

**JIHOČESKÁ UNIVERSITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

A

**VYSOKÁ ŠKOLA EKONOMICKÁ V PRAZE
FAKULTA MANAGEMENTU V JINDŘICHOVĚ HRADCI**

**DÍTĚ JAKO OBJEKT I SUBJEKT
VÝCHOVNÉHO PŮSOBENÍ RODIČŮ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Ivana Bednářová
Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.
Studijní program: Sociální pedagogika — Specializace v pedagogice
Datum odevzdání: březen 2009

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Název práce: Dítě jako objekt i subjekt výchovného působení rodičů

Jméno autora: Ivana Bednářová

Studijní obor: Sociální pedagogika

Specializace: Výchovná a vzdělávací praxe

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Vedoucí práce: doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.

Termín zadání: 20. 3. 2008

Rok obhajoby: 2009

THE BACHELOR WORK ASSIGNMENT

Name of work: Child as object and subject of parental educational influence

Author's name: Ivana Bednářová

Field of study: Social education

Specialization: Educational practice

Department: Education and psychology

Supervisor: doc. PhDr. Miroslav Somr, DrSc.

Assignment date: 20. 3. 2008

Year of apology: 2009

ANOTACE

Dítě jako objekt i subjekt výchovného působení rodičů

Bakalářská práce se zaměřuje
na význam primární socializace v rodinném prostředí
a hledá vztah mezi narušeným rodičovstvím a deprivantstvím. Těžiště výchovy
práce nalézá ve výchově k citům, Jáství a klíčovým životním hodnotám.
Práce rovněž neopomíjí aspekt společenského vývoje a význam školní výchovy
v procesu socializace jedince.

únor 2009

ABSTRACT

Child as object and subject of parental educational influence

This bachelor work invents on importance of stable emocional primary family education and education for elementary values of life and does not omit social aspects and importance of school education.

The key problem is disturb of parentage. Such parents are in principal relation to emotional problems their children.

February 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že bakalářskou práci na téma
„Dítě jako objekt i subjekt výchovného působení rodičů“
jsem vypracovala zcela samostatně
a uvádím veškeré prameny, které jsem použila.

Literární zdroje uvádím v příloženém seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění
souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v úpravě vzniklé vypuštěním
vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou
ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou
v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

České Budějovice, únor 2009

.....

Poděkování

Děkuji především panu doc. PhDr. Miroslavu Somrovi, DrSc.
za cenné rady, připomínky, laskavou pomoc a vstřícné vedení během tvorby
této bakalářské práce.

Rovněž děkuji dceři a manželovi, že se zájmem sledovali moji práci.

Poděkování patří přátelům za lidské a otevřené rozhovory
a všem vyučujícím za odborné semináře.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SPOLEČNOST A SOCIALIZACE.....	12
1.1 PROBLÉMY MODERNÍ SPOLEČNOSTI.....	12
1.2 SPOLEČNOST A VZPOURA DEPRIVANTŮ.....	14
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝCHOVY.....	17
2.1 PEDAGOGICKÉ HLEDISKO VÝCHOVY.....	17
2.2 SOCIOLOGICKÉ HLEDISKO VÝCHOVY.....	18
2.3 PSYCHOLOGICKÉ HLEDISKO VÝCHOVY.....	19
3 HISTORIE RODINY, DĚTSTVÍ A DÍTĚTE.....	24
4 MODERNÍ RODINA A JEJÍ FUNKCE.....	27
4.1 SOCIÁLNÍ VLIVY V RANÉM VĚKU DÍTĚTE.....	29
4.2 RODINNÉ VÝCHOVNÉ STYLY.....	31
4.3 RODINA A ZMĚNY SOCIÁLNÍCH ROLÍ.....	33
5 DÍTĚ DOBY SOUČASNÉ.....	34
6 EMOČNÍ VÝVOJ A PRIMÁRNÍ SOCIALIZACE.....	36
7 SELF – OSOBNOST DÍTĚTE.....	38
7.1 VZNIKÁNÍ DŮVĚRY DÍTĚTE JAKO ZÁKLADU OSOBNOSTI.....	38
7.2 UTVÁŘENÍ SELF.....	39
7.3 INTERAKCE MEZI RODIČEM A DÍTĚTEM.....	42
7.4 CITLIVOST MATKY K DÍTĚTI.....	43
7.5 TEORIE VAZBY.....	44
7.6 VÝZNAMNÁ OBDOBÍ V SOCIALIZACI DÍTĚTE.....	45
8 OSOBNOST – PŘIROZENOST A VÝCHOVA.....	47
8.1 BIOLOGICKÁ DETERMINACE LIDSKÉ OSOBNOSTI.....	47
8.2 ENVIROMENTÁLNÍ DETERMINACE VÝVOJE OSOBNOSTI.....	48
9 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI.....	50
9.1 VLIV SITUACE NA OSOBNOST.....	50
9.2 VLIV HODNOT A HODNOTOVÝCH SYSTÉMŮ NA OSOBNOST.....	51
9.3 ROZVOJ POTENCIALIT DÍTĚTE A VLIV NA OSOBNOST.....	53
9.4 NARUŠENÉ RODIČOVSTVÍ A VLIV NA OSOBNOST DÍTĚTE.....	54
10 VÝCHOVNÝ VÝZNAM ŠKOLY.....	57
11 DÍTĚ JAKO OBJEKT I SUBJEKT.....	60

II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	66
1 PŘÍPADOVÁ STUDIE – MLADÝ MUŽ P.	66
2 P. – OBDOBÍ DĚTSTVÍ.....	68
2.1 PRENATÁLNÍ OBDOBÍ.....	68
2.2 NOVOROZENECKÝ A KOJENECKÝ VĚK	68
2.3 BATOLECÍ VĚK.....	68
2.4 PŘEDŠKOLNÍ VĚK A MATEŘSKÁ ŠKOLA	69
2.5 ŠKOLNÍ VĚK.....	70
2.6 OBDOBÍ PUBERTY	72
2.7 OBDOBÍ ADOLESCENCE	73
3 DOSPĚLOST A NEDÁVNÁ MINULOST	76
4 RODINNÁ ANAMNÉZA A HLAVNÍ AKTÉŘI	79
4.1 ORIENTAČNÍ RODINA MATKY	79
4.2 ORIENTAČNÍ RODINA OTCE	80
4.3 RODIČE P. – MLADÁ PROKREAČNÍ RODINA	80
4.4 JEDNOTLIVÍ AKTÉŘI	81
5. TEORIE V PRAXI.....	85
ZÁVĚR.....	89
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	91

ÚVOD

Motto

*Člověk, který se permanentně cítí ohrožen,
časem začne ohrožovat druhé.*

(Thiess)

Téma mé bakalářské práce *Dítě jako objekt i subjekt výchovného působení rodičů* je konkretizováno tezí, že deprivanti a deprivantsví jsou produkty narušené socializace. Je možné ovlivnit významně socializaci dítěte výchovným působením rodičů, aby se nestalo deprivantem, nýbrž sebevědomou, aktivní a sociálně kompetentní bytostí? Cílem mé práce je s ohledem na mnohé často protichůdné teorie, nalézt oprávněnost k tvrzení, že výchova je neopakovatelnou možností pro rodiče i jejich děti. Chci se zaměřit na význam citové, emočně stabilní výchovy v rodině a význam výchovy k hodnotám, která dítě připraví na život s druhými, nejenom na život vedle druhých. Práce zohledňuje aspekt Jáství (Self) jako zdroj růstu individuality a nalézání identity za pomoci druhých, rodičů v rodinné výchově a učitelů v procesu školní výchovy. Práce neopomíjí aspekty sociologické, pedagogické, psychologické i biologické.

Deprivanty lze chápat jako lidi zdánlivě dobře socializované, avšak jejich hodnotový systém a neschopnost empatického vnímání potřeb druhých jsou důvody, které vedou k destrukci vztahů s druhými lidmi. Rodinné prostředí hraje klíčovou roli při utváření osobnosti dítěte a i v tzv. funkční rodině mohou rodiče nevhodným výchovným působením přispívat k deformaci dětské osobnosti. František Koukolík a Věra Drtilová v knize *Vzpouřa deprivantů* přicházejí s mnoha tvrzeními, které vlivy výchovného působení nezavrhují, ale předpoklad, že výchova zmůže mnohé, je z jejich pohledu velmi oslaben s ohledem na výzkumy genetiky a funkce lidského mozku.

Vzpouřa je situace, která se vymkla kontrole. Je to záležitostí nevydařené výchovy, nebo se musíme smířit s omezenými možnostmi výchovy?

Mnozí teoretici i odborníci nabízejí řadu pohledů, z nichž za stěžejní považují například pohled Iva Možného na rodinu, kterou zbavuje mýtů, jež ji obestírají, dále pohled na Krizi rodiny Evelyne Sullerotové. Vycházím z hlubokých poznatků o výchově Zdeňka Heluse v knize *Dítě v osobnostním pojetí*, Jiřího Pelikána v knize *Hledání těžiště výchovy* a v díle *Výchova jako teoretický problém*, a z pohledu autorů Jedličky, Klímy, Koti a dalších v knize *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Nakolik je možné nalézt jednotící průsečík různých paradigmat je úkolem teoretické části práce. Některé z kapitol jsou doplněny příkladovými ilustracemi z praktického života.

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na kvalitativní výzkum. Případová studie o nezvládnutém rodičovství a nevydařené socializaci dnes již dospělého muže vznikla na základě mých vlastních pozorování a doplňujících svědectví hlavních aktérů tohoto socializačního procesu. Kvalitativní výzkum jsem zvolila proto, že kvantitativní výzkum nemůže zcela postihnout tak složitou problematiku, jakou je výchova v rodinném prostředí, kde jsou významně zastoupeny těžko měřitelné emocionální projevy a interakce mezi rodiči a dětmi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SPOLEČNOST A SOCIALIZACE

Socializace je širším pojmem než výchova a obsahuje veškeré vědomé i nevědomé, přírodní a společenské vlivy, které působí na osobnostní vývoj. V průběhu socializace, která představuje proces zespolečnění člověka nabývá smysl osobní identita jedince.(srov. 6: s. 15)

Socializací označujeme proces utváření a vývoje osobnosti působením sociálních vlivů a jejich vlastních aktivit, kterými na tyto sociální vlivy odpovídá: vyrovnává se s nimi, podléhá jim či je tvořivě zvládá. (srov. 5: s. 172)

Společnost je velmi složitý a mnohvrstevnatý útvar a orientovat se v tomto labyrintu je obtížné. Klade na jednotlivé aktéry socializačního procesu velké nároky. Výchovné působení rodiny a školy probíhá v rámci neustálých společenských proměn, které se dotýkají i hodnotových systémů a mezilidských vztahů. Globální svět přináší mnoho jevů, které významným způsobem zasahují společnost a v jejím rámci rodiny i jednotlivce.

1.1 Problémy moderní společnosti

Pelikán poukazuje na poznatky Konráda Lorenze, etologa, který pojmenoval zásadní problémy moderní společnosti a současně považuje Lorenzovy názory za významný inspirační zdroj pro vychovatele v rámci rodinné i školní socializace. (srov. 16: s. 24)

Problém přelidnění Země přináší negativní vlivy na osobnost člověka, mizí srdečnost, přátelský vztah k lidem, mizí vzájemná citlivost a nastupuje lhostejnost. **Problém devastace prostředí** dává Lorenz do souvislosti s utilitárním technokratickým a ekonomickým myšlením, které otupuje estetický

cit, ústí do vandalismu, nezájmu o historické památky u části mládeže, nezájmu o kulturní, svébytné, individualizované prostředí. **Dalším problémem je uspěchanost doby**, kdy produktivní společnost vyzdvihuje do popředí nové „hodnoty“: zisk, úspěch, předstížení druhého, peníze, které by měly být prostředkem, se stávají cílem. Narůstá strach z neúspěchu, z chudoby a sílí úzkost z budoucího. Nejhorší účinek spěchu a úzkosti je neschopnost sebereflexe člověka, který se obává samoty a možnosti zamyslet se nad sebou. (srov. 16: s. 24,25)

Velkým problémem současné společnosti je vyhasnutí citů. Člověk se stává přecitlivělým k nepříjemným situacím a otupělým vůči příjemným zážitkům. Lidé chtějí dosahovat velkých cílů bez velké námahy, školní vzdělávání nevyjímaje. Mizí citový vztah nejen k lidem, ale i ke zvířatům a věcem. Snaha žít stále novými zážitky, ovšem bez hlubšího prožitku, vedou lidi ke snadnému zřeknutí se minulých hodnot, včetně vztahů k blízkému člověku. Nenaplněnost citová a vnitřní prázdnota vede mnohé i dobře situované mladé lidi k vyhledávání stále silnějších zážitků pomocí drog a kriminálních činů. (srov. 16: s. 26)

Genetický úpadek je problémem, který Lorenz dává do souvislosti s nerovnováhou mezi základy sociálního chování, které jsou dány geneticky, a jejich odpovědným ovládním, podmíněným kulturou. U mnohých delikventů dochází k nerovnováze, kdy nedošlo k rozvoji geneticky založeného vzorce sociálního chování, nebo proto, že ustrnuli v procesu zrání norem sociálního chování na infantilní úrovni, která souvisí se ztrátou smyslu pro odpovědnost a pro hodnoty. Pelikán s tímto Lorenzovým názorem polemizuje a rostoucí infantilitu považuje za problém zhroucení tradiční rodinné výchovy. (srov. 16: s. 26,27)

Dalším problémem je rozchod s tradicí, která v sobě nese tradice celé civilizace včetně iracionálního kulturního fondu našeho vědění. Rozchod s tradicí se promítá i do vztahů dětí a rodičů. Lorenz soudí, že i v období puberty a adolescence by měli rodiče zůstat autoritou pro děti. Falešné rovnostářství přerůstá ve svůj opak. Dítě přebírá vedoucí postavení v rodině a začíná mnohdy rodinu tyranizovat.

Autoritu dává Lorenz do souvislosti s postavou otce, která z jeho pohledu drtivě většině dnešních mladých lidí schází. (srov. 16: s. 27)

Velkým problémem lidstva je rostoucí poddajnost lidstva vůči doktrínám, které napomáhá rozvoj sdělovacích prostředků, a tím roste možnost působení masové propagandy, ale i reklamy atd.. Manipulace s lidmi je typická pro současnou společnost. **Dezintegrace osobnosti je problémem,** který souvisí s rozptýleností rolí jedince, který se těmto rolím podřizuje, vytrácí se vlastní Já, integrující prvek osobnosti člověka, který posléze přestává být sám sebou. **Konformismus** se stává jedním z vážných problémů současné společnosti. (srov. 16: s. 29)

Ve společnosti se stále více setkáváme s množstvím negativních jevů, které lze v mnoha směrech považovat za výraz deprivantství, citové chudoby.

1.2 Společnost a vzpoura deprivantů

„Deprivanti (...) jsou jedinci kteří z biologických, psychologických nebo sociokulturních důvodů nedosáhli lidskou normalitu, nebo o ni přišli. Ve vztahu k normalitě jsou to lidé v různém stupni a rozsahu „nepovedení“ nebo „zmrzačení“, nikoli nemocní. Deprivanty chápeme jako antropologickou, sociokulturní kategorii, nikoli jako kategorii diagnostickou, lékařskou, ta by byla užší.“ (9: s. 70) Normalita se v tomto kontextu chápe jako vývoj autonomie, schopnosti v tvořivém smyslu být sám sebou. Vývoj autonomie je celoživotní proces, růst, autentické, nedeformované naplňování a uskutečňování tvořivých možností, které lidem dala příroda a společnost. Koukolík volí prosté přirovnání k dobré půdě, dobré sazenici stromu a dobrému zahradníkovi – pak je naděje, nikoli jistota, že vyroste krásný, zdravý a plodný strom. (srov. 9: s. 63) Koukolík však poukazuje na výzkumy, které probíhaly po dobu deseti let od prvního vydání knihy Vzpoura deprivantů. Z výzkumu plyne, že byly přeceněny sociokulturní vlivy, zejména deprivace v rodině a nedoceněny evolučně-genetické vlivy. (srov. 9: s. 70)

Deprivanty chápeme jako skupinu sociálně obratných, sociálně adaptovaných, sociálně úspěšných, subkriminálních, neúplných psychopatů, lidí s „měkkou poruchou osobnosti“. Deprivanty podle Koukolíka lze zařadit do druhého typu psychopatů, z nichž první typ představují sérioví a masoví vrazi končící ve vězení a lidi s antisociální poruchou osobnosti. Deprivanti ve vězení nekončí téměř nikdy, jsou většinou úspěšní a lze je nazvat ofenzivními deprivanti. Jsou to lidé, pro které je svět nástrojem, prostředkem, nikoli jevem o sobě, majícím niternou, na pozorovateli nezávislou hodnotu. Ničí citové hodnoty i hodnoty kulturní, zničí dítě nebo jinou lidskou bytost. Jejich hlavním nástrojem je samoúčelná moc a soustavné netvořivé prolamování kulturních zábran k dobytí moci. (Koukolík, 2006)

Deprivanti, literárně označovaní jako „emoční vampíři, „hadi ve fraku“, „vyprázdněné duše“, vědomě ničí hodnotové stupnice, které jsou výslednicí tisíciletého světového kulturního vývoje. Příkladem může být pseudodemokracie a pseudointelektualismus. Hodnoty z pohledu deprivanta se zrovnoprávňují bez ohledu na hodnotové úrovně dosahování pravdy, krásy a lásky, čili projevy lidství, které vznikaly až kulturním vývojem. (Koukolík, 2006)

„Pokud by deprivanti a deprivantsví měli nějaké heslo, mohlo by znít – všechno, jenom ne tvořivou a odpovědnou svobodu.“ (9: s. 64)

Deprivanti jsou činní ve vlivných pozicích na makroúrovni, vyskytují se však i v méně vlivných podobách, v běžném životě, na pracovištích, v milostných, rodinných a v běžných sociálních vztazích na sociální mikroúrovni. .

Charakteristické pro deprivanty je to, že „(...) kdo neumí milovat, zbožňuje moc, popřípadě její derivát, majetek. Jestliže mu / jí jde o sex, jde opět hlavně o moc a kontrolu. Simulace lásky je pro ně mocenský nástroj, stejně jako simulace všech dalších vyšších lidských hodnot – lásky k Bohu, k vlasti, k lidem, k umění, k jakékoli hodnotě považované za vyšší.“ (9: s. 66)

Slušnost je pro deprivanta slabost. „Co je láska, niterně nevědí, neumějí ji prožívat, někdy ji umějí v druhém člověku poznat a manipulovat jí. Co je svědomí,

také nevědí, ale poznají člověka, který ho má, a rovněž jeho svědomím manipulují. Svědomí je pro ně také druh slabosti.“ (9: s .105)

Deprivant v rodičovské roli může narušovat zdravou socializaci dítěte nevhodným a narušeným rodičovstvím. Nedostatek empatie, lásky a citovosti ve výchovném působení deformuje vztah dítěte ke světu a k lidským hodnotám. Lorenz toto nazývá již zmíněným „vyhasnutím citů“, které lze označit za nejvážnější stav moderní a postmoderní společnosti.

Příkladová ilustrace:

Mladý muž při mém rozhovoru s ním vzpomíná na své dětství, které prožíval se svou starší sestrou v rodině otce-inženýra a matky-úřednice. Otec používal „svérázný“ přístup k dětem. Dcera veškerý svůj čas mimo školu věnovala školní přípravě. Nesměla přinést domů horší známku než jedničku. On zažíval situace, kdy otec po návratu z „rodičáku“, většinou v pozdních večerních hodinách, neváhal syna vzbudit a tvrdě ho potrestat za „školní neúspěchy“. Nechyběly tvrdé tělesné tresty. Na domluvu učitelů i známých otec nebral žádné ohledy. Na výtky reagoval sdělením, že děti budou po dobu bydlení u rodičů dělat to, co on uzná za vhodné. Byl to tzv. slušný člověk a rodina patřila k dobře situovaným. Dospělý syn se po odchodu z domova s otcem přestal stýkat, a to až do jeho smrti. Na dotaz matce, proč nikdy nezasáhla při otcových „výchovných“ praktikách, dostal odpověď, že otec to vždy s nimi myslel dobře. Dcera vystudovala medicínu, posléze se psychicky zhroutila. Nikdy prý medicínu nechtěla studovat.

Tato ilustrace vypovídá o naprosté podřízenosti dětí a také jejich matky autoritářskému, deprivantskému otci, který uplatňoval pouze svoji moc při naprosté absenci citových projevů vůči dětem. Ve společnosti byl vnímán jako slušný člověk a dobrý společník.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA VÝCHOVY

Definice výchovy existuje celá řada v závislosti na pojetí výchovy a s ohledem na akcentaci určitých základních východisek výchovy.

Obecně lze říci že „(...)výchova je cílevědomým a záměrným vytvářením a ovlivňováním podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulujičích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností.“ (13: s. 36)

2.1 Pedagogické hledisko výchovy

V rámci pedagogického hlediska lze podle Pelikána (16) nalézt tři základní skupiny. Nejedná se pouze o vztah učitel-žák, ale tato hlediska lze vztahovat i k rodinnému prostředí.

První skupina klade důraz na roli vychovatele (pedagoga) ve výchovném působení na jedince. Například G. A. Lindner definuje výchovu jako „spodobování se slabšího silnějšímu, nehotového poměrně hotovému, neuvědomělého uvědomělému, chovance vychovateli.“ (Lindner in 16: s. 34)

Druhá skupina je zacílena na osobnost vychovávaného (žáka), kdy vychovávaný jedinec je chápán jako **subjekt vlastního formování**. Jde o významný podíl osobnosti dítěte (vychovávaného) na svém vlastním formování. K této skupině lze řadit i chápání výchovy I. Kanta: „Výchova je činnost směřující k rozvoji v každém individuu veškeré dokonalosti, které je schopen.“ (16: s. 34) Rovněž J. J. Rousseau byl zastáncem tohoto výchovného stylu nevměšování se do vývoje dítěte. Později byl tento příklon rovněž zaznamenán u pedagožky E. Keyové, M. Montessoriové a dalších reformních pedagogů.

Třetí skupina hledá těžiště výchovy v interakci vychovatele a vychovávaného. Například francouzský pedagog E. Mialaret vymezuje výchovnou činnost takto:

*„(...)fakt výchovy je činnost působící na **subjekt nebo skupinu subjektů**, činnost, která je přijímána a přímo vyhledávána **subjektem nebo skupinou subjektů**, aby dospěli k hluboké změně, aby se nové živé síly zrodily v **subjektech** a aby tyto samy se staly aktivními elementy této činnosti působící na ně samé“.* (16: s. 36)

2.2 Sociologické hledisko výchovy

V rámci sociologie se zabývá výchovou sociologie výchovy. Jejím záměrem je hledat odpovědi na otázky funkce výchovy v rámci dané společnosti, civilizace, kultury a jejích historických proměnách, zkoumá vztahy mezi výchovnými hodnotami a cíli a sociální strukturou, stratifikací a mobilitou, a vztahy mezi výchovou a společenskou změnou. Jejím zájmem jsou dále vztahy mezi **objekty a subjekty výchovy** (děti-rodice, učitelé-žáci) a vztahy uvnitř skupin vychovatelů a vychovávaných (role a pozice). Chce rovněž pochopit strukturu, funkci a organizaci výchovných institucí, sociální podmínky a důsledky jejich činnosti. (srov. 4: s. 12)

Sociologické přístupy k výchovnému působení v rámci pedagogiky, které je blízké pojmu „sociální pedagogika“, poměrně brzy ukázaly, *„že **objektem výchovy není izolovaný jedinec, ale příslušník něčím charakteristické skupiny. Vychovatelem je nejen konkrétní osoba, ale učitel jako nositel určité společensky vymezené role, jsou jím organizace a instituce (rodina, škola, obec atd.). Prostředky výchovy mají proto mít společenskou povahu a výchova má vědomě plnit sociální funkce.“*** (4: s. 15)

Sociologický přístup k chápání výchovy lze nalézt u J. H. Pestalozziho, který kladl velký důraz na primární funkci rodiny, zvláště matky, a apeloval na učitele, aby znali sociální prostředí žáků. Sociologické vlivy A. Comta a H. Spencera lze najít rovněž u již citovaného G. A. Lindnera, který při úvahách o výchově říká, že *„sociologie (...)nás postavila na pravé stanovisko, že člověk jedinec jest toliko jedinou buňkou v organismu společnosti, že jeho život je toliko životem tohoto společenského celku“.* (4: s. 15)

2.3 Psychologické hledisko výchovy

Jedná se principiálně o objevování dítěte, k němuž psychologie poskytla mnoho podnětů. Základní paradigmata jsou čtyři:

- **První paradigma představuje impuls psychoanalytický**, jehož představitelem je S. Freud, který poukazuje na **preformativní význam dětství**. Poukazuje na odkázanost dítěte na druhé, na jeho závislost na nich, která může nabývat i podoby „vydání na pospas“. Okolí se mu mnohdy jeví jako ohrožující, dokonce ohrožující zničujícím způsobem. *„Zejména některé výchovné praktiky či nevládné reagování na určité projevy dítěte takovoto vnímání okolí mocně podporují. Vývoj v raných fázích dětství (zejména v období od dvou a půl do pěti let) charakterizují procesy vytváření vnitřních psychických mechanismů, jimiž dítě tomuto ohrožení čelí.“* (5: s. 39)

„Takto charakterizované dětské prožívání není jenom proudem zážitků vynořujících se a mizejících v zapomnutí. 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“ (ega), „nadjá“ (superega), realizujících mechanismy vnitřního potlačování a sebekontroly.“ (5: s. 40)

Vznik psychické instance nadjá znamená klíčovou událost v utváření osobnosti ve věku 2,5 až 5 let. Nadjá je základem svědomí osobnosti a projevuje se uplatňováním **morálního principu**. Lidské já se nachází v průsečíku sil (id↔ego↔superego), které se jej chtějí zmocnit a ovládat ho a Já je bitevním polem konfliktů, které může tvořivě zvládat (sublimace), nebo jim podléhat v zásadě několika způsoby – morální úzkostnost, psychoorganické dysfunkce a projekce navenek. **Tato projekce ústí v extrémních případech v autoritářství, inkvizitorství, bigotnost, dogmatismus, zaslepený fanatismus a může mít i široký společenský dosah (fašismus, rasismus, xenofobie...).** (srov. 5:s. 42)

Dalším vlivným představitelem psychoanalytického směru v pedagogice (výchově) je **Alfred Adler**, propagátor tzv. **individuální psychologie**. Podle jeho tezí je nutno hledat kořeny lidského chování a jednání již v útlém dětství jedince.

Individuální psychologové přisuzovali chybnému sociálnímu učení souvislost s rozvinutím komplexu méněcennosti, který je vyústěním vadné výchovy vedoucí k egoismu a špatné sociální přizpůsobivosti.

Eva Fergusonová-Dreikurová rozvíjející adleriánské učení na poli pedagogiky o generaci později uvedla: *„Jedinci, kteří byli vychováni buď metodou nezasahující nebo metodou autokratickou, budou mít pravděpodobně přehnaný pocit, že jim ostatní nepomáhají, nebo pocit, že ostatní jsou příliš mocní. Tito jedinci budou vyrůstat bez sebedůvěry i bez důvěry v ostatní. Pokud budou pochybovat o své vlastní síle, potom budou hodnotit svůj život jako nespravedlivý, budou mít tendenci najít tisíce omluv, proč nedostali požadavkům života. Negativní předpojatost založená na pokřivených odhadech skutečných životních událostí brzdí jedince v nalézání řešení problémů a předurčuje jeho stažení do pozadí. Tento člověk se spíše vzdá, než aby hledal způsob, jak situaci zlepšit.“* (6: s. 234)

Adler věnuje velkou pozornost tzv. **sociálnímu citu člověka**. Domnívá se, že *„u všech duševně nešťastných, špatně vychovaných a neurotických povah nebyly v dětství podmínky pro rozvoj sociálního citu a proto jim chybí odvaha, optimismus, víra ve vlastní síly, které pramení bezprostředně v tomto citu“*. (16: s. 19)

Adler je přesvědčen, že ve výchově je nejdůležitější výchova k houževnatosti a samostatnosti, k trpělivosti v obtížných situacích, odstranění nesmyslného donucení, jakéhokoliv ponižování, posměchu, nadávek a trestů. Dítě nesmí ztratit víru v budoucnost. (srov. 16: s.19)

Neopsychoanalyticky orientovaná Karen Horneyová skloubila významné prvky psychoanalýzy se sociálním hlediskem a shodovala s A. Adlerem v tom,

že podstatou valné většiny mezilidských problémů je vadný charakter osobnosti,

„V soutěživých společnostech se stupňuje strach z nezdarů a sílí frustrace z probuzených, ale nenaplněných přání. Neuroticismus je vyvoláván opakovanými prožitky úzkosti, která vzniká, když je jedinec ovládán, odměňován nebo trestán podle nesrozumitelných principů či zásad; v situacích, kdy má odpovědnost za úkoly, na které nestačí; nepříjemné napětí probouzí i lhostejnost jeho nejbližšího sociálního okolí.“ (6. s. 235)

Podle Horneyové vyvolává hospodářské soutěžení typické pro kapitalistickou společnost i všeobecné nepřátelství mezi lidmi, které proniká až do samotné struktury rodiny.

Neoanalytička Horneyová razila teorii, že patologické chování má kořeny v dětství, roste z pocitů méněcennosti a z úzkosti a podílí se na něm i konfliktní povaha lidského společenství; typické ovšem pro ně je, že sebeodcizení (alienation) vznikne hyperkompenzací sebepřeceňování, které nakonec vyústí v depersonalizaci, kdy neurotický člověk může ztratit pocit, že kolem něj doopravdy existuje okolní svět, a kdy je citově prázdný. (srov. 6: s. 237)

- **Druhé paradigma představuje autoritářská výchova.** Z pohledu psychologie je výchovou založenou na převažujícím uplatňování příkazů, zákazů a trestů. Dítě je ovládáno pomocí hrozeb zavržení či odmítnutí lásky. Tento styl výchovy byl často používán v dobách historických a stal se předmětem celé řady výzkumů. T. W. Adorno, významný sociolog, sociální psycholog a filozof zaměřil svá bádání na pochopení vzniku nacistické diktatury. Výchovné autoritářství, jemuž je dítě masivně vystaveno ze strany rodičů (většinou otce), ovlivňuje vývoj jeho osobnosti. Z takového dítěte zpravidla vyrůstá jedinec, který je vůči nadřazeným osobám podřidivý, ale vůči osobám mu podléhajícím reprodukuje otcovo autoritářství. Adorno sledoval výchovné styly a praktiky v německé středostavovské rodině 19. a 20. století, vytvářející frustrované dětství člověka, frustrujícího poté

z vlastní autoritářské pozice své děti nebo terorizující osoby jemu podléhající.
(srov. 5: s. 46)

Přesto, že autoritářská výchova se uplatňovala spíše v dobách historických, kdy dítě bylo v naprosté moci svých blízkých, nelze vyloučit autoritářský přístup k výchově i v době současné.

- **Třetí paradigma je kognitivní a konstruktivistický přístup,** který lze shrnout do jednoduché definice: **samo poznání pak není otisk poznávaného, ale výtvor, konstrukt.** Poznávání se stává aktivním procesem probíhajícím v interakci poznávajícího jedince (**subjektu**) s poznávanou skutečností a druhými lidmi, sdílejícími společnou kulturu. Klasiky v tomto směru jsou J. Piaget a jeho stadiální vývoj dětského poznávání a L.S. Vygotskij a jeho interakční charakter dětského poznávání. (srov. 5: s. 50, 51, 53).

*„Kognitivní a konstruktivistická psychologie obohacuje možnosti podpory vývoje poznávání v dětském věku, v procesech vyučování a učení, i četnými dalšími podněty. Klade přitom důraz na skutečnost, že poznávající **subjekt** je vysoce **aktivní** v tom smyslu slova, že své poznání vytváří, tedy **konstruuje**. Činí tak v procesu složitých interakcí mezi působícími činiteli okolního světa(...) a různými aspekty své osobnosti(...)“.* (5: s. 55)

S Jeanem Piagetem se blíže setkáme v kapitole 9.2., která pojednává o významu morálního vývoje dítěte a jeho vztahu k hodnotám.

- **Čtvrté paradigma představuje humanistické pojetí výchovy,** které vzniká z odporu proti všem koncepcím, které pohlízejí na člověka jako na výslednici působení vnějších vlivů, jimž tak či onak svým přizpůsobováním podléhá. Vyjadřuje přesvědčení, že být osobností, stát se sám sebou, vyvěrá primárně z nás samých, je našim bytostným motivačním zdrojem, určujícím naše

usilování. **O vývoji a osudu tohoto klíčového životního impulsu se značnou měrou rozhoduje v dětství. (srov. 5: s. 58)**

Toto hledisko přináší pojem aktualizační tendence, kdy jedinec nerušeně realizuje své obecné tíhnutí k rozvoji, k bohatému a šťastnému životu, ke smysluplnému konání. Toto nazýváme **kongruencí** – jedinec je v souladu sám se sebou. Tato tendence však může narážet na přání, požadavky a tlaky druhých osob, které se snaží jedince vtěsnat do rolí a funkcí podle jejich představ o tom, kým má jedinec být. Dochází k manipulaci a k odcizení se své vlastní podstatě. Tento stav je protipólem, je to **inkogruence**, která je spojena s pocitem podmíněné akceptace, zejména v dětství a mládí. **Za klíčové v tomto směru lze považovat chování matky, která podmiňuje lásku k dítěti řadou požadavků (být hodné dítě, poslouchat, dobře se učit atd.)** V této souvislosti je nutno zdůraznit význam **nepodmíněné akceptace dítěte matkou i druhými osobami**. Jedná se o klíčovou úlohu rodinné i školní výchovy. (srov. 5: str. 59,60)

Pro pochopení složitosti vzájemných vztahů mezi rodiči (vychovateli) a dětmi je nutno připomenout historii rodiny, dětství a dítěte. Reflexe minulého historického období nám připomíná, že rodina vždy byla nejvýznamnější institucí, kde vyrůstaly děti, prostředí rodiny však nebylo chápáno tak, jak jej chápeme dnes, rovněž období dětství bylo zcela jiné, dá se říci drsné a dítě nemělo valnou hodnotu.

3 HISTORIE RODINY, DĚTSTVÍ A DÍTĚTE

Rodina, dětství a vztah k dítěti se proměňovaly v čase a v kontextu kultury. Společnost vytváří rámec pro rodinu, rodina poté vytváří rámec pro výchovu dětí. Tradiční rodina se od moderní rodiny liší v mnoha ohledech, zejména ve vztahu k funkčnosti rodiny a ve vztahu rodičů k dětem.

I dětství má své dějiny. Je souhrnem všech poznatků, které přinášejí svědectví o tom, jak bylo s dětmi zacházeno v tradičních a industriálních společnostech, jakou mělo dítě hodnotu, jaká měla práva, jak s ním bylo mnohdy velmi krutě a nelítostně zacházeno. Dítě bylo terčem mnoha prohřešků dospělých. Často na dítě nebylo pohlíženo jako na lidskou bytost se svými právy a ocitalo se v absolutní moci rodičů a dalších osob.

Antický Řím představuje období patriarchátu. Otec rodiny je jediná autorita rozhodující o tom, zda je dítě „k něčemu“ nebo naopak. Už v tomto postoji lze vytušit, jakou mělo dítě hodnotu pro tehdejší rodinu. O životě či smrti dítěte rozhodovala autorita, která kdykoli mohla zpochybnit práva dítěte. (srov. 5: s. 15,16) Z výše uvedeného lze usuzovat na nízký status dítěte jako **subjektu**.

Ve středověku bylo utracení dítěte často rozšířeným hříchem, které bylo možné odčinit zřeknutím se požitků vína a masa a po dobu jednoho roku sexuálně abstinentovat. Časem však bylo utracení dítěte kvalifikováno jako zločin zcela mimořádně odpudivý a hrozily tresty upálením. (srov. 5: s. 17) Mocným činitelem byla církev.

Dítě vyrůstalo v rodině zcela odlišné od rodiny moderní. Rodina středověku i starověku představovala spíše velkou domácnost, „(...)tedy společenství lidí, kteří spolu bydlí a pod jednou střechou spolu hospodaří, podléhající jedné bezprostřední autoritě, hlavě rodiny“. (13: s. 17) Do rodiny patřili nejenom pokrevní příbuzní, ale všichni lidé v domě včetně služebnictva. Rodina té doby představovala především výrobní jednotku. Dítě záhy poté, co mu byla poskytnuta základní péče, muselo pracovat a stalo se levnou pracovní silou. Tento model

přetrval z doby kultury antické a židovské až do první poloviny 19.století. (srov. 13: s. 18)

Biologická a reprodukční funkce rodiny spolu s ekonomickou funkcí patřily po staletí k hlavním a nejdůležitějším. **Emocionální význam rodiny** historie byl oslaben a historici rodiny ukazují na to, „*že po staletí byla rodina především hospodařící domácností a místem garantujícím každodenní přežití jejích členů. Rovněž založení rodiny se neopíralo tolik o emoční základy(...)*“ (4: s. 70)

Je zřejmé, že historická období nepřála dětskému věku. Velmi silně zaznívaly hlasy zejména z řad pedagogů, filosofů a filantropů na obranu dítěte. Mezi nejvýznamnější představitele **pokusu o obrat k dítěti** patřili **J. A. Komenský (1592 – 1670)**, který apeloval na zohlednění vnitřního tíhnutí dítěte (žáka) a nabádal k nepřemáhání jeho přirozenosti. **J. Locke (1632 – 1704)** doporučoval „*(...) dětem je třeba učinit život tak zábavný a příjemný, jak to jen jde*“, neopouští však model otce coby vůdčí autority. Zakladatel počátku nové éry chápání dítěte **J. J. Rousseau (1712 – 1778)** byl doslova revolucionářem v pohledu na dítě, což dokládá jeho výrok „*Člověk se rodí jako svobodný, ale všude jej nacházíme úpět v okovech.*“ Filantrop **J. H. Pestalozzi (1746 – 1827)** vytvářel domov dětem v krajní nouzi, láskyplně o ně pečoval, ale nezavrhoval tělesné tresty, které byly výchovným prostředkem při jeho plné citové zaujatosti a náklonnosti k dětem. (srov. 5: s. 29)

Průmyslová revoluce přinesla opět další strádání dítěte. Kontinuální prosazování úcty k životu dítěte se nepodařilo, a tak se děti stávají obětí industriálního rozvoje. Toto období trvalo bezmála 100 let, kdy na ochranu dítěte začaly vznikat některé zákony, které regulovaly kruté pracovní podmínky dětí. Obecně lze tuto dobu charakterizovat jako dobu s obrovským deficitem vnímavosti vůči bolesti a utrpení dětí. Dítě bylo chápáno jako malý dospělý, který oproti dospělému umenšen, a to i co do vnímání strádání – lépe než dospělý si na ně zvyká a smíří se s ním. Až v roce 1837 byla pracovní doby osob mladších osmnácti let omezena

na dvanáct hodin denně, děti mezi devíti a třinácti lety pak mohly být zaměstnávány jen devět hodin denně. (srov. 5: s. 19)

Historickým vývojem docházelo k oslabování tradičních funkcí rodiny jako místa reprodukce a ekonomické zajištěnosti a modernizační procesy přinesly důraz na osobní vztahy podmíněné sympatiemi, přitažlivostí a vzájemnou láskou. **Tím vstoupily do rodiny emoce a citové prožívání, které se promítlo i do vztahu k dětem. Byla zakázána dětská práce a nastolena povinnost školní docházky. Také se začala silně měnit pozice dítěte. Dítě se stávalo objektem péče, ochrany a lásky. (srov. 4. s. 70,71)**

Dětství je klíčovým obdobím lidského života, které je uloženo v psychice individua a provází ho celým životem. Kvalita dětství je potom významným atributem pozdějšího směrování jedince.

Dětství je spojeno s otevřeností a důvěřivostí dítěte k důležitým vztahovým osobám, především matce a dalším osobám nejbližšího okolí a rovněž tak věcem, událostem vytvářejícím domov, v němž je dobře a bezpečno. Otevřené prostředí navozuje důvěru v lidi a svět, zraňování této důvěry vede k uzavírání dítěte. Dětství může být deformováno a traumatizace dítěte způsobuje, že svět se dítěti jeví jako nebezpečný, zlý a nudný. (srov. 5: s. 90)

4 MODERNÍ RODINA A JEJÍ FUNKCE

Rodina je podle Možného (13: 1990) křehkým uspořádáním. Rodina je nejsoukromější lidská instituce chránící jemné předivo rodinných vztahů. Svět naší rodiny je světem naší suverénní kompetence. (srov. 13: s. 9) Paradoxem rodiny zůstává, že přes tuto hráz soukromí, je pod neustálou sociální kontrolou.

Rodina je primární skupinou, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte, ale v níž prožíváme všechny fáze svého života. Po narození vyrůstáme v rodině orientační (výchozí), rodina nás formuje, stáváme se objektem výchovy. (srov. 3. s.67)

Rodina má řadu funkcí a jako primární skupina by měla jedinci – dítěti poskytovat především emocionální zázemí a citovou výživu. K dalším zásadním funkcím rodiny patří také biologická a reprodukční funkce, ekonomická funkce a výchovná funkce. (srov. 4: s. 68)

Rodina je tradičním společenstvím osob a sociolog Cooley ji označil za „primární společenskou skupinu“, v níž se lidé setkávají „tváří v tvář“ a jsou provázáni vzájemnými emocionálními vztahy. Rodina je pod tlakem vnějších vlivů, které sama přetváří a svérázně upravuje. Od narození dítěte spočívá především funkce rodiny ve vytváření citových vazeb, které dlouhodobě dítě ovlivňují a trvale se zapisují do jeho duševního života. Rodina dále zprostředkovává dítěti základní stupnici hodnot a připravuje dítě na život. (srov. 6: s. 41)

Nejzásadnější funkci plní rodina v emocionální rovině.

Rodina je primární skupinou, v níž se nejen od narození formuje osobnost dítěte. Dítě se stává objektem výchovy v rodině orientační (výchozí), aby se následně stalo rodičem a založilo svou rodinu reprodukční. V souvislosti s nejvýraznějšími vlivy na dítě je zmiňována rodina nukleární (dvougenerační jádro – rodiče a děti), ale také rodina širší, která zahrnuje prarodiče a další příbuzné. (srov. 4: s. 67)

Moderní rodina podle Singlyho nezaslouží označení „manželská párová rodina“. Měla by být zařazena buď pod termín „vychovávací“ rodina, nebo „citová“ rodina. (srov. 17: s. 24)

Představa o rodině soustředěné na osoby, nikoli na věci, je doplněna myšlenkou o významné roli školy. Rodina se tudíž nedefinuje výlučně „*obrovským nárůstem citu v rodině*“, ale jde především o výchovu dětí. Tyto dvě dimenze – cit a výchova – nejsou neslučitelné, protože dítě se může stát **objektem** citu, ale i citizádostí. (srov. 17. s. 24,25)

„Moderní rodina je méně zaměřena na věci a na ekonomické dědictví(...). Majetek – ve formě pozemkového nebo finančního kapitálu – hraje ve fungování současné společnosti menší roli. Kapitál, který dnes převládá, je kapitál školní.“ (17: s. 25)

Rodina zažívala mnohé krizové situace v dějinách a kulturních etapách. Vždy však rodina významně ovlivňovala a bude ovlivňovat socializaci dítěte zejména ve vztahu k emocionálnímu zázemí. Moderní rodina jako citová a vychovávací rodina má být pilířem bezpečí a jistoty, má poskytovat stimulaci a podněty k biopsychosociálnímu vývoji, má být místem přijetí a uznání, získávání elementárních zkušeností a zdrojem vzorů pro vrůstání do společnosti. Rodina je tudíž místem nebývalých nároků na její funkce a ne vždy se daří zvládat všechny požadavky pro zdravou socializaci. Proto i rodiny tzv. funkční mohou s ohledem na nevhodně zvolený výchovný styl v rámci nukleární rodiny poškozovat zdravý vývoj dítěte.

Rodiče hledají správný přístup k dítěti, v průběhu psychologického a sociálního zrání dítěte mohou styly výchovné modifikovat. Přebírání kulturních vzorců rodičů dětmi za použití represivních metod je preferováno spíše rodiči z nižších sociálních vrstev, zatímco důraz na hledání vlastních hodnot a způsobů života dětmi samotnými je typické pro rodiče s vyšším vzděláním. (srov. 4: s. 74)

„Rodina je primárním činitelem socializace v raném dětství a od té doby má trvalý a významný vliv na vývoj a na sebepojetí jedince. Když dítě roste, vyřazuje či potlačuje obsahy, které tvoří zkušenost s rodiči, s paní k dětem či s vrstevníky, a je ovlivňováno vzory, s nimiž se setkává v televizních programech a v knihách.

Počet a důležitost sociálních vztahů mimo rodinu prudce vzrůstá v průběhu pozdního dětství a adolescence. Výraz „zrcadlové já“ v sobě zahrnuje celý rejstřík významných druhých – lidí, kteří hodnotí individuum jako hodné úcty“. (6: s. 36)

Významu „zrcadlového Já“ pro růst individuality je věnována následující podkapitola.

4.1 Sociální vlivy v raném věku dítěte

Růst individuality dítěte probíhá v rámci sociálních interakcí. Teoretiky této koncepce růstu individuality, identity a sebepojetí jsou Ch. H. Cooley a G. H. Mead. **Dítě se stává objektem rodičovského působení a subjektivně reflektuje tyto vzájemné interakce.** Sociální interakce jsou podle teoretiků „*vynořujícího se já (Self)“ coby růstu individuality energizující a dynamizující silou.* Obraz sebe sama je především výslednicí a reflexí toho, jak na jedince, dítě, pohlížejí druzí. „*Toto zrcadlové já závisí na třech momentech: jak si představujeme, že druzí vidí nás; jak si představujeme, co soudí o tom, co vidí; a jak my pocítujeme jejich reakce a jak je prožíváme.*“ Cooley nazval prožitky subjektu z reakcí druhých jako „sebeprožívání“ (selffeeling). (srov. 6: s.27)

Rodina, která je podle Cooleyho, charakterizována „intimním spojením tváří v tvář“ a „vzájemnou identifikací“, má značný vliv na vývoj sebepojetí dítěte. Cooleyho přesvědčení o Já(Self) rozpracoval G. H. Mead svým teoretickým konceptem o symbolických interakcích. Například takové zamračení, úsměvy, objetí či pohlavky a zejména řeč představuje symbolickou komunikaci v preverbálním stadiu vývoje dítěte a hraje zásadní úlohu při utváření Já. Akcelerace pak nastává, když se dítě učí mluvit. Mead rozlišil dvě fáze vynořování Self: hraní a hry. Self tvoří „vlastní“ Já (I) a „sociální“ Já(Me) (srov. 6: s. 28,29)

Symbolický interakcionismus zdůrazňuje aktivní roli jedince v socializaci. Inspirací byla zmíněná „zrcadlová teorie osobnosti“. Podle ní je „Já“ reakcí

jedince na mínění, které o něm má okolí. Představa „sebe“ vychází z hodnocení představy druhých „o mně“. (srov. 4: s. 46)

Mead předpokládá, že „Osobnost vzniká vzájemným předáváním symbolických významů při osvojování a hraní rolí. Socializace vytváří „zrcadlové Já“, „ideální Já“ (představu správného plnění rolí) a upevňuje Ego, které zakotvuje jedince v sociálním prostředí. V interakcích se jedinec učí dívat na sebe sama (anglicky „me“) jako na objekt očima druhých. Ve formování „Já“ hrají zpočátku klíčovou roli „významní druzí“ (rodiče a nejbližší v předškolním věku), rozhodující se však postupně stávají ne reakce jednotlivců, ale reflektovaný kolektivní postoj skupiny či organizované společnosti, „zobecněný druhý“.“(4: s. 47)

Osobnost („Self“) má dvě základní složky:

„Me“ je především produktem sociálních tlaků socializace, hraním rolí, podřizováním se normám a hodnotám.

„I“ je individuální interpretací a modifikací sociálních procesů. Tvoří se v primárních interakcích, je aktivní složkou osobnosti formovanou tlakem vnitřních dispozic. Je nereflektovaným přímým vnímáním, spontánním prvkem „Já“, a tak podle Meada základním dynamickým činitelem osobnostního vývoje. Poruchy socializace ukazují na nerovnováhu mezi jednotlivými složkami osobnosti. Potlačení jedné ze složek osobnosti může zasahovat jak chování jedince, tak i „obraz sebe sama“. (srov. 4:s. 47)

Podle Meadovy teorie ve věku od sedmi do devíti let začínají děti přijímat role druhých, zatím ve své představivosti, a tím začínají na sebe pohlížet jako na objekt, stejně dobře jako na subjekt. Začínají přemýšlet o sobě samých za předpokladu, že dokáží pochopit, že druzí mají odlišné potřeby a úmysly, záliby a nelásky. Sociální Já (Me) je formováno tím způsobem, že dítě činí sebe samo společenským objektem a chová se k sobě jako k druhému. Je složeno z internalizovaných norem a hodnot. Sociální Já (Me) a vlastní já (I), které je

impulzivní, kreativní a egocentrická část Self, vzájemně mezi sebou interagují. „I“ protestuje zatímco „Me“ reflektuje přání druhých. (srov. 6: s. 29,30)

Meadova teorie je nazývána symbolickým interakcionismem, kdy sociální svět jedince není něčím předem daným a postupně odhalovaným, ale neustále se znovu a znovu konstituuje v množství konkrétních sociálních interakcí. Pochopení samotné podstaty lidské zkušenosti vyvěrá z formování sociální zkušenosti jedince a má pro toto zásadní význam. (srov. 6: s. 31)

4.2 Rodinné výchovné styly

Rodinná socializace probíhá v různých výchovných stylech.

Diana Baumrind (nar. 1927), významná americká klinická a vývojová psychologička, která se zabývala vztahy rodičů a dětí, rozlišovala tři výchovné styly:

1. Autoritářští rodiče
2. Liberální (permisivní rodiče)
3. Autoritativní (demokratičtí) rodiče

Zjistila, že děti autoritativních rodičů jsou více nezávislé, kooperativní a přátelské oproti dětem vychovávaným autoritářskými nebo liberálními rodiči. Děti autoritářských rodičů jsou více sobecké, málo kooperují a chtějí příliš mnoho svobody jako kompenzaci nedostatku svobody v průběhu působení rodičů, liberálně vychovávané děti jsou sobečtější než ostatní děti a mohou být nepřizpůsobivé s ohledem na nedostatek sociálního učení během výchovy.

(srov. 6: s. 39)

Dále děti jakkoli se odklánějící od rodičovských představ mohou vyvolávat u rodičů určité výchovné sklony – například přátelské a nezávislé děti mohou vyvolat autoritativní rodičovství, ukňourané a obtěžující děti mohou vzbudit v rodičích tyranskou a autoritářskou výchovu. (srov. 6: s. 41)

Modely výchovy v rodinách jsou různé a vyvolávají neustálé diskuse, které ústí do vysoké shody v základním přístupu k dětem. Děti musí zažívat v rodině pocit bezpečí, má jim být průběžně a dlouhodobě poskytována náležitá péče, nesmí být zneužívány, opouštěny a mají být rodiči chtěny a přijímány. (srov. 6: s. 41)

Častěji se setkáváme s dělením výchovného stylu na **styl autoritativní**, který předpokládá absolutní poslušnost dítěte a podřízenost rodiči coby autoritě; **styl liberální (laissez-faire)**, který neklade dítěti žádná omezení; **styl demokratický**, který respektuje dítě jako samostatnou bytost (subjekt) s právem rozhodovat o svém jednání s ohledem na věk. Nutná je však výchova k zodpovědnosti vůči rodině i druhým lidem. Rodič s dítětem kooperují v řešení problémů a konfliktů. (srov. 10: s. 269)

Langmaier, Krejčířová hovoří o spontánní funkční výchově. Osobnostní vývoj dítěte probíhá ve vzájemném působení řady vlivů uvnitř rodiny, jako jsou vztahy mezi jednotlivými členy a vztahy ostatních lidí k rodině a rodiny k vnějšímu prostředí. Tím nastupuje celá řada vědomě neřízených, nezáměrných a nechtěných interakcí, které ovlivňují duševní vývoj dítěte. Každá minuta vzájemných interakcí ovlivňuje svými významy vývoj dítěte. (srov. 10: s. 268)

Je zřejmé, že základní výchovný přístup k dítěti lze shrnout do tří způsobů, které lze různě kombinovat s ohledem na věk dítěte a na aktuálně vzniklou výchovnou situaci. Zajímavé je, že Diana Baumrind považovala autoritativní styl za výraz demokratické výchovy. Tento názor má hluboké opodstatnění. Demokracie předpokládá existenci určitých zákonů a norem, svobod i určitých omezení. Spolu se svobodou jde ruku v ruce zodpovědnost a plnění povinností. Přítomnost autority pak pomáhá vytvářet určité mantinely, hranice, kam až dítě necháme zajít. Autorita k tomu má celý arzenál prostředků (pochvaly, odměny, tresty, ...), které uplatňuje vůči dítěti. Nesmí však zapomínat na osobnost dítěte jako subjekt a na citlivý, empatický přístup. Význam autority neklesá, zvláště v současné době, kdy je často poukazováno na mizení autorit, a to nejenom ve školním, ale i rodinném prostředí. Dá se říci, že chybí vzory pro zdravou socializaci. Změny

rolí mužů a žen přispívají k tomuto trendu, rovněž pak nové formy rodinných soužití, kdy mnohdy chybí mužská postava coby autority, která podle Konráda Lorenze je dnes tolik nedostatková tradiční autorita otce.

4.3 Rodina a změny sociálních rolí

Role mužů a žen se od tradičně pojímaného modelu – muž je hlavou rodiny vzdálily. Ženy jsou samostatnější, ekonomicky nezávislé na mužích. Muži se musejí vyrovnávat se změnami svých rolí, jak v teoretické, tak v praktické rovině. **„Mužská populace, aby obstála, je nucena se vypořádat s novou situací, přestože výchova ji pro to dostatečně nevybavila.“(22: s. 325)**

S těmito změnami souvisejí i změny role matek a otců.

Moderní společnost vnesla do života rodin nový prvek týkající se uspořádání vztahů a rolí muže-živitele a ženy-matky. Prostor rodiny však zůstává nadále doménou ženy se všemi dopady ve vztahu k dalšímu rozšíření rolí ženy ve sféře pracovní a profesní. **(srov. 11: s. 15)**

Žena jako matka byla vždy vnímána jako zásadní činitel a klíčová osoba ve výchově dětí, jimž poskytuje potřebný emoční, sociální a rozumový vývoj.

Muži-otcové se postupně začínají vnímat jako stejně podstatný a důležitý činitel ve vývoji dítěte, otec je stejně kompetentním rodičem jako žena. (srov. 11: s. 20)

Příkladová ilustrace:

Při mém pozorování v obchodním centru jsem zažila následující situaci. K obchodu s obuví přichází partneri s holčičkou, odhadem dvouletou. Otec telefonuje, matka vyndá dítě z kočárku a postaví bez jakékoli opory. Dítě během vteřiny padá a udeří se do hlavy tak silně, že je slyšet tvrdá rána. Matka plačící dítě postaví na nožičky, zatřese s ním a okřikne ho „*neřvi*“. Otec bere citlivě dítě do náruče a konejší ho, matce přitom vyčítá její necitlivost a nechybí nadávky. Matka nereaguje a odchází vybírat dámskou obuv. Rodiče jsou velmi dobře oblečení a působí oba seriózním dojmem.

5 DÍTĚ DOBY SOUČASNÉ

Moderní i postmoderní doba je spojena se zabudováním dítěte do sítě institucí, na dítě jsou kladeny zvýšené nároky díky jeho „zeškolšťování.“ . Jedná se o **dětství scholarizované**. Tento proces započal v zemích střední a západní Evropy školskými reformami poloviny 18. století a modernizačními reformami pokračuje dodnes. (srov. 5: s. 73)

Dítě se stává objektem podmíněného přijetí (ze strany rodičů i školy), tedy to, jak je přijímáno, resp. jaké výhrady vůči jemu vyvstávají, je ovlivňováno jeho školskou úspěšností. Život dítěte v rámci školy se stává zdrojem frustrace, dítě prožívá řadu stresů, které mohou při adekvátní zátěži působit jako důležitý činitel „úspěšné přípravy na život“, ale rovněž při neadekvátní zátěži mohou znamenat vážné ohrožení osobnostního rozvoje dítěte. **Problematizuje se tak vztah k dítěti a rovněž jde o vztah nejednoznačný v tom, kým je, kým má být, kým se ještě může či už nemůže stát.... Dítě se stává problémem pro školu a učitele, rodiče, poradce, veřejnost, zdravotnictví, orgány sociální péče, výzkumné ústavy, zákonodárství a soudy a také i pro sebe sama.** (srov. 5: s. 31)

Současné dětství je atakováno řadou negativních jevů, z nichž zásadními jsou vedle již uvedené scholarizace následující:

Do dětství vstoupila masivně média jako televize, internet a další a zasahují velmi významně do socializace a výchovy dítěte, a to jak pozitivním, tak negativním způsobem. Pozitivně v obohacení života a vysoké informovanosti, negativně v jakémsi zjednodušeném chápání života a jeho peripetií. Například televize „primitivizuje“ emoční vztahy v rodině i mimo ni. (srov. 10: s. 303)

Komerční zaměřenost médií vedoucí k vytváření konzumerismu, vede k oslabování způsobilosti vnímat vlastní život ve vší pestrosti.

Televizní vysílání může být škodlivé zejména pro děti ve věku do 2 let. S ohledem na výzkum raného vývoje mozku se předpokládá, že zdravý růst

mozku kojenců a batolat a vývoj jejich přiměřených sociálních, citových a poznávacích dovedností kritickým způsobem vyžaduje přímou interakci s rodiči, popřípadě dalšími signifikantními lidmi, kteří o ně pečují. Z tohoto důvodu dospěla Americká pediatriká společnost v roce 1999 k závěru, že se nedoporučuje, aby takto malé děti sledovaly televizi bez ohledu, zda jsou pořady této věkové skupině určeny. (srov. 9: s. 219)

Dětství emocionálně přetížené znamená citovou zátěž pro dítě, které je vystaveno zážitkům, které není schopné vnitřně zpracovat jako smysluplnou zkušenost. Citová přetíženost dítěte ústí do přepínání psychických sil a vytěšňování „nestravitelných“ psychických traumat, které se přenáší do dospělosti a reaktivují se. Takovou zátěžovou situací může být **krize rodiny, kolize mezi rodiči, nedostatek citového tepla, problémy ve škole a se školou, autoritářské výchovné styly s odpíráním lásky dítěti a jeho zavrhováním a nálepkováním a zklamání v životních cílech, touhách, aspiracích (hodnota budoucnosti)**. (srov. 5: s 76)

Agresivní dětství je problémem dnešního dětství a je mnoho důvodů k obavám z budoucího vývoje. K rozvoji agresivního chování u dětí může přispívat banalizace násilí v médiích a zejména podle M. Koláře, předního odborníka na šikanu, lze kořeny hledat ve společnosti, kde se převrátily hodnoty. Hlavními hodnotami jsou peníze a úspěch. Morálka je druhořadá, důležitá je moc ovládat druhé. (srov. 5: s. 78)

Ublížení druhým může být tzv. motivem Mengeleho. Dítě zkouší, kolik toho druhý vydrží. Je zde ovšem absence empatie, která tomuto za normálních okolností přirozeně brání. Výzkumy citové deprivace v raném věku však ukázaly, že dítě, které nemá silné a přesvědčivé zážitky, že je milováno a může milovat, tuto empatii v sobě nevyvine. (srov. 5: s. 79)

Ohrožení dětství současnosti podle Heluse tkví v tom, že je opomíjeno, že má a potřebuje mít svou vážnost, hloubku a důstojnost. (srov. 5: s. 66)

6 EMOČNÍ VÝVOJ A PRIMÁRNÍ SOCIALIZACE

V předškolním období je rodina nejvýznamnějším prostředím primární socializace dítěte a ve vztahu k emočnímu vývoji představuje tři okruhy vývojových aspektů:

1. **Vývoj sociální reaktivity** jako vývoj bohatých diferencovaných emočních vztahů k lidem v úzkém či širším společenském okolí.
2. **Vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací** v závislosti na normách, které si jedinec postupně zvnitřňuje pomocí příkazů a zákazů udělovaných mocnými dospělými. Chování jedince je omezováno nejen hranicemi, v nichž se může pohybovat, ale je určováno cíli, kterých chce jedinec dosáhnout (hodnoty materiální a kulturní). **Příkladem selhání vývoje sociálních kontrol jsou nejrůznější delikventi nebo tzv. „anetičtí psychopati“ – lidé s osobnostní výbavou, ve které jsou etické hodnoty dalekosáhle ignorovány.**
3. **Osvojení sociálních rolí**, které jsou očekávány od jedince ostatními členy společnosti v závislosti na věku jedince a jeho postavení.. (srov. 10: s. 93,94)

Sebeovládání je výslednicí dvou faktorů vzájemně propojených, a těmi jsou:

1. **Emoční reaktivita:** je do jisté míry založena biologicky – temperamentově; jde o míru dráždivosti, impulzivity, ale i míru inhibice reakcí vlivem úzkosti. Temperamentová složka osobnosti závisí na celkovém dozrávání organismu, emoce se stávají modulovanějšími a stabilnějšími, jejich ovládnutí nevyžaduje takové úsilí.
2. **Volní ovládnutí emočních reakcí:** je závislé na věku dítěte, kdy od automatického charakteru expresivních emočních reakcí malého dítěte, přes omezenou možnost korekce u předškolního dítěte dochází následně

u školního dítěte ke schopnosti tuto primární automatickou emoční reakci nebo impulz k akci podle potřeby lépe potlačit či jednat záměrně a plánovitě.

Schopnost emoční seberegulace je obecně významnou součástí celkové sociální obratnosti dítěte a ovlivňuje jeho přijetí skupinou – děti s lepší schopností sebekontroly patří častěji k dětem oblíbeným, děti impulzivní a dráždivé bývají skupinou naopak odmítány.

Schopnost seberegulace je důsledkem lepšího porozumění svým vlastním pocitům v dané situaci a současně zohledňuje i očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. (srov. 10: s. 131)

*„Školní děti s dobrou **emoční kompetencí** jsou si dobře vědomy vlastních pocitů i emocí druhých lidí, vyjadřují své prožitky přiměřeným způsobem a jsou schopny své pocity kontrolovat a regulovat podle okamžité situace(...).“ (10: s. 131)*

Emoční vývoj je závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte. Stresové situace, zanedbávání dítěte, ale i hyperprotektivní výchova mohou být příčinami opoždění vývoje emočního porozumění v důsledku nedostatečné nebo neadekvátní zpětné vazby ze strany rodičů – dospělých vychovatelů. (srov. 10: s. 132)

Zdravý emocionální vývoj v rodině a výchova k empatickému porozumění sobě samému, ale i druhým jsou základními kameny rozvoje osobnosti (Self).

7 SELF – OSOBNOST DÍTĚTE

Obecně lze osobnost jedince shrnout takto:

- osobnost je jedinec jako psychologický celek,
- osobnost je člověk jako subjekt,
- osobnost je to, čím se člověk liší od druhých lidí. (srov. 5: s. 85)

Pohled na dítě jako osobnost je především pohledem vývojovým, orientovaným na vznikání toho, čím je osobnost definována. Hledět na dítě jako na osobnost neznámá zabývat se hotovými projevy osobnostní kvality člověka, jak je charakterizováno touto definicí. ***“Hledět na dítě jako osobnost znamená zabývat se tím, jak tyto kvality vznikají, vyvíjejí se – případně jak jsou ve svém vznikání a vývoji brzděny či deformovány. (...)dítě je osobností v dynamice jejího konstituování (vznikání).“*** (5: s. 87)

7.1 Vznikání důvěry dítěte jako základu osobnosti

„Práce Erika Eriksona umožňují porozumět významu důvěry v kontextu raného vývoje dítěte. To, co Erikson nazývá „základní důvěrou“, je, jak ukazuje, v jádru trvalé identity ega. Při výkladu důvěry v dětství Erikson upozorňuje právě na onen nutný prvek víry(...)“. (3: s. 87)

Důvěra v jiné je rozvíjena ve vazbě na utváření vnitřního pocitu důvěryhodnosti, který následně vytváří základnu pro trvalou identitu vlastního já. Proto důvěra velmi brzy předpokládá vzájemnost zkušeností. Dítě se učí spoléhat se na důslednost a pozornost pečovatelů. Současně se však také učí, že musí zvládnout své vlastní pudy způsobem, který pečovatele uspokojí, a že pečovatelé očekávají v chování dítěte spolehlivost a důvěryhodnost. (srov. 3: s. 87)

„Důvěra v lásku pečovatele je podstatou toho radikálního příklonu k odpovědnosti, který základní důvěra – a všechny pozdější formy důvěry – předpokládají.

Matky vytvářejí ve svých dětech pocit důvěry takovým způsobem opatrování, jenž ve své kvalitě spojuje citlivou péči o individuální potřeby dítěte s pevným pocitem osobní důvěryhodnosti uvnitř spolehlivého rámce životního stylu jejich kultury. To v dítěti vytváří základ pocitu identity, který se později spojí s pocitem „správného“ člověka, jenž je sám sebou a vyrůstá v takovou osobnost, jakou se – jak druzí věří – stane.... Rodiče musí mít k dispozici nejen jisté metody vedení dítěte pomocí zákazů a dovození; musí být též schopni dítěti ukázat ono hluboké, téměř somatické přesvědčení, že to, co dělají, má smysl. Nakonec se z dětí stávají neurotici nikoli v důsledku frustrací, ale z nedostatku či ztráty společenského smyslu těchto frustrací.

Ale i za nejpříznivějších okolností se zdá, že toto stadium uvádí do psychického života (a stává se prototypem pro) pocit vnitřního rozdělení a všeobecného stesku po ztraceném ráji. Základní důvěru je nutno udržovat po celý život právě proti této mocné směsi pocitů, že byl člověk o něco ochuzen, rozpolcen a kýmisi opuštěn.“ (3: str. 88)

Důvěra v ostatní je psychologicky nezbytnou potřebou, která má vytrvalou a neodbytnou povahu. (Giddens, 2003)

7.2 Utváření SELF

Erikson spojil sociální a psychologické aspekty vývoje dítěte a z tohoto sociálněpsychologického pohledu považuje Self za centrální koncept utváření identity, který vyvěrá ze sociálního procesu identifikace, „(...)v němž si jedinec vybírá dospělé jako modely chování a pokouší se je napodobit.“ Osobnost se však stále mění, ale základní aspekty osobnosti jsou zformovány již v dětství. Individuální „identita“, neboli Já, který je vědomým představitelem Self v kontextu společnosti je výsledkem tohoto sociálního procesu. (srov. 6: s. 24)

Self je jádrem osobnosti a představuje individuální a vědomou zkušenost, která odlišuje jedince od ostatních lidí a tvoří jeho identitu. „*Na rozdíl od zvířat jsou lidé plně sebevědomé bytosti způsobilé nejen přemýšlet o sobě samých jako*

o subjektech, ale učinit v myšlení sebe sama i objektem. Dokážeme být hrdí na sebe samotné nebo se za sebe stydět, můžeme milovat sami sebe, měnit sebe nebo kontrolovat sami sebe či dokonce hovořit sami se sebou.“ (6: s. 24)

V průběhu života dochází k modifikaci Self skrze vzájemné interakce. Osobnost prochází životními fázemi od narození až po stáří. Erikson uvádí osm fází vývoje.

První fáze – fáze důvěry versus nedůvěry je fází odehrávající se zhruba do jednoho roku života jedince a představuje klíčovou etapu pro vnímání světa dítětem jako místa, kde bude chráněno a je místem bezpečným. Tato etapa vyvěrá z naprosté závislosti dítěte na druhých a jejich péči.

Druhá fáze – autonomie versus pochybnosti a stud probíhá zhruba od jednoho roku do tří let a během ní se rozvíjí samostatnost a soběstačnost dítěte. Dítě roste intelektuálně a fyzicky, dítě učí kontrolovat své tělo. Toto osamostatňování se přináší i rizika neúspěchu, a tím i vznik pocitů pochybnosti a studu. Převaha negativních zkušeností při pokusech o autonomii souvisí se ztrátou sebedůvěry a se vznikem preference závislosti.

Třetí fáze – iniciativy versus provinění – se dotýká zhruba období od čtyř do šesti let a dítě se učí aplikaci kontrolních mechanismů. V tomto období představitosti se vyvíjí řeč a iniciativy plynoucí ze Self. Začínají se objevovat pocity viny nad zamýšlenými a uskutečňovanými cíly. Pocity viny přinášejí rozvoj svědomí, kterým je jedinec provázen celý život. Zásadní jsou zde rodičovské role, které děti vnímají jako atraktivní, a tím jsou motivovány k přijetí norem spojených s těmito rolemi. „*Tím je usnadněno sociální učení.*“ (5: s. 25)

Čtvrtá fáze – přičinlivost versus méněcennost – týká se období od šesti do dvanácti let a je spojována s osvojováním hodnot své vlastní kultury, dítě se učí respektovat vztahové formy a řeší úkoly. Tato etapa je významně spojena s rozvojem **sebevědomí**. Dítě se učí a vyžaduje ocenění. Potvrzení úspěchu posiluje jeho sebedůvěru. Pokud je zdůrazňován neúspěch, pak dochází k pocitům selhání a ústí do ztráty sebevědomí, pocitů nedostatečnosti a méněcennosti. **Tyto pocity jsou pak klíčovými aspekty budoucí osobnosti jedince.**

Pátá fáze – identita versus zmatek – konfúze rolí – vztahuje se k období adolescence zhruba od dvanácti do osmnácti let. Odehrávají se bouřlivé fyzické a emocionální změny. Jedinec – dítě hledá své místo ve společnosti a formuje se jeho identita (Self). Dospívající je konfrontován s životním smyslem a s tím, jak jej vnímají ostatní – významní druzí. Svou identitu může jedinec ve fázi srovnávání se s druhými nalézat právě prostřednictvím skupinové identity, kde hledá podporu sebedůvěry, a tím eliminuje pocity nejistoty se sebou samým a podpírá tím svou křehkou sebeúctu.

Šestá fáze – intimita versus izolace (rolová difuze) probíhá od osmnácti let až do období mladší dospělosti. Souvisí s rozvojem intimního života a rozvojem citových vztahů. Je to období obětí i kompromisů a období touhy po morální síle. Nezdarů pojmí se k navazování intimních vztahů mohou ústít do posílení nejistoty a pocitů méněcennosti. Kompenzovat lze tyto pocity například agresivním sebezprosazováním.

Sedmá fáze – rozplozování versus vstřebávání Self – je součástí středního věku. Tato fáze je projevem generativity. Jedinec více pečuje o druhé, než o sebe a svůj zájem soustřeďuje na budoucí generaci. S generativou se pojí různé pocity a různé formy života – tvůrčí přístup, pocity ochuzení či stagnace. *„Někteří se začínají zabývat sami sebou. Příčiny lze hledat až v raném dětství, v narcistní sebelásce, v sebeutváření osoby na základě velmi pracného vlastního úsilí, ale i v nedostatku sebedůvěry.“* (5: s. 26)

Osmá fáze – integrita Já versus zoufalství – týká se nejvyššího věku a integrita je satisfakcí za smysluplně prožitý život směrem ke zralosti. Jedinec přijímá svůj život jako správně prožitý a vedoucí k moudrosti jedince. Nedostatek integrity vyvolává strach ze smrti, nezbyvá čas na změnu a to vyvolává zoufalství. *„Důvěra nových generací ve svět souvisí s integritou ve stáří, neboť zdravé děti se nemusí bát života, pokud jejich předkové měli dostatek integrity a nemuseli se bát smrti.“* (srov. 6: s. 26,27,28)

7.3 Interakce mezi rodičem a dítětem

Rodiče (nebo jiné pečující osoby) představují pro dítě zdroj bezpečí již před narozením. Chování rodičů do značné míry ovlivňuje vývoj budoucí osobnosti dítěte. Například australský psycholog J. T. A. Condon určil dvě osy pro zjištění, jaký mají budoucí matky a otcové ke svému nenarozenému dítěti vztah. Protnutím dvou os vzniknou čtyři skupiny uspořádání vztahů: první skupina rodičů se velmi zabývá svým nenarozeným dítětem a mají pocit blízkosti a něhy; druhá skupina rodičů má také vůči nenarozenému dítěti kladný citový vztah, ale zabývají se jím podstatně méně než první skupina; třetí skupina tráví „ve vazbě“ se svým nenarozeným dítětem času málo, jejich citový vztah k dítěti není vyvážený; čtvrtá skupina představuje rodiče, kteří se sice svým nenarozeným dítětem velmi zabývají, současně však málo citově prožívají, chybí kladné pocity nebo je jich málo, „citová vazba“ je ambivalentní. (srov. 9: s. 88,89)

Z výsledků testu lze určit, jaký je druh vazby rodičů k nenarozenému dítěti a předpovídá druh vazby, kterou bude mít dítě ve věku 12 měsíců ke své matce. Rovněž předznamenává citový vývoj v dalším životě. Plody stresovaných matek vykazují větší intenzitu srdeční činnosti a více pohyblivosti, prožívají intenzivnější afekty, zatímco plody šťastných matek jsou nitroděložně méně aktivní. Navíc děti před narozením v závěrečných týdnech nitroděložního vývoje dovedou rozlišit šťastnou prozódii mateřské řeči. (srov. 9: s. 88,89)

Děti již od narození sice vyhlížejí značně rozdílně: některé jsou aktivní, jiné pasivní, popudlivé či radostné. Natolik však toto můžeme označit za geneticky – dědičně dané je problematické. Dítě začíná žít v děloze devět měsíců před zrozením a vývoj plodu je spoluurčován velmi silně prenatálními faktory. Mezi tyto faktory zejména patří emocionální kondice matky, její strava a výživná hodnota přijímané potravy, užívání léků, alkoholu či drog, hormonální rovnováha, infekční onemocnění a další. Socializace začíná již bezprostředně po narození. Mnoho studií poukazuje na mimořádnou závažnost raného kontaktu dítěte s matkou. (srov. 6: s. 20,21)

7.4 Citlivost matky k dítěti

V prvních měsících života dítěte je zásadní citlivost matky (vychovatele) vůči dítěti a její schopnost pohotově a pružně vnímat potřeby dítěte.

Senzitivní matky reagují na projevy dítěte okamžitě, láskyplně je berou do náruče a využívají veškeré možnosti rozvíjení vztahu k dítěti. Výsledkem takového přístupu matky je stabilní vazba.

Méně citlivé matky se tolik neradují z kontaktu s dítětem a nedokáží empaticky vycítit jedinečnost a zvláštnost situace a opakují rigidně stejné vzorce bez ohledu na aktuální potřebu dítěte. Tato vazba se stává destabilizující ve smyslu buď silného ulpívání dítěte na matce nebo odmítáním matky.

Málo citlivé matky představují pro dítě hrozbu vytvořením dezorganizované citové vazby – nedovedou odhadnout adekvátně situaci a náladově přistupují k dítěti. Potřeby dítěte nejsou zohledňovány a matky nereagují správně ve správný čas. Tyto děti jsou ohroženy negativismem a úzkostností, rovněž jsou daleko citově labilnější. (srov. 5: s. 95,96)

Nutno zmínit „*Winnicottův koncept bezpečného držení (holding)*“ britského pediatra W. W. Winnicotta (1896-1971), který předpokládá, že při „*dobrem držení matka nemluvně sice nesvívá a nedusí, ale poskytuje mu při pochování pevnou jistotu, že se o ni může v případě potřeby spolehlivě opřít. Naopak nedbale chabé pohupování a nejisté přidržování v nepevné náruči dítě vyčerpává a ohrožuje svou nevyzpytatelností i nestabilitou, v níž nelze v klidu spočinout. To platí nejen v doslovném smyslu fyzického objetí u maličkého kojence, ale také v celém dalším výchovném uspořádání. Chybění jakýchkoli vážnějších omezení může např. u batolete vyvolávat po přechodnou dobu velkolepý pocit všemohoucnosti, ta ovšem končí úzkostí, zmateností a usedavým pláčem, když dítě přecení své reálné možnosti a octne se v situaci, která je nad všechny jeho síly. Jistá a spolehlivá pravidla, která dítě omezují v prostoru a čase, v něm sice někdy budí hněv, když redukují jeho všetečné aktivity, dávají však situacím a postavám v nich pevné kontury a hranice, v nichž je možno se orientovat*“ (6: s. 201)

Je dobré rovněž připomenout psychoanalytické poznatky Margaret Mahlerové týkající se matčiny schopnosti uvolňovat batole při jeho separačních snahách a následné ochoty láskyplně je přijímat ve chvíli, když při svých emancipačních snahách bolestně narazilo a vyžaduje příslušnou emotivní účast. Tam, kde se malé dítě mohlo ujistit, že návrat z průzkumných výprav do bezpečného náručí je možný a rodiče jsou k dispozici v případech nouze, vzniká jistota, že za pokusy o emancipaci nebude trestáno zavržením. (srov. 6: s. 201, 202)

7.5 Teorie vazby

Teorie vazby (attachment theory) anglického psychiatra Johna Bowlbyho je zaměřena na primární vazbu mezi matkou nebo osobou, která ji nahrazuje, a dítětem. Rozvíjí se po narození. Základním aspektem je vytvoření „bezpečné základny“ pro další život. Bezpečná (jistá) vazba je v pozdějším vývoji psychologickým a sociálním ochranným faktorem. Hraje klíčovou roli pro pozitivní vztah mezi rodičem a dítětem, lepšími vztahy s věkovými vrstevníky v dětství, pozitivní vztah učitel-dítě a připravuje pro dítě vyšší míru sebeúcty a vyšší míru psychologické odolnosti. Naproti tomu nejisté druhy vazby jsou rizikem (nikoli jistotou) vývoje psychopatologických změn.

Nejistý typ vazby – vyhýbavá, ambivalentní, dezorganizovaná – může mít za následek vyšší míru ustrašenosti, větší míru hněvu a negativity **oproti jisté, bezpečné vazbě**. (srov. 9: s. 91)

V současnosti se prosazuje klasifikace typu vazby do dvou skupin: (9: s. 91)

- 1. organizovaná vazba (bezpečná, vyhýbavá a rezistentní-ambivalentní);*
- 2. dezorganizovaná vazba (riziko vzniku psychopatologických změn).*

„Vývoj vazby není omezen na dětství, prochází celým dalším životem. Směřuje od nezralé ke „zralé“ citové závislosti neboli k emoční autonomii.“ (9: s. 90)

7.6 Významná období v socializaci dítěte

V období tzv. elementární socializace (do 2 let) se dítě identifikuje s matkou, představitelkou sociálního světa. Tím současně utváří i vztah k sobě, a to nejprve v pocitu „my“ (spolu s matkou). Také v rodinné socializaci (do 4 let) potřebuje zažívat lásku a bezpečí. Klíčovou podmínkou zdravé socializace je brzké vytvoření trvalých vazeb s jinými lidmi, hlavně (ne výlučně) s matkou. Získaná emoční jistota a stabilita je předpokladem zvládnutí krizí puberty a dospívání. Také v období tzv. veřejné socializace v dětství, kdy roste vliv vrstevníků, neklesá díky tomuto význam rodinného zázemí. (srov. 4: s. 51)

„Ani v nejranější fázi vývoje není dítě pasivním objektem. Je aktivním subjektem, signalizujícím (pláčem, úsměvem gesty) své potřeby, který nutí matku na tyto signály odpovídat. Dítě dále „interpretuje“ podněty z okolí a na takto vytvořené obrazy jednání druhých reaguje. V interakci s nejbližšími se podílí na modifikování jejich rodinných rolí, přispívá socializaci „rodičů jako rodičů“, a tím zpětně působí na formování segmentů role vlastní. (4: s. 51)

Od jednoho do 4-5 let se dítě učí disciplíně a socializace je spojena s růstem sebeovládání a sebekontroly, začíná jisté osamostatňování a růst autonomie dítěte v podobě vzájemnosti na straně jedné a závislosti na rodičích na straně druhé. Začíná se formovat základ pro přijetí kulturních hodnot a norem, morálky a řádu, dochází k rozvoji citové a volní struktury osobnosti (**srov. 4: str. 51**)

V další fázi socializace vstupuje dítě do školy a jeho život je spojen se skupinami vrstevníků. Zvláště v pubertě dochází ke kritickému přehodnocování norem dospělých a ke generační konfrontaci. Dítě se stává spoluvůrcem prostředí rodiny, školy a vrstevníků. (**srov. 4: str. 52**)

Mládí je spojeno s obdobím adolescence, kdy biologická a psychická zralost se dostává do rozporu se sociální nezralostí. Dospívající se snaží uniknout

ze závislosti na výchozí rodině, překonávat „nepochopení“ dospělých a chce se stát rovnocenným partnerem. Období dospívání je spojeno s hledáním vlastního Já, hledáním své identity. Dítě je vystavováno tlakům na adaptaci, ale adolescence je spojena s individualizací a snahami o autonomii a vlastní interpretaci hodnot a norem. Proces sebeurčení může při nezvládnutí stanovení nových vazeb ústít do „krize adolescence“, která může mít podobu nekonformních činů. Dospívající je plný rozporů a konfliktů. (srov. 4: s. 55)

„Světová zdravotnická organizace vymezuje adolescenty jako rizikovou (někteří jako neohroženější) populační skupinu, přičemž zdroje ohrožení nejsou biologické a lékařské (jako dříve nemocnost a úmrtnost dětí), ale v oblasti chování a sociálních vztahů. Hovoří dokonce o morbiditě (AIDS, pohlavní nemoci, alkoholismus, drogy, trestná činnost), která je zakotvena v životním stylu (nuda, tolerance k násilí, předčasná sexualita, negativní vlivy médií, ale i ohrožení ze strany dospělých apod.). Někteří ukazují i na snižující se hodnotu práce a vzdělání a nezájem o společenskou angažovanost mezi mládeží, růst asociality.“ (KOVÁŘÍK, J., KUKLA, L., 1996, s. 171 in 4: s. 58)

Nutno zmínit „(...) dlouhodobé sledování hodnotových orientací IVVM, v němž se mladí lidé odlišují od celku populace vyšším oceněním hodnoty peněz (v Sakově souboru se to týká až kategorie 24-30letých), hédonismu („užívat si“) a materiální prestiže („mít, co nemá každý“). Hodnoty „majetku“ jsou v Sakově souboru relativně nejvýraznější u dospívajících. Podle jeho výzkumů u adolescentů (15-18letých) mezi lety 1984 až 1996 roste hodnota „majetku“ a klesá hodnota „užitečnosti pro druhé“. (4: str. 63)

Období adolescence je pro mladého dospělého náročnou etapou, která vyžaduje empatické, trpělivé a důvěryhodné vztahy s rodiči a dalšími dospělými. Toto období je spojeno s řadou vnitřních konfliktů, které mohou mladého jedince zbavovat doposud získané sebedůvěry. Význam rodičů v této době neklesá, ale nabývá jiné kvality. Zárodek pro úspěšné zvládnutí „krize adolescence“ je vytvořen v dětství, ale rodičovským přístupem se sebevědomí dítěte v průběhu dospívání může snižovat, nebo naopak posilovat.

8 OSOBNOST – PŘIROZENOST A VÝCHOVA

Kontroverzní otázkou socializace je vztah mezi „přirozeností“ a „výchovou“, a to v tom smyslu, zda vývoj osobnosti ovlivňují více vrozené biologické, či naopak sociální faktory včetně výchovy. K dalším stěžejním otázkám patří rovněž utváření Self a vlivy společenského prostředí včetně forem a způsobů, v nichž různí činitelé socializace ovlivňují vývoj osobnosti. (srov. 6: s. 17)

Od poloviny devatenáctého století se v pravidelném rytmu vracejí diskuse o lidské přirozenosti. Na jedné straně stojí vědci, kteří zastávají názor, že individuální a sociální jednání je výtvozem dědičnosti a jedinci jsou geneticky předurčeni a jejich chování je determinováno chromozomálními odchylkami. Tomuto tvrzení oponují druzí, kteří považují individuální i sociální jednání za výsledky zkušenosti a učení. Individua jsou závislá na prostředí a vlivech, které na ně působí.

(srov. 6: s.18)

Koukolík poukazuje na evolučně-genetické vlivy, které podle něho hrají zásadní roli při vzniku deprivantství, kdy genetický vliv na některé klíčové vlastnosti těchto nekriminálních subklinických psychopatů jako je bezcitnost a nedostatek empatie je prvořadý. Vztah matka-dítě a citová deprivace v rodině přispívá z jeho pohledu po deseti letech nového výzkumu podstatně méně než geneticky zakódované vlivy. Z jeho názoru lze vyvozovat, že chování deprivantů je „(...)druhem adaptace, parazitní strategií, krajním výsledkem lidské evoluce.“ Může se jednat o extrémní variantu normálních lidských vlastností. (srov. 9: s. 72)

8.1 *Biologická determinace lidské osobnosti*

Biologický determinismus předpokládá, že základní složkou pojetí lidské „přirozenosti“ je idea o geneticky preformovaném individuálním a sociálním chování. Socializace byla považována z pohledu zástupců biologického determinismu za velmi omezenou ve svém působení na jedince a jeho vývoj. (srov. 6: s.19)

- Současná **moderní sociobiologie** přináší teorii, že ani dva lidé s výjimkou identických dvojčat nemají stejný potenciál schopností a předpokladů k učení. Kombinace lidských genetických rysů a prostředí vždy vytváří vzorce individuálního jednání

„Dědíme kapacitu pro interakce s okolím. Sociopatie nebo alkoholismus nejsou dědičné, ale mohou to být biochemické pohotovosti pro takové chování. Tato připravenost k jednání je přítomna v mozku, a je-li dán jistý typ okolí, bude jedinec pravděpodobně veden k dráždivému či nezdrženlivému jednání ústícímu do sociopatie nebo alkoholismu.“ (6: s. 82, 83)

8.2 Enviromentální determinace vývoje osobnosti

- Vychází z předpokladu, že působení výchovných vlivů je zásadním formativním aspektem, který přisuzuje neobyčejnou plastičnost lidskému chování. Dítě je z pohledu této teorie „nepopsaným listem“ a lze ho naučit čemukoli. Socializace je považována za všemocnou, a tím i její vědomá a řízená součást – výchova. Hlavními představiteli jsou J. B. Watson a B. F. Skinner, kteří se nechali inspirovat známými experimenty se psy I. P. Pavlova. Rovněž je známým výrok J. B. Watsona o tuctu zdravých dětí, ze kterých lze udělat podle přání jakéhokoli odborníka. (6: 2004)

Pohled současné sociální vědy na tato paradigmatata (8.1 a 8.2) vychází z teze, obě tato hlediska nelze považovat za jediný a zásadní prediktor osobnosti člověka a jeho vývoje. „Nejsme výtvoři dědičnosti či učení, ale spíše komplexem interakcí mezi oběma těmito faktory.“ (6: s. 20)

Dědičné faktory ovlivňují základní potenciál osobnosti. Lidé se učí rozvíjet své síly v sociálních vzorcích a jejich primární sociální zkušenost může pomáhat rozvíjet nebo nechat upadat vlastní možnosti. **„Bude-li dítě narozené se značnou kapacitou vysoké inteligence opakovaně zanedbáváno a podrobno stálému urážení a zesměšňování, může z něj vyrůst i neurotický hlupák. (6: s. 21)**

Dítě je bytostí bio-psycho-sociální. Biologické předpoklady pro další růst a zrání jedince jsou z velké části predikovány dědičnými faktory. S tím souvisí také psychická „uzpůsobenost“ dítěte, která je rovněž částečným výtvozem dědičnosti, ale v průběhu těhotenství dochází k ovlivňování vývoje mozku ještě nenarozeného dítěte vlivy, které na dítě působí prostřednictvím matky. Matka svým chováním a prožíváním zásadním způsobem ovlivňuje tvorbu nového života, a to jak kladným, tak záporným způsobem. Dítě je zcela v moci matky, která více či méně myslí na jeho budoucí vývoj. Sociální prostředí je dalším vlivem, který mocným způsobem zasahuje do vztahu matky (rodičů) k dítěti. Po narození se sociální prostředí stává zdrojem podnětů, které ovlivňují zrání a učení dítěte s ohledem na jeho vnitřní psychickou vybavenost a biologickou jedinečnost, a tím stimulují zdravým nebo nezdravým způsobem jeho vývoj.

9 VLIVY PŮSOBÍCÍ NA ROZVOJ OSOBNOSTI

9.1 *Vliv situace na osobnost*

Američan G. W. Allport chápe situaci jako pouhé východisko utváření osobnosti, ale současně se v ní i osobnost projevuje v několika rovinách, a to **podmíněnými reflexy jako nejjednoduššími formami adaptivního chování, zvyky jako integrovanými systémy podmíněných reakcí (generalizované reakce na situace), rysy – dispozicemi (postoje, hodnoty, komplexy, zájmy apod.). Jáství – systémy rysů, které spolu souvějí, ale mohou být od situace k situaci rozličné.**

Osobnost potom dle Allporta je *„nejvyšší pokročilá integrace všech reaktivních systémů a představuje charakteristické adaptace individua na rozdílná prostředí. Integrace absolutní nikdy však neexistuje, pouze hovoří o určité úrovni integrace duševního života člověka“.* (16: s. 47)

Situacionismus, který vychází z behaviorismu chápal význam situace staticky a snižoval význam intrapsychických faktorů a akcentoval význam situace pro chování jedince. Toto pojetí však nezahrnuje individuum jako aktivní subjekt, a proto v novém paradigmatu interakcionismu je situace vnímána jako rozhodující determinující činitel, ale současně přiznává subjektu aktivitu, která může účinně situaci ovlivňovat. (srov. 16: s. 46)

Situace představuje *„konkrétně vymezenou shodu vnějších okolností, časově limitovanou, během níž je jedinec vystaven působení konkrétních vlivů, na něž určitým způsobem reaguje.“* (16: s. 48)

Pro výchovný proces představuje situace zásadní prvek, kdy dochází k formování člověka, a to zejména ve vztahu k okolnostem a k času, kdy k formování dochází. (srov. 16: s.49)

Sebepojetí pro reakci jedince v situaci je klíčovým proto, že pokud je situaci přikládán osobní význam a spojuje ji jedinec s něčím pro své sebepojetí významným, pak do hry výrazně vstupuje nejen racionalita, ale především

afektivní stránka osobnosti, která může zasáhnout i podvědomí člověka. Cítí vše osobně, dotýká se jej průběh i výsledek situace, je dotčeno jeho Jáství.

Na jedince působí celá řada událostí a zážitků, některé se vryjí do paměti jedince hlouběji a trvaleji než jiné. Některé události formují vnitřní svět člověka, k nimž se neustále vrací v myšlení i cítění a současně jakoby svým zaměřením neustále k sobě přitahuje určitý typ událostí.. **Jedinec je nejenom objektem situací, ale i podvědomým nebo i vědomým subjektem jejich vyhledávání, nebo i tvorby. Životně důležitá situace, kdy je angažováno Jáství, může jedince výrazně ovlivnit v jeho dalším směřování k situacím podobným, modelově blízkým, stává se klíčovým mezníkem jeho života. Jedinec upevňuje svůj motivační systém, ze kterého se stává systém referenční, ke kterému se vztahuje.**

(srov. 16: s. 52)

Každá jednotlivá situace od narození dítěte během jeho vývoje a zrání může zásadním způsobem ovlivnit jeho osobnost a také vztah k hodnotám. I zdánlivě nepodstatná situace ve vztahu k dítěti z pohledu dospělého vychovatele (opomenutí, nesplnění slibu, ponížení dítěte, necitlivé slovní výroky, nedostatek empatie v situaci bezradnosti dítěte) může mít trvalé následky, které si dítě ponese s sebou celý život. Dítě s většinou necitlivě zvládnutých situací dospělými zůstává samo a uzavírá se, nebo volí obranné mechanismy zcela ve smyslu již zmíněného psychoanalytického přístupu S. Freuda, nebo Adlerovy individuální psychologie.

9.2 Vliv hodnot a hodnotových systémů na osobnost

Hodnoty a hodnotové systémy, které dítě interiorizovalo, jsou velmi zásadní pro referenční rámec jedince.

Referenční rámec daného jedince se vytváří od útlého dětství zejména v podobě interiorizace hodnot rodinné mikrokultury. A upevňuje se dále potvrzováním sebepojetí zejména v životně významných situacích. Každá situace aktualizuje některé stránky osobnosti jedince, který se nachází v situaci celou svou psychickou strukturou. Dochází k aktualizaci potřeb a snaze nalezení

rovnováhy – homeostázy, ať ve vztahu k nedostatku nebo k nadbytku. Nadbytek může reprezentovat například přeorganizovanost života jedince – dítěte, či neustálé napomínání, opakování týchž rad a domluv. Jedinec se poté snaží s takového situace uniknout. (srov. 16: s. 54)

Před vstupem do školy dítě internalizuje formou „svědomí“ příkazy a zákazy ukládané významnými dospělými. Jak sociální kontroly, tak i hodnotové orientace jsou zatím velmi labilní a jsou závislé na situaci, na okamžitých potřebách dítěte a na postojích dospělých autorit. Vnitřní kontroly jsou na začátku školní docházky zpravidla velmi nepevné a vyžadují podporu zvnějšku. (srov.10: s. 132)

S hodnotovými systémy souvisejí interiorizované mravní normy a ideály člověka. Výchovným působením jsou zvnitřňovány jedincem ty mravní normy, které jsou úzce provázány s hodnotovými systémy. (srov. 16: s. 54)

Vývoj morálního vědomí a jednání ve vztahu k chápání mravních norem a hodnot a jednání podle nich závisí na celkovém vývoji dítěte, které souvisí především s kognitivním vývojem dítěte. **Piaget** (konstruktivistické paradigma výchovy) ve třicátých letech minulého století určil tři základní etapy vývoje morálky u dítěte, které souvisejí s poznáním světa vůbec. Podle Piageta je **morálka předškolního dítěte heteronomní** – je určována druhými, příkazy a zákazy dospělých, zejména rodičů a pak učitelů. Mravní hodnocení závisí na autoritě dospělého, který určuje, co je správné, co je špatné, co je spravedlivé a co nespravedlivé. Kolem 7-8 let se morálka dítěte stává autonomní, dítě uznává určité jednání za správné a nesprávné samo o sobě, bez ohledu na autoritu dospělého, na jeho názor a příkaz. Až do počátku dospívání toto představuje rigidní morálku, jejíž zásady platí vždy za všech okolností vůči všem stejně. Po 11 až 12 roce se většina dětí více zamýšlí nad podstatou mravního hodnocení a přihlíží k motivům jednání a začíná diferencovat ve vztahu k situaci, vnějším podmínkám a vnitřním pohnutkám. (srov. 10. s. 133)

Novější výzkumy pak v souvislosti s vývojem morálního jednání dítěte zpochybňují záměrné výchovné techniky jako rozhodující a spíše dávají větší váhu **autentickému způsobu interakce mezi všemi členy rodiny**, což při absenci zábran při sdělování svých pocitů jde podle L.C. Wynneho o „**skutečnou vzájemnost**“, kdy si dítě samo snáze autonomní morálku vyššího typu vyvine, uvědomuje si následky činů vůči druhým a také pochopí, že i ostatní lidé mohou bezděčně nebo záměrně pomáhat či škodit. Pochopí snáze mravní principy. (srov. 10: s. 136)

9.3 Rozvoj potencialit dítěte a vliv na osobnost

Dětství je bohatstvím potencialit růstu a rozvoje. Z úhrnu potencialit, vlastních každé dětské osobnosti, jich však bývá realizována vesměs jenom malá část. Velmi záhy, zpravidla mimoděčně, vyvolává okolí – rodina, škola – v dítěti nejrůznější zábrany, bloky a bariéry. Ty mohou vést k jejich omezenému využití nebo k jejich úplnému zániku. Řečeno slovy K. Jasperse: „dětí jsou často geniální, dospíváním však svou genialitu ztrácejí“ Navozování strachu ze selhání u dítěte a bránění v rozvoji tvořivosti a svérázu, které jsou interpretovány jako obtížné chování, jsou zdrojem blokad. Na tomto nedostatečném rozvoji potencialit dítěte má rovněž podíl i současná škola.(srov. 5: s. 95)

Existují některé přístupy k dítěti (v rodinném i školním prostředí), které mohou výrazně napomoci osobnostnímu a kognitivnímu vývoji.

Jde zejména o následující aspekty:

- pozorná vstřícnost – čas trávený s dítětem naplněný láskyplným pozorováním během prvního roku života má pozitivní vliv na pozdější řečový a intelektový vývoj;
- tělesný kontakt – musí vyvolávat radostnou aktivitu dítěte, která je později předpokladem bohatšího interagování dítěte s okolím;

- verbální podněcování – již před tím, než začne dítě mluvit vnímá vzrušeně řeč matky a tím dochází k pozdějšímu živému a bohatému interagování v sociálním vývoji dítěte;
- podněcující vliv předmětů – bohaté příležitosti manipulovat s předměty, pozorovat je a různými smysly zkoumat vede k pozdějšímu úspěchu ve škole, dítě objevuje nové a předměty fungují jako svého druhu učitelé podněcující vývoj;
- vcítivé reagování okolí na projevy dítěte – rezpozivita – dítě nachází odezvu u svých blízkých a jeho projevy se stávají díky citlivé odezvě matky, otců a vychovatelů bohatšími a dítě se stává „tvůrcem“ vlastní aktivity. (srov. 5: s. 97,98)

Rozvoj potencialit dítěte souvisí s vřelostí a citlivostí vychovatelů (rodičů i učitelů) k dítěti. Vřelost (resp. lidské teplo) je účinným faktorem sblížení rodičů a dětí nejen v raném věku, ale i v období dospívání. (srov. 5: s. 98)

9.4 Narušené rodičovství a vliv na osobnost dítěte

I v dobře situovaných rodinách se vyskytují případy vysloveného nezájmu a nepřátelství rodičů vůči dítěti. Specifikem těchto rodin je, že rodičovské postoje vůči dítěti nepříznivé jsou zde lépe maskovány a jsou paradoxně hůře ovlivnitelné ze strany kohokoli, kdo by se ve prospěch dítěte chtěl angažovat, než v rodinách sociálně slabších.

Dále dlouhodobými výzkumy (viz Snyder a Patterson, 1987) je dnes dostatečně potvrzeno, že v rodinách delikventně se chovajících adolescentů se **narušené rodičovství** projevuje tím, že rodiče se méně starají o vytvoření zábran v asociálním chování dětí nebo je jejich výchovný styl nekonzistentní – jednou dítě za přestupek trestají vehementně, jindy ho za totéž netrestají. (srov. 12: s. 44)

„Zvláštním případem je neuvědomělé rodičovské povzbuzování dítěte do delikventního chování. Takový rodič prostřednictvím dítěte uspokojuje svoje

mimovědomé přání. Bývá to častěji matka – pro dítě důležitější rodič – která nenápadně povzbuzuje dítě k chování, jež mu naoko zakazuje nebo neschvaluje. Dítě se totiž identifikuje nejen s tím, jak se rodič chová; dítě se ztotožňuje i se skrytějšími sklony a přáními dospělého, jež dokáže vycítit z nepatrných náznaků. Rodič své skryté přání může sdělovat opominutím, nedůsledností, tolerancí, protikladnými instrukcemi, které obsahují pro cizího pozorovatele nerozluštitelný interpretační klíč. Výsledek tohoto procesu nazývají psychoanalyticky zaměření autoři mezery v superegu. Superego dítěte čili jeho svědomí se vyvíjí náležitě, ale v jednom nebo v několika málo ohledech je nedostatečné, něco, co by mělo být zakázané, považuje za dovolené.“ (12: s. 44)

„Nejen neúplné, ale i úplné, avšak nefunkční a disfunkční rodiny mohou mít na socializaci dítěte negativní dopady. Rodina může být nefunkční např. tam, kde jsou rodiče jednostranně orientováni na kariéru (spíše podnikatelskou než intelektuální), nezajímají se či nemají na dítě čas. Nepříznivé dopady mohou mít takové jevy, jako je citový chlad nebo naopak citové výlevy a problémy (kupř. osamělých žen), rodinné konflikty, rozpory z vícegeneračního soužití, vážné ekonomické problémy rodičů nebo nadsazený konzum („uplácení dítěte příliš angažovanými rodiči, rozpor konzumních aspirací a ekonomické situace rodiny) apod.“ (4: s. 77)

Kromě zanedbávání, týrání a zneužívání dítěte, jako nejzávažnějších problémů výchovy, je velmi zásadním a nebezpečným duševní týrání, kterému schází pocit jistoty, bývá depresivní či „nepřátelské“. Mezi duševní týrání patří výhrůžky, zavírání, vystavování neúměrnému strachu a emoční zneužívání dětí. Toto může mít kořeny v ekonomické situaci rodiny, bytových poměrech, přílišné zaměstnanosti rodičů (zvláště matky) a také v nenaplnění aspirací, které rodiče do dítěte vkládali, atd.. (srov. 4. s. 78)

Řadou výzkumů je potvrzeno, že děti vyrůstající v rodinách, kde je mnoho otevřených konfliktů mezi rodiči, mají větší sklon ke kriminálnímu chování než děti vyrůstající v klidném rodinném prostředí. V takto narušených rodinách je v rámci rodinné interakce v porovnání se zdravými rodinami mnoho obviňování, nevěcné a emoční diskuse o problémech, mnoho agresivních obran vlastní osoby, nepřesnější definice problémů, méně přijímání odpovědnosti, méně přátelských sdělení a málo snahy ke komunikaci při řešení problémů. (srov. 12: s. 48)

Narušené rodičovství lze obecně dát do souvislosti se zvolením nevhodného výchovného působení na dítě. Může se jednat o **rozmazlující výchovu** („opičí“ láska), **výchovu zavrhuující** (odmítání dítěte), **výchovu nadměrně ochraňující** (hyperprotektivní – nadměrně starostlivá), **výchovu perfekcionistačnou** (náročnost k výkonům dítěte bez ohledu na splnitelnost požadavků), **nedůslednou výchovu** (krajní přísnost se střídá s krajní povolností, nesourodost postoje matky a otce) a **posléze již zmíněnou výchovu zanedbávající, týrající, zneužívající dítě a deprivující výchovu** (jedná se o přímé ohrožení vývoje). (srov. 10: s. 270)

10 VÝCHOVNÝ VÝZNAM ŠKOLY

„Příchod do školy je změnou v životě dítěte, škola se stává bodem, kolem něhož se organizuje každodennost dítěte (do jisté míry i rodiny). (4: s. 52)

Škola je významnou složkou výchovy, předává dětem intelektuální znalosti a dovednosti, normy sociálního chování, formuje postoje a hodnotové vzorce. Usiluje o zformování světového názoru a předává základní vědomosti o základních právech občanů, sociálním a politickém uspořádání. Škola usiluje o vytváření respektu k druhému a vede k respektu k autoritě a poctivosti v jednání. Škola má řadu skrytých osnov, které vedou k výchově slušného člověka a řádného občana. (srov. 4: s. 136)

Za dobré vychovatele jsou považováni v moderní společnosti ti učitelé, kteří zvládnou umění citlivě vést mladé lidi k respektu k řádu, ale současně umožňují četné svobodné projevy dítěte a mladých lidí, aniž by je prožívali jako ohrožující. Tito vychovatelé vědí – či alespoň silně tuší, že v případě nutnosti je třeba autenticky a bez přetvářky, bez maskujících technik a vytáček zavrhnout špatné činy, nikoli však dítě jako takové. (4: 2002)

Sekundární socializace v rámci školy má daleko nižší míru emocionálních vztahů, než v rámci primární socializace v rodině, která je emocionalitou prostoupena. Mnohé emoce vůči dítěti mohou být v rámci primární socializace nežádoucí. Učitelé nezačínají ex nihilo, ale navazují na výsledky primární rodinné socializace. Rodina se někdy těžko zbavuje iluze, že škola bude pokračovat v jejich výchově prostředky a metodami, kterými dosud socializovala dítě v úzkém, emočně nabitém prostředí. Je nutné, aby rodina pohlížela na školu bez „emočních brýlí“. Škola rozrušuje a přetváří ranou zkušenost. Střet rodiny a školy umožňuje žákům objevovat a nacházet své role, vytvářet si odstup od sebe sama a od jednotlivých aktivit. Dítěti je umožněno „skrýt se“, nedávat najevo některé pocity a emoce, umět zvládnout kacířské nápady a myšlenky, odkázat nevhodné fantazie a denní snění tam, kam patří, oddělit osobní věci

od objektivních a neosobních, umět se ukázat v tom, co a kdy druhému člověku sdělím, a o čem s ním budu komunikovat patří k socializaci, jejímž výsledkem je zralá a dospělá osobnost. Otázkou zůstává, nakolik škola a učitel mohou naplnit socializační program, jestliže selhala předchozí primární socializace. (srov. 4: s. 153)

„V principu jde v obecném smyslu o to, jak se škole daří vytvářet u žáků vědomí, že požadavky a nároky na ně kladené nejsou pouhými rozmary učitelů, kteří nad nimi uplatňují moc, ale jsou nutností, vyplývající z potřeby sociálního soužití. Zdá se, že dosažení tohoto cíle je snadnější tam, kde učitelé vyzvedávají ideální hodnoty a neváhají je obhajovat. Jako důležité se ukazuje, aby žáci byli vedení k porozumění obecným základům zákona a lidských práv, jejichž podstatou je, že jsou zavazující stejně pro vládcy i podřízené.“(4: s. 132)

Škola je nejen výchovně-vzdělávací institucí, ale společnost si ji zvolila jako „úschovnu“ pro jisté ideály, ideály krásy a spravedlnosti, i když skutečnost může být jiná. Škola idealizuje lidskou existenci, školská výuka dává význam mnohým obecným a nadčasovým hodnotám. Učitelé základních a středních škol zdůrazňují smysl pro čest, pravdivost, spravedlnost, krásu, dobro, rozum a další pozitivní hodnoty. Celý svět je prostřednictvím školy představován jako zajímavé a dobře založené místo pro život. Na životech velkých osobností a tvůrců škola ukazuje, že stojí za to, obětovat se pro celek, pro nové, pro svobodu, pro povznesení rozumu apod. (srov. 4: s. 144)

„Učitel, který by dětem říkal, že svět je hnusný nebo stojí za zlámanou řešli a lidský život není nic jiného než bída a utrpení, by ve škole příliš dlouho nepobyl.“(4: s.144)

„Idealizace skutečnosti – a zvláště pak lidského bytí – je vytvářena na základě hlediska antropocentrického zájmu, neboť výuka směřuje k tomu, aby celý život dítěte byl, pokud to vůbec lze, nasycen humánními hodnotami a aby dítě bylo uvedeno do světa, který je představován jako srozumitelný a je současně tak stabilní, že odolá pochybnostem a relativizaci. Škola nechce a nemůže připustit,

aby se středobodem zájmu dítěte stalo to, co je ve společenském dění považováno za dekadentní či chorobné.“ (4: str. 145)

Velkým problémem ve vztahu rodiče-škola je to, že rodiče si zvykli, že na školu přenesou převážnou část odpovědnosti za výchovu dítěte, ale škola ze své podstaty nemůže napravit mnohé z toho, co je zanedbáno v samotné rodině. (srov. 3: str. 147)

Sociologové výchovy ukazují na nedostatek a mizení autentických dospělých vzorů, neboť celospolečenská adorace mládí vede mnohé dospělé k tomu, že se v chování a odívání snaží napodobovat dospívající či se jako dospívající projevují. Důsledky rozvodovosti a značné feminizace školství jsou dnes již všeobecně známé a jsou označovány jako ztráta mužských vzorů jednání. (srov. 4: str. 146)

Příkladová ilustrace:

Následující situaci jsem pozorovala při cestě autobusem. Ukazuje na moudrý přístup učitelky k dětem. Věřím, že takových učitelek, které dokáží citlivě uplatnit svou autoritu, je většina.

Učitelka doprovází děti ze školní akce linkovým autobusem domů. Děti jsou ve věku kolem 9 až 12 let. Všechny si mezi sebou vykají a oslovují se „pane...“, „paní...“. Hrají hru na dospělé. Chovají se naprosto klidně a učitelka je „bez práce“. Tato skutečná příhoda rovněž demonstruje, že děti jsou rády brány vážně a mají mnoho „kvalifikací“.

11 DÍTĚ JAKO OBJEKT I SUBJEKT

Současně dětství a dítě se značně odlišují od toho, jak bylo dětství a dítě vnímáno v historii. Dítě historie bylo součástí rodinného prostředí, které bylo hlavním prostorem, kde se odehrával život jedince. Dnešní svět je daleko složitější, rozporuplnější a nepředvídatelnější, než tomu bylo kdysi. Tradiční rodinné vazby ustupují novým formám rodinných soužití. Rodina má mnoho forem a „nukleární rodina“ je podle Možného (13) spíše ideálním než reálným uspořádáním rodinných vztahů. Často slyšíme také o krizi rodiny (21). Domnívám se, že rodina, která byla vždy prostředím výchovy dětí, bude vždy zásadním a klíčovým prostředím života jedince. Domov, který rodina vytváří, je nenahraditelným prostorem, kam se vždy lidé vrací a kde mají své kořeny. Přes chmurné vize o krizi rodiny se domnívám, že můžeme ve svém okolí vidět řadu rodin, které naplňují zmíněný ideál nukleární rodiny, dvougenerační soužití dětí se svými rodiči. Musíme však přijmout současně fakt, že existuje i mnoho jiných forem rodiny, která může splňovat všechny požadavky na tvorbu domova jako citového zázemí pro děti, ale také dospělé.

Dětství není jednoduchým obdobím života. Citový chlad rodiny historické a nový přístup k dítěti doby moderní si vynutil nové pohledy a současné vědy přinášejí mnoho důkazů o nutnosti emocionálně zdravé výchovy dětí. Dítě není pouhým objektem, ale po narození se stává součástí spletitého světa, jehož vývoj lze jen ztěžší prognózovat. Víme také, že tempo, rychlost a stále se měnící podmínky života kladou na děti a jejich rodiče (vychovatelé) nebývalé nároky.

Existenciální filosofové hovoří o „vrženosti do světa“. Je to svět dospělých, jehož se však dítě stává součástí dávno před narozením. Tělo matky je zpravidla po dobu devíti měsíců prostředím mnoha vlivů. Dítě zde začíná žít a prochází od okamžiku početí složitým, křehkým a ničím nezastupitelným vývojem. Dá se

řící, že výchova dítěte začíná již před narozením s ohledem na poznatky moderních věd.

Dítě vnímá svět prostřednictvím matky, která má dítě naprosto ve své moci až do okamžiku zrození. V tomto směru nemohu souhlasit zcela s Koukolíkovým názorem, že význam vztahu matka-dítě je v závislosti na nových poznatech vědy oslaben. Matka je z mého pohledu klíčovou osobou zvláště v době prenatalního vývoje, po narození dítěte lze připustit, že i jiná pečující osoba může citlivým přístupem nahradit matku jako hlavní vztahovou osobu, a to především otec.

Dítě se stává po narození pro své rodiče (vychovatele) velkou neznámou a dokonce mohou být zaskočeni nenaplněností svého očekávání ve vztahu k dítěti. Sami rodiče pak jsou také pouze lidmi, kteří si s sebou do života přinesli více či méně zpracované minulostní zkušenosti se svými vlastními rodiči a významnými druhými. Jejich výchovné působení na vlastní dítě je pak ideálním průsečíkem nejrůznějších pohledů v tom lepším případě, v opačném případě mohou být různé zkušenosti zdrojem konfliktních situací a také již zmíněných nereálných očekávání vůči dítěti. Rodina (vychovatelé) mají svá know-how, jak dítě vychovávat. Každý přináší do složitého výchovného procesu své individuální dispozice. Dítě je však také jedinečnou, neopakovatelnou individualitou, subjektem. Správný vychovatel vnímá dítě jako subjekt a současně jako objekt zájmu, zodpovědného a láskyplného přístupu k dítěti.

Fakt dlouhé a naprosté odkázanosti dítěte na rodičích (dospělých) ovšem potvrzuje tezi, že dítě je vnímáno více jako objekt, spíše jako pasivní příjemce podnětů zvenčí, dítě je svým způsobem formováno, nebo také deformováno, působením dospělých (rodičů, učitelů...). Aktivita je na straně dospělých.

Dítě je však aktivním subjektem a vždy a v každé situaci reflektuje a zrcadlí projevy rodičů a významných druhých. Tento aktivní subjekt vnímá, je zasažen emocemi, prožívá je, reaguje na emocionální projevy vůči němu, a to celou svou bytostí, bytostí biopsychosociální. Kapitola o vlivu situace na osobnost poukazuje

na zásadní a silný vliv každé situace na dítě během jeho zrání a učení. Každá situace má často skrytý a dospělými málo doceněný význam. Citlivý dotyk (necitlivý dotyk nebo absence dotyků), gesto, slovo, čin, citlivý nebo necitlivý výrok nemusí bezprostředně způsobit žádnou viditelnou změnu na dítěti, ale postupem času mohou rodiče (vychovatelé) být konfrontováni s projevy dítěte, které jsou následkem necitlivého nebo lhostejného přístupu k dítěti. Vychovávající dospělí musí zvažovat velmi pečlivě přístup k dítěti a neošidit zejména období, kdy je dítě hodně malé a téměř bezmocné. Citová výživa a empatický vztah k dítěti je klíčový pro získávání důvěry ve svět. Také rodič nemůže nikdy spoléhat na to, že „dítě z toho nemá ještě rozum“ a chovat se v rozporu s požadavky, které sám na dítě klade. Dospělý vysílá stále signály, které dítě zaznamenává během svého vývoje a výchovného působení dospělých jako citlivé čidlo, které můžeme směle označit výrazem „radar“. Doslova platí ono známé „cokoli řeknete nebo uděláte, může být kdykoli použito proti vám“. Dítě má mnoho potencialit, nakolik budou tyto potenciality rozvinuty, buď kladným nebo záporným způsobem, bude záležet na každodenních interakcích mezi rodiči (učiteli) a dětmi. Jak již bylo řečeno, negativní vlivy působící na dítě dostatečně dlouhou dobu rozvíjejí určitou reakci, a to v podobě fyziologické odezvy i psychické emocionální odezvy, které jsou současně podporovány geneticky, temperamentovou složkou osobnosti.

Alfred Adler, představitel individuální psychologie, zdůrazňoval výchovu k houževnatosti a samostatnosti. **Je nutné, aby během výchovného působení rodičů (vychovatelů) dítě procházelo stálým rozhodovacím procesem. Dospělí poskytují vzory a alternativy. Dítě se učí během rozhodovacího procesu přijímat zodpovědnost za svá rozhodnutí. To je předpokladem výchovy ke svobodě osobnosti. Zmíněná demokratická (autoritativní) výchova předpokládá existenci svobody na straně jedné, ale zároveň zodpovědnosti na straně druhé. Spolu se zodpovědným přístupem k životu je nutností pomáhat dítěti v růstu ve zdravou autentickou bytost. Dítě má být vnímáno nejen jako objekt výchovy, ale zejména jako subjekt výchovy. Vnitřně**

integrovaná, emocionálně stabilní a svobodná bytost dokáže přiznávat svobodu a práva druhým. (srov. 16: s. 38)

Toto lze označit za zásadní výchovný klíč ke snižování rizika vzniku deprivantů (deprivantství), pro něž svoboda druhého zůstává často prázdným a jen těžko přijatelným pojmem.

S výchovou k rozhodovacímu procesu souvisí hledání smyslu a vztah k hodnotám. Nalézání smyslu v každodennosti a v jednotlivých situacích je problémem dnešních mladých lidí. Prožitek přítomnosti, pochopení jejího významu pro budoucnost, která má rovněž kořeny v minulosti, jde ruku v ruce s pocitem spokojenosti a citové vyrovnanosti. Frustrace z neexistence smyslu může vyvolávat agresivitu a nepřátelství nejenom k sobě samým, ale zejména k druhým. Výchova ke smyslu a k hodnotám života představuje zásadní a klíčový aspekt současné doby, která plodí víc konformních jedinců, než skutečných individualit. (srov. 15: s. 43)

Výchova nové generace pro nepředvídatelnou budoucnost a zejména kvalita výchovy má těžiště v rodinách a také ve škole. Nevhodné výchovné strategie, neschopnost empatie dospělých, deficit citového tepla a absence důslednosti mohou způsobit trvalé a fatální následky ve vývoji dítěte. Dnešní globální svět, zahlcenost informacemi, aktivitami a překotné tempo vývoje vnáší do výchovy mnoho rušivých faktorů, které mohou výchovné snažení dospělých mařit, nebo se mohou dostávat do rozporu s těmito snahami. Citová stabilita v rodině však nemůže nic pokazit. Naopak domov, který rodiče vytvářejí pro své dítě-děti, se může v tomto nepřehledném a chaotickém světě stát pevným bodem, ze kterého lze čerpat celý další život.

Při absenci láskyplných projevů vůči dítěti dochází k citovému strádání s dalekosáhlými důsledky v sociálních vztazích, kdy se snižuje způsobilost dítěte vnímat city druhých lidí, projevovat své vlastní city, být empatické a důvěřovat druhým. Citům se musí dítě učit. Zmíněná odkázanost

na dospělých se vztahuje i k potřebě stát se sociálně kompetentním přijímáním zodpovědnosti, plněním úkolů a realizací sociálních rolí v rámci mezilidských vztahů a realizovat se v rámci edukačních procesů – nabývat vzdělání, kvalifikaci. (srov.5: s. 91)

Rodina a škola kladou základy naší gramotnosti. Důležité je, aby součástí takové přípravy bylo i pěstování emoční gramotnosti. *„Emoční gramotnost je chápána jako soubor základních vědomostí o emocích a dovedností emoce rozpoznávat, regulovat a využívat ke svému prospěchu. Emoční gramotnost tvoří určitý základ emocionální odolnosti, která nám umožňuje zvládat zátěže a dosahovat osobní integrity.“* (20: s. 123)

„Snaha o pěstování racionálního uvažování, „kritického myšlení“, logického uvažování atd. je do jisté míry pochopitelná, neboť vychází z přesvědčení, že je to právě tato stránka rozvoje jeho osobnosti, která bude rozhodovat o úspěšnosti dítěte v budoucnosti. Čím více se však děti cvičí v řešení formálních a umělých problémů předkládaných ve škole, v počítačových hrách apod., tím jako by více zapomínaly své přirozené dovednosti vyjádřit, co cítím, naslouchat a chápat pocity druhého.“ (20: s. 124)

Rodinná výchova dává rodičům šanci na objevení dítěte a jeho potenciálu k adekvátnímu vývoji. Každá etapa vývoje dítěte je nenahraditelným kontinuem, který by měl plynule přecházet do další etapy. Nevhodné rodičovské působení může narušovat přirozenou kontinuitu vývoje dítěte a vnášet zmatek do jeho života. Děti úměrně svému věku se učí chápat tento svět a reagují na něj. Chybí-li základ, který dávají dítěti rodiče v nejtělejší věku, pak celé další směřování může být poznamenáno ztrátou smyslu a chaosem. O následcích nevhodného rodičovského působení pojednává kazuistika o vývoji dnes již dospělého muže.

Škola je institucí, kam dítě přichází více či méně připraveno. Škola a rodina mají často protichůdné požadavky na dítě. Dnešní doba staví před učitele, s ohledem na feminizaci školství tudíž více před učitelky, nové problémy. Často jsou

mediálně zmiňované případy narůstajícího násilí a agresivity mezi dětmi ve školách. Do školního prostředí přicházejí děti, jejichž hodnotové systémy jsou již v samotném základu vytvářeny rodinnou výchovou a jsou značně rozdílné. Učitelé jsou často osočováni ze zaujatosti vůči dětem. Důraz na individualitu dítěte je mnohdy deformován. Dítě se často stává „pánem“ situací nejenom doma, ale i ve škole. Zdravá individualita dítěte musí být podporována ve své komplexnosti, dítě má práva, ale také povinnosti, které jim musí být citlivě vštěpovány již od raného dětství. Individualita a Jáství dítěte nejsou sobeckým egoismem, ale představují sebevědomou bytost, která je schopna empaticky vnímat a přijímat ostatní při současném respektu k autoritám, které však tohoto respektu musí být hodny. Záleží tedy na vzorech, které dítě přijímá a tím zvnitřňuje morální a jiné hodnoty života. Toto je těžiště zodpovědnosti dospělých vůči dětem, být dobrými vzory.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 PŘÍPADOVÁ STUDIE – mladý muž P.

Tato případová studie vznikla na základě mého vlastního zúčastněného pozorování mnohých situací. Některé informace jsou doplněny svědectvími aktérů tohoto socializačního procesu dnes již dospělého muže. Informace zvláště citlivého charakteru jsem vyřadila, ale brala jsem ohled na zachování významů a byla jsem vedena snahou nezkreslit vnímanou realitu. Iniciála jména je změněna. Pro účely této kazuistiky jsem zvolila pro mladého muže iniciálu P.

Kazuistika má nastínit výchovné klima v rodině, kde P. vyrůstal. ► Následující pasáž o rozsahu jednoho odstavce strany 66 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

Vycházím z předpokladu, že *nevhodná výchova dítěte rodiči ovlivňuje negativně růst osobnosti dítěte a jeho další směřování.*

► Následující pasáž o rozsahu dvou odstavců strany 66 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

někdy si věří příliš a jindy je tomu naopak. Následující kapitoly mapují jeho vývoj od prenatálního období po dnešní dobu. Nejvíce jsem se zaměřila na období dětství, jež jsem rozdělila podle Vágnerové (2000) do etap od prenatálního období do období adolescence. Případová studie končí obdobím mladé dospělosti.

Důležitý je pohled na orientační rodiny rodičů P., následně na prokreační rodinu mladých manželů – orientační rodinu P.. Blíže jsou charakterizováni jednotliví aktéři tohoto socializačního procesu a společenské klima před rokem 1989 a po listopadu 1989. Společenské změny přinesly takové jevy, se kterými byla konfrontována nejenom tato konkrétní rodina, ale řada rodin, kterým se mnohdy dosavadní životy „obrátily naruby“.

V další části jsem popsala situaci v resumé celé případové studie a shrnula jsem základní poznatky tohoto problému z pohledu teoretické části práce a pokusila se nalézt klíčové aspekty tohoto socializačního procesu.

2 P. – OBDOBÍ DĚTSTVÍ

2.1 Prenatální období

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.1 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.2 Novorozenecký a kojenecký věk

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.2 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.3 Batolecí věk

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.3 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.4 Předškolní věk a mateřská škola

► Následující pasaaž o rozsahu podkapitoly 2.4 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.4 Školní věk

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.5 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.6 *Období puberty*

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.6 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

2.7 *Období adolescence*

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 2.7 a v rozsahu stran 73 až 75 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

3 DOSPĚLOST A NEDÁVNÁ MINULOST

► Následující pasáž o rozsahu kapitoly 3 a v rozsahu stran 76 až 78 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

4 RODINNÁ ANAMNÉZA A HLAVNÍ AKTÉŘI

►Následující pasáž o rozsahu kapitoly 4 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

4.1 *Orientační rodina matky*

►Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 4.1 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

4.2 *Orientační rodina otce*

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 4.2 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

4.3 *Rodiče P. – mladá prokreační rodina*

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 4.3 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

4.4 *Jednotliví aktéři*

► Následující pasáž o rozsahu podkapitoly 4.4 a o rozsahu stran 81 až 84 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

5. TEORIE V PRAXI

Teoretická část práce přinesla řadu pohledů na složitou problematiku výchovy v rodinách. Orientační rodina P. představuje vlastní specifické prostředí. Jak jsem uvedla v úvodu bakalářské práce, zvolila jsem z tohoto důvodu kvalitativní přístup k problému formou uvedené případové studie. Některé situace, které popisují vzájemné interakce, mohou přiblížit zásadní vliv rodičů na formování P...y osobnosti. Klíčový aspekt výchovy spatřuji rovněž ve vztahu matky k P., v neisté vazbě. Roli P...y matky a orientační rodiny v postnatálním období při učení P. citům a posléze vztahu k životu nelze z mého pohledu považovat za méně důležitou než jsou genetické dispozice. ►Následující pasáž o rozsahu části tohoto odstavce obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

Klíčové v tomto ohledu je období předškolního i školního věku P.. Podle Koukolíka (2006) není vazba omezena na dětství a prochází dalším životem, od nezralé k zralé vazbě, od citové závislosti k emoční autonomii. Tato případová studie dokládá tento možný silný vliv vazby matka-syn, a to s ohledem na nedostatečně zvládnuté jednotlivé etapy vývoje ke zralé emocionalitě a jáství (Self). P...o sebepojetí je rozkolísané, v průběhu raných

socializačních etap byla narušena důvěra v sebe sama. P. zrcadlil příliš často podmíněnost lásky k němu. Na této bázi se mohla nedostatečně rozvíjet důvěra ve vlastní schopnosti a v hodnotu sebe sama

► Následující pasáž o rozsahu části kapitoly 5 obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

Z pohledu Eriksonova pojetí sociálněpsychologického pak lze vyvodit, že zásadním způsobem mohl být narušen vývoj v období, kdy si P. začínal budovat sebevědomí (čtvrtá fáze), a to ve věku zhruba od šesti do dvanácti let.

► Následující pasáž o rozsahu jednoho odstavce obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

► Následující pasáž o rozsahu jednoho odstavce obsahuje utajované skutečnosti a je obsažena pouze v archivovaném originále bakalářské práce uloženém na Pedagogické fakultě JU.

Tato případová studie ukazuje na možný mimořádný vliv vazby matka-syn (vazba nejistá), dále na negativní vliv nedostatečné autority otce během socializace syna, ale rovněž na sílu rodinných potencialit v řešení krizí a nutnost zachování komunikace v rodině. P...a přítelkyně sehrála zásadní roli, zejména v posledním období, kdy byla jakýmsi mediátorem mezi P. a jeho rodiči. P...a socializace nekončí, ale začíná se ubírat zdravější cestou, než tomu bylo ještě v nedávné době.

Aktuální stav věcí ukazuje na změnu k lepšímu. P. se chová klidněji a vyrovnaněji. Zajímá se o budoucnost a snaží se ji plánovat. Rodiče oceňují každou malou změnu k lepšímu. P. dochází na arteterapii a má práci, která ho baví (sezónního charakteru). Chce situaci zvládnout a změnit svůj životní styl.

Předpoklad, že *nevhodná výchova dítěte rodiči ovlivňuje negativně růst osobnosti dítěte a jeho další směřování*, je z mého pohledu v tomto konkrétním případě výchovného působení rodičů na dítě platný.

ZÁVĚR

Bakalářská práce na téma *Dítě jako objekt a subjekt výchovného působení rodičů* se v teoretické části i v praktické části s ohledem na jejich provázanost dotkla různých paradigmat výchovy dítěte a socializace v rámci společnosti, která nikterak neusnadňuje socializační procesy, ale zatěžuje rodinné výchovné snahy i snahy školy novými společenskými jevy. Tyto jevy atakují hodnotové systémy konkrétních rodin v jejich každodenním životě formou mediálního působení reklam, internetovou virtuální realitou, vysokým tempem života, příklonem k masovosti, konformismu a hédonismu dnešní doby. Rodiče (rodina) zejména svým primárním a elementárním vlivem na dítě mají přesto z mého pohledu neopakovatelnou šanci k převzetí zodpovědnosti za výchovu a tuto šanci nepromarnit. Není to však jednoduché. Žádný člověk se nerodí s rolemi, které mu přidělí až život. To se týká i rodičovské role, kterou vnímáme spíše instinktivně. Naše instinkty však v současné moderní době jsou přehlušeny množstvím nároků zejména ve vztahu k budoucnosti nás i našich dětí.

Rodičovství je souhrnem toho, co jsme si přinesli do života ze své orientační rodiny a co jsme se naučili během další veřejné socializace působením směsice vlivů. To formuje naši rodičovskou roli a predikuje naše chování k dítěti. Jací jsme máme částečně dáno geneticky, o tom není sporu. Jakým způsobem rozvíjíme genetický, vrozený kapitál schopností nejenom vlastní osoby, ale zejména svých dětí, záleží na okolnostech a sociálních vlivech, na které reagujeme celou svou bytostí. Tato reakce je podmíněna ranými zkušenostmi, které vytváří naši realitu již od útlého dětství, realitu v naší mysli. Jaká tato „realita“ bude záleží primárně na vztahu matka–dítě, nebo jiné důležité vztahové osoby po narození. Domnívám se, že i největší skeptik vůči vlivům výchovy na jedince, nemůže vydělit konkrétního jedince z konkrétního prostředí, kde se odehrávají složité interakce mezi dítětem a významnými druhými. Dítě každou buňkou svého těla a škálou emocionálních reakcí zvnitřňuje jednotlivé situace. Budeme-li vystavovat dítě dlouhodobě negativním vlivům, tak i při jisté genetické výbavě

můžeme zásadním způsobem měnit vnitřní biopsychické prostředí dítěte. Zpětně však můžeme tyto změny vnímat jako geneticky dané, ale náš přístup k dítěti je „kontaminován“ i našimi zkušenostmi s našimi vlastními rodiči a významnými druhými. Často kopírujeme nejenom dobré, ale i to špatné, a předáváme dál. Problémem výchovy je to, že si ji nemůžeme vyzkoušet nanečisto. Dopouštíme se chyb i při vědomí, že výchova je každodenní trpělivé vedení dítěte za pomoci citů a empatie. Zohlednit musíme jeho potenciality, ale nic bychom neměli vnímat jako předem a definitivně dané. Každý den a každá situace jsou jiné a přinášejí nové možnosti i nová omezení ve vztahu k našim požadavkům a očekáváním vůči dítěti, očekáváním reálným i nereálným.

Lze vychovávat navzdory genetickým predispozicím? To je otázkou, na kterou budou vědci i laici stále hledat uspokojivé odpovědi. Mým přesvědčením je, že geny jsou výchozí informací, která není neměnnou daností, ale předpokladem, který se může a nemusí naplnit. Nikdo se nerodí s přesně definovanými rolemi, které má v životě sehrát. To se z mého pohledu týká i vzniku deprivantů a deprivantství.

Cílem mé práce bylo dívat se na výchovu jako na jedinečnou možnost pro rodiče a děti. Genetický základ, zejména v podobě temperamentových složek, a vrozená psychická uzpůsobenost, mohou výchovu mnohdy ztěžovat, ale nevylučují možnost, že výchovné působení může eliminovat určité sklony a modelovat žádoucí projevy dítěte. Různá paradigmaty výchovy nemusí být neslučitelná. Mnozí vědci považují jednostrannost pohledu biologického a enviromentálního za naivní. S tím nelze než souhlasit. Vzít do úvahy genetické vlivy, vrozené a sociální vlivy, může být cestou, jak výchovu uchopit v její komplexnosti. Současně je velmi důležitý přístup k dítěti jako objektu zájmu, péče, citu a empatie s vědomím, že každé dítě je jedinečnou bytostí, subjektem, který reflektuje naše postoje k němu a vytváří si svou vlastní vnitřní realitu o sobě i okolním světě. To, zda dítě jsou více geny nebo výchova, je otázkou, kterou nelze definitivně zodpovědět. Co bude vědecky vyzkoumáno, může být vždy znovu vědecky zpochybněno.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. BECK, U.: *Riziková společnost*, Praha: SLON, 2004. ISBN 80-86429-32-6
2. ČERMÁKOVÁ A KOL. *Podmínky harmonizace práce a rodiny v České republice*. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, 2002. ISBN 80-7330-026-5
3. GIDDENS, A. *Důsledky modernity*. Praha: SLON, 1998, 2003. ISBN 80-86429-15-6
4. HAVLÍK, R., KOŤA, J.: *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7
5. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0
6. JEDLIČKA, R., KLÍMA, P., KOŤA, J.: *Děti a mládež v obtížných životních situacích*. Praha:Themis, 2004. ISBN 80-7312-038-0
7. KELLER, J. *Nedomyšlená společnost*. Brno: Doplněk, 1998. ISBN 80-85768-97-7
8. KOUKOLÍK, F. *Sociální mozek*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1242-9
9. KOUKOLÍK, F. *Vzpouora deprivantů*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-410-5
10. LANGMEIER J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*, Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9
11. MAŘÍKOVÁ, H. *Muž v rodině: demokratizace sféry soukromé*. Praha. Sociologický ústav AV ČR, 1999. ISBN 80-85950-69-3
12. MATOUŠEK, O.; KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X
13. MOŽNÝ, I. *Moderní rodina (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok, 1990. ISBN 80-7029-018-8
14. MOŽNÝ, I. *Proč tak snadno?* Praha: SLON, 1991. ISBN 80-901059-0-4
15. PELIKÁN, J. *Hledání těžiště výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2

16. PELIKÁN, J. *Výchova jako teoretický problém*. Praha: Amosium servis, 1995
ISBN 80-85498-27-8
17. SINGLY, F. M. *Sociologie současné rodiny*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 80-7178-249-1
18. SOBOTKOVÁ, I.: *Psychologie rodiny*. Praha: Portál, 2007.
ISBN 978-80-7367-250-8
19. SOMR. M., *Úvod do metodologie a metod výzkumu*, České Budějovice, 2006.
ISBN 80-239-8227-3
20. STUHLÍKOVÁ, I: *Základy psychologie emocí*, Praha: Portál, 2002, 2007
ISBN 978-80-7367-282-9
21. SULLEROTOVÁ, E. *Krise rodiny*. Praha: Karolinum, 1998.
ISBN 80-7184-647-3
22. VODÁKOVÁ, A.; VODÁKOVÁ. O. *Rod ženský. Kdo jsme, odkud jsme
přišly, kam jdeme?* Praha: SLON, 2003. ISBN 80-86429-18-0