulace jako opak vnějšího řízení

*„Termínem autoregulace (sebeřízení) poukazujeme na skutečnost, jež úzce souvisí s identitou. Hledání a vyjadřování identity předpokládá, že se jedinec vymaňuje z diktátu vlivů, které jej řídí (regulují) z vnějšku a činí objektem působení jiných lidí. Namísto této objektové podrobenosti se sám nad sebou zamýšlí a rozhoduje; ujímá se role subjektu vnášejícího do dění své vlastní přínosy, na nichž mu záleží a jimiž vyjadřuje svébytnost původce vlastních činů.“*⁴²

⁴¹ J. Smolík, *Prevence*, roč. 5, č. 6, červen 2008

⁴² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 151

To znamená, že autoregulace je v přímém protikladu k vnějšímu řízení. Pravdou však zůstává, že autoregulace má svůj základ v regulaci vnější; z ní pochází, jí je *formována*. Autoregulace vzniká tehdy, když se jedinec dopracuje k takovému vývojovému stádiu, že regulace z vnějšku již není zapotřebí, tudíž *zajde na úbytě*. Toto tvrzení velice zdařile vystihuje V. Kulič (1992), který píše: „*Jediným konečným smyslem řízení...je, aby se stalo nakonec, aby likvidovalo samo sebe. Jen tak neztratí svůj lidský rozměr...Proto se řízení a rozvoj chápou jako dva komplementární jevy. Vnější řízení má podporovat utváření sebe samého, budování podmínek pro autokonstrukci učebních a poznávacích útvarů, mechanismů i celého habitu jedince. Takový je smysl řízení a působení v pedagogické praxi.*“⁴³

Tato myšlenka se mně v oblasti autoregulace jeví jako nosná. Obzvláště v pedagogické oblasti představuje značný přínos, ba dalo by se říci *opěrný bod*. Pedagog nese za osobnostní rozvoj žáka určitou odpovědnost, pročež je jeho povinností řídit žákovy aktivity tak, aby postupně směřovaly k samostatnému *žákovu seberízení*. Krykorková a Chvál tuto myšlenku shrnuli do čtyř bodů, citují: „*Autoregulace se konkrétně realizuje např. v tvorbě:*

- *metakognitivních strategií – neboli strategií poznávání vlastního poznávání tak, abych je mohl aktivně zdokonalovat;*
- *tvorbě postupů učit se, jak se učit*
- *vytváření sebehodnotících kompetencí neboli dokázat hodnotit sám sebe tak, abych byl maximálně nezávislý na hodnocení druhým člověkem, konkrétně učitelem;*
- *vytváření seberozvojových programů oslabujících závislost na vnějším vedení (např. ke vzdělání) apod.*“⁴⁴

Autoregulace představuje určitou osobnostní kvalitu, která se neustále vyvíjí, ale zároveň je třeba konstatovat, že také ona přispívá k celkovému rozvoji osobnosti, což má prokazatelně význam jak pro jedince samotného, tak pro jeho okolí.

⁴³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 151

⁴⁴ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 151

J. Mareš (2000) definoval dva protikladné typy autoregulace:

a) autoregulace sebeomezující – zvnitřnění takové vnější regulace, která je založena na vytváření strachu jedince z určitých jeho vlastností a projevů, takže jedinec je potlačuje, resp. vytěsňuje.

b) autoregulace seberozvíjející – aktivizace motivů a postupů, rozlišování horizontů možností, nacházení plodné alternativy, která překonává stávající.⁴⁵

Následující podkapitola pojednává o morálce. V určité rovině můžeme spatřovat souvislost právě mezi námětem podkapitoly předchozí a podkapitoly následující. Tímto směrem nás vede reciprocita, které mezi autoregulací a morálkou zcela jednoznačně existuje.

2.5.6 Piaget – autonomní/heteronomní morálka

Z Piagetovy *dílny* pochází pojem *ekvilibrace*, který popisuje skutečnost, že poznávající jedinec usiluje o sladění vnitřních schémat svého poznání, přičemž se opírá o předchozí zkušenost a zohledňuje požadavky, které na jeho poznávání klade okolí.

Kromě jiného rozdělil Piaget vývoj jedince do čtyř stadií, z nichž každé je spjato s určitým věkovým rozmezím:

První stadium – od narození do přibližně dvou let věku – *senzomotorické stadium*

- jednoduché smyslové vstupy (hledění, naslouchání...)
- motorické výstupy (uchopení, puštění, přivinutí se, odstrčení)

Dítě zprvu reaguje reflexivně, postupně se začíná řídit přáními svého okolí.

Druhé stadium – mezi druhým a sedmým rokem – *předoperační stadium*

- rozvoj řečových aktivit
- symbolizace vnějších objektů prostřednictvím slov
- přemýšlení o objektech, porozumění příběhům

Zhruba do první poloviny tohoto stadia ještě převládá egocentričnost myšlení, tzn. dítě ještě nedokáže *vidět očima druhého člověka*. Dítě není ještě plně schopno dialogu v pravém slova smyslu – neumí předjímat reakci druhého.

⁴⁵ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 152

Třetí stadium – mezi sedmým a dvanáctým rokem – *stadium konkrétních operací*

- dítě je schopno operovat s předměty a ději jak v realitě, tak v mysli
- operuje však pouze se známými předměty
- není schopno abstraktního myšlení

Čtvrté stadium – od dvanácti let výše – *stadium formálních operací*

- dítě je schopno operovat s abstrakty, tzn. zvládá vztahy druhého řádu (vztahy mezi vztahy)
- je schopno rozvíjet systematické myšlení na určité téma a formalizovat je.

S těmito stupni vývoje je úzce spjat i vývoj morálky. Zde Piaget vychází z toho, jak je jedinec v určitém věku schopen užívat pravidla a zároveň si pravidla uvědomovat.

Čtyři stadia užívání pravidel:

- 1) motorické a individuální (do 3 let) – dítě si hraje podle vlastních přání a motorických schopností
- 2) egocentrické (3-6 let) – napodobování starších dětí, individuální pravidla hry (pravidla si mění, jak chce), hraje si samo vedle ostatních
- 3) začínající spolupráce (7-10 let) – soutěživost, rivalita, tzn. nutnost pravidel hry (na pravidlech se shodnou, ale ne vždy je dodrží)
- 4) kodifikování pravidel (od 11 let) – všichni znají a dodržují pravidla, hra je přesně řízena

Tři stadia uvědomování si pravidel:

- 1) motorické schéma – není jednoduché určit, zda jde o výmysl dítěte, nebo se už jedná o základ stanovování pravidel
- 2) heteronomní pochopení pravidel – pravidla jsou nedotknutelná i když s nimi dítě zachází svévolně, jedná se o pravidla daná dospělými autoritami
- 3) autonomní pochopení pravidel – pravidla nejsou neměnná ale vznikají na základě svobodného rozhodnutí, které spočívá na vzájemné dohodě

Heteronomní morálka – spočívá v morálním nátlaku dospělých, u dítěte vyvolává morální realismus (sklon dítěte dívat se na povinnost a hodnoty jako na cosi vnějšího, objektivně daného). Dítě považuje jednání, které je ve shodě s pravidly dospělých za dobré a porušování pravidel za špatné.

Autonomní morálka – kooperace dětí mezi sebou, jednostranná úcta k rodičovské autoritě nahrazena vzájemným respektováním. Pokud je respektování dost silné, vyvolává požadavek autonomní morálky (budu jednat s ostatními tak, jak chci aby jednali oni se mnou).

3 Děťství dnes

Tato kapitola si bere za cíl ukázat, čemu dnešní děti a mladí lidé musí čelit, jakým *tlakům* ze strany okolní společnosti jsou vystaveni, co všechno je schopno jim do určité míry pomoci, ale co je také může deformovat a svým způsobem i zneužívat jejich mizivých zkušeností. Zde bezesporu zastávají dominantní roli masmédiá. Znovu je namístě připomenout, že žijeme v době, která je orientována na zisk, na komerční úspěšnost a o skutečných hodnotách nijak výrazně neuvažuje. Negativní roli zde sehrála také sekularizace společnosti.

3.1 Negativní/pozitivní vliv médií

Samostatný problém v rámci lidské komunikace bezesporu představují masmédiá. Jim se (kromě jiného) věnuje Zbyněk Vybíral v knize *Psychologie lidské komunikace*. Velice zajímavé jsou jeho postřehy stran reklamy a internetu.

Reklama

Zde by se jako základní měla položit otázka: *Komu reklama slouží?* Jednoznačná odpověď by patrně zněla: *Samozřejmě obchodníkům*. Ale slouží pouze obchodníkům? Tady si budeme muset odpovědět: *Rozhodně ne*. Reklama slouží taktéž výrobcům, distributorům a všem dalším, kteří se na vzniku, transportu a prodeji propagovaného výrobku nějak podílejí. Překvapující však je, že (jak vyplývá z průzkumů) se značná část spotřebitelů domnívá, že reklama představuje pozitivum i pro ně. S tímto názorem je možné souhlasit jen v tom smyslu, že díky reklamě se potenciální kupující o existenci výrobku dozvědí. To,

co se v rámci reklamních sloganů běžně prezentuje, je však vesměs snůška polopравd a účelových lží. Agresivní prezentace reklam sice několik diváků spíš odradí, než naláká, ovšem u těch zbylých je (po relativně krátkém čase) patrný určitý *výchovný efekt*. Výrobci platí média za to, že propagují (prostřednictvím reklamních spotů) jejich výrobky. Tím u nich navodí jistou finanční závislost. Média prostě příjmy za odvysílané reklamy mnohdy *drží finančně nad vodou*. To ona média svým způsobem nutí k tomu, aby si **vychovávala** svoje diváky. Položíme-li si otázku: *Jaká věková kategorie je pro takovou výchovu nejvhodnější?* Odpověď musí nutně znít: *Čím mladší, tím vhodnější*. Výchovný efekt pak (v negativním slova smyslu) zapůsobí zcela spolehlivě, tzn. vytvoří na reklamě určitou (větší či menší) *závislost*, která se po relativně krátkém čase může stát jakousi zvrácenou *normou*.

Reklama, jejímž úkolem je nejen upozornit na určitý výrobek, ale také *vychovávat*, musí nutně splňovat určitá kritéria, musí být takzvaně *divácky úspěšná*. Zbyněk Vybíral to ve své knize popisuje takto: „Slovo „reklama“ se vžilo především pro propagaci výrobků a pro zajišťování publicity nejrůznějšími akcím. Reklama se ovšem této podřízenosti může vymknout a začít si přechodně žít svým „vlastním životem“. Kosík (1997) uvádí příklad úspěšné reklamy v Itálii z roku 1986, kdy původně parodie na reklamu byla vzata obchodníky vážně, na trhu se začala šířit – byla propagována – značka výrobku, znějící „Zázračné kakaové“, aniž vůbec kdy existoval výrobek“.⁴⁶

Z výše uvedené citace jednoznačně vyplývá, jak může reklama *konzumenta* ovlivnit, tudíž i *vychovávat*.

Dalším zajímavým aspektem je *úroveň reklamy*. I zde je totiž možno vysledovat určitý výchovný efekt. Reklamu lze z tohoto hlediska rozdělit do tří kategorií. První, nejhorší, je taková reklama, která alespoň malinko soudného konzumenta *popudí svojí hloupostí*. To je ovšem jejím účelem. Ono totiž to, co v nás vyvolá silný negativní dojem, nám zároveň utkví v paměti a právě to představuje předpokládaný *zisk*. Může se nám to sice jevit jako do značné míry neetické, ale to patrně tvůrce reklam nebolí. Druhý typ reklamy je jaksi *neutrální*. Ani nepotěší,

⁴⁶ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 149

ani nepopudí, pouze nenásilně upozorní. Třetí varianta je schopna upoutat i jedince, který disponuje „vybraným vkusem“. Takových reklam je ovšem poskrovnu. Ne že by varianta číslo tři byla eticky úplně v pořádku. Vždyť co může být etického na tom, že nám někdo svým způsobem vědomě vnucuje něco, o čem ví, že to vůbec nepotřebujeme? Vzhledem k tomu, že *výchovný efekt*, totiž ovlivnění potenciálního zákazníka a jeho – do značné míry – deformace je u všech tří výše jmenovaných variant stejný, není důvod kteroukoli z nich obhajovat.

Poslední, čemu se v oblasti reklamy budu věnovat, je její *dopad*. Zbyněk Vybíral k tomu píše: „*Oliviero Toscani, italský tvůrce reklamní fotografie vystoupil v 90. letech s ostrou kritikou reklamních strategií. O této kritice se můžeme dočíst v literatuře: Toscani, který sám působí jako autor reklamních fotografií, proslul koncem 80. let a v 90. letech plakáty pro firmu Benetton (polibek kněze a jeptišky, snímek umírajícího na AIDS, šaty zabitého vojáka z války na Balkáně aj.) Ve svých kampaních odmítá šířit klišé a představovat pouze krásu, štěstí, výkonnost a bohatství. Reklamní fotografii emancipuje od komerčních účelů a využívá ji k šíření politických idejí, např. pro kampaň za mírové soužití v Jeruzalémě. Důležitou složkou jeho marketingu idejí je reflexe předsudků a konfrontace s nimi. Jeho reklamní komuniké vyvolávají implicitní otázky, nesouvisející s výrobky Benettonu.*“⁴⁷

Předcházející ukázka nám naznačuje, že do reklamy lze vložit i hodnotnou myšlenku a dát jí víc než solidní uměleckou úroveň, kterou ovšem musíme vykoupit určitou *provokativností* na pomyslně obecné úrovni, což značně rozšíří její *akční rádius*.

Potřebnost reklamy je spornou otázkou. Ekonomické hledisko se jasně vyslovuje pro reklamu – a má svoji pravdu. Ono zde totiž platí, že prodává-li se, je třeba vyrábět, vyrábí-li se, je třeba zaměstnávat (tzn. pokles nezaměstnanosti), zaměstnává-li se, lidé mají peníze a nakupují, nakupuje-li se, je třeba vyrábět...

Eticko-výchovné hledisko ovšem hovoří malinko (značně?) jinak: Nelze se totiž zbavit dojmu, že výše zmíněný ekonomický aspekt nás (tak trochu) vychovává ke konzumnímu způsobu života. A *vychovává-li* dospělí, tím spíš

⁴⁷ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 150

vychovává děti a mladé lidi. Poslední dobou je ve společnosti posun k materiálním hodnotám zcela zřetelný. Postavíme-li si na první příčky žebříčku hodnot *materiálně*, zbudou na skutečné hodnoty pouze příčky nižší, tudíž podřadné.

Internet

Internet bezpochyby představuje to nejnovější, co v oblasti lidské komunikace existuje a samozřejmě i on má své klady a zápory. Mezi klady lze zařadit rychlost. Potřebujeme-li rychle získat nějakou informaci, představuje internet jedinečnou možnost. Informaci získáme obratem ruky – ovšem sporná zůstává její relevantnost. Na internetu totiž může své *teorie* prezentovat prakticky kdokoli, tudíž i ti, kteří by svá *moudra* dost těžko propašovali do encyklopedií. Jestliže o problematice, o níž sháníme informace prostřednictvím internetu něco víme, dokážeme rozeznat naprostý blud od pravděpodobně kvalitní informace. Běda ale, jsme-li tímto problémem nedotčeni. Co nám o internetu říká literatura: *„Internet je komunikační médium, jež prezentuje novou, odlišnou epistemologii; médium, jež je samo o sobě zprávou (viz. McLuhan, 1980). Vliv internetu na lidskou komunikaci lze hodnotit jako obohacující, nebo neblahý. Analýza neblahého vlivu si všímá dopadů na kvalitu řeči a myšlení (ochuzování slovní zásoby, angismy a expanze počítačové terminologie, roztěkanost, úsečnost atd.), dopadů na životní styl, fyzické a psychické zdraví (hrozba závislosti) apod. Přínosem internetu pro komunikační možnosti je umožnění informační dostupnosti a prostupnosti, interaktivnost při výměně zpráv a rychlost zprostředkování kontaktu.“*⁴⁸

V předchozí citaci zazněl termín *ochuzování slovní zásoby*, který bychom mohli také označit výrazem *redukce vyjadřovacích schopností*. Zde je opět vhodný prostor pro citaci: *„Zjednodušování elektronického sdělování poznamenává jazyk syntakticky a sémanticky, kompozičně i stylově. Většina jazykových změn je vysvětlitelná úsporou času, zrychlením výměny informací a příklonem ke komunikační utilitárnosti. Hledáme-li hlubší psychologické příčiny a souvislosti zprimitivnění jazyka (a to konec konců nejen na internetu, ale v masových médiích všeobecně), můžeme předpokládat, že k ochuzování jazyka*

⁴⁸ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 151

dochází z několika důvodů: a) účastníci interakcí reagují bez rozmyšlení a bez promyšlení projevu, s menším množstvím korektur v průběhu řečového aktu a po jeho skončení; b) účastníci si osvojují společně sdílený jazyk s omezenou slovní zásobou, a v tomto směru se ovlivňují navzájem; c) účastníci mají nedostatečně kultivovanou slovní zásobu; d) používaný jazyk může mít podobu jazykového gesta, může být výrazem odporu a vymezení se vůči konformním uživatelům spisovného či knižního jazyka.“⁴⁹

3.1.1 Pejorativní vnímání katastrofických zpravodajství

„Lidé nepřijmou v televizi válku. Přijmou válku ve filmu. Přijmou válku v novinách. Nikdo nepřijme válku v televizi. Byla by příliš blízko.“

Herbert Marshall McLuhan

Následující text se věnuje dopadu, jaký může mít médii „upravené“ zpravodajství na člověka jako takového, tzn. průměrného dospělého jedince. Uvědomíme-li si, že ovlivňuje-li negativně člověka dospělého, který by již měl mít *ucelený názor*, jak musí tím pádem působit na děti a mladé lidi, kteří si své vnímání reality teprve budují. Tato skutečnost následující řádky do značné míry jaksí umocňuje a vyvolává oprávněnou obavu. Objevuje se zde výraz *pejorativní iluze*, který je zapotřebí nejprve objasnit. Pod pojmem *pejorativní* si představíme něco hanlivého, to znamená něco, co má tendenci „snižovat hodnotu“ dané věci či události. Pejorativní iluze představuje jakési pokřivené vnímání, klam, který vyplývá z pravidelného sledování určitého typu filmů. Tento druh iluze prožívá člověk většinou dobrovolně, to znamená že „chce vnímat“ (a svým způsobem prožívat) iluzi. Filmová, a dnes už i televizní technika dosáhla takové vyspělosti, že divák nabývá dojmu jako by byl uvnitř děje, jako by se na ději přímo podílel a mohl do jeho vývoje zasahovat. Richard Allen to vysvětluje jevem, který nazval *viděním jako*.

„Tento jev má určitou souvislost s mírou pozornosti, kterou divák vnímanému objektu věnuje. Vyznačuje-li se vnímající subjekt tzv. přeceňováním některých

⁴⁹ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 151 - 152

prvků podnětového pole, jejich intervencí, psychickými projekcemi a působením dalších činitelů, vzniká při vnímání iluze.“⁵⁰

Podle psychologů je zde zapotřebí rozlišení, a to na *klamy*, které vznikají konfiguracemi předmětů, a na *iluze*, postavené na subjektivních dispozicích.

Hovoříme zde tedy o tzv. *subjektivním vnímání*, které je závislé nejen na „funkci“ smyslů daného subjektu, ale zároveň na zkušenosti, a to jak individuální, tak (kupodivu) i druhové. V předchozí větě uvádím v závorce slůvko *kupodivu*. Domnívám se totiž, že druhová zkušenost je pro všechny tvory téhož druhu stejná, pročež její zásadní vliv na individuální změnu prakticky čehokoli se mi jeví jako (mírně řečeno) sporný. Snad pouze na základě individuálního výkladu *druhové zkušenosti* je možné stavět výše uvedený názor, ale zároveň je nutné položit si otázku, zda se tím pádem ze zkušenosti *druhové* nestává zkušenost *individuální*.

*„Podstatou vnímání je vnímání subjektivní, které je závislé nejen na stavbě a činnosti smyslového ústrojí, ale také na druhové a individuální zkušenosti v kontextu s kulturním prostředím.“*⁵¹

Podle R. Allena (1999) vzniká *pejorativní iluze* pouze u filmových děl a to výhradně u jedinců, kteří jsou schopni od sebe odlišit filmovou fikci a autentické zpravodajské záběry, to znamená, že mají tzv. *mediální zkušenost*. Z této teorie vyplývá, že *pejorativní iluze* by nebyli schopni například „primitivním způsobem“ žijící lidé, kteří jsou takzvaně *neposkvrnění* mediálním průmyslem.

Pojem *pejorativní iluze* má určitou spojitost s pojmem *fiktivnost*, to znamená s vlastností, která člověku umožňuje prožívat fiktivní scény například ve filmu. Podle Ejzenštejna (1959) zde člověk prostřednictvím reálných citů prožívá fiktivní spoluúčast na nepravostech, které se odehrávají na scéně. Zde je ale zapotřebí vycházet ze skutečnosti že od Ejzenštejnova výroku uplynulo téměř padesát let a v oblasti médií došlo ke značnému kvalitativnímu (ve smyslu používané techniky) i kvantitativnímu posunu. Zároveň je ale nutno počítat s tím, že současný konzument jak filmů, tak i zpravodajství (rozdílného typu a kvality) je poněkud „otřelejší“ než býval ještě v relativně nedávné minulosti, což

⁵⁰ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

⁵¹ M. Nakonečný, *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 383

znamená, že v oblasti „umění“ násilí a katastrof stále více *vyžaduje* a v oblasti zpravodajství násilí a katastrof více *snese*. To ovšem platí především pro mladého diváka, u něhož lze předpokládat *rychlejší adaptaci*.

Autor textu, Viktor Meca, uvádí jako typický příklad vnímání zpravodajské relace reakce diváků na teroristický útok 11. září 2001 v New Yorku. Píše, že valná většina diváků začala na americké tragédii ihned participovat bez ohledu na to, zda ji považovali za reálnou, či nikoli. Tehdy televizí prezentované záběry skutečně připomínaly spíš katastrofický film než realitu, takže průměrný divák se jen stěží správně orientoval. To znamená, že i když jsou médií prezentovány relevantní informace podobného „kalibru“, divák tyto informace po nějaký čas odmítá jako pravdivé přijmout. V jistém předstihu jsou pak lidé, kteří mají informace z několika médií, nebo ti, kterým takovou informaci potvrdil někdo, komu věří. Další skupinou jsou v tomto smyslu jedinci, v rámci jejichž psychologického prožívání je patrná tendence nahradit vše, co je nějakým způsobem ohrožuje, určitou fikcí.

Nepochybně velice zajímavým výrazem (včetně obsahu) je pojem *tupý smysl*. Jeho autorem je Roland Barthes (1998), který takto pojmenoval tzv. *převrácení mediálního významu*. Sdělení pak rozděluje na tři úrovně, kterými jsou: *úroveň komunikace*, *úroveň signifikace* a *úroveň signifikantu*. První je informativní a přináší a shromažďuje veškeré známé skutečnosti „příběhu“, tzn. výprava, kostýmy, postavy a jejich vztahy. Druhou úroveň spojuje Barthes se symboly (např. trosky domů jako symbol války). Třetí úroveň, kterou právě lze nazvat oním *tupým smyslem* a vymyká se oběma předchozím, jakoby s nimi neměla nic společného. Tato úroveň je jen těžko pojmenovatelná, vyjádřitelná, působí dojmem jakéhosi „abstraktna“. Opět si musíme uvědomit, že má-li tato skutečnost *deformativní* dopad na dospělého člověka, tím spíše je schopna negativně ovlivnit děti a mladé lidi, tím více škod je schopná napáchat v jejich *vnímání reality*.

Jak uvádí autor textu (Viktor Meca), „z hlediska analytického obsahuje tupý smysl něco výsměšného.... jakoby se roztahoval vně kultury, vědění, informace“. ⁵²

Z výše popsaného vyplývá velice zajímavá skutečnost, a totiž že nedovede-li divák anticipovat autentičnost pohledu na padající mrakodrap, vzbuzuje to v něm pocity neskutečnosti a stává se to pro něho spíš součástí katastrofického filmu, než děsivou realitou. Jak píše Viktor Meca – „není to zpravodajství, je to správný film.“ Naskýtá se zde tudíž otázka, kde je (v rámci divákova vnímání) hranice mezi realitou a autenticky působící fikcí, mezi filmem a zpravodajstvím. Nedochozí zde k určité vzájemné reciprocitě?

Podle Neila Postmana (1999) „*má televize schopnost jakékoli téma převést na zábavu*“. Tím nám naznačuje, že určitým znakem médií je snaha o potlačení myšlenkového obsahu ve prospěch zábavy. Například v případě komerčních televizí (ale platí to i pro další komerční média) je typická tzv. „*honba za senzacemi*“, což v reálu znamená, že jsou schopni pro větší sledovanost udělat prakticky cokoli, tím pádem i z *katastrofy zábavu*.

Jak dále píše Viktor Meca, „*tomu má napomáhat i zpravodajský koncept A teď! Naznačuje se jím, že to, co jsme právě slyšeli nebo viděli, nemá žádný význam pro to, co uslyšíme či uvidíme za okamžik, případně kdykoli potom. To prakticky vyjadřuje přiznání faktu, že svět, tak jak jej mapují elektronická média, nemá řád ani smysl a není třeba jej brát vážně.*“ ⁵³

Není bez zajímavosti, že podstatně vyšším potenciálem ve smyslu schopnosti aktivovat emoce disponuje obraz, než verbální nebo psaný projev. To ve skutečnosti znamená, že se pod tlakem vizuálních vjemů jaksí vytrácí, nebo alespoň značně redukuje obsah, smysl sdělení. Podle E. H. Gombricha (1996) „*řeč a písmo mnohem lépe podávají informace o událostech*“.

„*Záběry následků teroristických útoků obsahovaly ještě jeden rys: absenci zvukového a místy také verbálního doprovodu*“, ⁵⁴ píše dále V. Meca. V tom právě spočívá odlišnost od zpravodajství, na jaké je průměrný divák zvyklý. Určité

⁵² V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

⁵³ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

⁵⁴ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

stereotypy, kterých si můžeme povšimnout prakticky na všech televizních kanálech, už nechávají diváka „chladným“. Zpravodajské relace se staly součástí našeho života právě v té podobě, která je běžně prezentována a ničím už nás nepřekvapují. Objeví-li se ale něco mimořádného jak obsahem, tak i způsobem prezentace, není divu že to řadový divák může vnímat spíš jako záběry filmové, než zpravodajské. Každý z nás si jistě povšiml, že valná většina televizních zpravodajských pořadů je (více či méně) podkreslena hudbou. Neil Postman (1999) tvrdí, že *„zvukové prvky se v televizi používají z týchž důvodů jako na divadle a ve filmu“*, to znamená hlavně z důvodu vytvoření té správné nálady. Jak vyplývá z výše uvedeného, absence hudby ve zpravodajských relacích by patrně v divácích vyvolala očekávání něčeho alarmujícího a převratného. Hudební doprovod jakoby diváka uklidňoval, ukolébával, byť by se na obrazovce odehrávaly ty největší katastrofy.

„Takové ticho a mlčení zneklidňuje už tím, že symbolizuje vyhasnutí komunikace a osamocení lidí“, vyjadřuje tento fenomén Viktor Meca.

Petr Málek (1997) takové situace nazývá *prázdnými obrazy* a vyjadřuje se o nich jako o *„pustých místech, demonstrujících rezignaci na lidskou touhu polidštit svět, odevzdání se jeho nelidské, a tedy řeči se vymykající a člověka přesahující věčnosti, rozpuštění lásky mezi lidmi jako nejvyšší podoby komunikace mezi nimi v osudově lhostejném, němém světě věcí“*.⁵⁵

Jak se zmiňuji již výše, absence zvuku dodává obrazu dominantního významu. Zde se nabízí přirovnání k němému filmu. V jeho případě nám je schopno dominující „vizuálně“ zprostředkovat pouze obraz, ne však už jeho interpretaci, což může působit dojmem určité záhadnosti a vytvořit prostor pro individuální výklad viděného, tudíž potřebu zapojení fantazie.

Podle Mareše (2000) *„vnáší verbální jazyk do filmu svou univerzální schopnost pojmenovávat, postihnout jakýkoli svět, a zároveň schopnost zobecňovat, překračovat sféru smysly vnímaných a vnímatelných podob, tedy označovat pojmy“*.⁵⁶

⁵⁵ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

⁵⁶ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

Vrátíme-li se k výše uvedenému teroristickému útoku z 11. září 2001 v New Yorku, nemohli jsme si nepovšimnout, že komentář stále opakoval pouze základní informaci. Důvodem patrně bylo přiblížení situace divákům, kteří si právě zapnuli televizi. Komentáře působily dojmem nepřipravenosti a patrně takovými i byly. To však nijak nedegradovalo úroveň zpravodajství – naopak, domnívám se, že právě tato *nepřipravenost* potvrzovala divákovi autenticitu a vyvolávala odpovídající reakce. Viděné obrazy si divák sice dobře zapamatuje, ale v rámci verbální interpretace dalším lidem vychází spíš z toho, co slyšel. Je to celkem logické, protože transformace *viděného na slyšené* je poměrně náročná záležitost a každý jí není schopen. Jak uvádí Viktor Meca, „*povšimněme si faktu, že vyprávění o filmu není nikdy reprodukcí toho, co jsme přímo viděli a slyšeli, nýbrž výsledkem procesu dedukce smyslu toho, co bylo ukázáno a sděleno ve zvukové stopě*“.⁵⁷

A tady se opět naskytá otázka, a to „jaký podíl má příjemce na rozpoznání samotného významu zpravodajství. Do jaké míry je (dalo by se říci) zdeformován sledováním katastrofických filmů a zdali je ještě vůbec schopen alespoň základního rozlišení reality a fikce. Snad pouze důvěra v některé informační zdroje je schopna vyvrátit divákovy pochybnosti o autenticitě viděného.

E. H. Gombrich (1996) hovoří v těchto případech o tzv. diváckém podílu, kdy „*člověk jakékoli zobrazení srovnává se zásobou obrazů uložených v mozku*“⁵⁸.

Výsledkem pak s největší pravděpodobností bude, že si divák při shlednutí autentických záběrů z místa katastrofy vybaví nedávno vysílaný katastrofický film. Časem si sice každý uvědomí, že se zde nejedná o fikci, nýbrž o skutečnou událost. Tato prodleva mezi „viděním a akceptováním“ je jakousi obranou lidské psychiky, která by se dala nazvat *odložením šoku*.

Závěrem bychom se měli zamyslet nad schopností některých, obzvláště komerčních televizí překrucovat skutečnosti a to hlavně ve snaze vytvořit senzaci tam, kde žádná není. Tato „vlastnost“ se samozřejmě vymstí v případě, kdy je třeba diváky seriózně informovat o skutečné tragické události. Zde Postman

⁵⁷ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

⁵⁸ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

(1999) tvrdí: „*Co je televizí přenášeno, je současně transformováno v cosi jiného, co může, ale také nemusí zachovávat podstatu věci. Změní-li se kontext přenosu, s velkou pravděpodobností nezůstane stejné ani poselství*“.⁵⁹

Podstatou předchozího textu je snaha o vymezení jakési pomyslné hranice mezi filmovou fikcí a skutečností, reprezentovanou (více či méně) seriózním zpravodajstvím. Hovoří se v něm o nestejném působení obrazu a slova. Renomovaní odborníci, jejichž myšlenky jsou zde prezentovány, se vesměs shodují v tom, že „viděné“ vytváří větší akční rádius pro různost výkladů. Dle mého mínění vyplývá tato skutečnost z toho, že většina lidí dnes využívá jako hlavního zdroje informací televize. Nelze vyvrátit, že někteří konzumenti televizních zpravodajství navíc komparují *informace viděné s informacemi čtenými*“, ale předpokládám, že se zde rozhodně nejedná o „valnou většinu“.

Vycházíme-li tedy z teorie, že větší část populace (samozřejmě se to týká i dětí a mladých lidí), využívá jako hlavní zdroj informací televizi a internet, musíme zároveň připustit, že pro tyto jedince jsou výše zmíněná média i zdrojem zábavy. To, co (hlavně komerční) televize v oblasti zábavy prezentují a na co je mnohý divák ochoten a schopen se dívat je podstatně drastičtější než jakákoli zpravodajská relace „z místa katastrofy“. I v komerčních televizích zatím převládají zbytky *etického cítění* a tudíž i tam si uvědomují (alespoň matně), že hlavním úkolem zpravodajství je – na rozdíl od akčních filmů a podobných *kulturních skvostů* – diváka informovat, ne děsit. Přesto (nebo právě proto) zde může docházet – a jsem přesvědčen že i dochází – k jistému překrývání, k určité reciprocitě reality a fikce. Způsob prezentace je totiž do jisté míry schopen pravidelného diváka otupit, zredukovat úroveň jeho pozornosti na minimum a tím ho degradovat na konzumenta, schopného sledovat prakticky cokoli. Dodnes mi utkvělo v paměti, jak (raději) nejmenovaná televizní stanice pravidelně a naprosto bez skrupulí zařazovala mezi aktuální vstupy z nejvíce postižených lokalit několikaminutové bloky reklam.

Tímto způsobem si podobné televize (a bude jich čím dál víc) „vychovávají“ *své diváky*,

⁵⁹ V. Meca, *Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství*

kteří budou vždy ochotni hájit barvy této stanice a tudíž i považovat vysílaná zpravodajství za dostatečně relevantní a způsob jejich prezentace za jediné správný. Vždyť už jen tupé sledování stupidních (jiné neznám) reklam je dokladem toho, jaký „*výchovný efekt*“ tyto televize na „svého“ diváka mohou mít. Dokáží-li pak tato média *tvarovat a vychovávat* konzumenta dospělého, jaký asi bude dopad jejich působení na děti a mládež?

Vraťme se ale k výše zmiňovanému vzájemnému překrývání fikce a reality. Mnohá televizní zpravodajství jsou, ve snaze po co největší sledovanosti, ochotny prezentovat i zpravodajství takovým způsobem, který splňuje „divákovy“ představy v oblasti rychlosti a tudíž i stručnosti, která je většinou na úkor kvality. Vynecháním podstatného, naprostou absencí prostoru pro divákův názor, podsouváním vlastních představ stavějí konzumenta na tzv. *druhou kolej* a tím následně i smazávají rozdíl mezi skutečnou událostí a filmem. Občasný, snad i tak trochu soudný jedinec si nemůže nepovšimnout, že prakticky všechny vysílané pořady (film, reklama, zpravodajství), působí naprosto stejným dojmem. Zkusme si někdy odmyslet obsah prezentovaných sdělení a poslouchat pouze jejich melodii a musíme nutně dospět k názoru, že je u všech typů pořadů naprosto stejná. Česká televize, která (dle mého mínění) měla celkem slušnou úroveň i za dob totality, se v poslední době začíná svým pojetím komerčním televizím pomalu (ale jistě) přibližovat. Působí to tak trochu dojmem paradoxu, protože médium, jehož hlavním úkolem by měla být orientace směrem k dobrému vkusu, podporovanému hodnotnými pořady, mnohdy sklouzne k něčemu snad ještě horšímu, než běžně prezentují televize komerční. Zde pak hrozí nebezpečí, že divák přestane vyžadovat kvalitu a relevantnost i v případě zpravodajství a proces převýchovy, totiž transformace ze soudného diváka na tupého konzumenta bude zdárně dokončen!

Negativním vlivem sdělovacích prostředků v oblasti výchovy se zabývají také F. Koukolík a J. Drtilová v knize *Vzpouza deprivantů*, ze které pochází i následující citace: „...*altruismus je v lidské společnosti udržován docilitou a omezenou racionalitou. Omezená racionalita nemusí být prostá hloupost, spíše má podobu částečné slepoty pro jevy, o nichž si mocní přejí, aby nebyly vidět,*

nepřišly na mysl. V tomto smyslu jsou využívány masové sdělovací prostředky... a výběr informací, které budou – po zpracování – uveřejňovat a které uveřejňovat nebudou.“⁶⁰

Ze stejné knihy pochází také následující citace, která dokresluje, jaký výchovný dopad může mít nevhodné užívání médií na dítě – jak jej může formovat, či spíše deformovat, snaží-li se suplovat přirozené vazby mezi matkou a dítětem. Autoři zde vycházejí z tzv. *teorie vazby*, která je dílem anglického psychiatra Johna Bowlbyho: *„Předem bychom rádi zdůraznili, že oboustranná, bezpečná (jistá) vazba matky s nejmenším dítětem je pravděpodobně nejdůležitějším mechanismem vývoje normální osobnosti. Je biologickým, psychologickým i sociálním základem lidství...jakékoli její vážné narušení neprojde bez těžších, někdy celoživotních následků...Je nenahraditelná. Dělá nás lidmi. Co lidmi budeme, půjde s námi...Vliv televize a dalších elektronických médií na rodinu možnosti až epidemického poškozování nasvědčuje. Pohled z očí do očí, klidné mateřské broukání a vyprávění, dýchání, teplo, vůně, pohlázení jsou obrovskou rozmanitou informací, na kterou jsou děti vývojově přichystané. Evoluce nepočítala s duševně nepřítomnou matkou sledující se skleničkou v ruce místo dítěte televizor. Tento typ chování automaticky plodí v dětech úzkost, kombinovanou případně s útočností. Vztah matky k dítěti je ochranou před dravci a mozek jedenáctiměsíčního dítěte neví, že se narodil do doby, kdy se kolem něj tento druh nebezpečí nevyskytuje. Dožaduje se pozornosti, je neklidné, přestane si hrát, přestane zkoumat okolí.“⁶¹*

3.2 Ovlivnění reklamou

Problémem negativního vlivu reklamy se zabývám již v podkapitole 3.1, ovšem v trochu jiném kontextu. Zde bych chtěl spíše otevřít otázku *značkového oblečení*. Po roce 1990 se začala naše společnost zcela flagrantním způsobem dělit na *chudé a bohaté*. Tato skutečnost měla a má značný dopad na děti a mladé lidi. Vžijeme-li se do jejich způsobu uvažování, do jejich tendence napodobovat

⁶⁰ Koukolík, Drtilová, *Vzpouza deprivantů*, s. 170

⁶¹ Koukolík, Drtilová, *Vzpouza deprivantů*, s. 144

vrstevnické vzory (chováním, oblékáním), nelze se divit, že právě v jejich případech je potřeba vyjadřovat ekonomickou úroveň své rodiny tak intenzivně. Této skutečnosti pak samozřejmě zneužívají mnozí tvůrci reklam právě tím, že se snaží podsouvat mladým lidem myšlenku, že kdo nenosí oblečení právě od toho a toho výrobce (samozřejmě drahé), není *IN*. Tím se prohlubuje propast mezi mladými lidmi z bohatých a chudých rodin. Tam kde by měla fungovat určitá spolupráce, sounáležitost vyplývající ze stejného věku, stejné školy a mnohdy i stejných mimoškolních zájmů, nastává rozkol způsobený něčím, co rozumný dospělý člověk prostě nemůže považovat za důležité. Takové *kastování* se samozřejmě projeví i v sociálním klimatu třídy, školy, a značně ztěžuje práci pedagogickým pracovníkům. Dochází zde k určité deformaci jak dětí z bohatých rodin, tak jejich vrstevníků z rodin sociálně slabších. Tam, kde by měli všichni *táhnout za jeden provaz*, nastává rozkol, který se nutně musí v negativním slova smyslu projevit nejen v oblasti výchovy a vzdělávání, ale v celé společnosti. Těžko bychom tudíž v reklamě našli (z etického hlediska) něco, cokoli pozitivního.

3.3 Problém „jedináčkovství“

Dnešní doba, která staví hlavně na kariéře představuje pro celkovou populaci v ekonomicky vyspělých státech značné nebezpečí. Mladí lidé uzavírají manželství podstatně později, než tomu bylo před několika málo desítkami let, tudíž mají později i děti. Matky rodí v relativně vysokém věku a většinou pak dojdou k názoru, že jedno dítě stačí. Díky poklesu natality populace stárne, počet lidí v tzv. aktivním věku se snižuje, tudíž klesá počet těch kteří *produkuji* a stoupá počet těch, kteří *spotřebovávají*. Vraťme se ale k problému, který jsem měl původně na mysli, tzn. problém jedináčkovství, problému těch, o kterých je zde řeč, totiž o jedináčcích. Nelze samozřejmě tvrdit, že jedináčkovství má samé nedostatky. Samozřejmě že může představovat i přínos. Nejdříve však trochu čísel:

„...Stává se přirozeným, že když už dítě, tak stačí jedno. V Česku stále ještě převažují rodiny se dvěma dětmi – 22%, ale rodiny s jedináčkou je rok od roku více dotahují – 20%. Rodin se třemi dětmi je v Česku pouze 3,66% a se čtyřmi a více

děťmi pak už jen 0,7% (53% tvoří manželské páry bezdětné, včetně těch, které po osamostatnění dětí žijí ve dvojici).“⁶²

Začneme-li výčtem negativ, která jedináčkovství přináší, nemůžeme opomenout, že jedináček se už v rámci primární skupiny, tzn. rodiny cítí být středem pozornosti a zpravidla tomu tak i je. Přijde-li pak do kolektivu vrstevníků udivuje ho, někdy dokonce až zaskočí, že tomu tak najednou není. Dalo by se říci, že mnohdy tím takový jedinec trpí. Podstatně hůře se ve vrstevnické skupině aklimatizuje a to proto, že neumí komunikovat s vrstevníky. Dítě, které doposud komunikovalo pouze s dospělými, se může cítit nejisté, dezorientované. Je-li pak tato nejistota upozorována ostatními dětmi, je problém na světě.

„Mnozí jedináčkové připadají svým rodičům a příbuzným, kteří nemají patřičný kritický odstup, jako mimořádně nadaní. Je to pochopitelný důsledek jejich trvalé orientace na svět a problémy dospělých.“⁶³

Zde právě lze spatřovat důvod konfliktu takového jedináčka s vrstevnickou skupinou. Nekritičnost rodičů, obzvláště jedná-li se o dítě intelektuálů, komplikuje jedináčkovi navázání kontaktu s okolím. Vrstevníkům připadá podezřelé už vyjadřování takového jedince, protože hovoří *jazykem dospělých*. Dítě může svým vrstevníkům imponovat spíš tělesnou zdatností, kamarádkou povahou, sklonem k *lumpárnám*, ale rozhodně ne tím, že se chová, že jedná a mluví jako dospělý. Ostatní děti jej začnou vylučovat ze svého středu, začnou se mu posmívat, mnohdy dojde i na projevy šikany. Podle Morenovy sociometrie se stává *izolátem*.

Jedináčkovství však nemusí mít vždy na vývoj dítěte negativní vliv. Lze předpokládat, že jedináčkovi bude věnována větší péče nejen v oblasti materiální, ale také v oblasti citové. Rodiče nemusí svoji přízeň dělit mezi větší počet dětí. Dítě, kterému je takováto vyšší péče věnována v rozumné míře, je pak mnohdy schopno vybičovat se k lepším školním výsledkům, prostě proto, že nechce ty, na které je silně citově vázáno zklamat. Na začátku této podkapitoly jsem se zmínil o tom, že rodin s více dětmi ubývá a naopak přibývá rodin s dítětem jedním. To

⁶² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 70

⁶³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 70

v konečném důsledku znamená, že jedináčkovství se v dohledné době může stát (a pravděpodobně také stane) něčím naprosto běžným. Kolektivy vrstevníků (např. školní třídy) budou pak tvořeny jedináčky, nebo zde alespoň budou jedináčci převládat.

V trochu jiném kontextu, ale obdobně se k problému jedináčkovství vyjadřuje v knize *Dítě a rodina v psychologickém poradenství* Z. Matějček. Píše, že podíl jedináčků v rámci klientely psychologické poradenské služby značně převyšuje jejich podíl v celkové dětské populaci, což doplňuje statistickými údaji: „V roce 1980 uváděl M. Kučera, že v českých zemích je 14 – 16% a na Slovensku 10 – 12% rodin s jedním dítětem. Přitom u vdaných žen s jedním dítětem dojdeme u věkové kategorie 40 – 44 let v českých zemích k číslu 18,4%. To znamená, že narodí-li se dítě ženě relativně starší, zůstane s velkou pravděpodobností jedináčkem.“⁶⁴

Porovnáním výše uvedených údajů zjistíme určitý posun negativním směrem, tzn. počet jedináčků znatelně narůstá. Jedním z důvodů je zcela zjevně změna režimu a tím i přístupu k životu jako takovému. Jak se zmiňují výše, přednost má vzdělání, cestování, profesní kariéra a teprve potom je vhodný čas na založení rodiny. Z. Matějček sice vychází z jiných zdrojů, než Z. Helus, ale domnívám se, že právě pro určitou *chronologii* vývoje je toto srovnání plně vyhovující. Z. Matějček ve své knize dále vyjadřuje možnost negativního dopadu narůstání počtu jedináčků z etologického pohledu, cituji: „Z etologického hlediska je jedináček jakousi přírodní anomálií. Lidský rod by vyhynul, či lépe řečeno vůbec by nevznikl, kdyby bylo přirozené mít v rodině jenom jedno dítě. Něco z tohoto vědomí přírodní nepatřičnosti spolupůsobí ve výchovných postojích rodičů jedináčků patrně ještě nyní.“⁶⁵

Zde je na místě učinit určité shrnutí, určitý závěr této, dle mého soudu důležité podkapitoly. Za zásadní negativum jedináčkovství lze považovat zhoršenou schopnost adaptace v rámci vrstevnické skupiny. To může mít za

⁶⁴ Z. Matějček, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 72

⁶⁵ Z. Matějček, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 73

následek zhoršení schopnosti komunikace a následně se zde mohou objevit (a také objevují) problémy ve výchově a vzdělávání.

3.4 Důraz na samostatnost dítěte

Na tomto místě je důležité, abychom si nejdříve objasnily pojem *citová distance*. Dnešní rodiče (i když samozřejmě nelze generalizovat) z různých důvodů (kariéra, bydlení, finance) odkládají početí dítěte. Plánují tudíž nejen vlastní život ale i život svého dítěte včetně jeho *obsahu*. Pokud se pak dítě od tohoto *plánu* odchýlí, rodiče jsou (mírně řečeno) konsternováni. Takový přístup brání tomu, aby se rodiče se svým dítětem *citově sblížili*. Citová distance jim (rodičům) umožňuje, aby se přednostně věnovali vlastním prioritám. Vyhýbají se plnění závazků, které vůči svému dítěti mají a není-li vše podle jejich představ, snaží se přenést odpovědnost za dítě (tudíž i jeho nezdary) na profesionála, od kterého očekávají zjednání nápravy. Za poslední dvě desetiletí došlo k značnému ochladnutí vztahu dětí a rodičů. (R. Dollas 2001). Děti, které nenacházejí doma to, co nutně ke svému životu potřebují, tzn. vztahy, snaží se tyto nalézt jinde, nejčastěji v partách vrstevníků. Pokud to s sebou nepřináší další problémy, vyhovuje tento stav i rodičům. Ti dnes kladou podstatně větší důraz na samostatnost dětí, hlavně pak dospívajících.

„...imponují jim projevy, jimiž dítě dosvědčuje, že chce jednat po svém...at' si poradí samy, bude jim to ku prospěchu.“⁶⁶

Ve své pedagogické praxi se s takovými *samostatnými* dětmi setkávám stále častěji. Zatím sice (alespoň na naší škole) převládají žáci, kteří pochází z rodin, kde jsou vztahy až *starosvětsky normální*, ale posun k výše zmíněné *verzi* je evidentní. Vzhledem k tomu, že se jedná o jev celospolečenský, nelze očekávat, že z řad učitelů vzejde nějaká *všeobjímající* léčebná metoda. V každém případě ale musíme tento jev rozpoznat, snažit se jej pochopit (akceptovat) a naučit se s těmito dětmi a rodiči smysluplně pracovat.

⁶⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 72

3.4.1 Svoboda – falešné výklady pojmu

Svoboda je dnes velice často frekventovaný pojem. Ovšem výklady tohoto pojmu, resp. jeho obsahu jsou různé, mnohdy až ambivalentní.

*„Lidská svoboda nemá být svobodou k tomu dělat si, co chce. Lidská svoboda je opravdovou svobodou jen tehdy, je-li spojena s odpovědností“*⁶⁷ Dnešní mladí lidé především vědí, na co mají právo. Tím se ohání dost pravidelně. Když je jim sděleno, že kromě práv mají také nějaké povinnosti, většinou se diví. Když se jim snažím vysvětlit, jak by asi vypadal svět, kde by všichni lidé měli pouze práva a neměli povinnosti, dívají se na mě značně nedůvěřivě. Snažím se tudíž argumentovat tím, že naše práva jsou postavena na tom, do jaké míry si ostatní lidé plní svoje povinnosti vůči nám, stále to – alespoň pro některé – není dostatečným argumentem. Pokračuji tedy pomocí konkrétních příkladů; kdyby nebyli policisté, jak by to asi dopadlo s naší bezpečností, s naším hmotným majetkem. Kdyby si svoje povinnosti neplnili úředníci, učitelé, strojvedoucí, prodavačky atp. Většinou se mně po dlouhé a úmorné argumentaci podaří přesvědčit i ty nejzatrzelejší odpůrce povinností, ale většinou se velice rychle vrátí ke svým původním názorům a příště argumentují naprosto stejně. Naskýtají se tady tudíž otázky: kde děláme ve výchově chybu? Kde mají tyto hluboce zakořeněné názory původ? Je na vině jenom rodinná výchova, nebo také škola? Jistou patologii spatřuji v tom, že tyto názory nejsou nijak ojedinělé, ale že (alespoň v případě žáků naší školy) je zastává valná většina mladých lidí. Původ tohoto stavu lze spatřovat (alespoň částečně) ve ztrátě, nebo minimálně značné redukci úcty člověka k člověku. Chybí zde jasně daná hranice mezi *dobrem* a *zlem*.

„...jde o poznání dobrého a zlého, o naše rozhodování mezi dobrým a zlým. Tohle člověku náleží. Člověk je ten, kdo určitým způsobem má dobro a zlo ve své moci. Křesťanství mu na druhé straně říká, že on všechny hodnoty netvoří. Jsou zde nějaké hodnoty předem dané, které má člověk poznávat, má je ve svém životě odkrývat. Může, a nemusí je přijmout. Člověk ale nemůže vzít do své režie celý

⁶⁷ T. Halík (1996), in Matoušek, *Práce s rizikovou mládeží*, s. 79

svět, nemůže všechno zmanipulovat; určité hodnoty musí vždycky zůstat svaté. Člověk, kterému není nic svaté, je člověk nebezpečný...“⁶⁸

„Člověk, kterému není nic svaté, je člověk nebezpečný“, říká Tomáš Halík. Tady se nelze nepozastavit nad morálními aspekty, které nutně vycházejí ze současného způsobu života. Bude-li lidská společnost čím dál tím víc orientována na zisk, na materiálně, nelze očekávat, že by morálka, která je jakýmsi fundamentem mezilidských vztahů, doznala nějakých výraznějších změn pozitivním směrem.

*„Morálka je dána kulturou, je to produkt podmínek, historického kontextu, a nikdo nemá právo ji druhému vnucovat, tvrdí multikulturalisté. Morálka druhých má být plně respektována; když to neděláme, je to od nás imperialismus a drzost...jenže logicky přísně vzato – z toho, že se morálky liší, nic dalšího nevyplývá. Nevyplývá z toho, že jsou všechny stejně hodnotné.“*⁶⁹

Zabýváme-li se zde dopadem změny měřítek hodnot na naši mládež, na její výchovu, měli bychom si ujasnit, co je ve jménu morálky ještě přijatelné a co už ne. Víme, že základním právem každého člověka je právo na „důstojnost“. S každým člověkem musí být nakládáno a jednáno z pozice tohoto nezadatelného práva. Střetne-li se ovšem několik kultur, z nichž každá vyznává a uplatňuje jiné morální principy, kdo určí, které jsou správné a které ne?

*„Myšlenka relativity morálek je ovšem dobrá jako intelektuální cvičení, které může udržovat naši mysl otevřenou. Měl bych vědět, že některé principy morálky jsou konstantní, jiné ne. Že žádný systém – ani ten, který já uznávám – není dokonalý. Když jej porovnávám s jinými systémy, uchovám si kritičnost ke svému názoru.“*⁷⁰

3.5 Otázka scholarizace

Nejprve bychom si měli pojem *scholarizace* objasnit. V podstatě to znamená, že jsou děti vyjmuty ze svého *mimoškolního prostředí*, tzn. jakoby odtrženi od toho, na co byly zvyklé (záliby, zábava, kamarádi, rodina) a vystaveni

⁶⁸ T. Halík (1996), in Matoušek, *Práce s rizikovou mládeží*, s. 78

⁶⁹ T. Halík (1996), in Matoušek, *Práce s rizikovou mládeží*, s. 80

⁷⁰ T. Halík (1996), in Matoušek, *Práce s rizikovou mládeží*, s. 81

působení školy. Cílem tohoto kroku je určitá systematizace, organizace jejich vzdělávání. Působí zde na ně tzv. *řízené učení*, které je aplikováno odborníky (učiteli a vychovateli) a to v prostředí školního zařízení. Zdeněk Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí* píše: „*Scholarizace nabývá na významu a stává se neodmyslitelnou, dokonce určující součástí života dětí a mládeže. Ovlivňuje vyhlídky na kariéru, podmiňuje kvalitu života v dospělosti. Také ze společenského hlediska je scholarizace, její délka a kvalita, významným činitelem tzv. kvality populace, resp. kvality lidských zdrojů – jejich připravenosti podílet se na ekonomické prosperitě, konkurenceschopnosti, vědecko-technických a výrobních inovacích apod.*“⁷¹

Úspěšná scholarizace do značné míry ovlivňuje také jazykový, resp. komunikační vývoj. Dítě se naučí klasifikovat jevy a používat různé myšlenkové strategie. Důležitá je rovněž schopnost uspořádat poznatky a díky tomu umět vstupovat do *životních situací* a řešit problémy (M. D. Cole a R. D'Angrade 1982).

„*To, co dává škola, lze za určitých okolností získat i jinde, popřípadě si to později doplnit, nicméně scholarizační začlenění dítěte je zpravidla určující osou jeho vzdělanostního vzestupu. Vědomí této skutečnosti scholarizační trendy ve společnosti i v rozhodování rodičů dále podporuje – stále naléhavější společenskou prioritou se stává budování vzdělávací soustavy a péče o kvalitu školy.*“⁷²

Z toho je třeba učinit jednoznačný závěr, že by současné děti a mládí lidé měli vnímat školu jako něco, co je schopno určit, *nasměrovat* jejich budoucí život. Lze však těžko očekávat, že všechny děti k tomuto názoru dojdou naprosto spontánně a samy. Zde je zapotřebí kvalitní a hlavně systematické práce pedagogů ale také rodičů. Současnému mladému člověku je nabízena spousta zábav (rozdílné, mnohdy mizivé kvality), které odvádějí jeho mysl jinam, než by být odváděna měla. Konzumní verze života ve stylu *tady a teď* je v tomto ohledu značně deformující, čehož flagrantním dokladem je značný pokles zájmu žáků

⁷¹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 73

⁷² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 73

(2. stupeň ZŠ a střední školy) o učení, provázený poklesem morálky. Jako dlouholetý středoškolský učitel mám možnost vycházet z praxe, což i činím a porovnám-li úroveň žáků naší školy v rozmezí deseti let, je zde patrný posun k horšímu. Dnešní žáci postrádají ochotu učit se i přesto, že jsou si plně vědomi potřebnosti vzdělání. Navíc jsem v pravidelném kontaktu s kolegy z jiných škol, takže argumenty z úst ryzích teoretiků, že výše uvedená tvrzení nelze generalizovat, neobstojí, resp. velice snadno a rychle bych je vyvrátil prostřednictvím pádných a z praxe vycházejících argumentů.

Jedním z důvodů této situace může být i to, že žáci sice vnímají školu a vzdělávání jako určitý *fundament* svojí budoucnosti ale z různých důvodů nejsou schopni naplnit v tomto směru očekávání jak svá, tak svých rodičů. Z. Helus o tom říká: „...*má to však dva problematické póly. První z nich se týká dětí, jež mají ve škole potíže...ať už že špatně prospívají...anebo že neuspokojují vysoké nároky rodičů, učitelů nebo své vlastní. Prožívají školu jako trvalý stres, hrozbu ponížení a trestů, zdroj strachu před přibouchávajícími se dveřmi do budoucnosti, zpochybňování sebevědomí.*“⁷³

Zpochybněné, *sražené* sebevědomí pak může vyústit na jednu stranu v rezignaci, na stranu druhou v určité kompenzaci mimo školu, tzn. v partách vrstevníků, kde většinou dominují jedinci, kteří z problematického vztahu ke škole a vzdělání *dělají zásluhy*. Zde pak začne fungovat jev, který F. Koukolík a J. Drtilová v knize *Vzpoura deprivantů* označili jako *skupinovou hloupost*, kterou v základních rysech definují takto:

„*Schéma je nejzákladnější soubor představ o sobě a světě, těžiště poznání, prožívání i návodů k jednáním, která jsou odpovědí na podněty. Lze je chápat jako poznávací program s vlastnostmi setrvačnicku. Smyslem jeho činnosti je udržování citové rovnováhy. Za tímto účelem schéma ovlivňuje vnímání, poznávání i chování. Lidské vědomí je v tomto ohledu spíš nástrojem víry nebo přesvědčení než nástrojem objektivního rozumového poznání.*“⁷⁴

⁷³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 73

⁷⁴ Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 174

To samozřejmě *funguje* jak v pozitivním, tak i v negativním slova smyslu. Důležitou úlohu v *nasměrování* zde bezpochyby hraje motivace. M. Nakonečný v tomto smyslu píše: „*Ve skutečnosti je však, jak je to empiricky doloženo, motivace podmínkou učení...nedostatečně motivovaná dítě se ve škole mnoho nenaučí, a naopak přiměřená motivace je podmínkou úspěšného výcviku.*“⁷⁵

Motivaci lze mimo jiné chápat jako určitý *nástroj* v rukou pedagoga. Porovnáme-li tento nástroj s nástrojem hudebním dojdeme k závěru, že ani tady nemůže být každý hned virtuózem. Pravdou ovšem zůstává, že by každý pedagog měl učinit maximum pro to, aby se z něho stal alespoň *nepostradatelný člen orchestru*.

Jinou otázku zde představují žáci úspěšní. V jejich případě, resp. ve vývoji jejich mentality můžou zanechat nesmazatelný otisk znaky fungování školy.

„...jako například bývá uváděno tzv. *premiantství*. Jedná se o žáky, kteří se natolik adaptují na podmínky školního vyučování, zkoušení apod., že mají potíže orientovat se tvořivě v reálných životních situacích. Ilustrovat to lze na žákovi, který je tak adaptován na specifiky školního vyučování cizímu jazyku, že když se má bavit s cizincem, nedokáže ze sebe vydat slovo.“⁷⁶

Zde je třeba učinit závěr, že mezi školním zkoušením a reálnými životními situacemi panuje zásadní rozdíl a s tím je třeba žáky průběžně seznamovat. Škola je přípravou pro reálný život a z tohoto faktu musí vycházet veškeré snahy učitelů. Nejde zde pouze o určité *penzum vědomostí*, které musí žák absorbovat, ale také (a možná především) o schopnost aplikovat tyto vědomosti v konkrétních situacích, v reálném životě.

Za přínos scholarizace lze považovat to, že díky ní (měřeno od třicátých let 20. stol do osmdesátých let 20. stol.) prokazatelně narůstá celková úroveň inteligence. S největší pravděpodobností je jednou z příčin nárůst informovanosti, ale samozřejmě zde svoji nezastupitelnou úlohu sehrávají i způsob výchovy a vzdělávání a v neposlední řadě také stimulující prostředí.

⁷⁵ M. Nakonečný, *Motivace lidského chování*, s. 52

⁷⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 73

Z. Helus píše v knize *Dítě v osobnostním pojetí* o dalších zajímavých fenoménech scholarizace: „...první nález se týká úzkosti u školních dětí. Některá srovnání poskytují zajímavé údaje o tom, jak se měnil zdroj úzkosti a předmět strachu. Ve třicátých letech 20. století dominoval strach z tělesných trestů – 10% žáků prvních tříd kvůli němu ve škole opakovaně plakalo. Dnes jej nahradil strach ze školního neúspěchu, pláč značně ustupuje. U současných dětí oproti dětem padesátých let výrazně narůstá strach z rozvodu rodičů...a z možnosti válečného konfliktu.

Druhý nález konstatuje, že děti chodí v rozmezí posledních 25 let do školy stále méně rády. Také vzpomínky adolescentů na jejich školní léta – jmenovitě na zkoušení, známkování a vztahy s učiteli, se v uvedeném časovém rozpětí výrazně zhoršily. Například v roce 1985 uvedlo negativní vzpomínky mezi 40 – 50% dotazovaných, zatímco v roce 1953 to byly jen zanedbatelné počty.“⁷⁷

Z. Helus zde operuje rokem 1985. Je třeba podotknout, že od té doby, konkrétně od roku 1990 došlo v tomto směru k poměrně zásadním změnám. Je pravdou, že i v postkomunistických státech proběhla většina těchto změn pozitivním směrem ale zároveň je nutno konstatovat, že výše zmíněné změny mají i svoje negativní stránky. To, že současná mládež zná především svoje práva, ale povinnosti si nehodlá připouštět, zmiňuji již v podkapitole 1.4. Dle mého soudu je původcem tohoto stavu ono optimistické až lehce naivní *plošné rozhazování svobody*, které bylo nosným programem počátku devadesátých let minulého století. Je nyní tudíž třeba působit na děti a mládež (a to nejen ve školách ale i v rodinách) tak, aby z našeho jednání, z našeho příkladu pochopili, že nebudou-li si plnit svoje povinnosti, zadjou postupně na úbytě také jejich práva.

3.6 Autoritářská výchova

Pod pojmem *autorita* si patrně každý jedinec představí něco malinko jiného. Záměrně používám termín *malinko*, protože jsem přesvědčen, že je v našich představách mnoho shodného, co je možno považovat za (do jisté míry) definici tohoto pojmu. Autoritu můžeme vnímat jak v negativním, tak

⁷⁷ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 74

v pozitivním slova smyslu. Valná většina mladých lidí si pod slovem *autorita* představí spíše něco negativního, něco, co je omezující, co jim přináší jen samé zákazy a příkazy. Pohled na autoritu se samozřejmě s přibývajícím věkem mění, vyvíjí, krystalizuje. Oldřich Matoušek se k problému autority vyjadřuje v knize *Práce s rizikovou mládeží* následovně:

„...Autoritou nebudu myslet sílu, jež nás násilím k něčemu nutí. Tímto slovem budu označovat vliv, jehož nelze nedbat; vliv který k nám promlouvá nejdříve hlasem rodičů a později hlasem svědomí. Rodičovské autoritativní působení – má-li vše dobře dopadnout – musí na jedné straně společnost, na druhé straně i dítě vnímat jako přiměřené. Rodič, který by například chtěl usměrňovat dítě nepřiměřenou agresivitou, hrubým násilím, by vývoj funkčního svědomí komplikoval. U některých dětí pod takovým tlakem vznikne sadistické svědomí, u jiných je poškozeno sebevědomí natolik, že svědomí nemá pod nohama pevnou půdu. V křiklavém případě proti takovému rodiči zasáhnou státní orgány, což je situace pro dítě velmi náročná; někdy se stane, že dítě vinu připíše i sobě, vnitřně se jaksí rozdvojí a následky může nést velmi dlouho“⁷⁸

Š. Vašek se domnívá, že negativní vliv nevhodně používané autority se nejvíce dotkne dětí. Jestliže je dítě dlouhodobě vystaveno takovému typu autority v rodině, nelze očekávat, že se v pubertě a adolescenci nadšeně vrhne *do náruče* autority institucionální, tzn. autority školy, nebo podobného zařízení.⁷⁹ Obavy, nechť podrobí se a priori téměř jakékoli autoritě (snad s výjimkou autority v rámci referenční, vrstevnické skupiny) následně ztěžuje práci pedagogům. Stačí, aby se ve třídě objevil jeden žák s takto zdeformovaným vztahem k autoritě a problémy, které se následně dotknou celé třídy jsou na světě. Práce s takovou třídou je pak poznamenána řešením permanentních kázeňských problémů jednoho žáka, který si ve velice krátké době najde několik obdivovatelů, což se zákonitě projeví na celkové kvalitě výuky.

Pohled na pojem *autorita* prošel v dějinném pohledu značným vývojem, který se obzvláště v poslední době jeví jako až nezdravě dynamický. Když

⁷⁸ O. Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 70

⁷⁹ Srov. Š. Vašek, *Špeciálnopedagogická diagnostika*, s. 37

podnikneme v rámci tohoto pojmu malý exkurz do historie, objevíme překvapivé skutečnosti.

„...pouze křesťanská církev a před ní pouze starověký římský stát byly schopny udržet triádu náboženství – tradice – autorita v nerozporném spojení. V obou případech jde o systémy založené čili fundované (připomeňme si, jaký mají strach postmodernisté z rozličných fundamentalismů) v určitém dějinném okamžiku. Okamžikem fundace bylo v případě Říma založení Věčného města, v případě křesťanství jím bylo narození Krista.“⁸⁰

Radikální změny do obsahu pojmu *autorita* začalo vnášet novověké *rozumářství*. Přínosem tohoto historického období byl bezesporu větší důraz, kladený na svobodu člověka. Svoboda je sice úžasná, ale snadno zneužitelná. I v dnešní době je patrné na zhoršující se morálce obecně, tudíž i u mladých lidí, jak nebezpečné je *plošné rozhazování svobody*. Svoboda je totiž pro někoho chrámem, pro jiného zbraní. Svoboda by měla být darem, který jsme si něčím zasloužili, ne automaticky nárokovou složkou života.

„S novověkým osvícenstvím se triáda náboženství – tradice – autorita neodvratně a nenapravitelně rozpadla. Ztráta tradice je ztrátou nitě, která nás spojovala s minulostí, je to ztráta rozměru hloubky lidské existence. Ztráta víry v náboženská dogmata je možná počátkem ztráty důvěry v cokoli, co jednotlivce přesahuje. Ztráta autority rovná se ztrátě základu světa; autorita dávala světu stálost. Bez autority žijeme ve světě, v němž se v každém okamžiku cokoli může stát takřka čímkoli jiným.“⁸¹

Doposud jsem se zabýval autoritou jako obecným pojmem, ve smyslu jejího historického vývoje. V následujícím textu se hodlám orientovat na autoritu v oblasti výchovy. Zde se s ní musí zacházet velice citlivě, protože je-li jí moc, může způsobit až nevratná poškození a je-li jí nedostatek, vede to k v podstatě obdobným výsledkům, ovšem jaksi z opačného úhlu pohledu.

⁸⁰ H. Arendtová (1984), in Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 70

⁸¹ H. Arendtová (1984), in Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 71

„Autorita je podobně univerzální fenomén, bez kterého nejsou myslitelné neformální skupiny, ani instituce, ani státy.“⁸²

Je-li ve výchově autorita nadužívána natolik, že brání dítěti, potažmo mladému člověku v osobnostním rozvoji, hovoříme zde o jisté patologii. Vycházíme-li z faktu, že takto vychovávaný mladý člověk ve valné většině případů přebere tento model výchovy, považujíc jej za jakousi normu a později vychovává svoje děti stejným způsobem, aniž by v tom spatřoval něco nepatřičného. Tomuto tématu se věnuje i Zdeněk Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí*, kde píše: „Autoritářskou výchovou rozumíme výchovu založenou na převládajícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů, opírající se o ovládnutí dítěte hrozbou zavržení či odmítnutí lásky...autoritářský princip dominoval pojetí výchovy v dějinách dítěte velmi často, dokonce byl považován za základ výchovy vůbec...už jen zběžné seznámení s jeho praktikami nám dává tušit, že nemohl nemít na dítě negativní vliv – minimálně mu způsoboval utrpení. Tušíme, že důsledky jeho působení se mohly promítnout i do pozdějšího věku jedince...některé badatele toto téma znepokojovalo natolik, že v něm viděli klíč k pochopení závažných sociálních problémů, především kořenů agresivity a sadismu jak v intimních mezilidských vztazích, tak v širších společenských a politických souvislostech.“⁸³

Zbývá tedy závěrečné shrnutí: Autorita je v rozumné míře nepostradatelnou součástí edukačních procesů. Nebezpečí lze spatřovat jednak v jejím nadužívání (zneužívání), jednak v jejím podceňování. Pedagog by měl umět vytvořit jakousi harmonii mezi těmito krajnostmi. Měl by se naučit citlivě zacházet s *represí*, které je občas zapotřebí, ale i s *regresí*. Zde bezesporu platí *aurea mediocritas*, zlatá střední cesta. Učitel musí někdy žáky potrestat, ovšem jindy, kdy zcela zjevně *přestřelil*, musí umět přiznat svoji chybu a od nepřiměřeného trestu ustoupit. Pouze citlivou oscilací mezi *represí* a *regresí* je pedagog schopen vytvořit si určité základy tzv. *přirozené autority*, která je pro optimální fungování vyvážené interakce učitel – žáci ideální.

⁸² O. Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 71

⁸³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 46

4 Osobnostní pojetí dítěte

Osobnost dítěte je něco, co je v neustálém pohybu, co se permanentně vyvíjí a mění. Stagnace zde nepřipadá v úvahu. Na tento vývoj působí různé vlivy, které jej můžou orientovat pozitivním nebo negativním směrem. Osobnost jako taková tvoří určitý celek a každý celek je složen z částí. To znamená, že také osobnost je souhrnem částí, které mohou být *kvalitní i nekvalitní*. Zde je třeba položit si otázku, co vlastně ovlivňuje vývoj osobnosti? Má na ni větší vliv dědičnost nebo působení prostředí? Koukolík a Drtilová k tomu píší: *„Spor o vztah dědičnosti a prostředí (učení, zkušenosti) a lidské osobnosti (charakteru, vlastností) je stejně starý, jako jsou tyto pojmy. Byly doby, kdy se dědičností vykládaly všechny lidské vlastnosti, zejména ty špatné. V jiných dobách panovalo přesvědčení, že kterékoli malé dítě je možné vhodným postupem naučit čemukoli.“*⁸⁴

Vycházejme proto i zde z předpokladu, že pravda je někde uprostřed. To, co je způsobeno dědičností je (více či méně) neměnné. Proto pedagog může (a musí) pracovat s tím, co ovlivnit lze a působit v tomto směru na svého žáka tak, aby bylo zúročeno vše, co je možno považovat za pozitivní.

4.1 Definice osobnosti

Definicí osobnosti existuje celá řada. Například V. J. Drapela ve své knize *Přehled teorií osobnosti* vychází z dynamiky osobnosti. *„Abychom porozuměli lidskému chování, musíme porozumět silám, které je utvářejí. V každém z nás je mnoho takových sil. Některé jsou interpersonální a mají vztah k našim vnitřním pochodům; jiné jsou intrapersonální a určují naše vztahy k lidem okolo nás. Tyto síly jsou obecně označovány jako **dynamika osobnosti**. Vnitřní svět každé osobnosti je složitou strukturou takové dynamiky – fyziologických, psychologických a sociálních potřeb, které působí jako motivační*

⁸⁴ Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 84

činitele...podobá se spíše procesu než pevné struktuře, spíše stavu, který se vyvíjí, než který trvá.“⁸⁵

M. Nakonečný se v knize *Psychologie osobnosti* sice nevyhýbá pojmu *dynamika*, ale dívá se na osobnost z trochu jiného úhlu: „...psychické jevy jsou funkcí situace a osobnosti. Osobnost je zde chápána jako celek dispozic, které spolu se situací determinují obsah a průběh psychických procesů, které jsou tak chápány jako reakce individua na určitou situaci.“⁸⁶

V každém případě z obou citací jasně vyplývá, že osobnost je proces, tudíž že zde prakticky po celý život člověka probíhá určitý pohyb, vývoj, směřování. Tento proces, respektive jeho rychlost je obzvláště markantní právě v průběhu dospívání. Časté změny názorů, postojů mladých lidí je proto nutno přičíst na vrub zvýšené dynamice vývoje osobnosti, která je právě tomuto věku vlastní.

4.1.1 Vývoj osobnosti dítěte

„Základním východiskem uvažování o vývoji osobnosti dítěte musí být, že jde o vývoj bytosti v jejím celém uspořádání – vzájemně se prostupují vývoj tělesný s vývojem psychickým; vyvíjí se sociální začleňování, vztah k lidem i k sobě samému; vyvíjí se vlastnosti i jejich projevy; vyvíjí se poznávání, jednání i emocionální prožívání; vyvíjí se toužení a chtění, morální postoje...“⁸⁷

I zde je zdůrazňována dynamika procesu vývoje osobnosti, obzvláště pak v dětství a dospívání, tzn. v období, kdy je člověk v rukách pedagogů, kdy se ocitá ve sféře jejich působnosti. Vlivem jejich působení dochází k určitým změnám nebo jsou alespoň částečně tyto změny ovlivňovány, uzpůsobovány. Osobnost dítěte se mění spolu se změnami okolního prostředí a s opakujícími se naléhavými požadavky tohoto prostředí. Tuto skutečnost pregnantně vystihl již v roce 1937 G. W. Allport: „Osobnost je niterná organizace těch psychofyzických soustav jedince, které určují jeho jedinečné přizpůsobování (proměnám) prostředí.“⁸⁸

⁸⁵ V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 13

⁸⁶ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 9

⁸⁷ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 165

⁸⁸ Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 85

Vývoj osobnosti se neodehrává *jedním směrem*, nepostihuje pouze některé její části. Vždy se bezprostředně dotýká osobnosti jako celku. Na tento proces je možno se dívat z různých úhlů. Podkapitoly 4.1.2 až 4.1.5 popisují právě ty oblasti vývoje osobnosti, které jsou pro práci pedagoga nejpodstatnější.

4. 1. 2 Vývoj ve smyslu zrání – vývojová stadia

Vývoji a zrání osobnosti se kromě jiných věnoval též Maslow. Jeho výčet charakteristických rysů zralé osobnosti uvádí v knize *Psychologie zdraví* J. Křivohlavý.

„*Jsou to:*

- *Ryzí vztah ke skutečnosti.*
- *Vysoký stupeň sebeakceptace.*
- *Vysoká míra spontánnosti.*
- *Koncentrace více na problém než na sebe sama.*
- *Vážení si samoty jako možnosti usebrání.*
- *Vysoký stupeň autonomie – nezávislost na druhých lidech.*
- *Přátelské a láskyplné vztahy k několika blízkým přátelům.*
- *Podřizování vlastního jednání etickým principům.*
- *Nadhled nad vlastní kulturou (její transcendence).“⁸⁹*

Než k tomu ovšem dojde, musí jedinec (dítě) projít dlouhým a složitým procesem. Jedná se o určitou reciprocitu tělesné a duševní části osobnosti, se kterými je provázáno, nebo lépe řečeno z nichž vychází sebepojetí, které je určujícím faktorem v oblasti sociálního začlenění, tzn. vztahu k druhým lidem. V období dětství a dospívání se také vyvíjí vlastnosti, poznávací schopnosti, emocionální stránka osobnosti a v neposlední řadě i morální postoje (dochází k postupnému *zvnitřňování* morálních norem). Dítě v průběhu vývoje získává nové způsobilosti, které jsou adekvátní k jeho věku, dochází ke kvalitativnímu posunu v oblasti vztahů (diferenciace, strukturace), pozvolna narůstá nezávislost na okolí, rozvíjí se samostatnost a s ní i odpovědnost za své činy.

⁸⁹ J. Křivohlavý, *Psychologie zdraví*, s. 152

Erik H. Erikson patří v oblasti vývojové psychologie zcela nesporně k největším osobnostem. Lidský život rozdělil na osm etap, z nichž pro každou je *něco* specifické, určující. Nás pak (vzhledem k obsahu této práce) zajímají především období 4., tzn. *školní věk* a období 5., tzn. *adolescence*, resp. to, co se v těchto obdobích odehrává.

- a) školní věk – z hlediska psychosociální krize zde Erikson hovoří o *zručnosti vs. méněcennosti*, z hlediska rozsahu vnímaných vztahů pak o *sousedství, škole*;
- b) adolescence – zde se psychosociální krize odehrává v konfliktu mezi *hledáním identity a zmatením rolí* a rozsah vnímaných vztahů je rozšířen na *skupiny vrstevníků, party*.

„...spolehlivost toho, co bude získáno v mladé dospělosti, do značné míry závisí na výsledku adolescentního zápasu o identitu.“⁹⁰

V pedagogické praxi bychom právě na tyto aspekty měli brát ohled, *počítat s nimi*. Poměrně dramatický vývojový zlom mezi 4. a 5. obdobím je dostatečně alarmující, tzn. měli bychom ho zachytit a (adekvátně k němu) změnit i přístup k žákovi. V následujících podkapitolách si popíšeme, čeho konkrétně se ještě změny týkají, na co mají dopad.

4.1.3 Vývoj a učení

Provázanost těchto pojmů je zcela evidentní. Po celý lidský život dochází ke změnám schopnosti učit se. Nejdramatičtěji tyto změny probíhají opět v dětství a dospívání. Probíhá-li všechno tak, jak má, dá se s úspěchem použít rozdělení, které uvádí Z. Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí*.

„- učení klasickým podmiňováním, tzn. spojování fyziologických a emocionálních pochodů v našem organismu s událostmi v okolí (vysvětluje např., jak dochází ke strachu ze školy, zkoušení, nebo naopak);

- učení instrumentální a operantní, tzn. v závislosti na úspěchu či neúspěchu jedincova úsilí nabývá toto úsilí určitých podob;

⁹⁰ E. H. Erikson, *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, s. 70

- učení senzomotorické, tzn. zvládnání úkolů náročných na vnímání, koordinace vjemů s pohyby (např. hra na hudební nástroj);

- učení pojmové, tzn. úzké propojení s učením verbálním (resp. symbolizací).

Pojmy se vyznačují:

- *uvědomovaností (jedinec dokáže charakterizovat, definovat);*
- *systémovostí (pojmy se váží k určitému jevu);*
- *systematičností (jejich vytváření souvisí s urč. postupy výkladu, argumentací).*

- problémové učení, tzn. jedinec v roli aktéra objevuje nové, hledá řešení (zde je důležitá samostatnost);

- učení sociální, tzn. osobnost nabývá schopnosti vycházet s lidmi, začleňovat se mezi ně⁹¹.

Autorem předcházející citace je Vygotskij, který se právě touto problematikou úzce zabýval.

Následující podkapitola navazuje na poslední bod této podkapitoly. Vývoj jedince probíhá v rámci společenského kontextu, tzn. ovlivnění chováním, vzory a požadavky okolní společnosti formují osobnost, předkládají jí určité požadavky a vyžadují jejich plnění.

4.1.4 Vývoj a socializace

Ve vývoji dítěte a následně mladého člověka v období puberty a adolescence je mnohdy právě způsob socializace tím, co může ovlivnit celý jeho následující život a to jak osobní, tak rodinný. Tomuto tématu se věnuje i Oldřich Matoušek v knize *Práce s rizikovou mládeží*. Zabývá se zde (mimo jiné) rodičovskou péčí, resp. její nepřítomností a vlivem tohoto fenoménu na vývoj jedince.

„V odborných kruzích...vzplanuly polemiky, v nichž se v novém vydání vrací problém deprivace dětí způsobené nepřítomností kvalitní rodinné péče, problém zdánlivě jednoznačně vyřešený už v padesátých letech studiemi Bowlbyho a jeho následovníků. Rostoucí kriminalita mládeže je v těchto polemikách spojována

⁹¹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 171

s úpadkem tradičního modelu rodiny, s převládajícím zaměřením společnosti na individuální spokojenost a blahobyt, s orientací na vysoký osobní životní standard. ...Je-li dítě považováno za ekonomickou investici, nemusí ekonomicky uvažující jedinec dlouho počítat, aby zjistil, že například v současném Německu ho bude výchova dítěte od narození do dospělosti stát tolik, kolik by ho stálo deset osobních automobilů značky Mercedes....Kritici individualismu jsou logicky i kritiky tržního uvažování v netržních sférách. Rodina jako instituce nemůže spočívat na tak vratkém základě, jakým je individuální ekonomický prospěch....Rodina přežila všechny známé civilizace jen díky tomu, že byla lidmi vnímána jako záležitost nadosobního poslání, nadosobních závazků, což náboženské společnosti lidem usnadňovaly tím, že rodině dávaly posvátný charakter.“⁹²

Z předcházející citace je patrný posun hodnot, který by se dal bez nadsázky označit jako patologický. Uvažujeme-li o dítěti jako o investici, hovoříme-li o něm *ekonomickou terminologií*, je zde rozhodně něco v nepořádku. Postmoderní, na výkon a úspěch orientovaná, sekularizovaná společnost zcela jednoznačně postrádá schopnost pohybovat se ve svých úvahách mimo omezené hranice tohoto života, postrádá přesah mimo realitu, kterou právě prožívá. Nelze zde pochopitelně generalizovat, ale fakt, že něco takového vůbec existuje a že se to šíří, *rozlézá* a postupně může infikovat celou lidskou společnost, je rozhodně alarmující.

„Dítě může vyrůstat v rodině, v níž jsou přítomni oba rodiče, v dostatku, příjemném a vývoj podněcujícím prostředí. Rodiče se vůči němu nemusejí chovat násilně či výslovně odmítavě, a přesto dítě může v podstatném smyslu přicházet zkrátka, jeho elementární psychické potřeby nemusejí být naplněny, dítě může být – použijeme-li Matějčkovu formulaci – subdeprivováno. Dítě může vyrůstat v rodině příliš benevolentní nebo příliš kritické. Dítě může být zapleteno do rodičovských konfliktů takovým způsobem, že se za ně cítí odpovědné. Dítě může být rodiči tlačeno do výkonů, pro které mu chybí schopnosti. Dítě může být manipulováno do role obětního beránka, takže je vinno dříve, než něco

⁹² O. Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 18

spáchá....Chybí-li týranému či zanedbávanému dítěti vždycky základní vztahová jistota, chybí dětem subdeprivovaným v rodičovském postoji jedna nebo obě hlavní složky: láskyplné porozumění přiměřené vytyčení hranic odpovědnosti.“⁹³

Není bez zajímavosti, že v současné době narůstá kriminalita u mladistvých, kteří vyrůstali a nadále žijí v úplně stabilní rodině. Na tuto skutečnost existují dva rozdílné pohledy:

- a) skrytá, sociologickým šetřením nezachytitelná patologie v rodině
- b) vliv rodiny na dospívající neustále klesá.

Pravda se nejspíš nalézá někde uprostřed. V současném pojetí života je rozdělení sociálních rolí uzpůsobeno tak, že je spíše podporována samostatnost, nezávislost každého jedince a to i v rámci rodiny. Role rodiny jako celku pomalu ztrácí své opodstatnění. Š. Vašek vyjadřuje názor, že domov je místem, kam se lidé chodí spíše jen vyspat, než „spolužít“, spíš konzumovat komerční kulturu, než si povídat a vzájemně si naslouchat. Jeden na druhého nemá čas. Někdy se sice dostaví pocit jakési viny, ale ten pod tíhou narůstajících pracovních povinností brzy zmizí. Vztahy jsou nahrazovány prázdnotou, spoluprožívání zábavami. Vyrůstá-li pak jedinec v takovémto prostředí, v prostředí, které na první pohled splňuje všechny požadavky pro jeho zdárný vývoj, není divu, že podobné návyky přenáší i do svojí nové rodiny, že se pro něj stanou normou, a bude skálopevně přesvědčen, že právě takhle to má být.⁹⁴

4.1.5 Vývoj jako edukace

„Rozdíl mezi socializací a edukací není vždy ostře patrný. Úzké vazby jsou zejména mezi socializací a výchovou či mezi socializací a mimoděčnou orientací v životních situacích. Základním rozlišujícím kritériem je, že socializace je procesem utváření a vývoje osobnosti, který probíhá v rozhodující míře spontánně.“⁹⁵

Z předchozí citace jednoznačně vyplývá, že jakkoli jsou pojmy *socializace* a *edukace* zdánlivě rozdílné (a já jsem přesvědčen, že ano), mají mnoho

⁹³ O. Matoušek a kol., *Práce s rizikovou mládeží*, s. 19

⁹⁴ Srov. Š. Vašek, *Špeciálnopedagogická diagnostika*, s. 83

⁹⁵ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 186

společného. Dalo by se s úspěchem tvrdit, že vzájemně prolínají, že jeden bez druhého je nemyslitelný ale (dle mého soudu) jedná se zde o jakési *samonosné celky*, které spolu pouze souvisí, mezi nimiž je vztah na základě určité reciprocity. Pokusím se to prokázat na samostatně *postavených* definicích. M. Nakonečný píše v *Encyklopedii obecné psychologie* následující: *Člověk přichází na svět jako biologická bytost, společenskou bytostí se teprve stává; jeho lidství je zpočátku jen v jeho lidské podobě a stojí před ním životní úkol – stát se člověkem také ve smyslu psychologickém. To se děje v procesu socializace postupným osvojováním lidských psychických vlastností. Děti držené od narození v naprosté sociální izolaci vykazovaly zásadní deficit lidské psychiky a chovaly se v podstatě jako lidem fyzicky podobní živočichové (např. tzv. vlčí děti a jiné případy extrémní sociální izolace).*⁹⁶

Akademický slovník cizích slov uvádí pod pojmem *edukace* velice stručný výklad: „**Edukace**, tzn. výchova, vzdělání“⁹⁷

Edukace je dle mého soudu spíš orientována na učení se jako takové, na sbírání informací. Tyto informace ale nutně nemusí pocházet z oblasti lidské společnosti, nýbrž mohou mít prakticky jakýkoli původ. M. Nakonečným uváděné *vlčí děti* nebyly sice socializovány, nestaly se součástí lidské společnosti, ale přesto nezůstaly bez určitých vědomostí, znalostí, dovedností. Tyto znalosti korespondovaly s prostředím, v němž děti žily a bezesporu vznikly v procesu edukace. To tedy znamená, že socializace a edukace mohou existovat jako samostatné celky i přesto, že ve valné většině případů spolu úzce souvisejí.

*„Hovoříme-li o vývoji jako edukaci, máme tím na mysli, že edukace svými charakteristikami vtiskuje vývoji osobnosti dítěte celou řadu nezbytných znaků. Pokud jde o školu jako klíčovou instituci pro edukaci dětí, je to na prvním místě vedení dítěte k systematickému vzdělávání, otevírajícímu pro ně perspektivy fundované životní orientace a uplatnění.“*⁹⁸

⁹⁶ M. Nakonečný, *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 317

⁹⁷ *Akademický slovník cizích slov*, s. 184

⁹⁸ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 187

Takto postavená definice vyjadřuje obsah pojmu *edukace* mnohem přesněji. Navíc plně koresponduje s tím, o co mně v této práci jde především, tzn. o smysluplné vedení dítěte v procesu výchovy a vzdělávání.

4. 2 Dítě, tzn. jedinec v určitém věkovém rozmezí

Nejobvyklejším dělením lidského života je dělení na jednotlivé fáze podle věku. Nejpoužívanějším pak je dělení na *dětství, mládí, dospělost a stáří*. Každá z těchto fází přináší člověku něco specifického, něco, co patří pouze k právě prožívané životní etapě. Každá z těchto fází by měla být *dožita*, nebo lépe řečeno *završena*. Člověk by měl splnit vše, co k té které etapě patří, aby – donucen věkem – nepřecházel do následující životní fáze *s dluhem*. Ne vždy se to plně podaří a právě tyto *dluhy* jsou schopny nám podstatným způsobem zkomplikovat život. Dětství je nejdynamičtější životním obdobím, pročež i vznik takových *dluhů* je zde nejpravděpodobnější. Valná většina např. charakterových deformací má svůj původ právě v těchto deficitech, v něčem, co *prožito být mělo a přesto prožito nebylo*. Jen velmi těžko se pak zjednáává náprava.

„V Úmluvě o právech dítěte, která byla 20. listopadu 1989 přijata Valným shromážděním OSN, se praví, že dítětem se rozumí lidská bytost mladší 18 let...tedy do dosažení plnoletosti, resp. právně dané nezávislosti. Dítětem je tedy člověk, jenž legislativně není svéprávný, nachází se pod zákonně definovanou péčí jiných osob (zpravidla rodičů).“⁹⁹

Markantní zlom ovšem nastává kolem patnáctého roku věku. Ukončením základní školy a přechodem na školu střední získává dítě statut studenta. To s sebou přináší i zásadní změny v oblasti sociálních rolí. Lidé v tomto věku jenom těžko nesou, jsou-li označovány za děti.

„Na tykání a zařazování mezi děti je reagováno se stále větší nelibostí – odporuje to sílící potřebě být jinak brán, jinak akceptován, vstupovat do jiných sociálních situací, kam už nemají děti vstup.“¹⁰⁰

⁹⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 88

¹⁰⁰ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 88

Ve své pedagogické praxi se nejčastěji setkávám s mladými lidmi mezi patnáctým a osmnáctým rokem věku, tudíž mám právě s touto věkovou kategorií největší zkušenosti. V tomto věkovém rozmezí je vývoj jedince velice znatelný a dynamický. Během tří let proběhne určitý posun *od dětství k dospělosti*. Velice výstižně popisuje změny, které v období puberty a adolescence probíhají Z. Matějček v knize *Dítě a rodina*, kde píše: „...puberta potom posouvá vývoj identity na další, vyšší úroveň – na úroveň individualizace. „Kdo jsem já?“ ptá se dospívající. Jeho osobní, individuální já se často utváří v křečích, v odmítání toho, co na něj dosud působilo; avšak to, co bylo do něho vloženo předchozí výchovou, nemůže dost dobře odložit nebo ztratit.“¹⁰¹

V této životní fázi dochází k celé řadě zásadních změn. Tyto změny se týkají hlavně vztahů. Člověk se učí hospodařit s časem, s penězi, utváří, popř. přehodnocuje vztahy s lidmi ze svého okolí, setkává se s požadavkem odpovědnosti, je nucen nést důsledky za své činy. Nastává situace, která se neobejde bez určitých vnitřních, popř. vnějších konfliktů. Záleží pak na jedinci, do jaké míry takové konflikty zvládá, tzn. budou-li pro něho přínosem či ztrátou.

Dynamika této transformace s sebou přináší i určité ambivalentní postoje. Mladý člověk sice potřebuje pomoc a podporu rodičů na jedné straně a učitelů na straně druhé, ovšem v rámci osobní revolty musí veškerou pomoc a priori odmítat. Zde je na místě velice citlivý (individuální) přístup. V každém případě by se měl pedagog vyvarovat *otevřeného boje*, ke kterému jej mnohdy žákovo chování přímo nutí. Přesto, že by v této konfrontaci patrně zvítězil, rozhodně by to nebylo pro žáka přínosem a o ten by dobrému učiteli mělo jít především.

4.3 Odkázanost

Ve srovnání s ostatními tvory je člověk vybaven pro přežití jen minimálně. Většina zvířat, která žijí ve volné přírodě, jsou díky instinktům schopná se přizpůsobit svému prostředí.

¹⁰¹ Z. Matějček, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 46

„...podstatným aspektem je adaptace. To dokazuje jednota stavby a činnosti organismů a vlastnosti jejich životního prostředí: jednotlivé živočišné druhy jsou psycho-fyzicky uzpůsobeny k životu, tak říkajíc, ve svém živlu.“¹⁰²

U zvířat jsou tyto instinkty vrozené, přicházejí na svět plně vybavena, učit se musí pouze minimálně. Člověk zde představuje pravý opak. Na svět přichází nevybavený, zranitelný a vše, co k životu potřebuje, se musí teprve naučit. Toto učení je pak plně závislé na péči, která se mu dostává ze strany druhých lidí, tzn. *dítě je na jejich péči odkázáno*. Tato péče v sobě shrnuje uspokojování biologických potřeb, citových potřeb, potřebu začleňování do sociálních a kulturních vztahů a v neposlední řadě i potřeby edukační. Z. Helus se problémem odkázanosti zabývá poněkud podrobněji a hovoří o podvojném cíli odkázanosti: „Na jedné straně je odkázané dítě zabezpečováno péčí druhých lidí ve svém vývoji. Není-li problém odkázanosti náležitě řešen, strádá dítě fyzicky, nevyvíjí se náležitě po stránce biologické, trpí psychicky, stagnuje v realizaci svých rozvojových možností...na druhé straně společnost, řešením problému odkázanosti, integruje dítě do svého systému...děje se tak skrze péči rodičů, učitelů a dalších lidí a institucí pod...společenským dohledem. Není-li problém odkázanosti náležitě řešen, hrozí, že jedinec bude izolován, nenabude kvalit potřebných pro účast na kultuře a civilizaci své země a doby...“¹⁰³

Z toho jednoznačně vyplývá, že problém odkázanosti je problémem ryze lidským a tudíž záleží na lidech, jak bude řešen. V rámci vývoje osobnosti můžeme narazit na řešení na různé úrovni nebo (chceme-li) různé *kvality*. Čím více se tudíž budeme problémem odkázanosti zabývat, tím *hodnotnější* osobnost bude výsledkem našich snah.

„Řeší se tím i problém předávání hodnot dětství do dalších fází života.“¹⁰⁴

4.4 Směřování

Dalo by se bez nadsázky tvrdit, že člověk po celý svůj život někam, k něčemu *směřuje*. V minulé podkapitole jsme hovořili o odkázanosti. Zde bychom mohli

¹⁰² M. Nakonečný, *Encyklopedie obecné psychologie*, s. 20

¹⁰³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 92

¹⁰⁴ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 93

konstatovat, že např. dítě směřuje k tomu, aby se vymanilo ze své odkázanosti. Odkázanost je samozřejmě problémem i v případě dospělého člověka, ale rozhodně ne již tak zásadním. Zdravý vývoj osobnosti tudíž předpokládá snahu o postupnou redukci odkázanosti (ve směru od dětství k dospělosti).

Z. Helus zde hovoří o třech podobách směřování:

1. Směřování k dospívání a dospělosti. Dítě se mění, vyspívá nejen fyzicky ale také psychicky. Je fascinováno světem dospělých, napodobuje je (hraje si na ně), tzn. v jistém slova smyslu *předjímá jejich svět*.

2. Směřování k sebepojetí a autentickému sebevyjádření. Dítě se postupně orientuje v tom, kým je, co už dokáže a co ještě ne, co si má o sobě myslet a co si o něm myslí druzí. Jeho *sebeпоjetí* se vyvíjí různými formami *sebehledání, sebezkoušení, sebe uplatňování, sebeprosazování*. Na této cestě se setkává s úspěchy i s nezdary. I zde je dítě závislé, odkázáno na podporu svého okolí.

3. Směřování ke svébytné nezávislosti. Dítě hledá způsoby svého vymaňování se z odkázanosti a v závislosti na podnětnosti prostředí se učí tyto tendence spojovat s předjímáním odpovědnosti, se zabezpečováním svého *autonomizujícího* se života. Tento problém se v dnešní době stupňuje důrazem na samostatnost dětí aniž jsou předjímaný potíže, které tento důraz přináší.¹⁰⁵

Úkolem pedagogů v tomto případě je vnímat toto směřování a snažit se *navigovat* žáky tak, aby jejich směřování proběhlo bez výraznějších problémů, krizí. Důležité je zde pochopení, vnímání, empatie, individuální přístup. Nechci tím ovšem navrhopvat nějaké *umetání cestiček*. Domnívám se, že člověk který si touto cestou projde bez výrazné pomoci druhých, si sám sebe víc váží, jeho *sebehodnocení* je podstatně vyšší a na základě toho se i jeho následující život odehrává *v jiných dimenzích*. Měli bychom zde dětem a mladým lidem sice podat pomocnou ruku ale nesnažit se řešit všechny problémy (na základě svých zkušeností) za ně. Kdo by byl potom schopen podat pomocnou ruku následujícím generacím?

¹⁰⁵ Srov. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 94

4.5 Potenciality růstu a rozvoje

Zde máme na mysli schopnost dítěte rozvíjet se a „být rozvíjeno“. V této skutečnosti spočívá značné bohatství. Pro každé bohatství je důležité, do jaké míry je rozvíjeno. Budeme-li chvíli uvažovat ekonomicky a představíme-li si určitý finanční obnos, naskýtají se nám dvě možnosti. První z nich je, že tento obnos necháme *zašitý v matraci*. Nejenže jeho hodnota (potenciál) neporoste ale bude se časem snižovat, bude jaksi *atrofovat* (vlivem inflace atp.). Druhou možností pak je, že tento obnos *pošleme do práce*, tzn. učiníme z něho kapitál, který nám bude přinášet určitý profit, bude se postupně *rozmnožovat*, bude narůstat. Totéž platí i pro rozvoj, růst *potencialit* dítěte a následně mladého člověka.

*...mladí lidé se nám vesměs jeví jako velice nadějní, zejména pokud jsou ještě malí. Naše naděje ale postupně vadnou s jejich dospíváním. To však není dáno tím, že by snad původní přirozený talent postupně vymizel, ale daleko spíše tím, že se o něj nikdo řádně nestará.“*¹⁰⁶

Zde záleží v první fázi na rodině, v druhé pak na učitelích a vychovatelích, zda za toto bohatství, tento potenciál, resp. jeho rozvoj převzou odpovědnost. Využívání, nebo lépe řečeno zúročování těchto potencialit lze realizovat ve dvou krocích. První z nich je postaven na *citlivosti vychovatele vůči dítěti*. Tím myslíme určitou pohotovost vychovatele, potažmo učitele vůči potřebám dítěte. Obzvláště v oblasti vzdělávání je tento přístup přínosný. Dokáže nebo alespoň měl by dokázat podporovat v žákovi iniciativu a zájem o probíranou látku. Školní třída je sice různorodým organismem, ale podaří-li se citlivým přístupem vzbudit zájem o dané téma u několika žáků, je základním předpokladem, že strhnou i většinu ostatních. Druhým krokem je pak *posilování vzdělávacích možností žáků*. Zde Z. Helus uvádí: *„Téma využívání a rozvíjení vzdělávacích potencialit žáků se stává předním tématem školy a dominujícím úkolem vzdělávacích systémů. Požadavek vzdělání pro všechny se dnes prosazuje jako politická priorita; Vždyť vysoká úroveň vzdělání populace, označovaná též termínem kvalita lidských*

¹⁰⁶ Quintilianus (35 – 100), in Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 94

*zdrojů, je základem ekonomické prosperity, politické stability demokratického systému, kvality života.“*¹⁰⁷

Z předchozí citace pro nás vyplývá, že školní vzdělání by nemělo být děleno na kvalitní a nekvalitní ale mělo by poskytovat vhodné podmínky i pro ty žáky, kteří z různých důvodů nemají vhodné podmínky pro to, aby tzv. *drželi krok s požadavky doby*. Škola musí být natolik kompetentní, aby byla schopná poskytovat adekvátní vzdělání i takovým žákům, kteří by jinak selhávali, odpadali. Toho lze dosáhnout hlavně motivací a vhodným (často individuálním) přístupem.

*„Někteří učitelé nebo rodiče se při sledování činnosti a hodnocení žáků zaměřují především na chyby a selhání. Přitom záměrně nebo mimoděk dávají dítěti na vědomí, že se stalo něco politováníhodného, co je třeba trestat.“*¹⁰⁸

Orientace na trestání chyb je ještě dnes v našem školství běžným fenoménem. Na druhém stupni ZŠ a na školách středních to sice není pozitivem ale nedomnívám se, že by byl tento přístup schopen napáchat nějaké fatální škody. Speciálně střední škola je považována za přípravu na život a (jak známo) ten spíš trestá než odměňuje. Alespoň ve vztahu zaměstnanec – zaměstnavatel to platí téměř stoprocentně. Negativní dopad však má takový přístup na prvním stupni ZŠ. Představíme-li si šestileté dítě, které se do školy těší, je plné očekávání a najednou, namísto pochval za úspěch naráží spíš na trestání nedostatků. Následuje, zklamání, rozčarování, dítě už se do školy rozhodně netěší ba právě naopak. Tento otisk si pak s sebou nese po celou školní docházku, nezřídka po celý život.

*„Pozitivní alternativou vůči orientaci na chybu je orientace na rozvoj činnosti...její podstatou je, že rodiče a učitelé kladou důraz především na pokrok, kterého je dosahováno, na postup vpřed, na to, co se podařilo.“*¹⁰⁹

Domnívám se (jsem přesvědčen), že předchozí citace plně vystihuje směr, kterým by se školství jako celek mělo ubírat. Zjednodušeně řečeno: postupně eliminovat takové metody, které jsou až nebezpečně demotivující a nahrazovat je

¹⁰⁷ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 98

¹⁰⁸ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 98

¹⁰⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 99

tím, co by žáky vedlo k větší výkonům, co by je motivovalo ať už perspektivou, či třeba způsobem výuky. Nelze předpokládat, že by takovou proměnu bylo možné zrealizovat v průběhu několika málo let, či snad že se zde jedná o naprosto univerzální metodu, která v pozitivním slova smyslu *osloví* každého žáka bez výjimky, ale v každém případě to bude posun směrem ke kvalitě vzdělání.

4.6 Morálka a svědomí

Dnešní psychologie vnímá morálku jako multidimenzionální psychologickou charakteristiku. Jednotná koncepce morálního vývoje prakticky zanikla okamžikem, kdy L. Kohlberg rozšířil Piagetovu teorii *autonomní a heteronomní morálky*. Kohlberg zde rozšířil Piagetovo rozdělení vývoje osobnosti z původních čtyř na šest stádií a přiřadil je ke třem rovinám, předkonvenční, konvenční a postkonvenční, kde úroveň morálního usuzování odpovídá vývojovému stupni morálky. C. Gilliganová pak ještě koketovala s rozdělením morálky na mužskou a ženskou. (Srov. Osecká et al. 1991). Tato teorie sice zvedla vlnu kritických reakcí, ale zcela zavrhnout ji rozhodně nelze.

Morální chování jedince je pak dále ovlivňováno dynamikou a strukturou osobnosti. Nemalou roli hraje bezesporu i vnímání (žebříček) hodnot.

*„Interakce jednotlivých složek osobnosti odráží zralost jedince, v níž se projevuje míra zvnitřněných etických principů, které jsou označovány jako morálka. Např. atribuční teorie (cit. Thomas, 1997b) hovoří o pěti komponentách, kterými jsou: schopnosti, zaměřenost, motivace, svědomí a emoční dispozice. E. Staub sleduje roli hodnot, osobních cílů a osobnostní struktury v průběhu morálního zrání. N. Eisenbergová (1996), v heuristickém modelu zdůrazňuje mimo jiné úlohu empatie, potřebu uznání a výkonu při vývoji mravního vědomí.“*¹¹⁰

M. Štěpánková dále vyslovuje názor, že morální vývoj v adolescenci je utvářen spolupůsobením komponent, které značně přesahují rámec kognice a sociálního kontextu. Výrazná změna *sebeuprožívání*, která adolescenci dominuje, do značné míry ovlivňuje vztahy s okolím. Adolescent začíná reálně uvažovat o své budoucnosti (i profesní). Intenzivněji vnímá nespravedlnost, krivdu.

¹¹⁰ M. Štěpánková, in V. Smékal, P. Macek, *Utváření a vývoj osobnosti*, s. 163

„Normy, pojmy dobra, zla nebo spravedlnosti si adolescent neosvojuje pouze v racionální podobě, ale i v podobě přání, sympatií, antipatií, které mají emocionální zabarvení.“¹¹¹

Sebeuvědomování, vývoj a utváření osobní morálky, jsou tudíž v tomto období velice důležitým faktorem. Pedagogičtí pracovníci, kteří s touto skutečností dovedou pracovat, dovedou vnímat její existenci a v pravý okamžik zapůsobit např. vlastním vzorem, představují zcela jednoznačně přínos.

Štěpánková sice hovoří o *přesahu mimo sociální kontext*, ale úlohu sociálního prostředí nezavrhuje, ani jeho vliv na vývoj morálky nijak neumenšuje.

Morální vývoj s sebou přináší i posílení *instituce svědomí*. To se stává výraznou součástí autonomní morálky. „...svědomí jako součást autonomní morálky a zároveň vnitřní pocit, odráží potřeby, hodnoty adolescentů...“¹¹²

Úloha svědomí v lidském životě zastává významnou úlohu. Dynamika dnešní doby jakoby se svědomím nepočítala. Svědomí se dnes může jevit jako něco, co spíš překáží, co komplikuje život. Média (hlavně komerční) nám (resp. mladým lidem) předkládají *osvědčené metody* na zajištění zaručeně šťastného života a v těchto *návodech* se se svědomím jaksi nepočítá. Hlavní je zisk, materiální přínos. Jsou-li pak takovéto modely *zaručeně šťastného života* mladým lidem pravidelně podsouvány, není divu, že jejich vnímání reality, rozlišování hodnot, může být značně zdeformováno. Řešení zde však nepřísluší pouze pedagogům, nýbrž je problémem celé společnosti. Bude-li společnost preferovat trh před morálkou, stane se toto pojetí plošně uznávanou normou a na zvrát směrem ke skutečným hodnotám může být pozdě

5 Optimální přístup k dospívajícímu

Práce s dospívajícími, obzvláště pak v oblasti výchovy a vzdělávání, by měla, ba dokonce musí být založena na dialogu. Pouze dialog, interakce mohou posílit zájem o probírané učivo a samozřejmě nejen o ně. Vychovatel by měl umět naslouchat a vlastním příkladem ukázat svým žákům, že právě v naslouchání,

¹¹¹ V. Smékal, P. Macek, *Utváření a vývoj osobnosti*, s. 164

¹¹² V. Smékal, P. Macek, *Utváření a vývoj osobnosti*, s. 165

v dialogu je to, co všichni očekáváme. Nejedná se zde ale o dialog v běžném pojetí, nejde o *rozhovor na dané téma*. Pravou podstatu dialogu snad nejlépe vyjádřil Martin Buber (1965). „...ve slovu dialog pak „dia“ znamená „skrze“ a „logos“ znamená „slovo“. Obrazně řečeno, tak jako skrze sklíčko diapozitivu vidíme obraz promítaný diaprojektorem, tak skrze slovo dialogu vidíme lépe to, oč jde.“¹¹³

J. Křivohlavý pak tuto definici doplnil a upřesnil: „*Vlastní význam práce při hledání hlubšího významu slov, hodnot, směřování atp., kdy prostřednictvím vět a slov (logos), jež v nejužším přátelském vztahu použijeme (tam, kde se nad určitým problémem zamýšlíme a hledáme jeho řešení), spatřujeme (či jen tušíme), jak se asi věci mají...i věci, které umožňují zvažovat hodnoty, o které nám v životě jde.*“¹¹⁴

5.1 Osobnost jako celek

„*Pro mnohé lidi bývá překvapením, že se morální život vyvíjí ve stupních podobných stupňům vývoje poznávání a citovosti a že vývoj má ve všech třech případech, tedy i v případě vývoje morálního, neurobiologické podklady.*“¹¹⁵

Již jednou jsem se ve své práci zmínil, že osobnost je složena z částí. Pod trochu jiným úhlem pohledu bychom mohli hovořit i o *rozměrech* osobnosti. Každá osobnost je (mimo jiné) *originálem* v oblasti temperamentu a charakteru. Koukolík a Drtilová ve své knize *Vzpoura deprivantů* prezentují teorii, jejímž autorem je C. R. Cloninger (profesor genetiky a psychiatrie Washingtonovy university v St. Louis). Tato teorie hovoří o čtyřech rozměrech temperamentu:

1. Vyhledávání nového: Dědičnost určí výběr podnětů, které dokáží jedince přimět ke zkoumání okolí, vyhledávání nových situací, impulzivnímu rozhodování nebo rychlým proměnám nálady;
2. Sklon vyhýbat se poškození: Dědičnost vybere podněty, na jejichž základě jedinec některé druhy svého chování tlumí, začne se obávat budoucnosti nebo lidí, které nezná, nebo podněty, které rychle unavují;

¹¹³ J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 183

¹¹⁴ J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 183

¹¹⁵ Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 78

3. Závislost na odměně: Dědičnost určí, jaké podněty nás přimějí, abychom v nějakém druhu chování pokračovali. Projevuje se například způsobem, jímž tvoříme sociální vazby nebo mírou závislosti na souhlasu druhých lidí s naším chováním;
4. Vytrvalost: Je daná mírou vytrvalosti, s níž vzdorujeme únavě nebo tomu, že se činnost nedaří.¹¹⁶

Souvislost temperamentu a charakteru, coby *zásadních součástí „celku“ osobnosti* a jejich vliv na formování *sebepojetí* nám zcela jednoznačně vyplývá z Colingerova výkladu charakteru: *„Třemi rozměry charakteru jsou sebezaměření, ochota spolupracovat a přesah. Charakterové rozměry odpovídají tomu, do jaké míry se člověk cítí autonomním jedincem, do jaké míry se cítí být součástí lidské společnosti a do jaké míry se cítí být součástí celistvosti, vesmíru, celku, v němž je nějakým způsobem vše provázáno se vším.“*¹¹⁷

Z. Helus pak v této souvislosti hovoří o *vlastnostech* a *rysech* osobnosti. Za vlastnosti osobnosti považuje takové její charakteristiky, které se vyznačují odolností vůči změně a ovlivňují projevy jedince. *Rysy* osobnosti (na rozdíl od vlastností) pak nemají obecnou platnost a jsou spíše vázány na specifické situace.

M. Nakonečný píše o pojmu *struktura osobnosti* následující: *„...vyjadřuje vnitřní uspořádání osobnosti, tj. skladbu jejích prvků, dispozic, které jsou chápány jako funkční elementy, resp. jako elementy funkcí různých kategorií (výkonu, motivace, hodnocení, formální reaktibility atd.- tj. schopnosti, motivy, postoje, temperament atd.).“*¹¹⁸

Všechny výše uvedené definice (rozdělení) se shodují v tom, že osobnost jako celek je složena z celé řady *fragmentů*. V rámci vývoje osobnosti pak dochází k tomu, že se každá část vyvíjí samostatně, formována jinými vlivy. Kromě dispozic daných dědičností se jedná o vlivy, které *přicházejí zvenčí*, tzn. jsou formovány výchovou. Lze tedy i zde učinit závěr, že způsob a úroveň výchovy do značné míry předurčují *kvalitu* budoucí osobnosti.

¹¹⁶ Srov. Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 91

¹¹⁷ Koukolík, Drtilová, *Vzpoura deprivantů*, s. 92

¹¹⁸ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 61

5.2 Integrace osobnosti

Pod pojmem *integrace* si představíme proces vytváření určitého celku. V případě utváření osobnosti tento proces probíhá od raného dětství. Psychologie zde hovoří o *integračním úsilí osobnosti*. Jednotlivé části osobnosti, tzn. např. *vlastnosti, rysy*, které utvářejí osobnost (z nichž se osobnost skládá), k sobě automaticky *nepřilnou* jenom proto, že přináleží jednomu organismu. K tomu je zapotřebí vyvinout mnohdy značné úsilí. Musíme zde brát v úvahu i to, že některé rysy (potažmo vlastnosti) dominují, tzn. mohou *předurčovat* chování, vystupování jedince. To, že se tyto rysy (vlastnosti) někdy projeví, jindy ne, je ovlivněno prostředím, resp. *vázáno na prostředí*. M. Nakonečný zde hovoří o *vnitřní konzistenci rysů*. V knize *Psychologie osobnosti* píše: „*Problém vnitřní konzistence rysů – dispozic je problém motivace. H. Hartsborne a M. A. May (1928) prováděli výzkumy na školních dětech, aby si ověřili existenci obecného rysu nečestnosti, resp. konzistenci jeho vnějších projevů. Zjistili že mnoho dětí, kterým to bylo nenápadně umožněno, kradlo, lhalo a podvádělo v některých situacích a v jiných nikoli, také že mnohé děti, které např. lhaly, nepodváděly.*“¹¹⁹

Zcela jednoznačně zde vyplývá, že situace může do značné míry ovlivnit chování. Samozřejmě nelze generalizovat, ale musíme si uvědomit (a v pedagogické práci z toho vycházet), že závadné modely chování vznikají tehdy, nastane-li pro ně *příznivá situace* a snažit se takové situace nevytvářet.

Utváření osobnosti, její integrace, je tedy poměrně zdlouhavý proces, jehož výsledek je závislý na jeho průběhu. Z. Helus zde hovoří o *integračním úsilí osobnosti*.

„*Integrační úsilí jedince se projevuje nejnápadněji v odpovědi na tendence, které v něm působí dezintegrujícím, rozkladným způsobem tak, jako by ztrácel sám sebe a stával se někým, kým nechce být. Takové tendence se zprvu prosazují, aniž si je dítě uvědomuje a přemýšlí o nich.*“¹²⁰

Okolo třetího roku života se u dětí začne projevovat *pocit viny* (E. H. Erikson – 3. věk). Na základě této skutečnosti se začnou objevovat snahy

¹¹⁹ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 65

¹²⁰ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 113

polepšit se, pustit se do boje s dezintegroujícími silami. „...myslím, že je to moralistické a znehybňující (inhibující) potlačování hravé iniciativy při absenci ritualizovaných způsobů usměrňování viny. Slovo pro to je moralismus.“¹²¹

Dítě tudíž samo vyvíjí značné úsilí a úkolem pedagogů je toto úsilí podporovat, vést správným směrem. Zatím hovoříme o takovém věku dítěte, který není *předmětem* mojí práce. Zmiňuji se o něm proto, že právě zde je položen základ budoucí osobnosti. Pokud tento zápas o integraci dítě (za podpory vychovatelů) zvládne, je zde určitá pravděpodobnost, že zvládne i následující.

Dítě a později i mladý člověk mnohdy tento boj vzdá pod vlivem „nabídky“ jiných, v tu chvíli lákavějších aktivit (televize, počítač, kamarádi). To samozřejmě (trvá-li to delší dobu) může proces integrace zbrzdit, nebo dokonce pozastavit. „*Vyostřenými projevy dezintegrační tendence jsou různé závislosti nabývající patologických rozměrů – z celistvosti naší bytosti se vydělují určitá rozkladná hnutí...která fungují na úkor našeho žádoucího životního směřování.*“¹²²

V rámci tzv. *vývojové perspektivy* hovoříme někdy o integraci vyšší úrovně, což by se také dalo nazvat *transcendováním osobnosti*, tj. o určitém přesahu mimo osobní zájmy směrem k něčemu podstatnějšímu, *většímu*. R. Palouš (1996) zde hovoří o „...aktualizaci potřeby žít v pravdě, spravedlnosti, dobru – i na úkor vlastního pohodlí, nebo dokonce s nasazením života.“¹²³

Takový přístup je naprosto optimální a úkolem vychovatelů je jej podporovat, vytvářet pro něj vhodné podmínky. Celistvost osobnosti není jakousi *nárokovou složkou*, na kterou má každý nezadatelné právo, aniž by pro to musel cokoli učinit. Formování, integrace osobnosti má svoji dynamiku, vývoj, postup, návaznosti, *směřování od něčeho k něčemu*. Do jaké míry proběhne tento proces zdárně závisí tudíž nejen na jedinci, jehož se týká, ale také na vychovatelích a učitelích, kteří zde vystupují v rolích jakýchsi *průvodců*. Ti pak mohou tento proces *nasměřovat* pozitivním ale i negativním směrem.

¹²¹ E. H. Erikson, *Životní cyklus rozšířený a dokončený*, s. 50

¹²² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 114

¹²³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 114

5.3 Potřeby, motivy, zájmy

Na tomto místě se setkáváme se třemi pojmy. Nejdříve se věnujme každému zvlášť a následně si vyjádřeme souvislost mezi nimi.

Potřeby: Vycházíme-li z pojmu *zaměřenost osobnosti*, nutně dojdeme k závěru, že jejím základním faktorem jsou právě potřeby. A. Maslow (1970) pak ve své hierarchické teorii potřeb učinil rozdělení na *potřeby vyšší* a *potřeby nižší*. Úrovní potřeb je pak dána i úroveň motivace k redukci tenze. „*Nižší potřeby (fyziologické potřeby, potřeba bezpečí) zajišťují fyziologické přežití jedince; vyšší potřeby (lásky, úcty) zajišťují duševní pohodu a rozvoj osobnost.*“¹²⁴

M. Nakonečný se o potřebách vyjadřuje následovně: „*Pojem potřeby vyjadřuje základní formu motivu, a to ve smyslu nějakého deficitu v biologické či sociální dimenzi bytí.*“¹²⁵

Motivy: Z předchozí citace jednoznačně vyplývá souvislost mezi potřebami a motivy. J. Nuttin (1987) definuje motiv jako *faktor aktivace a řízení způsobů chování*. Z. Helus vysvětluje motivy jako *propojení potřeb s vnějšími popudy*. Píše k tomu: „*V případě, že motiv určují rozhodujícím způsobem potřeby, hovoříme o vnitřní motivaci; v případě, že jsou rozhodující vnější popudy, hovoříme o vnější motivaci.*“¹²⁶

Z předchozích citací jednoznačně vyplývá nejen provázanost *potřeb* a *motivů*, ale hlavně to, že lidské chování je ovlivňováno právě těmito faktory. V rámci vzdělávání (a výchovy) je pak rozhodující, je-li jedinec motivován *vnitřně* – což se projeví např. tím, že usiluje o poznávání i za neodpovídajících (nevyhovujících) okolností. Těmito okolnostmi můžeme rozumět kupříkladu nevyhovující klima ve třídě. Současným fenoménem je v tomto smyslu výsměch těm žákům, kteří se snaží o dobré výsledky, kteří ve škole *umí*. Žáci s motivací *vnější* představují pravý opak. Jejich podléhání okolí, tzn. většinovému názoru v rámci třídy je pro ně *nosné*. Vyšších výkonů jsou schopni pouze pod pohrůzkou nebo za odměnu (vesměs materiálního charakteru). Úkolem pedagoga tudíž je podporovat motivaci *vnitřní* na úkor motivace *vnější*.

¹²⁴ V. J. Drapela, *Přehled teorií osobnosti*, s. 138

¹²⁵ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 125

¹²⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 120

Zájmy: M. Nakonečný definuje zájmy jako zvláštní formu motivů, pojímanou značně nejednotně, ačkoli jejich význam a vystupování v každodenním životě je výrazný.¹²⁷

Zájmy lze považovat za uvědomělé, dlouhodobé a soustavné zaměření aktivity jedince na určitou oblast poznávání a činorodé seberealizace.¹²⁸

Zájmy představují v oblasti rozvoje osobnosti jeden z významných *stavebních prvků*. Je pro ně charakteristické *aktivní nasměrování*. Jednoznačně podporují cílevědomost, rozvoj v oblasti *hierarchie hodnot*, v neposlední řadě pak systematičnost, smysluplnost jednání i mimo zájmovou sféru. Podle A. H. Maslowa je „...*uspokojování zájmů analogické uspokojování potřeb růstu...také zájmy jsou neukojitelné a s jejich uspokojováním se zesiluje jejich motivační naléhavost.*“¹²⁹

Závěrem zde můžeme (a musíme) konstatovat, že podpora *pozitivních zájmů* je žádoucím počinem. Zájmy vnášejí do života (životního stylu) určitou smysluplnost, zaměřenost pozitivním směrem. Speciálně mezi mladými lidmi od 15 do 20 let se dnes značně rozšířil fenomén *nudy*. To pak v mnoha případech vede k nevhodnému, mnohdy až patologickému modelu chování. Přesto, že dnešní zábavní průmysl nabízí celou řadou mnohdy až podezřelých možností trávení volného času, není schopen (a patrně ani ochoten, tzn. nemá to v úmyslu) nahradit zájmy v pravém slova smyslu. Naopak, mnohdy vede k plytkosti, povrchnosti, což se pak negativním způsobem projevuje i v ostatních oblastech života.

6 Mezilidské vztahy

Mezilidské vztahy mají (kromě jiného) zásadní význam právě v oblasti rozvoje osobnosti. Osobnost dítěte se utváří *mezi lidmi*, kteří na ně působí, kteří je ovlivňují. Lidé z jeho bezprostředního okolí je svým chováním vůči němu ujišťují, že jej milují a že se na ně může spolehnout. Dítě tak prožívá pocit sounáležitosti. Zde se jedná o vztahy *pozitivní*. Mince má ovšem také druhou stranu. Dítě

¹²⁷ Srov. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 133

¹²⁸ Srov. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 120

¹²⁹ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, s. 134

v průběhu života prochází též vztahy, které je traumatizují, vztahy s lidmi, kteří mu nahánějí hrůzu ale na kterých je svým způsobem závislé. Z. Helus se k tématu mezilidských vztahů vyjadřuje následovně: „*Chceme-li významu mezilidských vztahů hlouběji porozumět, musíme obrátit pozornost ke dvěma skutečnostem:*

1. *mezilidské vztahy se realizují v interakcích a komunikacích;*
2. *mezilidské vztahy nejsou jenom něčím, co se týká nás a lidí kolem; interakce a komunikace není jenom děním mezi jedincem a někým druhým – vztahy, resp. komunikace také do jedince vrůstají, transformují se do skladby jeho osobnosti a podmiňují jeho niterný život.“*¹³⁰

6.1 Interakce

Základem mezilidských vztahů je bezesporu interakce. Jejím prostřednictvím dochází ke vzájemnému ovlivňování komunikujících jedinců. Vytváří se tak zpětná vazba, která určuje další *tok* komunikace. Toto je obzvláště důležitá součást výchovných procesů. Vychovatel (učitel) by měl vědět, do jaké míry je jeho působení na žáky úspěšné a sám se prostřednictvím takto vzniklých podnětů obohacovat. Interakci lze považovat za jeden ze zásadních bodů lidské komunikace. Právě tuto skutečnost zohledňuje Z. Vybíral v knize *Psychologie lidské komunikace*, kde píše: „*S pojmem lidská komunikace se do značné míry překrývá pojem interakce, používaný řadou psychologů...je však širší, zahrnuje např. předávání dokumentů neznámému člověku či instanci přes prostředníka...interakce má tak blíže k pojům vazba, vztah. Na rozdíl od širokého pojmu interakce definujeme interpersonální komunikaci jako interakci pomocí symbolů (jazyka, gest atp.)“*¹³¹

Úzkou souvislost, resp. *reciprocitu* pojmů interakce a komunikace popisují následující podkapitoly.

¹³⁰ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 127

¹³¹ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 19

6.2 Komunikace

Chceme-li se zabývat pojmem *komunikace*, měli bychom si nejdříve objasnit, co tento pojem znamená. Zde bych použil definice Z. Vybírala, který píše: „*Etymologie slova komunikace naznačuje, že původní rozumění tomuto pojmu bylo široké. Slovníky dnes sice definují komunikaci např. jako proudění informací z jednoho bodu (ze zdroje) k druhému bodu (k příjemci), jako přenos nebo vytváření znalostí, ale communicatio znamenalo původně vespolné účastnění a communicare činit něco společným, společně něco sdílet.*“¹³²

Tato definice (domnívám se) plně vystihuje právě to, o co nám v oblasti výchovy a vzdělávání především jde, totiž o *společné sdílení*. Proces edukace by měl být právě takovým sdílením, vzájemným obohacováním, kde učitel předává žákům vědomosti a na základě zpětné reakce vidí, do jaké míry se mu to daří, popř. kde a jaké dělá chyby.

V oblasti komunikace, stejně jako i v jiných oblastech výchovy a vzdělávání, došlo v posledních letech ke značnému posunu. Především nastala evidentní změna v chování žáků a v jejich přístupu ke vzdělávání. Porovnáme-li situaci před rokem 1989 a po něm, je tato změna více než zřetelná. V některých případech k lepšímu, v jiných k horšímu. Rozhodně nehodlám obhajovat metody výuky praktikované za minulého režimu na základě zvrácené ideologie, chtěl bych pouze vyzdvihnout to, co bylo převzato z doby před II. svět. válkou a co lze považovat za osvědčené a ve své podstatě přínosné i dnes.

V této kapitole se budu věnovat otázkám komunikace, a to komunikace jak mezi žáky a učiteli, tak mezi pedagogickými pracovníky navzájem.

V životě jako takovém a tím pádem v oblasti výchovy a vzdělávání obzvlášť, je komunikace nezastupitelným faktorem. Dvě linie komunikace, totiž *tematická* (o čem se mluví) a *interpretační* (význam, smysl dialogu) je třeba využívat vyváženě podle toho, s kým a o čem hovoříme. Obzvlášť v práci učitele je podstatné, aby dialog se studenty probíhal na bázi srozumitelnosti, s dostatečným prostorem pro prezentaci názorů ze strany žáků. Princip dnešního způsobu výuky je postaven čím dál tím víc na dialogu. Ještě nedávno naprosto obvyklý *frontální*

¹³² Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 17

způsob výuky postupně uvolňuje místo modernějším, podstatně (alespoň dle názoru odborníků) progresivnějším výukovým metodám. Naskytá se zde ale otázka, co si výše zmiňovaní odborníci pod pojmy: *zastaralý, překonaný, kontraproduktivní* na jedné straně, a *moderní, progresivní* na straně druhé, vlastně představují. Bezsporně důležitým faktorem je zde motivace. Chci-li totiž s někým (tím spíše s žákem) komunikovat tak, aby výsledkem této komunikace bylo optimální zvládnutí probíraného učiva, tzn. abych se s úspěchem zhostil role učitele, musím takového žáka motivovat. V mnoha případech je tato motivace téměř neuskutečnitelná. Podstatné zde je, o jaký předmět a o jakého žáka se jedná. Představíme-li si pak že co žák, to osobnost, a takovýchto osobností je ve třídě někdy až třicet, stává se z problému motivace problém s velkým „P“. Ze své dlouholeté praxe vím, že je podstatně jednodušší získat si pozornost v oblasti předmětů odborných (zde žáci většinou tuší, že jejich zvládnutí je pro zdárné absolvování školy podstatné), než v předmětech tzv. všeobecných. V rámci celé svojí dosavadní pedagogické kariéry působím na SOU jako učitel odborných předmětů, ale vzhledem k tomu, že naše škola nepatří k největším, vyučuji okrajově i předměty všeobecné. Tím pádem jsem (domnívám se), dostatečně způsobilý komparovat tyto dvě „oblasti“.

Posouzení problematiky *odbornosti* či *neodbornosti* autorů tzv. „nových výukových metod“ přenechám raději jiným.

Nyní se vrátím k výše zmíněným dvěma liniím komunikace. V rámci výuky se mi jako důležitější jeví linie tématická. Podstata výuky spočívá v předávání jasných, pokud možno stručných a pro žáky srozumitelných informací. Z toho jednoznačně vyplývá, že každý žák by měl vědět, *o čem se mluví*. V průběhu vyučovací hodiny by navíc měla vládnout taková atmosféra, která nepůsobí na žáky (popř. učitele) stresujícím dojmem, protože pouze za takových podmínek připadá v úvahu navázání oboustranně plodného dialogu. Učitel tudíž sděluje relevantní informace a žáci mají dostatečný prostor pro případné dotazy. Po teoretické linii to vypadá až podezřele jednoduše a z pohledu laika se tudíž práce učitele nutně musí jevit jako velice snadná a finančně silně nadhodnocená činnost. Praxe ale vypadá trochu jinak. Je nutno totiž konstatovat, že za posledních cca. pět

let zájem žáků o probírané učivo (a to i v oblasti odborných předmětů) rapidně klesá, protože zaujmout větší část třídy, navázat plnohodnotnou komunikaci, mít zpětnou vazbu ve formě podnětných otázek k probíranému problému, je dnes jev velice zřídka. Dřívější, tedy *frontální* způsob výuky začíná pomalu, ale jistě zažívat svoji renesanci. Staří pedagogičtí „harcovníci“ (vesměs ještě starší než já) to samozřejmě pociťují jako triumf osvědčených metod nad „od počátku podezřelými novotami“, před kterými nás (samozřejmě marně) s patričním předstihem a důrazně varovali. Není-li totiž v pedagogových silách žáky zaujmout na základě (alespoň zdánlivé) dobrovolnosti, je třeba je k pozornosti „donutit“. Zde se ale samozřejmě nedá hovořit o plnohodnotné komunikaci. Jestliže si pozornost vynutíme pod pohrůzkou trestu, je dost pravděpodobné, že dlouho nevydrží. Žáci se pak pouze tváří, že dávají pozor a výsledek takto vedené výuky je poněkud tristní. Předchozí sdělení tak trochu koketuje s pojmem *začarovaný kruh*. Ani staré a osvědčené, ani nové (a neosvědčené) metody „nefungují“ k plné spokojenosti všech zúčastněných a žádná oficiální *třetí cesta* v podstatě neexistuje. A právě zde má své nezadatelné místo druhá linie slovní komunikace, totiž linie *interpretační*. Teprve zde se plně projeví význam, smysl dialogu. O významnosti dialogu však nesmí být přesvědčen pouze vyučující – musí o něm přesvědčit také své studenty. V této oblasti bude patrně značný rozdíl mezi studenty gymnázií a žáky SOU. Zatímco první skupina disponuje jistou ctižádostí, cílevědomostí, v případě skupiny druhé jsou tyto vlastnosti značně atrofovány. Na učilištích se čím dál častěji setkáváme s tzv. *pasivní rezistencí* než se zájmem a ochotou k dialogu. Přesto však musí existovat cesta, způsob, jakým navázat „přetrženou nit“ tak, aby (alespoň částečně) oslovila většinu zúčastněných. A zde opět vstupuje do hry „kvalitní“ komunikace. Dnešní mládež je do značné míry závislá na výpočetní technice. Pomocí počítačových programů by určitě bylo možné žáky zaujmout podstatně víc, než prostřednictvím konservativních metod výuky, ale jsme nuceni položit si na tomto místě otázku: „Jednalo by se potom ještě o *slovní komunikaci* v pravém slova smyslu?“ Pedagog by se svými žáky hovořil pouze ve zkratkách, označujících názvy a čísla programů. Sporná by samozřejmě byla i zpětná reflexe.

Celá řada starších (ale už i mladších) pedagogů je nucena konstatovat, že dnešní středoškolští studenti se neumí vyjadřovat a mají slabou (mnohdy až mizivou) slovní zásobu. V době e-mailu a SMS zpráv se tomu ani nelze divit. Svět se začíná orientovat na co největší stručnost ve sděleních a na „dlouhé hovory“ údajně není čas. To vše ovšem značně ochuzuje možnosti slovní komunikace a staví nás v tomto směru před mnohdy neřešitelnou situaci, kdy máme pocit, že *se prostě nejsme schopni domluvit*. Takové zjištění je v běžném životě značně nepříjemné, v procesu vzdělávání pak tragické. Technické vymoženosti, které by tento způsob výuky plně umožňovaly, nejsou zatím v požadovaném množství a v předpokládané kvalitě k dispozici, protože jsme stále závislí na komunikaci takřkajíc *konzervativního typu*. Tato komunikace ale musí být schopná „vycházet vstříc“ oběma zúčastněným stranám v té míře, aby byla oboustranně plně akceptovatelná a tudíž schopná splnit svůj účel.

Jak už uvádím výše, první zásadou komunikace pedagoga a žáka je *srozumitelnost*. Zde se samozřejmě jedná spíš o srozumitelnost ze strany pedagoga. Ten musí vycházet z celé řady aspektů, kterými jsou: *náročnost probírané látky, úroveň žáků, časová dotace daného předmětu*. V neposlední řadě je zde nosným faktorem i schopnost učitele „zaujmout“ žáky svým výkladem. Rozhodně nelze předpokládat, že by bylo možno (alespoň v případě SOU to platí téměř stoprocentně) žáky zaujmout po celou vyučovací hodinu stereotypním výkladem, byť co do obsahu na špičkové úrovni. Poznal jsem celou řadu pedagogů, jejichž odbornost byla na vynikající úrovni, ale jejichž způsob výkladu (tzn. komunikace) byl – mírně řečeno – *zvláštní*. Byli nepřístupní jakémukoli dialogu, striktně vyžadovali plnou pozornost a (upřímně řečeno) z jejich hodin si toho žáci „moc neodnesli“. Takového učitele můžeme bez nadsázky označit (slovy klasika) *ortodoxním monologistou*. Jakmile se z rámce výuky vytratí prostor pro dialog, přestává se jednat o komunikaci v tom smyslu, v jakém si ji představujeme. V tomto odstavci jsme začali hovořit o *srozumitelnosti*, jako o jedné z důležitých zásad v komunikaci obecně, tím spíše pak v komunikaci žáka a učitele. V předchozím odstavci pak hovoříme o *mizivé* slovní zásobě současných mladých lidí. Zde je tudíž nutno opět sáhnout k otázce: *Bylo by v pořádku, aby*

*učitel ve snaze po srozumitelnosti svého výkladu přizpůsobil svůj jazyk jazyku žáků? Byl by tento krok (který by většina žáků kvitovala s povděkem) spíš ztrátou, nebo přínosem? Domnívám se, že by se zde zcela jednoznačně jednalo o ztrátu. Učitel by měl spíše vyvíjet snahu o rozšíření slovní zásoby (tudíž o zlepšení schopnosti komunikace) svých žáků. A právě toto je jeden ze zásadních úkolů učitelů tzv. všeobecných předmětů, tzn. českého jazyku, občanské nauky atp. V rámci předmětů odborných (vzhledem k předpokládanému množství učiva a vesměs nedostatečné časové dotaci) je to úkol téměř nesplnitelný. Z toho jednoznačně vyplývá další prostor pro komunikaci, tentokrát mezi jednotlivými učiteli. Obsah vyučovacích předmětů je rámcově stanoven učebním plánem. Každá škola a následně každý učitel má však k dispozici určitý *manévrovací prostor*. Ten umožňuje účelné přizpůsobení probírané látky potřebám jednotlivých učebních oborů a v konečném důsledku i jednotlivých učitelů. Z toho vyplývá, že v podstatě vše závisí na vyučujících, respektive jejich schopnosti a chuti *dohodnout se*. Shrnutí tohoto odstavce by proto znělo: *Srozumitelnost ano, ale ne na úkor kvality*.*

Další důležitou zásadou (v komunikaci se žáky obzvláště) je *pravdivost*. Slovenský pedagog, prof. Zelina se domnívá, že odhalí-li žáci, že jejich učitel nemluví pokaždé „tak docela pravdu“, rozhodně to nebude pro kvalitu komunikace přínosem. V případě, že učitel není schopen fundovaně zodpovědět žáky položenou otázku, je rozhodně lepší přizná-li se, že to prostě neví, než aby žáky (v rámci léčení si vlastních komplexů) mystifikoval. Jakmile totiž jednou ztratí důvěru, je téměř nemožné, aby ji plně získal zpět.¹³³

Posledním pojmem, kterým se zde budeme zabývat je *frustrační tolerance*. Pracuje-li totiž *člověk s lidmi*, a chce-li pracovat dobře, musí investovat *část svého já*. V případě těchto profesí (tzn. učitel atp.) se nezdědka vyskytuje tzv. *syndrom vyhoření*. Abychom se tohoto veskrze negativního jevu vyvarovali, musíme se snažit rozpoznat, kdy něco takového hrozí a naučit se regulovat výdej svých sil tak, „aby nám vždy nějaké zbyly“. Mnohdy není jednoduché zvládat svoje emoce

¹³³ Srov. E. Pajtinka, *Rozhovory s profesorem Zelinou*, s. 91

ať už v negativním, či pozitivním slova smyslu. Umění odpoutat se od pracovních povinností se lze naučit, nesmí se však projevit zhoršením kvality naší práce.

O slovní komunikaci by se samozřejmě dalo (a mělo) hovořit mnohem obsáhleji. Už jenom pokles slovní zásoby u většiny mladých lidí, zásadní změny v oblasti komunikace (vlivem např. výpočetní techniky atp.). Na otázku, jsou-li tyto změny ztrátou, či přínosem, by patrně každý zodpověděl jinak. Představitelé mladších generací by je nutně považovali za přínos, střední generace by se patrně tvářily poněkud rozpačitě a konečně většina příslušníků generací starších by je mohla považovat za ztrátu. Ztrátu ve smyslu určité degradace jazyka, narušení soukromí atp. Ať už se na současnou verzi komunikace budeme dívat z jakéhokoli úhlu, je (stejně jako téměř všechno ostatní) částečně ztrátou a částečně i přínosem.

6.3 Vliv komunikace na vývoj osobnosti

V rámci vývoje osobnosti zastává komunikace zásadní postavení. V některé z dalších kapitol se hodlám podrobně věnovat *duševní hygieně*. Zde bych se oní zmínil v trochu jiné souvislosti, přesněji řečeno ve vztahu ke komunikaci. Na úvod použiju citaci, a to z knihy J. Křivohlavého *Psychologie zdraví*:

*„Do oblasti zájmů duševní hygieny v sociální oblasti patří v první řadě péče o zdravou sociální percepci – realistické (věci přiměřené) vnímání druhých lidí, jejich snah a záměrů i správné vnímání mezilidských vztahů. Patří sem také problematika sociální komunikace – správného porozumění verbálnímu i neverbálnímu sdělování a správného (věci i posluchačům přiměřeného – adekvátního) vyjadřování...otázka mezilidských vztahů a to jak přátelských (kooperativních), tak nepřátelských (kompetitivních)...lze sem zahrnout také problematiku tvořivého řešení mezilidských konfliktů, a to jak konfliktů představ, postojů a názorů, tak i konfliktů zájmů...“*¹³⁴

Vlivu komunikace na vývoj osobnosti se věnuje také Z. Helus v knize *Dítě v osobnostním pojetí*. Vzhledem k tématu mé práce se specifikují hlavně na komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žákem. Tato komunikace nespočívá pouze v předávání informací ale také např. v průběhu, způsobu zkoušení.

¹³⁴ L. Míčka, in Křivohlavý, *Psychologie zdraví*, s. 153

„Vybavme si např. situaci, kdy jsme mohli u zkoušení daleko lépe uspět, kdyby se byl zkoušející k nám jinak choval. Kdyby nás neustále neznervózňoval námitkami a výhradami ke všemu, co jsme říkali ale alespoň trochu nás podpořil oceněním naší snahy a pochvalou našich odpovědí...“¹³⁵

Optimální situace by v tomto směru nastala tehdy, kdybychom se s těmito *chválícími a podporujícími* učiteli setkávali v průběhu celé školní docházky, nebo alespoň ve většině případů. Přínosný dopad na vývoj osobnosti takového přístupu je nesporný. Opačný přístup se samozřejmě projevuje v rámci vývoje osobnosti opačným efektem. Odborná literatura popisuje, o jaké dopady se zde jedná. Například Seligman (1981) popisuje *syndrom naučené bezmoci*. Uvádí příklad žáka – trojkaře, který se rozhodne, že si zlepší prospěch a vyvine v tomto směru určité úsilí. Učitel jej má ovšem *zaškatulkovaného* mezi trojkaři a domnívá se, že na lepší výsledky prostě nestačí. Jestliže tento žák při zkoušení prokáže znalosti jedničkáře, učitel to považuje za náhodu a začne klást doplňující otázky. Tím žáka znejistí a nakonec dojde k tomu, že od tabule odchází s obligátní trojkou. Takový přístup je evidentně značně demotivující a žák se většinou smíří s rolí trojkaře a dále se ji nesnaží. Seligman, k tomu říká:

„Opakování podobných situací navozuje posléze určitou stabilizovanou dispozici, jež 1. odráží zkušenost, že úsilí nemá smysl, poněvadž nezměním své zařazení, kdybych dělal cokoli; 2. vnitřně demobilizuje tak, že jedinec se smiřuje se stavem věcí a rezignuje.“¹³⁶

Dalším negativem je v této oblasti *syndrom neúspěšné osobnosti (neúspěšného žáka)*. Základ tohoto syndromu je tvořen *prožitkově-postojovým psychickým komplexem*, který vychází z minulých zkušeností jedince s neúspěchem (viz předchozí text). Tento postoj se upevní v osobnosti jako trvalá vlastnost, která nadále ovlivňuje výkony (jednání). Takový žák pak sám sebe vidí jako neschopného, a priori počítá s prohrou. Helus shrnul směr úvah takového žáka do čtyř bodů:

- nevěří ve své schopnosti, je přesvědčen, že na úkoly nestačí;

¹³⁵ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 136

¹³⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 137

- nevynakládá úsilí, protože to nemá smysl... a proto je lépe rezignovat, či se nějak úkolu vyhnout;
- orientuje se na jiné životní oblasti, kde může svou žákovskou neúspěšnost kompenzovat (např. život v partě);
- zaujímá vůči škole a učiteli kritické či nepřátelské postoje.¹³⁷

Na tomto příkladě jasně vidíme, jaký otisk (v negativním slova smyslu) může nesprávná komunikace zanechat, jak *se může podepsat* na vývoji osobnosti. Domnívám se, že zájmem každého pedagoga je, aby ze svých žáků vychoval sebejisté, plně autonomní, integrované osobnosti, pročež by měl zvážit i přístup a metody, které v tomto směru využívá a na základě *autoevaluace* určit správnost či nesprávnost svých postojů, popřípadě tyto postoje změnit.¹³⁸

7 Nevhodné postupy ve výchově a vzdělávání

Jak vyplývá z předchozích kapitol, měly by veškeré snahy v rámci výchovy a vzdělávání směřovat *k dítěti*. Mělo by postupně docházet k posilování jeho sebedůvěry, autonomie, schopnosti sebeřízení a tento proces by měl být završen určitou integritou osobnosti. Pokud zvolíme optimální metody a přístupy, měla by být naše snaha korunována úspěchem. Je zde ovšem celá řada překážek a nástrah, které mohou naše představy a plány téměř, nebo zcela zhatit. Následující text nám právě tyto problémy a určité výchovné chyby a nedostatky popisuje hned z několika hledisek.

„...je třeba usilovat o jejich naplnění v prostředí a situacích, kde nám na dítěti záleží a bereme za ně odpovědnost – na prvním místě v rodině a ve škole.“¹³⁹

Předchozí citace zdůrazňuje dvě *lokality*, kde dochází k nejjednoduššímu formování osobnosti dítěte. V optimálním případě rodina a škola plně spolupracují. To ale samozřejmě není pravidlem. V mnoha případech se představy o způsobu a metodách výchovy značně liší. Nemá valného smyslu vybudovat na základě těchto odlišných představ nějaké nepřátelství, napjatou atmosféru mezi rodiči a školou. Ve školách, na rozdíl od většiny rodin působí profesionální

¹³⁷ Srov. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 137

¹³⁸ Srov. Macbeath, Scharatz, Meuret, *Self-evolution in European schools*, s. 12

¹³⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 153

pedagogové, kteří vycházejí z praxí ověřených metod a je zde tudíž větší předpoklad objektivnosti, *kvality* výchovy. To znamená, že výchova je zde orientována *na výsledek*. Tato orientace ovšem může být a mnohdy také je na úkor objektivního přístupu k individualitě žáka. V rámci rodin je efekt opačný. Zdůrazňuje se individualita a opomíjí skutečnost, že dítě je v oblasti školního výchovně-vzdělávacího procesu součástí určitého celku a že zde tudíž musí převládat ohled na celek nad ohledem na jednotlivce. Mnohdy se setkáváme (zde hovořím z vlastní zkušenosti) s rodiči, kteří jsou si vědomi toho, že se ve výchově svého dítěte dopustili chyb, že výsledek není zdaleka takový, jaký si představovali a požadují po škole, aby zjednala nápravu. Tato *delegace odpovědnosti* se stává stále častějším jevem. Takovým rodičům se pak těžko vysvětluje, že škola zde není pro to, aby napravovala výchovné nedostatky v rodině. Takoví rodiče jsou mnohdy schopni vystupovat vůči škole až agresivně a veškerou vinu za nezdar své ratolesti svalovat na *neschopné a zaujaté* pedagogy. I zde je ovšem nutné toto napětí co možná nejvíce redukovat a snažit se i s takovými rodiči dospět ke konsensu, aby tento rozkol nebyl na úkor dítěte, protože právě ono je předmětem našich snah, nikoli prostředkem našich rozkolů.

Doposud jsem poukazoval pouze na chyby, kterých se mohou dopouštět rodiče. Tím ovšem nechci naznačit, že škola je za všech okolností *dokonalá*, že se chyb nedopouští. Následující podkapitoly nám naznačí, kde všude může docházet k chybám, které se na osobnosti dítěte a samozřejmě i pozdějšího dospělého v negativním slova smyslu projeví.

7.1 Žák jako oběť manipulace

*„S obratem, že žáci jsou materiálem, se můžeme ve výpovědích učitelů poměrně často setkávat. Stěžují si např., že s tímhle materiálem nelze dosahovat mimořádných učebních výsledků.“*¹⁴⁰

Tato teorie se mně jeví jako značně nebezpečná. Degraduje školu na *továrnu na vzdělání*, tudíž na něco, co pomocí určitých (zaběhlých) neustále opakovaných technologických procesů *vyrábí z nevzdělanců vzdělance*. Pomineme-li úroveň

¹⁴⁰ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 154

takového vzdělání, bude mít tento *princip* nesporně negativní dopad na vývoj osobnosti dítěte.

*„Některé pedagogické a psychologické koncepce tento pohled na dítě jako objekt důsledně aplikují...podle předem stanovených programových kroků...určitými programy zpevnění (odměňování, posilování) správných odpovědí je vytvarováno žádoucí chování...“*¹⁴¹

Autorem této koncepce, tzn. koncepce *tvarování chování* je B. F. Skinner (1904 – 1990). Vyučování probíhá podle předem stanovených programových kroků. Výsledkem je pak *vytvarování* žádoucího chování namísto nežádoucího.

*„...tvarovat lze správné odpovídání na otázky; nebojácné chování tam, kde se jedinec dříve bál; zájem o určitou oblast apod.“*¹⁴²

Tento druh výchovy evidentně nepočítá s individualitou, s osobností žáka. Někteří současní odborníci (Matoušek, Maňák, Helus) považují tuto teorii za *redukcionistickou* a varují před ní. Podle Heluse *manipuluje žáka do určitého druhu pasivity, protože neumožňuje rozvinutí interakce mezi aktéry edukace a utvrzuje dítě v jeho podřízenosti.*

7.2 Žák (dítě) jako zátěž

Tímto postojem je do značné míry motivován i pokles natality v tzv. *vyspělých zemích*. Dítě zde představuje zátěž nejen ekonomickou ale i určitou překážku např. na cestě za profesním růstem, kariérou rodičů. V dnešní době je běžným fenoménem, že po kariéře touží oba rodiče. Dítě pak představuje povinnost pro jednoho z nich vzdát se kariéry, protože může být pojímáno jako *překážka*. Taková situace nezřídka vede ke značnému napětí v rodině, v mnoha případech k rozpadu rodiny.

*„Postoj k dítěti jako hrozbě se často aktivizuje v době dospívání. Je časté, že se dítě rodičům odcizuje, jeví se jim jako nevděčné, nevcíivé a zlé...výchovná bezradnost tuto situaci jen umocňuje.“*¹⁴³

¹⁴¹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 154

¹⁴² Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 154

¹⁴³ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 155

Tento problém ovšem zdaleka nepostihuje pouze rodiče. V nezmenšené míře se týká také školy. Dítě si sem přenáší určitý model interakce, protože jiný nezná. Nepřátelský postoj k autoritám se ze vztahu dítě – rodič přenesse do vztahu dítě – učitel. Pozice učitele je tak v očích těchto dětí do značné míry zpochybňována, což v některých učitelích vyvolává pocit bezradnosti a pochybností o smyslu vlastní práce.

*„Učitelé se také stále více bojí slovního i fyzického napadení, škola a žáci jsou pro ně každodenním stresem.“*¹⁴⁴

Z předchozího textu vyplývá, že základem celého pozdějšího života je primární skupina, rodina. Vztahy a postoje osvojené v rodině si dítě přenáší i do dalších vztahů. Je tudíž nutno začít (působením na rodinu) iniciovat změny postojů ze strany rodičů směrem k dětem.

V obdobném smyslu se vyjadřují také Koukolík a Drtilová v knize *Vzpouřa deprivantů*, kde píší: *„...totéž udělá matka se svým malým dítětem v tom nejdůležitějším – citovém, poznávacím a morálním vztahu nejprve k sobě a tím k lidem, které dítě v životě potká. Ale i vztah, který bude tento budoucí člověk mít k sobě samému. Na vrozeném základu, v jeho širokých, dědičností určených, učení velmi ovlivnitelných mezích staví základní mapu a zároveň kompas budoucího života svého dítěte. Ať oba chtějí nebo nechtějí, v dobrém nebo ve zlém.“*¹⁴⁵

Představy, že mladiství představují určitou hrozbu, se postupně přenáší i do postojů veřejnosti. Mladým jsou často přisuzovány spíš destruktivní tendence, jsou považováni za ty, kterých je třeba se bát. Takový obraz mladých lidí ale nutně musí vést k předpojatosti. Tímto způsobem uvažující pedagog je charakteristický nedůvěřivým, negativním postojem, který představuje zásadní překážku možnosti *pozitivního obratu*. Tento postoj navíc zjevně vede k posílení negativních projevů mladých lidí, čímž se napětí mezi autoritou a dítětem nebezpečně stupňuje.

¹⁴⁴ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 155

¹⁴⁵ Koukolík, Drtilová, *Vzpouřa deprivantů*, s. 55

7.3 Žák jako kompenzace pedagogových nedostatků

*„I tento odosobňující postoj...se projevuje v rozmanitých podobách. Nejčastěji se setkáváme s tím, že rodiče skrze dítě chtějí realizovat to, o co sami usilovali, ale nepodařilo se jim to. Nyní očekávají, že toho dosáhnou úspěchem svého dítěte.“*¹⁴⁶

V tomto případě se jedná o jakousi *instrumentalizaci* dítěte. Stává se z něho prostředek (nástroj) k naplnění určitých cílů. Děje se tak mnohdy i přesto, že s tím dítě nesouhlasí, že má o svém životě (i profesi) zcela jiné představy. Zde potom závisí na způsobu výchovy, na vztazích v rodině, do jaké míry je dítě ochotno opustit představy vlastní a *vyhovět aspiracím*, které na ně rodiče kladou. Některé děti se tomuto *nátlaku* podřídí, jiné se proti němu otevřeně postaví. Obě možnosti se ovšem negativně *podepíší* na osobnosti dítěte.

*„Při všech rizicích tohoto postoje zůstává jeho určitým pozitivem, že nabádá dítě k vzestupu, vývoji.“*¹⁴⁷

Z. Matějček v tomto směru hovoří o *výchovné interakci* jako optimální metodě. Vychází z předpokladu, že se ve výchově neděje nic jednostranně. To znamená, že zde dochází ke vzájemnému působení. Dospělý člověk vychovává dítě ale zároveň je dítětem ovlivňován, tedy vychováván. Matějček k tomu říká: *„...rysem rodinné interakce je směna citových podnětů a citové zaujetí všech zúčastněných. Rodinný vychovatel nemůže dost dobře být jen chladným pozorovatelem chování dítěte a odměřovatelem patřičných dávek výchovných odměn a trestů...je nutně účastníkem interakce, je do ní vtažen.“*¹⁴⁸

Zatím jsme v této podkapitole hovořili výhradně o rodině, tudíž i o problémech *uvnitř rodiny*. Něco podobného ale platí i pro školní prostředí, tedy pro vztah mezi učitelem a žákem. Také učitel může projevit snahu o určitou *nadvládu* nad dítětem. Pedagog, který má *atrofované* sebevědomí se k tomu uchyluje dokonce až nebezpečně často. A právě to je ve své podstatě daleko nebezpečnější, než výše uvedené nepřiměřené aspirace ze strany rodičů.

¹⁴⁶ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 156

¹⁴⁷ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 157

¹⁴⁸ Z. Matějček, *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*, s. 32

Z toho tedy jasně vyplývá, že výchova se nutně musí odehrávat na bázi interakce, která je pak přínosem pro obě strany, dále pak zjevnou potřebu pedagogy, kteří si léčí vlastní pošramocené sebevědomí tím, že nepřiměřeně, mnohdy kontraproduktivně manipulují se svými žáky, ze školství eliminovat.

7.4 Chyby ze strany školy

I přesto, že pedagog je (na rozdíl od rodičů) profesionálním vychovatelem, můžeme mnohdy zaregistrovat právě ve výchovných metodách učitelů závažné nedostatky. Nemálo z nich nedoceňuje fakt že to, jak žáci školu *prožívají*, tvoří základ jejich celkového postoje ke vzdělávání. H. Walberg (1976) uvádí, že „*v normálních podmínkách vyučování ovlivňuje faktor žákova prožívání školy a jeho postavení v ní až 45% variance učebních výkonů, což (za jistých okolností) může znamenat větší vliv na školní úspěšnost, než má např. inteligence.*“¹⁴⁹

Vyvolává-li už jenom pomyšlení na školu v dítěti pocity stísněnosti, nutně se tento stav projeví na celkovém přístupu ke škole a pochopitelně i na výsledcích. Jak jsem již několikrát zdůraznil, podstata jakéhokoli pedagogického působení spočívá ve správné komunikaci. Mnohá nepochopení potřebám druhého, v našem případě nepochopení mezi učitelem a žákem, způsobí mnoho problémů, které by (za použití správné komunikace) vůbec nemusely nastat. Jak by měla taková *správná komunikace* vypadat popisuje Z. Vybíral: „*Zájem o druhého znamená signalizovat zájem nejen o sdělení (informace), ale také o komunikačního partnera ve vztahové rovině. Svůj zájem dáme najevo, když:*

- *pozorně nasloucháme;*
- *jsme trpěliví;*
- *naš pohled je přátelský;*
- *naš hlas je přátelský;*
- *signalizujeme uznání za drobný pokrok (v komunikaci), povzbuzujeme;*
- *jsme zaangażováni (zaníceni pro sdělení)*

¹⁴⁹ Z. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 159

Součástí projevovaného zájmu při komunikaci tváří v tvář je kontakt z očí do očí.“¹⁵⁰

Úkolem učitele zcela jednoznačně není žáka stresovat, nýbrž motivovat, inspirovat. Mnozí pedagogové si plně neuvědomují, že represivními metodami vyvolávají *efekt bumerangu*. Žák, který žije pod permanentním tlakem nejenže není schopen plně vnímat sdělované informace, ale navíc se ve chvílích uvolnění, tedy tehdy, když *unikne z učitelova dohledu*, chová podstatně hůře, než kdyby na něho tento nepřiměřený tlak vyvíjen nebyl. Tím samozřejmě nenabádám k neprozřetelnému uvolňování morálky ve školách, pouze chci apelovat na takové pedagogy, kterým je represe jedinou přijatelnou metodou výchovy.

7.5 Chyby ze strany rodičů

Zásadních chyb ve výchově se samozřejmě nedopouští pouze škola ale také rodiče. Jsou to ovšem chyby, které nějakým způsobem korespondují s chybami školy, je zde viditelná reciprocita. V následujících podkapitolách se budu věnovat chybám výhradně *rodinným*.

Jedná se zde převážně o tzv. *zaslepenost dítětem*, tzn. *protekcionistický redukcionismus*. V podstatě se jedná o snahu za každou cenu dítěti vyhovět. To ve svém důsledku odnímá z dítěte veškerou odpovědnost a schopnost uznat, že pravdu mohou mít i druzí. Dítě není okolnostmi nuceno vynakládat jakékoli úsilí, vše za ně vyřeší druzí, tzn. rodiče. Tento protekcionismus je možno rozdělit do tří typů:

1. Protekcionismus útočný. Rodiče bojovně vystupují na ochranu svého dítěte všude, kde se mu podle jejich mínění křivdí, tzn. všude, kde věci neprobíhají v jeho prospěch. Takoví rodiče se často dostávají do konfliktu s učiteli o kterých tvrdí, že si na dítě *zasedli*. Dítě ztrácí schopnost komunikovat s okolím, což je neustále vhání pod ochranná rodičovská křídla.
2. Protekcionismus soucítící. Rodiče zde vystupují na ochranu svého dítěte *trpělivým postojem*. Pasivně se poddávají pocitům ukřivděnosti, vidí ve

¹⁵⁰ Z. Vybíral, *Psychologie lidské komunikace*, s. 215

světě nepřátelskou sílu, která jejich dítěti ubližuje. Tím je narušen pozitivní vztah dítěte ke škole, ke světu, k druhým lidem. Jsou demoralizovány vnitřní zdroje žákovy aktivity.

3. Protekcionismus služebný. Rodiče zaujímají vůči dítěti podřídivé postoje, za každou cenu mu chtějí vyhovět, posloužit. Z dítěte se stává diktátor, dochází k tzv. pedagogické inverzi, tzn. dítě ovládá rodiče a diktuje jim podmínky.¹⁵¹

Je velmi nesnadné určit, který z těchto *protekcionismů* je nejhorší. Každý z nich působí destruktivně jak na výchovu v rodině tak na výchovu školní. Je pak na učitelích, do jaké míry budou schopni takovou situaci zvládat, s takovými rodiči komunikovat tak, aby tyto negativní tendence alespoň zredukovali. Někteří učitelé se snaží tuto skutečnost nevidět a nevyvolávat napětí mezi rodinou a školou. Raději vyjdou požadavkům rodičů vstříc a to, že tím škodí dítěti si nepřipouští. Tento přístup v sobě skrývá značné nebezpečí. Když takové dítě dospěje, přenáší tento model vzájemných vztahů i do svojí nové rodiny a také do ostatních sociálních vztahů, takže se tyto postoje šíří jako nákaza, proti které, je-li v pokročilém stadiu, je těžké najít účinný lék.

8 Osobnost pedagoga

Práce pedagoga patří mezi ty profese, u nichž se výsledky jejich působení (v pozitivním ale i negativním slova smyslu) plně projeví až v budoucnosti. Je samozřejmě možné odhadovat, jak se jednotliví žáci v životě uplatní, ale zdůrazňuji *pouze odhadovat*. Ne každý učitel je dobrým učitelem, stejně jako ne každý žák si od dobrého učitele odnese to, co by si odnést mohl a měl. Dnešní postmoderní, sekularizovaná doba má tendenci nahrávat spíš těm průměrným a podprůměrným. Toto tvrzení lze snadno dokázat snižující se úrovní vědomostí absolventů základních a středních škol. Žáci mají stále více *práv a svobod* a stále méně povinností, resp. vynutitelnost těchto povinností je přinejmenším sporná. Tento přístup je zdánlivě eticky chvályhodný ale skutečným přínosem je pouze v případě těch žáků, kteří se nesnaží zneužívat toho, co je jim v dobré víře

¹⁵¹ Srov. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 158

nabízeno. Omezené pravomoci učitelů pak vedou zákonitě k tomu, že ti, kteří by měli a chtěli něco ze svých vědomostí a znalostí žákům předat, buď ze školství odcházejí, nebo rezignují a přizpůsobují se běžnému průměru. Jako dlouholetý středoškolský učitel jsem měl (jak už jsem v této práci uvedl) možnost setkat se s celou řadou pedagogů a tím i pedagogických přístupů. Rozhodně se nechci zastávat zastaralých metod a postojů k výchově a vzdělávání, ale tvrdím a jsem ochoten a schopen prakticky kdykoli a na celé řadě příkladů dokázat, že kdyby mnohé z léty ověřených praktik platily i dnes, mělo by naše školství výrazně vyšší úroveň.

V následujících podkapitolách se budu zabývat typy pedagogů a jejich *předpokládaným morálním a profesním profilem* a dále pak *syndromem vyhoření*, jeho projevy a možnostmi předcházet mu.

8.1 Typy pedagogů

Podle Caselmannovy typologie existují dva typy učitelů.

a) logotrop

Tento typ učitele je orientovaný přísně vědecky. Žák jej zajímá pouze jako přijímač informací, méně už jako člověk, mající své drobné radosti a starosti. Většinou to bývá jedinec cele upsaný své vědě a velice nerad a pouze zřídka se pohybuje mimo její hranice. Logotrop může být orientovaný buď všeobecně filosoficky, nebo odborně, většinou technicky,

b) paidotrop

Také tento typ učitele má dvě alternativy a to podle základní orientace – buď na třídu (skupinu) jako kolektiv, to znamená že je orientovaný všeobecně, nebo je orientovaný individuálně, což v praxi znamená, že se zajímá o každého žáka jako jedince.

Každý z těchto dvou typů má samozřejmě i jiné pedagogické postupy a tudíž i jinak působí na své žáky. Vycházíme-li ovšem z faktu, že také mezi žáky najdeme celou *škálu osobností*, vyhovuje každé z nich i jiný typ učitele. Proto nelze ani dost dobře preferovat jeden z výše jmenovaných typů před druhým.

8.2 Nároky na profesionalitu

Co se kompetencí učitele týče, je třeba sem zařadit: „ *organizační kompetenci, odbornou kompetenci, schopnost podporovat a orientovat žádcím směrem žákovo myšlení a jednání. Musí umět zvolit vhodné pomůcky pro výuku a optimální způsob hodnocení adekvátní dané situaci*“¹⁵²

Z. Helus se tomuto tématu věnuje poněkud obsáhleji ale řekl bych, že ve stejném duchu. Osobnostní pojetí učitele přehledně seřadil do čtyř bodů:

1. Učitel bude vycházet ze tří základních daností, kterými je dítě charakterizováno:
 - z jeho odkázanosti na druhého člověka;
 - z vývojově transformačního směřování k dospívání a dospělosti, osobní seberealizaci, svébytné nezávislosti;
 - z potencialit, jež představují bohatství vývojových možností, které se mohou naplnit, ale také nemusí, chybí-li odpovídající podněty, jsou-li blokovány strachem a úzkostí.
2. Učitel bude ve vztahu k dítěti uplatňovat zřetele, díky nimž se dítě chce a může projevat a rozvíjet ve všech základních znacích, které jsou pro člověka jako osobnost podstatné. Znamená to, že vidí dítě jako bytost vyznačující se:
 - celistvostí;
 - zaměřeností (usilováním, vytyčováním cílů, orientací na hodnoty);
 - začleněností do vztahů s druhými lidmi, interagující a komunikující s nimi, kooperující a soutěžící, uplatňující mezi nimi své přínosy;
 - pohlavím/genderem – hledajícím a objevujícím vyjádření své vyhraňující se mužskosti versus ženskosti;
 - identitou – uvědomováním a ujasňováním si toho, kým jsem doopravdy, kým toužím být a jakými postoji a činy to chci vyjádřit;
 - sebeovládáním, sebeřízením.
3. Učitel bude napomáhat vývoji dítěte na různých jeho úrovních – na úrovni zrání, učení, socializace, edukace; a to tak, aby posléze, ve fázi

¹⁵² S. Nováková, *Prevence*, roč. 4, č. 9, listopad 2007

vyvrcholení dětství a jeho přechodu do adolescence, se jedinec stále více aktivizoval ve svém usilování o seberozvoj, za nějž také přijímá svou vlastní odpovědnost.

4. Učitel citlivě přistupuje k individuálnímu vyjádření věkových zvláštností žáků – s porozuměním pro senzitivní, zlomové a krizové události, v nichž se s obzvláštním vyhraněním hlásí šance osobnosti, ale v nichž se také projevují závažná vývojová úskalí.¹⁵³

Formální a neformální autorita učitele

Formální autoritou rozumíme např. učitelovo lpění na důsledném dodržování daných pravidel. Žáci vědí, že učitel nekompromisně vyžaduje plnění úkolů a přesného řádu hodiny.

Neformální autorita se prezentuje větším zájmem o práci každého žáka zvláště. „Učitel citlivě reaguje na podněty a v jeho chování vůči žákům je možno spatřit i jistý druh projevu úcty – tzn. že například poděkuje za splnění úkolu atp. Uplatňování tohoto způsobu autority je závislé na tom, do jaké míry se nám podaří žáky zaujmout, vtáhnout do problému. To samozřejmě vyžaduje promyšlenější koncepci hodiny“¹⁵⁴

Osobnost učitele se do značné míry podílí na formování životních postojů budoucích generací. Zní to sice jako klišé, ale jedná se o historicky ověřenou skutečnost, platnou bez výjimky po celou dobu existence školství. Tímto tématem se zabývá poněkud hlouběji i Václav Souček, viz **příloha II**.

8.3 Pedagogovy ctnosti

Dále se naskýtá otázka povahových vlastností učitele. Například často zmiňovaná *duševní svěžest*. Traduje se, že učitel je dospělým mezi dětmi a dítětem mezi dospělými. Patrně je to tak v pořádku. K povolání učitele jistě patří, že ze sebe vydává podstatně víc, než je běžné (nutné?) v případě jiných profesí. Tím samozřejmě nechci naznačit, že by všechny ostatní profese byly nějak *podřadné*,

¹⁵³ Srov. Helus, *Dítě v osobnostním pojetí*, s. 220

¹⁵⁴ S. Nováková, *Prevence*, roč. 4, č. 9, listopad 2007

pouze se pokouším říci, že pracuje- li *člověk s lidmi*, je to vždycky činnost o poznání odpovědnější, než pracuje-li třeba se železem. Úroveň, nebo chceme-li kvalita práce pedagoga jaksí přímo predeterminuje budoucnost národa. Vzdělanost, morálka, to je to, co nás činí člověkem. Je tudíž nasnadě, že dobrý učitel udělá vždy maximum pro to, aby svým žákům nejen předal maximum *ze svého vědění*, ale aby jim byl příkladem i v oblast morální.

Prof. Zelina se domnívá, že neméně významnou vlastností pedagoga je také určitý optimismus a z něho vyplývající *humor*, který je schopen zdatelně uvolnit napětí ve třídě a vytvořit tak podstatně příznivější klima. V jednání se žáky by měl učitel projevovat dostatek empatie, zájmu o jejich citový a rozumový vývoj, trpělivost, sebeovládání, ale také dostatečnou důslednost. Měl by mít schopnost vyjádřit určité myšlenky na různé úrovni náročnosti a zároveň chápat myšlení druhých. Učitel by měl být ochoten permanentně se vzdělávat a to nejen ve svém konkrétním oboru, ale všeobecně.¹⁵⁵

8.4 Syndrom vyhoření

Pojem *vyhoření*, pocházející z anglického „burnhout“, ve své podstatě znamená určitou ztrátu nadšení, zápalu pro věc. Autorem tohoto výrazu je Graham Green, který se problémem vyhoření zabývá v knize *Případ vyhoření (A Burn Out Case)*. Vyhoření může nastat tehdy, když něco *přeženeme*, nebo lépe řečeno *po nějaký čas přeháníme*, když přeceníme své síly. Vyhoření se nejčastěji týká mladých, začínajících učitelů, kteří se cele investují do výkonu své profese na úkor sebe samých. To, kdy a jestli vůbec k vyhoření dojde je individuální záležitostí. Syndromem vyhoření se už řadu let zabývají psychologové zvučných jmen. Bylo napsáno mnoho definic, ale skutečně výstižné jsou jen některé. Mezi ně lze zařadit například výrok autorské dvojice Pinesová, Aronson.

„Vyhoření je formálně definováno a subjektivně prožíváno jako stav fyzického, citového (emocionálního) a duševního (mentálního) vyčerpání, způsobeného dlouhodobým pobýváním v situacích, které jsou emocionálně mimořádně náročné.

¹⁵⁵ Srov. E. Pajtinka, *Rozhovory s profesorem Zelinom*, s. 123

Tato emocionální náročnost je nejčastěji způsobena spojením velkého očekávání s chronickými situačními stresy.“¹⁵⁶

Vyhoření doprovází celý soubor příznaků, např. tělesné oslabení, pocity bezmoci a beznaděje, negativní postoje k práci i ke kolegům a mnohdy i k životu jako takovému. Jedinec se ocitá za hranicí svých možností, přestává zvládat požadavky, které jsou na něho kladeny. Do nejtěžších forem vyhoření upadají nejnadšenější jedinci. *„Závažnost jejich fyzického i psychického stavu je do určité míry ukazatelem jejich původního nadšení.“¹⁵⁷*

J. Křivohlavý dělí příznaky vyhoření na subjektivní a objektivní. Subjektivní příznaky se vyznačují mimořádně velkou únavou a sníženým sebehodnocením, které vyplývá z pocitu snížené profesionální kompetence. Průvodními jevy mohou být např. nedostatečné soustředění, podrážděnost, negativismus a stresové stavy.

„Vyhořelý člověk má dojem, že jako člověk nemá žádnou hodnotu. Prožívá odliv veškeré síly, energie, osobního zaujetí a nadšení.“¹⁵⁸

Vyhoření s sebou přináší i omezenou schopnost rozhodování a ztrátu všech nadějí a plánů. Takový člověk pak žije v neustálém napětí.

Objektivní příznaky Pozoruje na vyhořelém jedinci spíš jeho (nejbližší) okolí, než on sám. Snížená výkonnost v zaměstnání, zhoršená schopnost komunikace v kruhu rodiny a přátel, jsou neklamnými znaky vyhoření.

Jak jsem už předeslal, vyhoření nepostihuje všechny lidi stejně intenzivně. Samozřejmě zde záleží na osobnostní charakteristice, ale také na druhu činnosti, na povolání dotyčného jedince. Podle J. Křivohlavého patří mezi nejohroženější např. lidé, kteří na sebe kladou nepřiměřené požadavky, *workoholici*, lidé, kteří *neumí relaxovat*, *perfekcionisté* a lidé, kteří *prožívají neúspěch jako osobní selhání*.

Jsme-li si vědomi existence vyhoření, jeho důvodů a průběhu, měli bychom hledat možnosti, jak mu předcházet. Vždy je účelnější a účinnější odstranit

¹⁵⁶ J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 113

¹⁵⁷ J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 114

¹⁵⁸ J. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 115

příčinu, než ex post řešit důsledky. Možnostmi předcházení vyhoření se zabývá také J. Křivohlavý, který vymezil dva postupy:

- a) Interní postupy, které vycházejí z *ohroženého jedince*. Toho je třeba zbavit všech příčin, které proces vyhoření způsobují a naučit ho takovým způsobům, které už svojí podstatou představují určitou ochranu před možnostmi vyhoření, nebo toto nebezpečí značně redukuje.
- b) Externí přístupy. Zde se jedná hlavně o *sociální podporu*, postavenou na zkušenostech lidí, kteří se sami kdysi nacházeli v oblasti nebezpečí vyhoření.¹⁵⁹

8.5 Duševní hygiena

Jednou z možností, jak si udržet, prohloubit, nebo znovuzískat duševní zdraví je *duševní hygiena*. Lze tvrdit, že právě duševní zdraví je to, co pedagog ke své práci nutně potřebuje. Do značné míry to souvisí i s tím, co popisují v předchozí podkapitole, totiž se syndromem vyhoření. Pouze člověk, který disponuje duševní rovnováhou, je schopen se tohoto syndromu vyvarovat.

*„V užším slova smyslu se duševní hygienou rozumí boj proti výskytu duševních nemocí. V tom smyslu se s ní setkáváme např. v anglosaské oblasti, kde anglický termín pro duševní hygienu (mental health) často znamená citlivost k negativním odchylkám od duševní normality (např. prevenci neuróz) a tlumení procesu rozvoje psychóz...zcela konkrétně zde jde o to přirozeně a realisticky odrážet realitu, reagovat přiměřeně na všechny podstatně důležité podněty, řešit běžné i nenadálé úkoly na úrovni, stále se duševně zdokonalovat a duševně, případně i duchovně růst...“*¹⁶⁰

Povolání pedagoga klade na psychiku jedince značné nároky. Proto je důležité aby se psychické síly průběžně obnovovaly, nebo chceme-li *doplňovaly*. Pokud budeme pouze čerpat, tak se dříve či později *vyprázdní i ta největší nádrž*. Duševní rovnováha, duševní zdraví se právě v případě učitele, či přesněji v případě jeho práce a výsledků jeho práce, projeví velice zřetelně. Již několikrát

¹⁵⁹ Srov. Křivohlavý, *Psychologie nemoci*, s. 116

¹⁶⁰ J. Křivohlavý, *Psychologie zdraví*, s. 144

jsem zdůraznil, že pedagogova činnost je postavena na interakci, komunikaci a to mnohdy s poněkud problémovými žáky. Udržet si nadhled, nepodléhat emocím, to vyžaduje poměrně silnou, duševně vyrovnanou osobnost. Hovoříme zde o *etických aspektech ve výchově a vzdělávání*. Hovoříme zde o právech, ale i povinnostech *obou zúčastněných*, tzn. žáka, ale i učitele. Učitel zde samozřejmě musí *jít příkladem*. Nejen tím, že sám dodržuje etické normy, ale i tím, že dokáže žáky motivovat, strhnout je k tomu, aby se i oni k sobě navzájem chovali tak, aby tím nikoho nepoškozovali. L. Míčka se k tomuto problému vyjadřuje následovně: „...*duševní hygiena se zabývá v první řadě duševně zdravými lidmi. Jde jí o upevnění a posílení duševního zdraví. Zabývá se však i lidmi na hranici mezi zdravím a nemocí...*“¹⁶¹

Za jeden z důležitých cílů duševní hygieny lze považovat sebevýchovu. Podstatné jsou i zrání osobnosti a duševní klid. Podle E. Syřišťové (1972) jsou kritéria duševní normality osobnosti následující:

- „- *přiměřené, adekvátní vidění (vnímání – percepce) reality*
- *schopnost správného sebehodnocení*
- *rezistence ke stresu*
- *sociální adaptace*
- *aktivní přizpůsobivost (schopnost změny – flexibilita)*
- *tolerance úzkosti*
- *pocit identity*
- *schopnost seberealizace*
- *autonomie (nezávislost a seburčení)*
- *integrace osobnosti*
- *subjektivní uspokojení*“¹⁶²

Má-li někdo tato kritéria splňovat, tak především učitel. Dosáhnout jich lze samozřejmě i s přispěním duševní hygieny. Permanentní obnova duševních sil je jakousi zárukou toho, že pedagog bude schopen nadále vykonávat svoji práci tak, jak se od něho očekává.

¹⁶¹ J. Křivohlavý, *Psychologie zdraví*, s. 144

¹⁶² J. Křivohlavý, *Psychologie zdraví*, s. 145

Závěr

Řadu let působím (jak se již několikrát zmiňuji) na středním odborném učilišti jako učitel odborných předmětů a mám tudíž možnost srovnávat různé úhly pohledu na žáka a jeho *fungování* v rámci procesu edukace. Mohu rovněž porovnávat pohledy, názory a nároky svých kolegů, učitelů. Se značnými rozdíly se například setkávám u kolegů různých věkových kategorií. Tzv. *stará škola* do značné míry vychází ze zkušeností, načerpaných někdy v počátcích jejich učitelské kariéry. Tehdejší přístup k výchově a vzdělávání byl zcela zřetelně poplatný ideologii *reálného socialismu*, a tehdy používané metody podléhaly jiným, mnohdy ne právě optimálním vzorům. Pojmy jako *osobnost*, *osobní svoboda*, *autonomie* se tenkrát „nenosily“ a řešení některých, z našeho dnešního pohledu banálních kázeňských přestupků bývalo až přehnaně radikální, téměř nebralo v úvahu příčiny a ve valné většině žákovi spíš ublížilo, než pomohlo.

Tito kolegové argumentují tím, že díky takovýmto postupům byla kázeň ve školách na podstatně vyšší úrovni než v současnosti a varují nás před budoucností. Z pozice své dlouholeté praxe mají možná tak trochu pravdu, ale zapomínají, že svět jako takový, prochází permanentním vývojem, který se nemůže vyhnout ani mezigeneračním vztahům, tudíž ani vztahu *učitel – žák*. Obdobný přístup mají pak tito pedagogové i v oblasti výuky a přehlížejí, že v současné době je vyvíjen tlak spíše na *motivaci* žáka a dříve používané metody, které fungovaly(?) především na základě *memorování*, lze s úspěchem považovat za dávno překonané. Vyžadují ve svých hodinách absolutní ticho a (dle mého soudu) mylně se domnívají, že ticho = pozornost.

„*Zaujmout*“ neznamená „*umlčet*“. Naopak, někdy mám pocit, že právě takovým přístupem bývají žáci traumatizováni a demotivováni, jejich výkony se snižují a někteří z nich hledají možnosti kompenzace mimo školu, tzn. *na úkor školy*.

Protipól této generaci pedagogů tvoří pak generace mladá, se svojí snahou o radikální změny. Jejich omyl bezesporu spočívá v tom, že všechno, co pochází z *minulosti* šmahem zatracují a ve své nezřízené touze po novotách mnohdy

překračují své pravomoci a schopnosti. Značná část těchto učitelů se díky takovému přístupu vystavuje *syndromu vyhoření*. Investují ze sebe víc, než by měli a mohou a návratnost takové investice je sporná. Jejich postoje se jeví jako značně liberální, řešení problémů pak mnohdy postrádá efekt *pevné (ve smyslu pomocné) ruky*, která by žáka dovedla ke zlepšení jeho situace a pomohla mu najít cestu k dalšímu poznání. Setkají-li se s neúspěchem, těžko jej snášejí a mnohdy to chápou jako jakousi *osobní prohru*. Nemůžeme zde samozřejmě generalizovat, ale domnívám se, že celá řada mladých, začínajících pedagogů se s podobnými problémy alespoň občas setkává. Je pak na nás, starších a zkušenějších, abychom na ně (v pozitivním slova smyslu) působili a v případě potřeby jim nabídli svoji pomoc.

Třetí a početně nejsilnější část *učitelstva* (alespoň podle mých zkušeností) tvoří příslušníci tzv. střední generace. Jedním z jejich důležitých úkolů je funkce jakýchsi *styčných důstojníků* mezi nejstarší a nejmladší generací pedagogů. Mají už dostatečně bohaté zkušenosti a (alespoň většinou) ještě se nepropadli do pohodlí *pasivní rezistence*. Jsou částečně přístupní *novotám*, ale nehodlají „to s nimi přehánět“. Mnozí z nich mají vypěstovaný cit pro realitu, tzn. dokáží v konkrétních případech odhadnout situaci a následně zvolit optimální řešení. Nejsou *zatíženi historií* a i ona výše popisovaná *nezdravá radikálnost mládeže* v jejich případě většinou absentuje. Ovšem ani v rámci této *skupiny* nelze generalizovat.

Osobnost učitele samozřejmě nemůžeme považovat za jediný zdroj úspěšného či neúspěšného procesu výchovy a vzdělávání. Dalšími důležitými faktory zde jsou rodina a sociální prostředí jako takové. Nezanedbatelnou roli hraje také působení médií. I přes to, že může být v mnoha ohledech pozitivní, prezentuje zároveň celou řadu nebezpečných (patologických) dopadů. Některá masmédiá představují možnost úniku z reality a jakéhosi *náhradního způsobu života*.

„Mnohá předkřesťanská náboženství se opírají o představu, že svět je rozdělen na dobro a zlo hned od počátku, že stvoření se zúčastnil dobrý bůh a zlý bůh, dobrý

*bůh a protibůh...podle gnostiků byl hmotný svět stvořen nějakým zlým bohem, který nás zaklel do hmoty a tělesnosti, do tělesných potřeb a žádostí.“*¹⁶³

Proces výchovy a vzdělávání je celý postaven na komunikaci, interakci. Pouze tam, kde je ochota ke spolupráci, kde panuje jistá *vzájemnost*, lze hovořit o edukaci v pravém slova smyslu. Historie nám názorně ukazuje, jaké metody a přístupy byly ve školství používány a s jakými výsledky. Zcela flagrantním způsobem nám prezentuje klady i záporny rozličných metod. Valnou většinu z nich z dnešního hlediska považujeme za dávno překonané a nefunkční. Když se ale trochu hlouběji zamyslíme, nutně musíme dojít k závěru, že rozhodně ne všechno bylo špatné. Málokdy se totiž najde někdo, kdo by něco, cokoli, dělal a priori s vědomím, že je to špatné, ba dokonce škodlivé. Možná, že tento názor vyplývá z mojí naivní víry v dobré úmysly prakticky každého člověka. Možná je někdo přesvědčen o pravém opaku, ale vyjdeme-li z toho, že ani můj názor, ani názory mých potenciálních oponentů nelze generalizovat, dostaneme se možná k pravdivému, či spíše pravděpodobnému výsledku.

V průběhu svého působení v oblasti školství jsem měl možnost (mnohdy čest) poznat celou řadu pedagogů různých věkových kategorií a různých přístupů i názorů. Také výsledky (nebo přesněji *konsekvence*) jejich práce byly různé. Když jsem se zamýšlel nad tím, kde se stala chyba, nebo naopak co je příčinou úspěchu, vždycky jsem došel k závěru, že na obojím se největší měrou podílí právě úroveň, nebo chceme-li *způsob* komunikace. Na jedné straně stojí učitel, který cíleně staví mezi sebe a svoje žáky *bariéru*, která vede k zhoršení vztahů, k eliminaci, nebo alespoň značné redukci interakce a v konečném důsledku i k podstatně horším výsledkům co se vědomostí a znalostí žáků týče. Opakem je pedagog, který onu pomyslnou *hráz* mezi sebou a žactvem zcela a definitivně zruší v domnění, že se stane oblíbeným a výsledky jeho práce budou tudíž na vynikající úrovni. V relativně krátkém čase však (ke svému údivu) zjistí, že je tomu právě naopak. Opět jsme tudíž nuceni konstatovat, že pravda je někde uprostřed. Povolání pedagoga vyžaduje schopnost empatie. Učitel musí být navíc

¹⁶³ T. Halík (1976), in Matoušek, *Práce s rizikovou mládeží*, s. 78

schopen vycházet z toho, že každá třída je živý organismus a dvě stejné třídy prakticky neexistují.

Právě úroveň *komunikace, interakce* je svým způsobem *definicí etického přístupu* k problematice *výchovy a vzdělávání*. V posledních létech proběhla v této oblasti celá řada změn. A to změn poměrně zásadních. Z pohledu dneška jsme schopni tvrdit, že tyto změny jsou pozitivní. Položme si ale otázku: Budou téhož názoru i lidé za sto a více let? Tím už si nemůžeme být tak jisti, ale v každém případě uděláme maximum pro to, aby tomu tak bylo. Jediné, co lze i z dnešního pohledu tvrdit je, že stejně jako všechno kolem nás, prochází permanentním vývojem i metody výchovy a vzdělávání. Mnohdy právě to, co bylo ještě před několika málo lety propagováno a implementováno jako jediné správné, je dnes až lehce hystericky zavržováno jako špatné, ne-li dokonce škodlivé. Nezbyvá nám tudíž, než zapojit vlastní rozum, vlastní zkušenosti a nepodlehnout *módě*. Co chvíli se setkáváme s *osvícenými* názory a radami od *odborníků z tzv. vyšších míst*. Sice jsme si už pomalu zvykli na poněkud scestné názory a návody, ale přece jen nás (myslím tím řadové učitele) občas ještě něco zaskočí. Potom si ale uvědomíme, že ten, kdo nám předkládá až *téměř geniální rady* patrně nikdy před třídou nestál a když, tak zde byl pouze na návštěvě, protože jinak by jej nic podobného napadnout prostě nemohlo nebo by si alespoň nedovolil něco takového navrhnout těm, kteří stojí za katedrou dnes a denně. A opět je tu problém komunikace. Je-li komunikace dobrá, nebo alespoň přijatelná, nemůže její výsledek být špatný. Z toho vyplývá, že pokud bude všechno nebo (řekněme) většina toho, co se týká výchovy a vzdělávání, resp. zásadních změn v této oblasti pravidelně a objektivně konzultováno na všech úrovních, pokud bude každému popřáváno sluchu, bude zde i reálná šance na zlepšení podmínek pro všechny zúčastněné, tzn. hlavně pro žáky o které nám v tomto procesu jde především.

Vyvinul jsem maximální snahu o to, aby moje práce směřovala od historických představ výchovy a vzdělávání k současnému stavu. Popisuji, co bylo nutno na této cestě absolvovat, čím projít, co pochopit, co zavrhnout a co naopak přijmout. Prezentuji názory řady uznávaných odborníků z různých oblastí

(pedagogika, filosofie, teologie, psychologie), které mají a vždy měly na vývoj jedince (tudíž i na výchovu a vzdělávání) zásadní vliv ať už jaksi *přímo* (pedagogika, psychologie) nebo které se pohybují spíše v obecné rovině *etických aspektů* a vytvářejí tak jakési *etické zázemí* (teologie, filosofie). Shrnu-li tudíž *smysl* své práce; chtěl bych jejím prostřednictvím zdůraznit potřebu (nepostradatelnost) určitých jasně definovaných a pevně zakotvených *etických norem* nejen v procesu výchovy a vzdělávání ale v životě jako takovém a tohoto stavu lze zcela jednoznačně dosáhnout kvalitní, zodpovědnou výchovou. Pouze takto vychovaný jedinec bude schopen v průběhu svého života přenášet určitý *etický model* na další generace.

Seznam literárních zdrojů

- 1) CAKIRPALOGLU, P. *Psychologie hodnot*. 1. vyd. Praha: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6
- 2) DRAPELA, V. J. *Přehled teorií osobnosti*. 4. vyd. Praha: Portál, 2003. 175 s. ISBN 80-7178-766-3
- 3) ERIKSON, E. H. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. 1. vyd. Praha: SPN s. s r. o., 1999. 127 s. ISBN 80-7106-291-X
- 4) HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 232 s. ISBN 80-7178-888-0
- 5) KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X
- 6) KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpouza deprivantů*. 1. vyd. Praha: Makropulos, 1996. 303 s. ISBN 80-901776-8-9
- 7) KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie nemoci*. 1. vyd. Praha: Grada, 2002. 200 s. ISBN 80-247-0179-0
- 8) KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologie zdraví*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 274 s. ISBN 80-7178-774-4
- 9) LOVASOVÁ, L. a kol. *Děti a jejich problémy*. 1. vyd. Praha: Sdružení Linka Bezpečí, 2005. 141 s. ISBN 80-239-4482-7
- 10) MacBEATH, J., SCHARATZ, M., MEURET, D. *Self-evaluation in European schools*. 1. vyd. Praha: Fakta, 2006. 162 s. ISBN 80-90-26148-5
- 11) MATĚJČEK, Z. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. 1. vyd. Praha: SPN, 1992. 224 s. ISBN 80-04-25236-2
- 12) MATOUŠEK, O. a kol. *Práce s rizikovou mládeží*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 88 s. ISBN 80-7178-089-8
- 13) NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2. rozšř.vyd. Praha: Academia, 1997. 437 s. ISBN 80-200-0625-7
- 14) NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. 1. vyd. Praha: Academia, 1996. 270 s. ISBN 80-200-0592-7

- 15) NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. 1. vyd. Praha: Academia, 1997. 336 s. ISBN 80-200-1289-03
- 16) PAJTINKA, L. *Rozhovory s profesorem Zelinom*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelstvo, 2009. 192 s. ISBN 978-80-10-01307-4
- 17) PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. a kol. *Akademický slovník cizích slov*. 1. vyd. Český Těšín: Fortuna, 2000. 834 s. ISBN 80-200-0982-5
- 18) THOMPSON, M. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha: Portál, 2004. 168 s. ISBN 80-7178-806-6
- 19) VAŠEK, Š. *Špeciálnopedagogická diagnostika*. 1. vyd. Praha: Univerzita J. A. Komenského 2006. 140 s. ISBN 80-86723-21-6
- 20) VYBÍRAL, Z. *Psychologie lidské komunikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 264 s. ISBN 80-7178-291-2

Další zdroje

- 1) HVÍŽĎALA, K. Nebezpečné zrychlování. Dostupné na WWW: < <http://www.denik.cz>
- 2) MECA, V. Pejorativní vnímání katastrofického zpravodajství. *Sociologický časopis, 2001, Vol. 37 (No. 4: 473 – 478)*
- 3) NOVÁKOVÁ, S. Práce se třídou II. *Prevence, 2007, roč. 4, č. 9, s. 10 – 11.*
- 4) SMOLÍK, J. Kontrakultura aneb svět subkultur mládeže. *Prevence, 2008, roč. 5, č. 6, s. 6 – 8.*
- 5) SOUČEK, V. Jak poznat dobrou školu? aneb chudoba pedagogického stereotypu. *Prevence, 2008, roč. 5, č. 7, s. 4 – 7.*

Seznam příloh

Příloha I: HVÍŽDALA, K. *Nebezpečné zrychlování.*

Příloha II: SOUČEK, V. *Jak poznat dobrou školu?*

Přílohy

Příloha I

Nebezpečné zrychlování

Lidská schopnost přijmout zrychlení a vyrovnat se s ním má sice hranice, ale do nedávné doby se ukazovalo, že tato hranice je velmi elastická. Začalo to vynálezem železnice, kdy se psalo o tom, že lidský mozek není postaven na vyšší rychlost než třicet čtyřicet kilometrů, což byla rychlost nezávodního běžícího koně. V posledních letech se tato otázka znovu vynořila jen v trochu modifikované podobě: V pozdní moderně naše civilizace dosáhla v nejrůznějších sociálních oblastech takového zrychlení, že už představuje strukturální neštěstí. Do jaké míry je to naše vina? A jsme ještě vůbec schopni si vinu přiznat?

Podle sociologa Hartmuta Rosy je nebezpečná hranice rychlosti překročena tehdy, když dva procesy, které se kříží, jsou tak zrychlené, že jeden nestačí držet krok s druhým. Příklad: Když spotřebováváme rychleji nějaké přírodní bohatství, než jsme schopni zajistit jeho obnovu či náhradu. Totéž ovšem platí i o lidech. Pokud je člověk pod takovým inovačním tlakem, že ho není schopen zpracovat, dostává se do problémů: kolabuje.

Další otázka zní: Jak dalece se chceme skutečně měnit? Chceme například doopravdy činnost našeho mozku zvyšovat pomocí mikročipů?

Pokud na takové změny přistoupíme, podlehneme tlaku na další zrychlení, ponese vinu na tom, že jsme porušili jedno ze základních pravidel moderny, které říká: Člověk je za svůj život zodpovědný sám sobě.

Oponenti ale hovoří o tom, že člověk musí svoje ideály neustále měnit a přizpůsobovat se novým podmínkám, a proto člověk budoucnosti už nebude autonomní, ale pouze flexibilní. Jenže v tom je právě hlavní problém, a to zřejmě ze dvou důvodů. Kdyby byli všichni flexibilní, společnost se rozpadne. Dnes naštěstí jsou flexibilní jen elity, které ale takhle mohou fungovat jen díky neflexibilnímu pozadí, neflexibilní základně. Kdyby se všechno dostalo do stále se zrychlujícího pohybu, společnost jako taková by se zastavila. Proto je na místě otázka: Máme se skutečně podřídit logice zrychlování, která nám diktuje, jak

máme žít, jak budeme žít? Když se ale tomuto trendu přizpůsobíme, abychom byli úspěšnější, už nežijeme jak chceme, ztrácíme autonomii, stáváme se de facto strojem, který jsme sami v sobě nechali pracovat, aniž jsme mu kladli intelektuální odpor. Neseme za tento stav vinu, ale ta vina nás už nebolí, nepociťujeme ji jako selhání, protože stroj, který jsme v sobě nastartovali, nás proměnil tak, že se z role oběti dokážeme i radovat: užíváme si ji. Díky tomuto zrychlení v nás máme ale také možnost žít v luxusu, který nikdy nebyl přístupný pro tolik lidí.

Jakou cenu platíme za luxus? Odpověď zní: Vysokou, protože ve společnosti zrychlení ztrácí čím dál tím víc lidí pevnou půdu pod nohama. Zrychluje se boj o uznání, který je jednou ze základních potřeb lidské existence – je třeba bojovat o uznání každý den znovu, protože staré výkony již neplatí a nikoho nezajímají. Důležité jsou zisky, vyrobené kusy, získané trhy, cílové skupiny, počty diváků, náklady novin, knih a každý špičkový výkon musí být druhý den překročen ještě vyšším výkonem. Když se to nedaří, pociťujeme strach: člověk se stává na úspěchu závislý jako na droze, už i proto, že rodina se stává flexibilní: není se o co opřít. Díky tomu korodují emocionální vztahy, které jsou základním pojivem v rodině (a ve společnosti) a jsou nahrazovány eruptivními citovými výbuchy, aby citová potřeba byla naplněna v co nejkratším čase. Rodina se proto rozpadá a děti místo kontaktu s rodiči se stanou součástí dětské paralelní štafety (dětského zrychlení), která rovněž akceleruje: ze školy jedou na angličtinu, z angličtiny na golf, z golfu na flétnu a z flétny domů, aby stihly napsat úkoly a pak ještě zhlédly seriál, o kterém se budou další den všichni bavit.

Zdá se, že kdo je flexibilní, nemá žádné dlouhodobé cíle a stane se jen úspěšným závodníkem na módních vlnách. Ztrácí schopnost i sám sobě říci, kdy je šťastný a kdy nikoliv. Na štěstí a přiznání si viny nemá čas. Je šťastný jen proto, že může běžet, že si není schopen klást podstatné otázky.

Příloha II

Jak poznat dobrou školu? Aneb chudoba pedagogického stereotypu

Úvodem

Tento příspěvek je volným navázáním na polemiku Zdeňka Běleckého v Učitelských novinách. V tomto článku mne zaujal pojem „chudoba stereotypu“ pedagogických přístupů. Do značné míry mi to připomnělo termín *bricolage*, který použila *Elizabeth Hattonová (1988)* ve svém článku zaměřeném na kritiku dominantních učitelských přístupů v Austrálii ke konci osmdesátých let minulého století. Tento termín, převzatý od *Leviho- Strausse (1974)*, popisuje dovedné a výhradně praktické používání vymezeného souboru řemeslných nástrojů jakož i zjevný formalismus daných postupů. Formalismem zde rozumím formální aplikaci metody, aniž by při tom byly vzaty v úvahu vlastní cíle. Ty jsou naopak spíše podřízeny existujícímu souboru postupů a nástrojů. Hattonová přenáší takovéto pochopení řemeslníka jako bricolera do učitelského prostředí. Dále pak argumentuje, že nezbytnou součástí tohoto přístupu je důraz na vykonávání úkonů na úkor teoretické úvahy a reflexe spolu s neochotou měnit „osvědčené“ postupy. Její kritiku je nutné chápat v kontextu zvyšovaného tlaku instrumentální lobby, která se v té době v Austrálii snažila prosadit koncept základních učitelských kompetencí v souvislosti s utvářením pracovně relevantních dovedností žáků, které byly touto lobby povýšeny na základní výchovně vzdělávací cíle (*např. Mayer, 1992*).

Jak může docházet k zablokování inovativních popudů

Mým cílem zde však není rozbor zmíněného článku. Jde mi spíše o podchycení těch momentů učitelské práce, ve kterých může docházet k zablokování inovativních popudů. *V této souvislosti bych rád zmínil čtyři momenty v práci učitele, které nám mohou pomoci pochopit zdroj chudoby pedagogického stereotypu.*

1) Spojitost mezi výchovně vzdělávacími cíli a pedagogickými nástroji a postupy není brána vážně. Aktér spíše reviduje nástroje a z nich vybere ty, které by mohly

sloužit k dosažení cíle. Pochopení a realizace těchto cílů jsou tak zcela závislé na dostupných nástrojích a zaběhlých metodách.

2)Utváření individuálního souboru těchto nástrojů může být vedeno představou, že by mohly být v budoucnu použitelné. Otázka vhodnosti jednotlivých postupů pro dosažení specifických cílů zůstává v pozadí.

3)Utváření tohoto souboru dovedností vychází povětšinou z praktických zkušeností. Tyto dovednosti netvoří nezbytně teoreticky související celek a samy o sobě se jeví jako neměnné. Stejně nástroje či dovednosti jsou používány ve zcela odlišných situacích.

4)Jestliže jsou pedagogické situace vskutku determinovány body 1 – 3, pak je aktérova schopnost inovovat a jednat tvůrčím způsobem značně omezena.

Nechci zde argumentovat, že typický český učitel se chová podle výše zmíněného schématu . Spíše mi jde o identifikování onoho momentu v odvíjející se učitelské praxi, který se zdá býti rozhodující překážkou ve snaze české pedagogické obce přeměnit tradiční školu, zaměřenou na předávání informací, na místo, kde by mohlo dojít k sociokulturnímu procesu utváření významů, v němž podstatnou úlohu sehraává jak sociokulturní prostředí, tak i žák (*Kašćák, 2002*). Postihnout vnitřní procesy učitelova myšlení je nemožné. Co je možné, je vyvodit určité závěry na základě pozorování výuky a práce učitele. Čím se tedy chudoba pedagogického stereotypu může vyznačovat?

Cudoba pedagogického stereotypu

Při náhodném zavítání do českých škol dneška se lze setkat s celou řadou organizačních forem a metodik výuky. Bude mezi ně patřit frontální výuka, skupinová výuka, vzájemné učení ve dvojicích, kooperativní učení, individualizované učení, výuka zprostředkovaná počítačovou a multimediálními technologií, projektová výuka včetně badatelské, problémová výuka, přednášky, diskuse, atd. *Škála pedagogických postupů, které se dnešnímu učiteli nabízejí, je široká. Navzdory tomu se však zdá, že ve většině tříd stále převládá forma výuky, kterou můžeme pro naši potřebu nazvat formou základní (též direktivní nebo transmisivní forma). Tato základní forma výuky zahrnuje soubor základních dovedností a úkonů, které samy o sobě jsou, pravda, nezbytné, ale jako čistě*

formální postupy, bez dalších navazujících činností a bez promyšlení souvislostí a vztahů mezi vykonávanou činností a dopadem na žákově vědomí, mohou pro žáky představovat značně ochuzené pedagogické prožitky.

Mluvíme-li o základních formách výuky, mám na mysli následující postupy a úkony

- sdělování informací
- kladení otázek
- dávání pokynů
- zadávání úloh a úkolů
- dohlížení na to, aby žáci pracovali
- testování
- známkování, klasifikace a zkoušení
- opakování látky a procvičování
- revidování a opravování písemných prací a domácích úkolů
- udržování kázně a pořádku a řešení kázeňských problémů
- dohlížení na pořádek o přestávkách, atd.

Vezmeme-li tyto učitelské výkony jednotlivě, nelze jim nic vytknout. V různých situacích mohou být vsutku užitečné a prospěšné. Vezmeme-li je ale jako soubor učitelských úkonů, které byly (a jsou) vykonávány systematicky a na úkor jiných pedagogických postupů v rámci života jedné generace, a tak vlastně určovaly a utvářely její představu o výuce a učení, začne se nám rýsovat model výuky, který se může zdát zcela autonomním a objektivním, něčím, co má svoji formální platnost a vlastní životaschopnost. Konec konců, dnešní dospělá generace sama takovou výuku ve školních lavicích prožila. Tato otázka se však bohužel netýká pouze dnes již etablovaných učitelů a žáků, kteří povětšinou chudobu pedagogického stereotypu očekávají a mnohdy i vyžadují, ale týká se též představ rodičů a širší společnosti, kteří se povšechně domnívají, že tato chudoba stereotypu výuky je zcela namístě. Chci zde naznačit, že naše současná snaha zdokonalit a inovovat postupy a metodiky naráží především na zakořeněné představy v myslích lidských aktérů.

Obecně vzato, představy o světě, a tedy i o tom, jak by školní výuka měla vypadat, byly v každém z nás utvářeny specifickými prožitky. Ze sociologického hlediska lze rozlišovat dvě základní kategorie či období, kdy si jedinec osvojuje v tomto smyslu relevantní hodnoty a postoje: rodinná a školní socializace. Dominantní a autoritářský otec tak např. může prostřednictvím svého skrytého kurikula upevňovat ve svých dětech autoritativní hodnoty, a ty se pak obratem mohou stát odrazovým můstkem pro pozdější utváření představ o výuce a podstatě autoritativně předkládaných poznatků, vědomostí, hodnot atd. Takto nabyté poznatky, přesvědčení a názory je obtížné zpochybnit a změnit. Zdali je vůbec taková změna možná, je otázkou otevřenou.

V každém případě ale šance pro takovou změnu vyrůstají tam, kde školní kurikulum zahrnuje i kurikulum prožitkové. V dospělém věku je však již dosažení potřebné změny mnohem obtížnější. Bez této proměny však k výrazným změnám v české škole dojít nemůže. Pilotní programy jako *Začít spolu*, *kritické myšlení* či *Zdravá škola* se o to pokoušejí v rámci několika desítek vybraných škol. To je bezesporu vykročení správným směrem. Samo o sobě to ale plošnou změnu nenastolí. Domnívám se, že by se měla v tomto smyslu pedagogická obec jako celek snažit ovlivnit i širší veřejnost.

Komu může chudoba pedagogického stereotypu imponovat?

1) V prvé řadě to mohou být ti *jedinci, pro které nebyla léta strávená ve školních lavicích příliš obohacující a kteří pravděpodobně nebyli ve škole příliš úspěšní*. Tyto vzpomínky a pocit vlastního neúspěchu může u nich vést k odmítnutí vlastní zodpovědnosti za neúspěch. Pro takového člověka může být utěšitelná představa, že kdyby ho jenom někdo přinutil učit se, že by určitě uspěl. V této souvislosti potvrzují zahraniční sociologické studie ten fakt, že jsou to vskutku povětšinou rodiče z nižších sociálních vrstev, kteří od školy vyžadují především tvrdou disciplínu a zavalení domácím úkoly, aby děti neměly čas na hlouposti.

2) *Dále taková pedagogika může imponovat lidem, kteří dávají přednost tzv. selskému rozumu před komplexnější promyšlenou analýzou běžné pedagogické situace*. Zde se dotýkáme pojmu předšlovní organizace, která je sídlem postojů a hodnot osvojených v průběhu rodinné (tj. primární) socializace. Jestliže

u jedince převládá funkce vypůjčeného myšlení (tj. myšlenky jsou přejímány, nikoli utvářeny), může takový jedinec chápat humanizující a rozvíjející pedagogické postupy jako sobě nepřátelské, ba dokonce ohrožující vlastní (nerozvinutou) integritu. Zcela „přirozeně“ pak může inklinovat k tomu, aby označil vše, co se vymyká tradičním pedagogickým postupům, jako přespříliš tolerantní či liberální.

3) *Direktivní pedagogika má své kouzlo pro ty jedince, kteří se např. obávají etnických minorit či spatřují zvýšenou kriminalitu zvláště u mladistvých jako přímý důkaz selhání školského systému.* Tito fanatici mohou být z hloubi duše přesvědčeni, že pouze utužování kázně ve školních lavicích může tyto problémy vyřešit.

4) *Do této skupiny spadají ti jedinci, kteří mají omezené představ o lidských schopnostech a potencialitách.* Jde o lidi podezřívavé a plné negativity. Tito jedinci pak opět zcela přirozeně dávají přednost pedagogice, která spíše omezuje než rozvíjí.

5) *V neposlední řadě může direktivní pedagogika imponovat všem lidem, kteří nejsou obeznámeni s úplnou škálou pedagogických postupů a organizačních forem výuky.* A nutně zde vyvstává i spojitost s výchovně vzdělávacími cíli. Do této skupiny spadá drtivá většina laické veřejnosti, včetně politiků, podnikatelů, řídicích pracovníků ve školství, kteří nemají pedagogické vzdělání, ale i mnozí pedagogičtí pracovníci, kteří si z výše uvedených důvodů osvojili hodnoty a postoje shodné s direktivní pedagogikou.

Co vlastně zabraňuje proměně české školy?

Vzaty jednotlivě, žádná z dosud popsanych strategií nepřivedí sama o sobě výrazné změny v české škole. Jak již bylo naznačeno, jde o techniky, které se běžně a jednotlivě mohou vyskytovat v různých oblastech našeho školství. Jestliže by však měly být tyto postupy zavedeny ve své celistvosti důsledně a ve všech třídách dané školy, mohlo by dojít k vytvoření přijatelné alternativy, která by mohla úspěšně nahradit direktivní a autoritativní pedagogiku.

Co tomu brání? V první řadě lze říci, že klientela školského systému je značně různorodá a zdá se, že jednotlivým zájmovým skupinám principy direktivní

pedagogiky do značné míry vyhovují. Navíc, jakákoli alternativa obnáší určitá rizika. A v neposlední řadě vyvstává i otázka, kdo specificky nese odpovědnost za to, že absolventi např. základní školy budou schopni kriticky a nezávisle myslet? *Je zřejmé, že učitelství je za stávajících podmínek nezáviděníhodným povoláním. Domníváme se, že většina učitelů se chce vymanit z „chudoby stereotypu“, že chtějí své žáky naučit myslet. Co od nich ale systém požaduje? Za co je činí zodpovědnými? Jaké pracovní podmínky jim nabízí? Tyto otázky si jistě zaslouží širší pojednání. My se zde však omezíme na to nejpodstatnější.*

Učitel je především odpovědný za *odučení* obsahů daných osnovami. Je do jisté míry zodpovědný za úspěch žáků při přijímacích zkouškách na střední školu. Je dále zodpovědný za úspěšné zvládnutí standardizovaných výběrových testů. Zvládnout předepsané osnovy a přitom naučit své žáky základní fakta, která od žáků školský systém požaduje, a dále přitom zkoušet nové učební metodiky, a v důsledku toho brát na sebe i četná rizika, může vést nejen k určité rezignaci, ale i k jevu, který lze nazvat *pedagogický dualismus*. Tento termín označuje takové jednání učitele, kdy podřídí svoji praxi požadavkům systému, ale na rovině rétoriky si utváří představu, že vyučuje inovativně.

Dnešní učitelé se též musí potýkat se zakořeněnými stereotypními představami žáků a rodičů, kteří mají svoji vlastní představu o tom, v čem spočívá „kvalitní“ učení. Současně vidí rodiče svoji zodpovědnost převážně v tom, aby jejich děti uspěly u přijímacích zkoušek na SŠ, a to také od učitele požadují. V rámci vymezených možností a podmínek, které určují práci učitele, jeví i žáci tendenci se těmto možnostem a podmínkám přizpůsobit. Vedení školy se v první řadě cítí zodpovědným za bezpečné udržování běhu školy, což zahrnuje i dosažení dobrých výsledků jejich žáků u přijímacích zkoušek a na celé řadě porovnávacích standardizovaných testů. Jak je vidno, jednotlivé zájmové skupiny mají své kompetence definovány velice úzce.

Jejich úspěch a zodpovědnost v těchto oblastech však v žádné fázi nezahrnuje to nejdůležitější – vést žáky a děti k samostatnému a kritickému myšlení a k rozvoji vlastní osobnosti. Tento cíl je jaksi mimo hru, a je ve všech důsledcích ponechán na dobré vůli jednotlivých aktérů. V této souvislosti se pak nabízí kacířská otázka:

Není to nakonec účelovým záměrem, aby si tyto *zúročitelné* dovednosti osvojili pouze někteří žáci (*např. na vybraných gymnáziích*) a tak vlastně mohlo docházet k něčemu, co sociologové školství nazývají dvojkolejným školstvím a potažmo i funkcí sociální a kulturní reprodukce ve smyslu zachování stávajících majetkových poměrů?

Politická rétorika dneška mluví o potřebě vzdělávat k demokratickému občanství. Navzdory tomu však podmínky na našich školách vedou učitele, aby produkovali myšlenkově závislé, osobnostně nedostatečně vyspělé a do značné míry nezaměstnatelné občany. Přitom se zdá být nabíledni, že k podstatným změnám v našem školství může dojít pouze tehdy, až společnost jako celek přestane brát otázku výchovy a vzdělávání jen jako jednu z priorit a začne se jí zabývat jako otázkou života a smrti, a to nejen z hlediska vzdělávaných jedinců, ale i z hlediska budoucnosti společnosti. Je jistě pravdou, že ti absolventi našich škol, kteří si nedokáží osvojit ty nezákladnější dovednosti a vědomosti se pravděpodobně stanou nezaměstnanými. To může představovat jejich osobní tragédii. Nicméně ti, kteří zvládnou tyto základy, ale nejsou schopni přemýšlet v souvislostech a jejichž vědomosti a chápání jsou pouze dílčí a kteří nejsou schopni morálního úsudku, mohou být společnosti přímo nebezpeční. Nežli naše školy přikročí k tomu, aby připravovaly žáky na život práce, měly by především kultivovat jejich lidskost. Jenže tu nelze v žácích utvářet formálními postupy – ta se utváří přirozeně pouze je-li to žákům umožněno.

Abstrakt

VOJTĚCH, M. *Filosoficko - etické aspekty ve výchově a vzdělávání*. České Budějovice 2009. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra pedagogiky. Vedoucí práce M. Kaplánek.

Klíčová slova: interakce, komunikace, socializace, edukace, odkázanost, směřování, identita, sebeobraz, sebepojetí, svoboda, odpovědnost.

Obsahem a smyslem práce je zmapování historického vývoje vztahu pedagogů a dětí a nesporný kvalitativní posun směrem k potřebám a možnostem dítěte (resp. žáka). V rámci tohoto vývoje představuje bohatou škálu názorů a směrů a to z oblasti nejen pedagogiky ale také psychologie, filosofie a teologie. Na příkladech ukazuje zjevné i méně zjevné chyby a nedostatky, kterých se jak v minulosti, tak i dnes dopouštějí, nebo mohou dopouštět ti, kteří se na výchově a vzdělávání dětí podílejí a snaží se poskytnout (navrhnout) určitý návod, jak by bylo možno se těchto nedostatků vyvarovat, či je alespoň zredukovat. V práci jsou hojně citovány nosné myšlenky předních odborníků z výše jmenovaných oborů, které zde slouží jako určité *vodítko* a potvrzení směru, kterým se autor práce vydal.

Abstract

Philosophical ethical aspects of upbringing and education.

Key words: interaction, communication, socialization, education, refer, routing, identity, self-effigy, self-esteem, freedom, liability

Substantiality and sense of the work is charting of the historical evolution of the affinity between and children and the indisputable qualitative movement towards child's (or if you like pupil's) needs and possibilities. Within this evolution the work presents the broad range of opinions and ways not only from the section of pedagogy but psychology, philosophy and theology too. It shows obvious and less obvious mistakes and insufficiencies by many examples, which perpetrate – in former times and nowadays – those who participate in the upbringing and education of children.

They strive to afford (propose) some clues on how you can beware of those insufficiencies or how reduce them. There are many citations of important ideas of the front experts from out predominant branches in this work, subserve for guiding for the author of the work.