

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

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

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

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

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

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

7.10 Závěr

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

Čáp, Horav. 2001. Psychologie
pro učitele.

Celkový způsob (styl) výchovy

Jan Čáp

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nejčastěji se užívá:

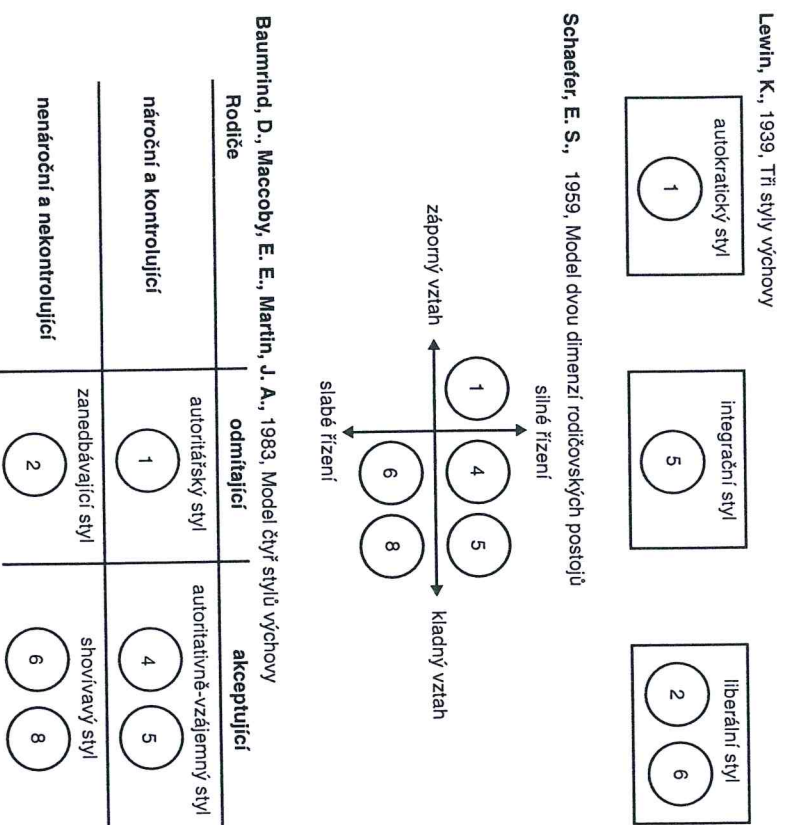
1. Dimenze emočního vztahu k dítěti: láska, kladný postoj – nepřátelství, záporný, chladný, zavrhnující postoj.
2. Dimenze řízení: autonomie, minimální řízení – přísná kontrola, maximální řízení.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- parafrázování slovních sdělení dítěte: dospělý jinými slovy opakuje to, co dítě řeklo, tím opět projevuje zájem o dítě, popřípadě dítěti pomáhá upřesnit, lépe pochopit, o čem samo mluví;

- spoluprožívání emocí, živé (ne však přemrštěné) emoční reagování na situace a události; naopak nepřiznivě působí dospělý, který jako by měl stále nasazenou chladnou masku;

- kladné hodnocení dítěte, jeho dobrých výsledků, třeba jen malých, popřípadě pouze projevované snahy dítěte;

- klima pohody při společných činnostech (hrách, zábavách, pracích, učení).

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

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

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

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

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

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

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

■ Nemůže se zcela obejít bez trestů; trestá však tak, aby neponižoval žáka; pokud možno užívá metody přirozených následků.

■ Mnohdy stačí, že se mlčky (vážně, klidně, věcně) podívá na dítě, které vyrušuje, a dítě přestane vyrušovat.

■ Místo ustavičtých příkazů, zákazů a výtek bývá účinnější vyjádřený typ „Někdy je těžké přijít do školy včas, ale nemůže se chodit pozdě“ – učitel vyjádřil, co si žák sám myslí a cítí, žák si uvědomuje, že učitel má pro něho porozumění, a proto snáze přijme požadavek, který učitel vyslovil, a to požadavek chápání věcně, objektivně, a ne jako projev učitelovy lhbovůle.

■ Ovlivňuje jednotlivého žáka nejen přímou, ale také prostřednictvím skupiny.

■ Je sám také členem skupiny i když zvláštním, patří k ní, účastní se společné činnosti, neomezuje se třeba při práci nebo zájmové činnosti jen na dozor. Pak ho žáci ochotně napodobují, přijímají jeho požadavky, postoje a normy.

■ Podporuje činnosti žakovské samosprávy, její iniciativu.

■ Pomáhá izolovaným jednotlivcům zařadit se do skupiny. Dbá na to, aby byly ve skupině správné vztahy, aby např. silnější nebyli bezohlední k slabším.

■ Podle možnosti se neomezuje na frontální vyučování (na tradiční formy práce s celou třídou), užívá skupinového vyučování.

■ Sociálně integrační výchova neznamená pedocentrismus, odstranění výchovy a vedení; neznamená snižení požadavků ani pomalý postup při probírání učiva; neznamená měkkost a nejistotu učitele. To vše jsou chyby spjaté s lberální, a ne s integračním způsobem výchovy.

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

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

8.2 Podmínky působící na způsob výchovy

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

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