



Vliv výchovného stylu v rodině na socializaci dítěte

Bakalářská práce

Studijní program:

B1301 Geografie

Studijní obory:

Geografie se zaměřením na vzdělávání (dvouoborové)

Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání

Autor práce:

Veronika Hnízdová

Vedoucí práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.

Katedra filosofie





Zadání bakalářské práce

Vliv výchovného stylu v rodině na socializaci dítěte

Jméno a příjmení: Veronika Hnízdová
Osobní číslo: P18000302
Studijní program: B1301 Geografie
Studijní obory: Geografie se zaměřením na vzdělávání (dvouoborové)
Humanitní studia se zaměřením na vzdělávání
Zadávací katedra: Katedra filosofie
Akademický rok: 2019/2020

Zásady pro vypracování:

Cílem práce je vysvětlit, jak výchova aplikovaná v rodině působí na socializaci dítěte. To znamená poukázat, jak vybrané styly výchovy ovlivňují zvnitřnění norem, hodnot a postojů vychovávaného. Teoretickou část bude studentka zpracovávat na základě prostudované odborné literatury a zaměří se na komparaci jednotlivých výchovných stylů a aspekt socializačního vlivu rodiny v životě dítěte. V praktické části je metoda práce dána na úrovni hypotéz a jejich ověřování skrz dotazníkové šetření. Studentka bude pracovat samostatně a bude se řídit metodickými a organizačními pokyny vedoucího práce.

Rozsah grafických prací:
Rozsah pracovní zprávy:
Forma zpracování práce:
Jazyk práce:

tištěná/elektronická
Čeština



Seznam odborné literatury:

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X ČÁP, Jan. Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy. Praha: ISV, 1996. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6615-3. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6. JUNGWIRTHOVÁ, Iva. Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte. Praha: Portál, 2009. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-536-3. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2. MOŽNÝ, Ivo. Rodina a společnost. 2., upr. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2008. Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-86429-87-8.
RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. Ženy, muži a společnost. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.

Vedoucí práce:

PaedDr. ICLic. Michal Podzimek, Th.D, Ph.D.
Katedra filosofie

Datum zadání práce:

16. června 2020

Předpokládaný termín odevzdání: 30. listopadu 2021

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

L.S.

doc. PhDr. David Václavík, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má bakalářská práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

8. července 2021

Veronika Hnízdová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla poděkovat především vedoucímu své bakalářské práce, panu PaedDr. ICLic. Michalovi Podzimkovi, Th.D., Ph.D., za podnětné rady, věnovaný čas a vstřícný přístup.

Poděkování patří i mé rodině za poskytnutou psychickou podporu a trpělivost.

Anotace

Jakým být vychovatelem, pokud chceme dítěti pomoci, aby se řádně socializovalo v současné společnosti? Cílem této bakalářské práce je poukázat na to, jaký vliv mají jednotlivé výchovné styly aplikované v rodině na podporu interiorizace sociálních norem a hodnot dítěte. Součástí práce je proto pojednání o významu rodiny, podstatě socializačního procesu a výchovy v rodině realizované. Rozebíraná problematika je současně zasazena do kontextu metaforického konceptu „sociální dělohy“, jenž je v práci představen.

Klíčová slova

rodina, výchova, výchovné styly, sociální děloha, socializace, hodnoty, normy, postoje, dítě, vychovatel

Annotation

What kind of educator should we be if we want to help a child to socialize properly in today's society? The aim of this bachelor thesis is to point out the connection between individual educational styles applied in the family and their support for the internalization of social norms and values of the child. Part of the thesis is therefore a discussion of the importance of the family, the socialization process and education in the family implemented. The discussed issue is also placed in the context of the metaphorical concept of the “social uterus”, which is presented in this thesis.

Keywords

family, education, educational styles, social uterus, socialization, values, standards, attitudes, child, educator

Obsah

Úvod.....	10
1 Rodina a její úloha v životě dítěte.....	12
1.1 Definování rodiny.....	12
1.2 Variabilita forem rodiny.....	13
1.3 Postmoderní rodina současnosti a její charakteristiky.....	16
1.4 Funkce současné rodiny.....	18
2 Socializace dítěte a formování vlastního „Já“.....	21
2.1 Základní etapy socializace v životě dítěte.....	22
2.2 Podstata rodinné socializace – rodina jako sociální děloha.....	24
2.3 Základní osvojované prvky socializačního procesu.....	29
2.3.1 Hodnoty.....	29
2.3.2 Normy.....	31
2.3.3 Postoje.....	32
2.4 Determinanty rodinné socializace dítěte.....	34
2.5 Faktory ovlivňující (nejen) sociální vývoj dítěte.....	39
3 Výchovné působení rodiny.....	42
3.1 Definování výchovy.....	42
3.1.1 Role emočního vztahu vychovatele vůči dítěti ve výchově.....	44
3.1.2 Výchovné řízení v rodině jako základní výchovná metoda.....	47
3.2 Výchovné styly v rodině.....	49
3.2.1 Typologický model Kurta Lewina (1939).....	50
3.2.2 Na cestě k zachycení jemnějších odstínů výchovných projevů.....	51
3.2.3 Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa (1994).....	53
3.3 Rodinnou výchovou k podpoře interiorizace norem dítěte.....	56
3.3.1 Sociální normy jako součást výchovného formování jedince.....	58
3.3.2 Závěr ke kritické reflexi výchovných stylů v otázce zvnitřnění norem.....	70
3.4 Rodinná výchova jako prostředek tradování hodnot.....	72
3.4.1 Závěr ke kritické reflexi výchovných stylů v otázce zvnitřnění hodnot.....	85
3.5 Postoje jako výslednice zvnitřněných norem a hodnot.....	87
Závěr.....	90
Seznam literatury.....	92

Seznam tabulek

Tabulka 1: Model čtyř stylů výchovy podle Baumrind, Maccoby a Martina (1983).....	52
Tabulka 2: Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa (1994).....	53
Tabulka 3: Způsob výchovy v rodině ve vztahu k interiorizaci sociálních norem.....	63
Tabulka 4: Způsob výchovy v rodině ve vztahu k hodnotové identifikaci dítěte s vychovateli.....	77

Seznam použitých zkratk

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
např.	například
nar.	narozen/a
popř.	popřípadě
s.	strana
tj.	to je
tzv.	takzvané
zápor.	záporným

Úvod

Téma výchovy bude aktuální v jakékoli rodině, neboť tvoří stěžejní kostru pro plnění rodičovských povinností a ve své specifické podobě se dotýká života každého dítěte. A všichni jsme byli dětmi, které do sebe nasávaly určité výchovné působení. Mnozí z nás se též ocitli v opačné roli a stali se, popřípadě se v budoucnu stanou, vychovateli, kteří ponесou primární zodpovědnost za to, jakými lidmi se jejich děti stanou. Nikdo z nás si nevybral, do jaké rodiny se narodí, a přesto se každý po dobu svého dětství ocital v područí jistého výchovného vlivu, který dával tvář jeho osobnosti. Proměňoval ho, ať už více či méně úspěšně, v socializovanou bytost. Výchova je s našimi životy zkrátka spjata stejně tak těsně, jako je součástí našich životů téma rodiny. To byl také hlavní důvod, proč jsem se rozhodla pro zpracování bakalářské práce s touto tematikou. K volbě mě též vedl i můj osobní zájem o témata vývojové i sociální psychologie.

Mým cílem je proto v této práci zhodnotit jednotlivé výchovné styly v rodině z hlediska jejich vytvářené podpory pro úspěšnou socializaci dítěte. Moje snahy tedy směřují k objevení těch způsobů výchovy, které jsou socializačně žádoucí a které nikoli. Téma socializace zde přitom zužuji na dva nejzákladnější aspekty pro včlenění jedince do společnosti, kterými je interiorizace (internalizace, zvnitřnění) hodnot a sociálních norem. Též je nutné podotknout, že práce je zaměřena na socializaci dětí, jež nejsou zatížené jakýmkoli druhem zdravotního postižení.

Práce je rozdělena na tři stěžejní části, které úzce souvisejí s rozebíranou problematikou. *První kapitola* je věnována tématu rodiny. Pozornost je zaměřena na existující rozmanitost různých forem rodin a na podobu i funkce rodiny v současné postmoderní době.

Druhá kapitola seznamuje čtenáře s tématem socializace. Je zde představen socializační vývoj dítěte především s ohledem na psychosociální teorii psychologa Erika H. Eriksona a koncept rodiny jako „sociální dělohy“ z pera českých autorů PhDr. Ludmily Trapkové a MUDr. Vladislava Chvály. Dále je pozornost zaměřena na jednotlivé determinanty rodinné socializace dítěte a na základní představení tématu hodnot, norem a postojů. V závěru této části je krátké pojednání o jednotlivých faktorech, které rozvoj dítěte ovlivňují. Tím vzniká jakési přemostění k tematice výchovy, které je věnována nejrozsáhlejší část práce.

Třetí a zároveň poslední kapitola je stěžejní pro celou bakalářskou práci a zabývá se výchovným působením rodiny. Zprvu je definována samotná výchova a jsou vymezeny klíčové aspekty každého výchovného působení. Jsou též představeny výchovné styly a stručně je nastíněn i vývoj různých přístupů k jejich klasifikaci. Zbývající část je založena na vlastní reflexi, přičemž jsou jednotlivé výchovné styly podrobně zhodnoceny ve dvou oddělených podkapitolách, a to z hlediska jejich vytvářené podpory pro interiorizaci sociálních norem a hodnot. V samotném závěru této kapitoly je krátce pojednáno o postojích, které ze zvnitřněných hodnot a sociálních norem vyplývají.

Vzhledem k pandemické situaci v zemi a s tím souvisejícímu uzavření základních škol v období, kdy práce vznikala, byla se souhlasem vedoucího práce praktická část *zrušena*. Stimulem pro odstoupení od zpracování této části bylo i samotné doporučení vedoucího práce, neboť tato část měla rozebíranou problematiku pouze doplňovat.

Čtenář této bakalářské práce získá především podrobnější vhled do problematiky výchovného působení a snad ho to přiměje i k zamyšlení se nad tím, nepramení-li ve skutečnosti chyba vytýkaná dítěti z nás samotných jakožto vychovatelů.

1 Rodina a její úloha v životě dítěte

Rodina jako základní stavební prvek společnosti zajišťuje nejen biologickou reprodukci lidského druhu jako takového, ale současně umožňuje institucionalizovanou formou začlenit jedince do společnosti a kultury, která je rodině vlastní. Rodina je prvním sociálním prostředím, se kterým se dítě setkává, nemluvíme-li o krajních případech, kdy je dítěti ze závažných důvodů soudem přidělena ústavní péče.

Rodina prošla během historického vývoje řadou transformací, ovšem i přes současný věk individualizace hraje rodina v životě dítěte významnou roli. Funkční rodina poskytuje dítěti nejen zázemí emocionální podpory, bezpečí a jistoty, ale především napomáhá dítěti rozumět světu, který ho obklopuje.

Prostřednictvím výchovného působení jsou dítěti předávány normy a hodnoty, které v internalizované podobě dotvářejí jedincovu osobnost jako celek. Vznikají tak i postoje, jež determinují jeho schopnost vystupovat a orientovat se v mezilidských vztazích. A nejen to. Mají též vliv na vlastní subjektivní postoje k přírodě i k veškerým částem lidského života ve společnosti a současně utvářejí jeho individuální vnímání sebe sama i mezilidské odlišnosti v nejrůznějších aspektech. Nelze zapomenout ani na to, že rodiče zrcadlí do svých potomků své vzory chování na úrovni prožitku dítěte sebe sama jako dívky či chlapce. O rodině proto hovoříme jako o významné primární skupině, která se spolupodílí na utváření osobnosti dítěte.

1.1 Definování rodiny

Rodina je malou primární skupinou či sociální institucí, která tvoří základ každé společnosti. Její členové jsou spojeni citovou vazbou, proto lze o rodině uvažovat mimo jiné i jako o neformální sociální skupině. Výchozí skutečností je pro rodinu přítomnost alespoň jednoho dítěte, v ideálním případě uzavřené manželství párovou dvojicí dospělých jedinců, která dítěti zajišťuje péči a rodinnou výchovu.

Členové rodiny spolu obvykle sdílí jednu domácnost, kde realizují své přidělené role. Zároveň se dbá na hlavní poslání rodiny, za které lze považovat uspokojení všech potřeb jedinců a zajištění výchovy, respektive socializaci dítěte. Trvalá citová vazba a bezpečné prostředí tvořené zázemím domova jsou hlavními předpoklady pro zdravý vývoj a zrání dítěte po sociální i psychické stránce. Na druhou stranu může být rodina i zdrojem jisté frustrace jak pro děti, tak i pro dospělé. V některých případech podporuje

maladaptivní (tj. sociálně nežádoucí) až patologický (tj. vážně narušený) vývoj osobnosti, a to například nežádoucím způsobem výchovy dětí, který rodina aplikuje.¹ Stručně lze proto říci, že v rodině se vytvářejí specifické podmínky, které mají zásadní vliv na formování osobnosti dítěte.

Různé společenské vědy přistupují k definování rodiny odlišně. Sociologické definice se týkají především začlenění jedince do společenské struktury a hlediska socializační funkce rodiny. Velký sociologický slovník (1996) definuje rodinu jako „nejdůležitější společenskou skupinu a instituci, která je základním článkem sociální struktury i základní ekonomickou jednotkou a jejímiž hlavními funkcemi je reprodukce trvání lidského biologického druhu a výchova, respektive socializace potomstva, ale i přenos kulturních vzorů a zachování kontinuity kulturního vývoje“.²

Z pedagogického hlediska je zdůrazňován především aspekt výchovy a socializace dítěte. Sociální psychologie vyzdvihuje v první řadě intimitu vztahového systému, kterou rodina disponuje. Z psychologického hlediska je proto na rodinu nazíráno jako na důvěrný vztahový systém vyznačující se relativní trvalostí, kde současně vzniká psychická a emoční intimita mezi jednotlivými členy.³

1.2 Variabilita forem rodiny

Již z výše uvedeného je zřejmé, že význam rodiny v životě jedince nelze znevažovat. Každopádně je na místě se krátce zastavit u jinakostí rodin, které odrážejí pluralitu podmínek pro výchovnou praxi či celkový psychosociální vývoj osobnosti dítěte. Rozdílností a složitostí uspořádání jednotlivých rodin si všímá řada odborníků z oblasti sociologie i psychologie a existuje široká škála typologie rodin.

Podle velikosti lze rodinu vymezit na rozšířenou (tradiční velkorodinu) a nukleární (též jádrovou či párovou). V dobách tradiční společnosti převládal *rozšířený model rodiny*, jenž byl tvořen rodiči, dětmi a jinými příbuznými. Vznikala tak velmi rozsáhlá příbuzenská síť jedinců, kteří společně sdíleli jednu domácnost, nebo byli v častém intenzivním vztahu.⁴ V moderních společnostech se soužití více generací rozpadá a dominantní se stává *nukleární rodina*, která představuje základní

1 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3. s. 41.

2 PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4311-3. s. 940.

3 ŘÍČAN in ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6. s. 192.

4 GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1. s. 309.

dvougenerační jádro rodičů a jejich dětí. Sociolog Jandourek ovšem připomíná, že pomyslná izolovanost nukleárních rodin může být zavádějící.⁵ Rodina dnešního typu žije obvykle v blízkém kontaktu přinejmenším s prarodiči, kteří v určitých situacích pomáhají s výchovou a péčí o děti.

Odlišné podmínky pro výchovu a socializaci dítěte budou jednoznačně determinovány i rodinným složením, zohledníme-li přítomnost jednotlivých členů.

- Ideálním typem je *rodina úplná*, která je složena z otce, matky a nejméně jednoho dítěte. Pro dítě je tento typ rodiny výhodný v tom smyslu, že zde nechybí mužský ani ženský vzor chování (za podmínky, je-li rodina funkční). Předpokládá se, že v těchto rodinách dítě snáze pochopí rozdíly mezi mužskými a ženskými rolemi. Snadněji identifikuje podstatu a význam trvalých citových vazeb mezi rodiči jakožto partnery a nebude mu činit potíže ve svém životě navazovat a rozvíjet obdobné, citově vřelé vztahy. Nelze ale opomenout, že tento prototyp rodiny prochází krizí a až polovina manželství se rozpadá.
- *Neúplné rodiny* představují stále častěji se vyskytující rodinný typ, který je tvořen jen jedním rodičem a dítětem/děťmi. Absence druhého rodiče má různé důvody. Mezi nejčastější patří rozvod či úmrtí. V čele těchto rodin stojí nejčastěji žena (85 %), ať už rozvedená nebo svobodná.⁶ Dítěti zde chybí mužský či ženský vzor, často je středobodem dohadů rozvedených rodičů a nemusí se proto v rodině cítit dobře a pohodlně. Do diskurzu se dostává samozřejmě i možná finanční tíseň těchto rodin a s tím spojené problémy.
- *Doplněná rodina* představuje soužití, kdy vlastním biologickým rodičem dítěte je pouze jeden z manželského páru. Druhý z parterů je takzvaně nevlastní.⁷ V této souvislosti se v současné době hovoří o *patchwork family* (též sešívané nebo znovusložené rodině). Jedná se v podstatě o princip, kdy se spojují dvě rozpadlé rodiny a vzniká rodina nová. Nově vzniklé partnerské dvojice si přivádějí do nového vztahu své vlastní děti a v některých případech mají časem i potomky společné.

5 JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5, s. 116.

6 MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty. ISBN 80-864-2958-X, s. 254.

7 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-042-5236-2, s. 171.

Podle funkčnosti kategorizujeme rodiny na čtyři základní typy. Jsou jimi rodiny stabilizovaně funkční, problémové, dysfunkční a afunkční.⁸ Základní funkce současné rodiny vzhledem k dítěti jsou podrobně pojednány níže.

- *Funkční rodina* plní veškeré funkce (viz podkapitola 1.4) a poskytuje tak dítěti kvalitní prostředí pro jeho vývoj a socializaci.
- *Problémová rodina* má méně či více závažné problémy, které mohou zkomplikovat plnění rodinných funkcí. Tyto problémy jsou obecně způsobovány tlakem životních událostí přinášející různě závažné rozepře mezi rodinnými členy. Rodina se dostává do krizové fáze a záleží na vážnosti problémů či na úsilí a ochotě členů rodiny dát věci zpět do původního harmonického stavu.
- V *dysfunkční rodině* jsou podle Heluse některé funkce vážně a dlouhodobě narušeny. Taková rodina se bezprostředně dostává do ohrožení, zvláště ohrožen je zdravý vývoj a socializace dítěte. Hovoříme například o situacích, kdy je rodina zatížena alkoholismem, špatnou sociální situací bez účinné vůle najít řešení, psychickými problémy apod. Lze uvést také nezralé či přetížené rodiny.⁹
- *Rodina afunkční* neplní vůči dítěti svůj zásadní účel. Její poruchy funkčnosti jsou v takovém rozsahu, že je dítě přímo ohrožováno. Rodina se vyznačuje silně negativním vymezením vůči dítěti a nezájem o něho přerůstá až v nenávist. Obvykle se v takových rodinách hromadí sociálně patologické jevy (závislosti na alkoholu nebo drogách, trestná činnost, týrání, zanedbávání či zneužívání dětí, prostituce apod.). V tomto případě se jako jediné řešení uvádí odebrání dítěte z rodiny a přidělení náhradní rodinné péče. Takových rodin se u nás nachází méně než 1 %.¹⁰

Na rodinu lze pohlížet z mnoha hledisek. Do výčtu bych doplnila rozdíl mezi rodinou, ze které jedinec pochází a tou, kterou sám v pozdějším věku zakládá. O rodině, do které se narodíme a jsme v ní objektem výchovy, hovoříme jako o rodině *orientační*. Později si sami zakládáme rodinu *reprodukční*, ve které přebíráme roli vychovatele.¹¹ S rodinou orientační zůstáváme ale obvykle i nadále v kontaktu.

8 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3, s. 152–153. Z této publikace vycházím i při popisu uvedené kategorizace.

9 Podrobněji viz HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3, s. 153–156.

10 Tamtéž, s. 153.

11 HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0, s. 67.

1.3 Postmoderní rodina současnosti a její charakteristiky

Současná společnost pojímá rodinu jako věc individuálního zájmu. Nicméně, pokud bychom se zabývali historickým vývojem rodinného života, objevili bychom řadu odlišností. Koncepce rodiny totiž vždy odráží kulturní a společenský vývoj a s tím spojenou dobově specifickou soustavu hodnot. Z toho vyplývá, že rodina se neustále proměňuje ve svých funkcích, strukturách i ve významech sňatečnosti a biologické reprodukce. Stejně tak se změny odrážejí i v pojetí výchovy a péče o děti. Podrobněji o proměnách rodiny pojednává například Jan Horský a Markéta Seligová ve své publikaci *Rodina našich předků*.¹² Stručný nástin historického vývoje rodiny podává i psycholog Oldřich Matoušek¹³ nebo Pavla Horská s kolektivem autorů,¹⁴ která se zabývá důkladnějším historickým rozborem dětství a stáří v evropském kontextu. Proměny rodiny v čase ovšem nejsou předmětem této práce, proto se zde zaměřím především na charakteristiky rodiny současné.

Odklonem od historických zvyků, majetkových i profesních předurčeností se rodina postupně vymanila z tradičních pout, která dříve neumožňovala jedincům takový rozměr nezávislosti a individualismu, jako je tomu dnes. O dnešní rodině hovoříme jako o rodině postmoderní, což je model rodiny objevující se v souladu se změnami způsobu života koncem 20. století. Současná postmoderní rodina se vyznačuje zcela jinými hodnotami, než tomu bylo v dobách moderních a tradičních rodin. Jednotlivci se mnohem více zaměřují na své zájmy, hledají vlastní podobu štěstí a dobra a usilují o naplnění smyslu svého individuálního života. To se pochopitelně odráží i v rodinném životě. Partneři často odkládají sňatky a dlouhodobě žijí v kohabitaci,¹⁵ která jim zajišťuje určitou míru svobody a toužebný pocit nezávislosti. Mění se i celková struktura rodiny. Počet dětí v rodině klesá, výjimkou nejsou ani páry, které se rozhodnou pro dobrovolně bezdětný život. Značnou roli v tomto ohledu hraje upřednostňování kariérního způsobu života před rodinným a obava z ekonomické zátěže, kterou by s sebou přinesla role rodičů.

12 HORSKÝ, Jan a Markéta SELIGOVÁ. *Rodina našich předků*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Knižnice Dějin a současnosti. ISBN 80-710-6195-6.

13 MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-858-5024-9, s. 20–37.

14 HORSKÁ, Pavla, et al. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida. ISBN 80-703-8011-X.

15 Kohabitace je pojem označující soužití parterů bez civilního či církevního sňatku. Veškeré aktivity páru jsou nicméně shodné jako u sezdáných dvojic.

Ke klíčovým charakteristikám současné rodiny patří mimo jiné i její zmenšení, které je patrné především tehdy, srovnáme-li ji s rodinou tradiční. Dnes primárně hovoříme o dvougeneračním nukleárním modelu,¹⁶ tedy o soužití rodičů a jejich dětí, ať už jsou vlastní, přisvojené či do rodiny přicházejí z předchozího manželství jednoho z partnerů. Ke zmenšení rodiny přispívá i fakt časté rozvodovosti, který je jedním ze základních rysů postmoderní doby. Stále častěji v našem sociokulturním kontextu hovoříme o rodinách neúplných, které vzniknou rozvodem rodičů, což s sebou přináší i určitá rizika pro úspěšnou výchovu a socializaci dítěte (souvislost se střídavou péčí, chybějícím mužským či ženským vzorem, akceptací změny dítěte i rodičů atp.).

Rozvodovost, dřívější stigma a dnešní běžná záležitost, je v důsledku doprovázena i sériovou monogamií. Dnes je v podstatně zcela běžné a bezproblémové postupně (nikoli ovšem současně) vstupovat do vícero manželství či partnerských vztahů na sexuální úrovni. Je to životní styl, který společnost v našem sociokulturním okruhu respektuje jako individuální rozhodnutí každého jedince. Vlastní uváženou volbou je i výběr partnera, což je jeden z dalších rysů, kterým se postmoderní rodina liší od rodiny dřívější. V tradiční (tj. předindustriální) rodině byl výběr partnera obvykle v rukou rodičů, kteří samozřejmě zohledňovali vhodnou úroveň majetkové vybavenosti a samozřejmě i společenského postavení.¹⁷

Celková rozvolněnost a individualistické klima se odrážejí i na úrovni rozdělení mužských a ženských rolí v rodině. Péče o domácnost a zajištění příjmu pro rodinu je zcela individuální záležitostí a napříč rodinami do značné míry proměnlivé. V postmoderní rodině je profesní kariéra pro ženu obdobně důležitá jako pro muže,¹⁸ což podporuje stírání rozdílů mezi muži a ženami i v jiných sférách. Typickým příkladem je otázka autority v rodině.

Nelze ale pochybovat o tom, že změny rodinného života se odrážejí na snižující se stabilitě rodin. Celou řadu funkcí dnes rodina přenechává státu, myslíme tím výchovu a vzdělávání, péči o nemocné a handicapované nebo péči o staré lidi.¹⁹ Výchovnou a socializační funkci plní rodina primárně jen u nejmenších dětí, poté se její vliv snižuje.

16 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3, s. 137.

17 MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty. ISBN 80-864-2958-X, s. 21.

18 Tamtéž, s. 23.

19 MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-858-5024-9, s. 32.

Ovšem emocionální funkci rodina neztrácí, ba naopak. V dnešním světě, kdy jsou na člověka kladeny obrovské nároky v záležitostech jeho pracovní výkonnosti a psychické odolnosti, stává se rodina jakýmsi nenahraditelným „útočištěm před veřejným světem“. Bezpečné citové vazby mezi jedinci jsou významným pojivem, které vytváří příznivé sociální klima jako podmínku pro harmonické soužití a zdravý vývoj dítěte. Významný podíl na míře stability rodinného života budou mít i převažující individualistické hodnoty, jež jsou doprovázené na opačné straně ztrátou hodnoty manželství jako takového. Snad proto slyšíme o krizi rodiny, která je příznačná pro postmoderní dobu.

Stabilnímu soužití nepřidává ani již zmiňovaná vysoká rozvodovost a podíl dětí vyrůstajících v neúplných rodinách nebo narozených mimo manželství. Vznikají proto i nové rodinné formy (mimo rodiny neúplné, můžeme uvést např. rodiny patchworkové, ale i objevující se homoparentalitu, tedy výchovu dítěte homosexuálním párem). Tvoří se tak diametrálně odlišná prostředí, ve kterých výchova a socializace dětí probíhá.

1.4 Funkce současné rodiny

Rodina je stále svébytným druhem lidské pospolitosti, ačkoli její primární funkce se přirozeně proměňují. Základní význam a podstatu realizace jednotlivých funkcí rodiny dokazují nesčetné výzkumy (jako příklad bych uvedla *teorii vztahové vazby* kanadské psychologičky Mary Ainsworthové, která se zabývala významem připoutání matky k dítěti; podrobněji viz kapitola 2.4). Rodinné prostředí vytváří výchozí podmínky pro rozvoj dítěte po psychické i sociální stránce. Proto se lze domnívat, že naplnění jednotlivých funkcí rodiny má zásadní význam pro úspěšnou socializaci dítěte. Stejně důležité je to ale i pro společnost jako takovou, neboť rodina ovlivňuje i biologickou, sociální a kulturní reprodukci společnosti.²⁰

Mezi základní poslání, které by rodina měla plnit, patří funkce biologická a reprodukční, emocionální, ekonomická, socializační a výchovná. Kategorizace jednotlivých funkcí se v odborné literatuře mírně liší, ale podstata zůstává shodná. Souhrn jednotlivých funkcí tvoří rodinu *funkční*, která podporuje harmonii rodinného soužití, ale především příznivě ovlivňuje zdravý vývoj dítěte. Jako hlavní úkoly, které by rodina měla plnit, uvádím následující.

²⁰ HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0, s. 68.

- a) *Biologicko-reprodukční funkce* zajišťující reprodukci lidského druhu jako takového. Sexuální revoluce 60. až 80. let 20. století ovšem přinesla legitimitu předmanželské sexuality i rozvoj antikoncepce, a proto dnes hovoříme o reprodukční funkci spíše ve smyslu sociálním a kulturním. Tedy jako o předávání norem, hodnot a vzorců chování či tradic.
- b) *Emocionální funkce* patří dnes k nejzásadnějším a její význam trvale roste.²¹ S rostoucím důrazem na osobní vztahy se manželský svazek vymanil z jakýchkoli předurčeností a realizuje se na principu vzájemné přitažlivosti, sympatie a lásky. Rodina uspokojuje potřebu přináležitosti dítěte ke svým rodičům a jiným bližním, kteří jsou součástí rodinného života. Tato funkce je proto důležitá pro zachování soudržnosti rodiny. Na svém významu nabývá i v záležitosti prožitku domova, jakožto místa soukromého prostoru, přinášející významný pocit bezpečí, vzájemné lásky, péče, úcty, soudržnosti, sdílené radosti, ale i jistoty poskytnutí pomoci či podpory v tíživých životních situacích. Důležité je zmínit, že tvorba citového pouta dítěte vůči svým bližním a k místu, kde prožívá své dětství, kladně ovlivňuje jeho zdravý duševní vývoj.
- c) *Ekonomická funkce* rodiny byla po staletí jednou z nejvýznamnějších. Rodina představovala (především na venkově) základní hospodářství, do kterého se zapojovaly i děti. Postupem času se zemědělci a řemeslníci přeměnili v dělníky a stali se „živiteli“ rodiny. Ženám příslušela podružná práce v domácnosti. Dnes je to ovšem vlivem ženské emancipace zcela jiné. Od druhé poloviny 20. století téměř všichni praceschopní muži i ženy plní své profesní role mimo rodinu a finančně ji zabezpečují.²² V současné době lze hovořit i o problémech *dvoukariérové rodiny*, kdy oba manželé vykonávají intelektuálně náročné povolání, nebo ke své profesi potřebují odbornou kvalifikaci.²³ Takový pár má často problém najít rovnováhu mezi profesním úspěchem a úspěšnou výchovou svých dětí.

21 HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0, s. 70.

22 Tamtéž, s. 72.

23 MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty. ISBN 80-864-2958-X, s. 184–189.

d) *Socializačně-výchovná funkce* je s ohledem na dítě jednou z nejpodstatnějších. Rodina nese odpovědnost za výchovu svých dětí. Prostřednictvím rodiny si dítě internalizuje základní návyky chování, normy a hodnoty, učí se jazyku, kulturním tradicím a sociálním rolím. Sociálním učením si dítě zkrátka osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Vytváří se u něj celá řada specifických rysů jeho osobnosti, hodnot, postojů a vzorců jednání, ať už jsou společností vnímány jakkoli. Nicméně rodič by měl být tím, kdo cíleně podporuje dítě v jeho postupném a přirozeném zařazení se do sociálních vztahů a skupin, kde se následně učí vytvářet vztahy nové skrz sociální interakci s jinými lidmi.²⁴ A připravit děti na praktický život není vskutku snadný úkol. Hovoříme o celé řadě požadavků, které by rodiče svým socializačně-výchovným působením měli u dětí naplňovat. Velkou roli v tomto ohledu hrají i jednotlivé výchovné styly a samozřejmě i otázka míry akceptace dítěte v rodině, porozumění jeho vývoji a potřebám. Nelze opomenout ani to, že dítě se s pomocí rodiny učí rozumět nejen světu kolem sebe, ale i sobě samému. V rámci sebepojetí nabývá významu utváření genderové identity prostřednictvím vzoru ženy a muže v rodině. Na druhou stranu by bylo ovšem mylné se domnívat, že socializace je jen jednosměrným procesem. Nejen, že rodiče ovlivňují své děti, ale i děti působí na své vychovatele. Dítě staví rodiče do nových pozic, do nových rolí a situací, které si vyžadují sekundární socializaci vychovávajícího. Vše vychází ze vzájemného poznávání a vnímání jeden druhého. Jinými slovy lze říct, že sociální učení v rodině přísluší dítěti od raných fází jeho vývoje, nicméně i rodič se díky dítěti učí novému typu jednání a chování, který je podle jeho soudu slučitelný s rodičovskou rolí. S tím souvisí i jeho tvorba nových hodnot nebo přeskupení hodnot stávajících. Podrobněji tuto rodinnou funkci rozvádím v následujícím textu.

24 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 55–56

2 Socializace dítěte a formování vlastního „Já“

Sociální bytostí se nerodíme, ale postupně se jí stáváme. Díky celoživotně probíhající *socializaci* se z člověka, jakožto biologické bytosti, stává bytost sociální a kulturní. O socializaci proto hovoříme jako o základním a nutném procesu, který zajišťuje fungování společnosti jako takové. Skrz tento mechanismus se učíme žít mezi lidmi, vycházet s nimi, přijímat sociální role, seznamovat se se sdílenými kulturními vzorci, osvojovat si jazyk a rozumět sociálním normám a hodnotám svého společenství, ve kterém žijeme. Nicméně se nejedná jen o prosté předávání vybraných norem a hodnot uznávaných danou sociální skupinou či společností. Celý proces je složitější.

V prvotní fázi socializačního procesu jde o identifikaci s danými normami a hodnotami, až poté přichází fáze internalizace, kdy si část norem a hodnot přivlastníme a považujeme je za běžnou a přirozenou součást našeho sociálního „Já“.²⁵ Tím se jedinec postupně začleňuje do společnosti a spoluutváří kulturu. Na tomto místě je důležité podotknout, že sociální a kulturní antropologie obvykle vyčleňuje proces osvojování si kulturních prvků jako samostatný pojem – *enkulturace*.²⁶ Lze proto k enkulturaci z antropologického hlediska přistupovat jako k mechanismu, který umožňuje vrůstání do vlastní kultury a současně doprovází socializaci.

Vycházejme z toho, že člověk ve svém životě prochází biologickým, psychickým, ale i sociálním vývojem. Sociální „zrání“ jedince je přitom podmíněno základními socializačními činiteli. Mezi ně řadíme především rodinu, ale i vrstevnické skupiny (školní kolektiv, přátelské skupiny). V současné době jsou ovšem významným aktérem socializačního procesu i masová média.²⁷ Potíž nicméně spočívá v tom, že dítě může být vystavováno odlišným normám a hodnotám v závislosti na sociálních skupinách, jimiž je členem. Obdobně lze uvažovat i o hodnotové disonanci rodiny a médií.

Socializace probíhá celý život, ale zvláště významná je v období dětství, kdy dochází k podstatné části formování osobnosti.²⁸ Tento fakt je jednou ze stěžejních myšlenek mé práce. Obdobně lze zdůraznit i hlavní úkol, který každý jedinec v rámci

25 STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7, s. 16–17.

26 MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN 978-80-86429-25-0, s. 148.

27 KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2, s. 56–57.

28 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 13.

socializačního procesu má, což je zvnitřnění norem a hodnot. Tedy stav, kdy je člověk nevnímá jako vnější nátlak, ale považuje je za „své“.

2.1 Základní etapy socializace v životě dítěte

Zprvu je vhodné vysvětlit rozdíl mezi primární a sekundární socializací. *Primární* socializace zahrnuje období dětství a uzavírá se v momentě, kdy má člověk utvořené své individuální a sociální „Já“ (tzn. rozumí tomu kým je a kam patří). Hovoříme tedy o situaci, kdy jedinec rozumí kulturním zvykům, normám a hodnotám své společnosti a má vlastní představu o své hodnotové soustavě. Hlavní úlohu v této fázi sehrává především rodina. Primární socializace je pro jedince nejdůležitější a tvoří základní předobraz pro socializaci sekundární.²⁹ *Sekundární* socializace jedince provází dospělostí a to v odvislosti na tom, kdy se do života dostávají další podněty, které si vyžadují další socializaci. Socializačními činiteli v tomto případě jsou školy, média, pracoviště,³⁰ ale i momenty, kdy se člověk musí sžít s novou sociální rolí (např. narození dítěte, vážná nemoc, ztráta partnera apod.). I takové situace si vyžadují opětovné uvážení svých hodnot.

Zůstaňme ale u období *dětství*, které je nejzásadnější pro formování osobnosti. Socializace je procesem, který můžeme rozčlenit na několik fází (etap), které popisují úrovně sociálního zrání. V literatuře se setkáme s různými přístupy k této kategorizaci.

Erik H. Erikson (1902–1994) vyčleňuje tzv. *osm věků člověka*, přičemž na každé úrovni se podle Eriksona setkáváme s různými psychosociálními konflikty, jež popisují krizi naší identity. Překonání těchto konfliktů se stává hybnou silou pro vývoj identity člověka směrem dál. Při nevyřešení konfliktu ovšem dochází k posunu do další fáze vývoje s určitým ohrožujícím prvkem osobnosti (např. v páté fázi si jedinec odnáší do dospělosti zmatečnost rolí). Prvních pět etap odpovídá dětskému věku.

V rámci prvního stádia (do 1 roku) Erikson hovoří o tvorbě *základní důvěry* v každodenní život a okolní svět, která je budována skrz péči a pocit bezpečí poskytovaný matkou. V opačném případě opouští dítě první vývojovou fázi s absencí této základní důvěry. Druhá fáze (1–3 roky) je charakteristická osvojováním pocitu *autonomie* a sebedůvěry. Dítě objevuje samo sebe jako někoho, kdo má vlastní vůli.

29 KUBÁTOVÁ, Helena. *Životní svět a sociální světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2150-6, s. 79.

30 GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1, s. 269.

Pokud ovšem není autonomie dítěte rodiči oceňována, ale je naopak omezována a potlačována, dostavuje se u dítěte trvajícím pocitem *studu a pochybností o sobě samém*. Ve třetím stádiu (3–6 let) se u dítěte formuje důležitý elementární pocit *viny*. Dítě aktivně prozkoumává svět, přičemž si osvojuje morální odpovědnost za své činy. Iniciativa poznávat „nové“ by neměla být v dítěti utlumována. Pokud ale není ve své *iniciativě* podporováno, vyrůstá dítě, které se bojí vlastních chyb, již dopředu o sobě pochybuje a obává se riskovat. Čtvrtou fází (6–12 let) Erikson popisuje v souvislosti se zažívanými pocity *méněcennosti* v momentech, kdy dítě prožívá neúspěch. Dítěti se totiž dostává systematického vzdělávání, čímž je podpořen jeho manuální a intelektuální rozvoj. Nebezpečí je skryto v situaci, kdy je *snaživost* dítěte stírána připomínáním jeho chyb a potlačováním jeho výjimečnosti. Pocit úspěchu se může zcela vytratit a být nahrazen pocity selhání a následné ztráty sebedůvěry. Takový jedinec se poté potýká s celoživotními pocity méněcennosti. Proto je důležité, aby každé dítě poznalo úspěch a pochopilo, že každý má své silné a slabé stránky. Poslední etapa popisující dětský věk (12–18 let) je Eriksonem vymezena v rovině *tvorby identity a zmatečností rolí*. Jedinec postupně dospívá a objevuje sám sebe, což v důsledku přináší i jistou krizi vlastní identity. Tedy jistou konfuzi v pojetí vlastní osoby, s čímž je zapotřebí se vypořádat.³¹

Obdobnou socializační linii dítěte představuje český sociolog *Josef Alan* (nar. 1938) ve třech etapách. V první fázi hovoří o významu *prvotní identifikace s matkou*. Skrz princip důvěry dochází u dítěte k tvorbě jistého vzorce stability vztahů jako základu pro utváření stabilních vztahů s jinými lidmi. Utváří se také vztah dítěte k sobě samému (v prvotních okamžicích skrz ztotožnění se s matkou). Následuje fáze *osamostatňování*, kdy se formuje morálka, dítě zažívá pocit studu a viny, vzniká počáteční tvorba hodnot. Závěrečnou fází dětské socializace je pronikání dítěte do *širší sítě sociálních vztahů*.³² Tím samozřejmě rodina postupně ztrácí výsadní postavení jako socializační faktor.

Shrňme tedy, že do každého vývojového období života dítěte je včleněn určitý socializační úkol. O něco odlišnější pohled na sociální vývoj osobnosti představuje koncepce popsána na následujících stránkách. Její ojedinělost si totiž vyžaduje samostatnou kapitolu (2.2) a stává se stěžejní i pro tuto práci.

31 ERIKSON, Erik Homburger. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-720-3380-8, s. 225–239.

32 ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida. ISBN 80-703-8044-6, s. 124–133.

2.2 Podstata rodinné socializace – rodina jako sociální děloha

Dítě se s prvními sociálními vztahy seznamuje v rodině, kde vyrůstá. Svého nezastupitelného postavení nabývá rodina především v souvislosti s primární socializací dítěte odehrávající se skrz výchovné působení. V momentě, kdy dítě začne chodit do školy a vytvářet si bližší a stabilnější přátelské vazby, začne se setkávat s jinými autoritami než s rodiči, s jinými postoji, s odlišně vychovanými dětmi, vliv rodiny na socializaci dítěte začíná slábnout. Význam rodinné socializace ale není na místě podceňovat. Je to jeden z nejvýznamnějších mechanismů v životě každé osoby. Rodina totiž předává dítěti základní vzorce chování a jednání, napomáhá mu rozvíjet svoji hodnotovou soustavu a seznamuje ho s kulturou a společností, která ho obklopuje.

Význam rodiny v životě dítěte podtrhuje i koncept tzv. „sociální dělohy“, jenž pochází z pera českých autorů, *Ludmily Trapkové* (nar. 1949) a *Vladislava Chvály* (nar. 1952).³³ Stejně tak jako děloha poskytuje ochranný prostor pro klidný vývoj plodu, tak obdobně je rodina zavázána vytvořit pro dítě bezpečný rámec, v němž se bude moci dále poklidně dotvářet jako lidská bytost. Je to jako kdyby měla fyziologická děloha ženy své pokračování do sociální úrovně. Dítě se sice narodí na svět s vyvinutými orgány a částmi těla, je schopno smyslově vnímat,³⁴ ale ještě ho nemůžeme samostatně „poslat do světa“. Dítě se rodí odkázané na péči svých bližních. Jeho nervová soustava potřebuje dozrát, musí se naučit různým dovednostem, osvojit si sociální normy a hodnoty své společnosti, tedy stát se sociální bytostí. A to se odehrává právě v „děloze sociální“, která je představena autory pojmu jako určitý model rodinného soužití.³⁵

Metafoře „sociální dělohy“ přispívá i připodobnění funkce *placenty* k významu sexuality mezi rodiči dítěte. A nyní ovšem nemáme na mysli pouze sexualitu tělesnou, ale i aspekt vztahové potence, který bývá často opomíjen.³⁶ Intimita přesahuje pohlavní styk mnohem dál. Jde také o schopnost partnerů vytvořit silné stabilní pouto založené na důvěrném vztahu a jejich způsobilosti o vztah pečovat a rozvíjet ho. Vztahová potence partnerů je proto jistým psychosociálním hlediskem jejich sexuality, který je ovšem

33 Tato dvojice autorů se společně věnuje rodinné terapii se zaměřením na psychosomatiku již přes dvacet let. Psycholožka a psychoterapeutka PhDr. Ludmila Trapková přináší do debaty o zdravém fungování rodiny psychologické poznatky o sociálním soužití rodiny, což je velmi vhodně vyvažováno znalostmi gynekologa a sexuologa MUDr. Vladislava Chvály.

34 Předpokládáme bezproblémový vývoj v děloze matky.

35 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 85–108.

36 Tamtéž, s. 95–96.

neméně důležitý. Tak jako placenta zajišťuje látkovou výměnu mezi matkou a plodem, tak rodiče poskytují dítěti „sociální výživou“, kterou tvoří interakční prostředí mezi nimi jakožto partnery.³⁷ Dítě je doslova živeno vztahy svého okolí. Proto o fungující sexualitě rodičů uvažujeme jako o imanentní síle či energii tvořící klidné prostředí domova s absencí podněcovaného napětí. To je zapotřebí k tomu, aby mohl probíhat zdravý vývoj dítěte. Nicméně sexualita partnerů musí zůstat samozřejmě oddělena od života dětí, stejně tak „jako je od sebe v placentě oddělen krevní oběh matky a dítěte.“³⁸

Obdobně lze podle Trapkové a Chvály uvažovat i o vývojových etapách dítěte. Překvapivá analogie zde spočívá mezi trimestry³⁹ v těhotenství a třemi stádii vývoje dítěte v jeho „děloze sociální“ (tedy v rodině).⁴⁰ Přidržíme se proto tohoto přístupu a vycházejme z rozčlenění vývojových fází dítěte po jeho narození na období po šesti letech, což nám v důsledku složí dětství do třech etap. Nyní proto zaměříme pozornost konkrétněji na jednotlivá stádia s důrazem na socializační aspekt rodiny.

První třetina dětství (0–6 let) je připodobněná prvnímu trimestru. Stejně tak jako je důležité, aby se během tohoto prvního období těhotenství ve správný čas vyvinuly nejdůležitější tělesné orgány, tak je nutné, aby se dítěti do šesti let vyvinuly tzv. „orgány psychosociální“.⁴¹ Již prvotní zkušenosti dítěte (kojence) s okolním světem mají veliký význam pro jeho socializační vývoj. Po vzoru Eriksona hovoříme především o nabytí bazálního pocitu důvěry a jistoty, jenž má být opatřen pozitivním mateřským přijetím dítěte. V opačném případě vyrůstá dítě bez tohoto sociálního citu, s absencí pozitivní naděje, což negativně zabarvuje jeho vztah k okolnímu světu i k sobě samému. V batolecím věku dochází k prvotnímu prohlubování socializačních zkušeností. Fixace na matku se pozvolna rozpouští a dítě si začíná uvědomovat, že vedle matky je tam také otec, sourozenec nebo prarodiče. Tím se začíná stylizovat do různých sociálních rolí. Současně se začíná s pomocí rodiny učit základním sociálním normám, které upevňují jeho sociální chování (oblékání, stolování, prosociální chování apod.). A nejen to. Zdravě se vyvíjející batole má především přirozenou chuť objevovat svět. Tím, že se

37 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 99.

38 LOUCKÁ, Pavla, Ludmila TRAPKOVÁ a Vladislav CHVÁLA. *Žena a muž v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2014. ISBN 978-80-7429-479-2, s. 55, 66.

39 Trimestry označují tři období v těhotenství (po třech měsících), která jsou typická vždy určitým vývojem plodu, příznačnými požadavky na matku a konkrétními riziky, potažmo hrozbami.

40 Tamtéž, s. 117.

41 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 104.

dítě naučí lézt, později chodit a osvojí si řeč, uskuteční významný socializační krok. Samo by to ale nezvládlo, potřebuje rodinu, svoji sociální dělohu, která mu zajistí dostatečně bohaté interakční prostředí. Dítě chce být též samostatné a chce si prosadit svou vůli. V momentě, kdy se dostaví nesouhlas ze strany vychovatelů, projevuje se jistým negativismem, který je známý jako *období vzdoru*. Děje se tomu z toho důvodu, že nervová soustava dítěte není ještě zcela dozrálá.⁴² V tomto období se nejpozději také projeví *výchovný styl* rodičů.⁴³ S nástupem do mateřské školy se dítě dostává do širší sítě sociálních vztahů, už to není jenom o rodině. Autoritu dítěti ztělesňuje najednou někdo jiný než rodiče. To s sebou přináší i nové sociální role (vedle role kamaráda i novou podřízenou roli). Významu ovšem nabývá především hra, díky které se dítě učí spolupracovat se svými vrstevníky, osvojuje si hlouběji prosociální chování a význam různých sociálních rolí (hra dětí na rodinu, na obchod apod.). Rodinná socializace ovšem neztrácí své opodstatnění. Je významná především pro hodnotové nasměrování dítěte a pro upevnění jeho normativního systému. U dítěte se formuje důležitý mravní regulativ, svědomí. Do té doby příznačný egocentrismus postupně ustupuje do pozadí.⁴⁴ A tak jako hrozí nejvyšší rizika patologického vývoje plodu v prvním trimestru, tak obdobně je tomu na úrovni sociální během zmíněné první fáze dětství.

Druhá třetina dětství (6–12 let) předznamenává, že dítě vstupuje do školy s již dotvořenými „psychosociálními orgány“. Je schopné komunikovat, spolupracovat, zaměřit se na určitý cíl a vytrvat v jeho dosažení, udržet po delší dobu pozornost, nemít potíže s dočasnou separací od rodičů apod. A zaměříme-li pozornost k dějům ve druhém trimestru, zjistíme, že děloha se začíná postupně zvětšovat vzhledem k nabývajícimu množství plodové vody.⁴⁵ Plod tím získává větší prostor a může pokojně růst. Postupně koordinuje své pohyby, ale stále ještě není způsobilý k životu mimo tělo matky. Až velmi nápadná paralela na sociální úrovni se skrývá právě v období mladšího školního věku dítěte. V tomto vývojovém období se mu totiž otevírá mnohem širší sociální prostor. Dítě začíná (často samostatně) docházet do školy a mnohdy i na různé zájmové kroužky. Tím se posilují vrstevnické vztahy a pozvolna začínají převažovat nad

42 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 377–379.

43 JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0856-3, s. 87.

44 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 381–395.

45 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 105–106.

socializačním vlivem rodiny. Upřednostňováním vrstevnických skupin se odpoutává i od dosavadního hodnotového vlivu svých vychovatelů. Dítěti začínají být hodnotově a postojeově mnohem bližší jeho kamarádi a spolužáci. Jsou to lidé, kteří mají obdobné zájmy a analogicky smýšlejí o okolním světě, což podporuje vznik prvních skupinových identit.⁴⁶ Vzniklé neformální skupiny přátel jsou nicméně prozatím pohlavně homogenní.⁴⁷ Dítě se ale s druhými začíná i samo porovnávat. Na jedné straně to podněcuje jeho soutěživost, ale současně se tím učí i přijímat své nedokonalosti. Nelze se ale domnívat, že rodina v tomto vývojovém období dítěte ztrácí svůj smysl. Stále je velmi podstatné, aby byla ochranným prostorem, který chrání dítě před předčasnými nároky. Dítě ještě zdaleka nedospělo a rodinu potřebuje nejen k tomu, aby mu napomohla dál rozvíjet jeho slovní zásobu, nově objevenou komunikaci v psaném projevu a čtenářskou gramotnost. V této věkové fázi dítěte je rodina důležitá také proto, aby ho naučila zvládat stres a porozumět emocím. Mimo to se dítě učí chápat sociální vztahy v širších souvislostech (cítit a respektovat rodinné i generační hranice).⁴⁸

Poslední třetina dětství (12–18 let) je pro dítě přípravou na opuštění jeho „sociální dělohy“, jako je tomu shodně ve třetím trimestru v případě dělohy biologické. Ve třetím trimestru totiž finálně dozrávají veškeré tělní soustavy, plod zrychleně nabírá na váze a v děloze ubývá místa. Dítěti najednou vzniká pohybový diskomfort a díky možným výpadkům placentárního oběhu cítí i stres. A čím více si plod „říká“ o větší prostor, tím více se děloha vlivem zvyšujícího se počtu oxytocinových receptorů stahuje.⁴⁹ Tělo matky i plod v její děloze se postupně připravují na porod. Analogicky v rodině probíhá příprava na „*porod sociální*“. A jak to tedy celé probíhá na sociální úrovni? Pro adolescentní dítě je klíčové, že se snaží objevit svoji vlastní identitu. Na rodině je stále silně závislé, i přesto ale touží po volnosti, vymanění se z rodičovské náruče. V tomto vývojovém období si proto chce prosadit svoji svobodu (v různém kontextu), ale rodiče stále chtějí mít přehled a kontrolu nad tím, co jejich dítě kde a s kým dělá. Jako kdyby to byly stahy dělohy při požadavku dítěte o větší prostor v poslední fázi těhotenství. Souvisí s tím i zvyšovaná citlivost jakýchsi „receptorů“ zakódovaných v samotném

46 THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 409.

47 HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0, s. 52.

48 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 106.

49 Tamtéž, s. 106–107, 109.

jádru role vychovatele (obdobně jako uvedené receptory dělohy) na projevy a chování dospívajícího člena rodiny, který usiluje o „*proniknutí do niky dospělých*.“⁵⁰ Vzniká napětí, podrážděnost a sevření „sociální dělohy“ se opět zvyšuje. V konečné fázi dětství je zmíněná analogičnost opravdu znatelná. Vzhledem k tomu, že „sociální výživu“ dítěti už dávno nezajišťují jen rodiče, má adolescentní dítě tendence vnášet do rodiny různé názory přicházející zvenčí. V řeči metafor hovoříme o situaci, kterou Chvála přirovnává ke konci těhotenství, kdy se dolní segment dělohy začíná pod tlakem plodu lehce otevírat a do prozatím uzavřeného prostoru začínají fyziologicky pronikat bakterie.⁵¹ Tím probíhá příprava k porodu. To samé se odehrává v rodině, když dítě dospívá. Cizí názory na způsob života a jiné rodinné poměry pronikají do rodiny dítěte jako právě již zmiňované bakterie. Jsou „vetřelcem“, který předznamenává nadcházející krizi v podobě „*sociálního porodu*“. Tento akt, kdy dítě opouští dětský svět, je prožitek kvalitativně odlišný pro chlapce i pro dívku. Nicméně v této práci se nedostává prostoru k tomu, aby byla tato separace dítěte z jeho sociální dělohy blíže vyložena.⁵²

Závěrem tedy podotkněme, že rodina plní obdobnou funkci pro dítě jako děloha pro vyvíjející se plod. Chrání dítě, dokud nebude schopné samostatně vystupovat ve světě dospělých. Do té doby proto osciluje dle svých potřeb mezi matkou a otcem, kteří tvoří uzavřený prostor „sociální dělohy“. Je to o *socializačním* úkolu rodiny i o jejich schopnostech podpořit dítě ve správný čas v jeho vývoji a poznávání světa.

Připojme navíc poznámku o identifikaci dítěte ve sféře sociálně vytvářené maskulinity a feminity, což je samostatné téma rodinné socializace. Hovoříme o tzv. *socializaci genderové*, při které si dítě osvojuje způsoby chování a charakteristiky příslušející ženě nebo muži, jakožto určitému biologickému pohlaví. Pohlaví jedince reprezentované jeho biologickými danostmi tvoří totiž základ pro sociálně konstruované kategorie mužství a ženství,⁵³ které odrážejí kolující hodnoty v dané společnosti. Vzhledem k tématu této práce není podstatné zde tuto koncepci hlouběji rozvádět, ale je důležité si uvědomit, že do výčtu významů rodinné socializace patří neodmyslitelně i tvorba genderové identity dítěte.

50 TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5, s. 106–107.

51 Tamtéž, s. 106–107.

52 Pro podrobný výklad „sociálního porodu“ viz tatáž publikace Trapkové a Chvály, s. 109–150.

53 RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2, s. 20. Odkazují sem i k podrobnějšímu výkladu genderové socializace dítěte.

2.3 Základní osvojované prvky socializačního procesu

Samotné jádro socializačního procesu spočívá v interiorizaci hodnot a norem, které pramení z potřeb příslušníků celé společnosti nebo určité sociální skupiny. Jejich povahu může ovlivnit jak výchova, tak prostředí. Proto nyní věnujme krátkou pozornost tomu, co tyto významné duševní kategorie znamenají. *Hodnoty* jednoznačně dávají našemu životu smysl, jsou pomyslným vodítkem pro naše životní cíle a spokojený život. Významným mechanismem regulace sociálního života jsou vedle hodnotové orientace také *normy*, které určují společností schvalované způsoby jednání. Osvojení obojího determinuje naše hodnotící soudy a reakce, které nazýváme *postoje*.

2.3.1 Hodnoty

Složitost chápání hodnot je spojena s mnohostí přístupů k jejich definování. Vzhledem k tématu této práce se zaměřím na základní hlediska vymezení hodnot v pojetí sociologie, psychologie a pedagogiky.

Psychologický rozměr definic a výzkumů je orientovaný především na zkoumání psychických jevů, které ovlivňují vznik, přetrvávání či změnu hodnot. Sociální psychologie se zajímá především o to, jak jednotlivé hodnoty ovlivňují naše postoje a na nich závislé chování. Například psycholožka *Vágnerová* definuje hodnoty jako „*něco, co má pro daného jedince určitou cenu. Něco, kvůli čemu je ochoten vynaložit značné úsilí, aby toho dosáhl.*“⁵⁴ Hodnoty jsou pro člověka zkrátka tím, co formuje jeho životní smysl a ustanovuje jeho vztah k okolnímu světu.

Jak již bylo v textu naznačeno, výchozí charakteristikou vzniku hodnot je skutečnost, že jsou utvářeny skrz interakci jedince se sociálním prostředím v procesu subjektivního hodnocení skutečností. Sociologické definice hodnot proto inklinují především k jednání a činnostem, které pramení z hodnotových soustav a dotýkají se samotného jedince i sociálních skupin. Sociolog *Jandourek* přistupuje k hodnotám velmi stručně, ba dokonce povrchně. Hodnoty jsou pro něj „*názory na to, jaké jednání je správné.*“⁵⁵ O něco výstižnější definici představuje *Kluckhohn*, jenž chápe hodnoty jako „*explicitní nebo implicitní pojetí o tom, co je žádoucí, pojetí příznačné pro jednotlivce i pro skupinu, ovlivňující výběr přístupných prostředků a cílů jednání.*“⁵⁶

54 VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6, s. 292.

55 JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5, s. 60

56 Kluckhohn in PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4311-3, s. 375.

V průběhu života jednotlivým věcem připisujeme různé významy a na základě toho si vytváříme *hodnotovou orientaci* či *hodnotový systém* s hierarchickou strukturou. Jedná se o velmi významný konstrukt osobnosti, neboť díky tomu hodnotíme věci jako dobré a zlé, hezké a ošklivé, vhodné a nevhodné, podstatné a nepodstatné. Hodnotová orientace člověka se v průběhu života může přirozeně měnit. Nicméně osvojování si hodnot v procesu socializace klesá s věkem a v pozdním věku lze hodnotové orientace jen změnit jen stěží.⁵⁷ Hodnotový systém lze proto považovat za relativně stabilní.

Tvorba hodnot je ovlivnitelná výchovou. Hovoříme o tzv. *hodnotové výchově*, kterou chápeme jako kultivaci hodnotového myšlení, citění a jednání a prostředek zajištění generačního přenosu hodnot.⁵⁸ Smyslem takové hodnotové výchovy je přimět vychovávaného, aby si hodnoty osvojil, smysluplně je užíval a přistupoval k nim s úctou. Vedle rodičů jsou především učitelé těmi, kdo se podílejí na hodnotové výchově dítěte. Pedagogické pojetí hodnot zdůrazňuje především samotné vzdělání jako společenskou hodnotu, která je významná nejen pro život jedince, ale i celé společnosti. Do jejího zájmu patří i hodnotové systémy mládeže a otázka začlenění hodnot do školní edukace.⁵⁹

Filozofie disponuje samostatnou vědní disciplínou zabývající se povahou a smyslem hodnot v životě lidí. Tuto nauku nazývající se *axiologie* definujeme jako „*nauku o původu a povaze hodnot, zejména mravních, estetických a náboženských.*“⁶⁰

Člověk své hodnoty prožívá na různých úrovních svého života, některé mají kulturní či společenský ráz a jiné přírodní. Některé hodnoty nabývají materiální povahy, jiné jsou duchovní a koupit si je nelze. Přístupů ke klasifikaci hodnot existuje hned několik. Vzhledem k záměru mé práce zde vybírám kategorizaci hodnot podle *Stanislavy Kučerové* (nar. 1927), která poukazuje na zmíněnou mnohorozměrnost hodnot.

- *Hodnoty přírodní* mají podle Kučerové dvě základní dimenze:
 - *hodnoty vitální* – zdraví, tělesná zdatnost, uspokojení smyslů a tělesné blaho
 - *hodnoty sociální* – družnost, milovat a být milován, uznání, úspěch apod.

57 PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0, s. 60.

58 KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2, s. 49.

59 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 92.

60 SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 4., rozš. vyd. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-702-1713-8, s. 275.

- *Hodnoty civilizační* tvoří sféru materiálních hodnot, která zajišťuje člověku komfort a užitek (peníze, majetek).
- *Hodnoty duchovní* uspokojují pocit vnitřní jednoty sebe sama. Podle Kučerové zahrnují jedincovu sebereflexi (světový a životní názor, náboženství), sebeřízení (mravnost), sebevýraz (sebevyjádření – estetické významy, umění), vzdělání, tvorbu atd.⁶¹

V této práci tedy přistupuji k hodnotám jako k významným duševním kategoriím osvojovaným v průběhu socializace, díky životní zkušenosti. Dále je považuji za jakési kognitivní reprezentace motivace a životních cílů jedince, které vyjadřují něco žádoucího, významného a subjektivně (popřípadě sociální skupinou) preferovaného.

2.3.2 Normy

Jedním z hlavních úkolů socializace je i interiorizace sociálních norem, neboť právě ony jsou významným regulativem sociálního života. Určité jednání a chování nám zakazují (*proskribující normy*) a současně plní imperativní funkci, tzn. ukládají nám způsoby, jak se máme chovat a zavazují nás k určitému jednání (*preskribující normy*).⁶² Jejich význam ve společnosti je tedy značný. Identifikují nám, které jednání je v určitém sociálním systému žádoucí a jaké nikoli.

V minulosti byla ale morálka ovládána do značné míry náboženstvím. Společnost vycházela z *nepsaných norem* zprostředkovaných boží autoritou (Desatero přikázání). Nicméně s postupným vývojem společnosti a jejich potřeb začaly nabývat na významu *normy psané* (právní), které postupně získaly dominantní postavení.

Dnes rozlišujeme několik typů norem, hovoříme především o normách morálních, právních a zvykových. *Morální normy* vyjadřují požadavky morálky, vycházejí z jednotlivých pojetí dobra, spravedlnosti a čestnosti (hodnotí jednání typu různých forem ubližování jiným lidem nebo zvířatům, podvádění žáka při testu, patří sem ale i norma reciprocity nebo sociální odpovědnosti apod.). *Právní normy* jsou psané normy vyjadřující požadavky právního řádu. Jsou to tedy právně závazná pravidla chování, která lze rozlišit na příkazy, zákazy a oprávnění (myslíme tím tedy zákony a různé vyhlášky jako je např. jednání v rámci silničního provozu, pracovní či školní řád,

61 KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-856-6834-3, s. 72–77.

62 VEČEŘA, Miloš a Martina URBANOVÁ. *Základy sociologie práva*. Brno: Doplněk, 1996. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-85765-69-1, s. 93.

obecně závazné vyhlášky obce nebo kraje apod.). Hovořit lze ovšem i o tzv. *zvykových normách*, které vyvstávají z jejich dlouhodobého dodržování ve společnosti. V tomto případě hovoříme o normách, které mají charakter tradic, zvyklostí, etikety nebo obřadů (jako příklad bych uvedla normy spojené se způsoby oslav Vánoc nebo Velikonoc, se způsoby stolování, zdravení apod.). Jako další sociální normy lze uvést normy náboženské (zbožné a hříšné chování), jazykové (výslovnost, pravopis), estetické aj.⁶³

Úplné osvojení norem si každopádně vyžaduje uznání jejich legitimacy, nicméně, jak uvádějí psychologové Výrost a Slaměník, u většiny lidí se osvojuje pouze vědomí toho, co se má či nemá.⁶⁴ Jinými slovy to znamená, že si lidé často osvojí obsah norem, ale ne vždy dochází k jejich celkové integraci jako mechanismu řídící jejich chování a jednání. Vědí, že porušovat pravidla se nemá, ale současně přiznají, že by je porušili, pokud by je při tom nikdo neviděl a nehrozil by jim žádný postih.

Každá norma je spojena se *sankčním systémem*, který by mohl být zprvu chápán jen v jeho negativním významu. Sociologie ovšem pracuje s dvojím vymezením sankcí.⁶⁵ Pozitivní sankce chápeme jako motivační sankce, které jsou spojené s odměnami a pochvalami za dodržování stanovených sociálních norem. Naopak negativní přístup chápe sankce ve smyslu různého pojetí trestu za porušení norem (př. verbální kritika, ztráta cti, posměch, sociální exkluze, peněžitý či fyzický trest). Chování odkloněné od jakékoli sociální normy označujeme pojmem *sociální deviace*.⁶⁶

2.3.3 Postoje

Výrazem hodnot, ale i sklonem jedince uctívat určité sociální normy, se vyjadřuje postojová orientace člověka. Můžeme proto uvést, že postoje vycházejí z našich hodnotících soudů jakéhokoli objektu. Nežle je ovšem zcela zaměňovat s názory. Ne každý názor vyjadřuje postoj. Pouze tehdy, je-li součástí našeho názoru i hodnotící a emocionální složka, která je předpokladem determinace našeho následného jednání a chování, pak lze hovořit o postojích.⁶⁷ Povšimněme si rozdílů, který prezentují

63 Tamtéž, s. 93, 98–100.

64 VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8, s. 288.

65 VEČEŘA, Miloš a Martina URBANOVÁ. *Základy sociologie práva*. Brno: Doplněk, 1996. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-85765-69-1, s. 91.

66 URBAN, Lukáš a Josef DUBSKÝ. *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-133-5, s. 51.

67 ARONSON, Elliot a Joshua ARONSON. *Tvor společenský*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-891-6, s. 103.

následující věty. Budeme-li říkat, že strava dítěte by měla obsahovat převážně zeleninu a ovoce, jedná se o pouhý *názor* na kognitivní úrovni bez aspektu hodnocení. Pokud ale řekneme, že například Američané neznají světový zeměpis nebo, že ženy jsou špatnými řidičkami, pak se již jedná o *postoje*. Takové názory totiž vycházejí z našeho hodnocení a též vyjadřují naše tendence k určitému jednání a chování. Na rozdíl od běžného názoru jsou také mnohem více odolnější vůči jejich změně. Tato zmíněná stálost postojů závisí na intenzitě našich vlastních pocitů a přesvědčení. Čím silněji jsme o něčem přesvědčeni, tím se stává stabilnější i náš postoj týkající se daného objektu.⁶⁸

Díky různým sankcím a pobídkám může změna chování obměnit i postoj jedince a opačně platí, že změna postoje predikuje i změnu chování. Svoji značnou úlohu při změně postojů má persvaze (přesvědčování) i kognitivní disonance (postojový rozpor).

Pro kompletnost vymezení pojmu *postoje*, považuji za vhodné uvést základní složky, které ilustrují jeho strukturu a poukazují na to, že určitý *názor* je pouhou elementární součástí postoje. Každý postoj je totiž složen ze třech komponentů.

- *Kognitivní složka* postoje vypovídá o již zmíněném názoru, který v sobě obsahuje hodnotící aspekt (např. s někým se setkáme a něco si o něm myslíme, nějak dotyčného hodnotíme; často si na této úrovni tvoříme předsudky).
- *Emoční složka* postoje zahrnuje naše pocity a emoční ladění v závislosti na daný objekt, vůči kterému jsme se vymezili nějakým hodnotícím názorem (např. při setkání s danou osobou cítíme zlost, strach nebo například radost, důvěru atd.).
- *Behaviorální složka* postoje v návaznosti na naše emoční cítění představuje naše chování k danému objektu (např. diskriminace, agrese, poskytnutí pomoci, spolehnutí se aj.).⁶⁹

K postojům proto přistupuji jako k relativně stabilním reakcím a sklonům jednání jedince, které jsou produktem našeho pozitivního či negativního hodnocení něčeho či někoho.⁷⁰ Už z tohoto tvrzení vyplývá, že postoje mají velmi blízko k hodnotové orientaci člověka. Jejich těsný vztah je reprezentován aktem hodnocení.

68 BOHNER, Gerd and Michaela WÄNKE. *Attitudes and Attitude Change*. Hove: Taylor & Francis, Psychology Press, 2002. ISBN 978-0-86377-778-3, s. 49.

69 Tamtéž, s. 5.

Obdobně VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8, s. 135.

70 MYERS, David Guy. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4, s. 110.

2.4 Determinanty rodinné socializace dítěte

Přidržíme se slov, že nejvýznamnější a současně nejintenzivnější je rodinná socializace v období dětství.⁷¹ Rodina dítěti poskytuje určité specifické prostředí a podmínky. Hovoříme o celé řadě činitelů, kteří spoluutvářejí sociální osobnost dítěte. Jako hlavní *determinanty* socializace dítěte v rodině uvádím následující okruhy.

- a) *Přítomní sourozenci dítěte*: V případě, kdy dítě sourozence má, je míra socializačního vlivu na něho závislá na několika okolnostech. Tím prvním aspektem je věkový rozdíl. Bude-li mít dítě sourozence z věkově blízké kategorie, nechá se předpokládat, že mu bude důležitým „společníkem“ při hře i tím, kdo obdobně prožívá a poznává svět, neboť je na stejném či blízkém vývojovém stupni. Proto si takové děti budou s největší pravděpodobností dobře rozumět a povedou světem jeden druhého. Druhou situací jsou větší věkové rozdíly. Pro starší dítě v rodině je mladší sourozenec příležitostí k pozorování jeho vývoje, proměn jeho potřeb a tím i prostředek k učení se o péči a výchově. Mladší dítě má naopak ve starším sourozenci, často suplujícím i roli vychovatele, potřebný vzor chování a postojů. Svoji značnou roli hraje i pohlaví sourozenců. Dívka vyrůstající v rodině se dvěma či více bratry bude s největší pravděpodobností socializována odlišněji, než kdyby měla pouze sestry. Platí to samozřejmě analogicky i pro chlapce a jeho sourozence. Obdobně významným hlediskem jsou i společně provozované aktivity, míra intenzity vzájemného kontaktu a samozřejmě i povaha sourozeneckých vztahů. Podle některých autorů má vliv na to, jaký z nás vyrostе člověk, tedy jakou budeme osobností, jací budeme partneři a rodiče, i pořadí, ve kterém se narodíme. Hovoříme poté o typických charakteristických rysech jedináčka, prvorozeného, prostředního a nejmladšího dítěte v rodině. Jedním z autorů, který o této tematice podrobněji pojednává, je psycholog *Kevin Leman* (nar. 1943).⁷²
- b) *Vzdělání a zkušenosti rodičů*: Disponovat pedagogickým a psychologickým vzděláním je jednoznačně výhodou pro rodičovskou roli. A nemám nyní na mysli jen absolvování různých škol s tímto zaměřením, ale i uplatňování vlastního zájmu o to, jak být dobrým vychovatelem a jakou cestou a způsobem děti vést.

71 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 55.

72 LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-507-3.

Svého významu proto nabývá i četba odborných knih s touto tematikou, účast na různých kurzech nebo besedách. Je to prostředek k pochopení vývoje dítěte, podstaty výchovy a péče o něj a tím i významu socializačního vlivu. Neméně důležité jsou ovšem vedle teoretických poznatků i praktické zkušenosti. Těmi často bývá výchova již dříve narozeného dítěte, ale i vžití vzorce výchovy k požadovaným normám a hodnotám ze své orientační rodiny.

- c) *Hodnotová orientace rodičů:* Rodiče (vychovatelé) přirozeně zrcadlí své vlastní osvojené významy týkající se jakékoli sféry hodnot na vychovávané děti. Tím se zachovává kontinuita předávaných hodnot a norem z generace na generaci. Dítě hodnotový systém rodiny zprvu automaticky akceptuje. Až v pozdějším věku, s rozvojem psychické zralosti, může docházet k přijetí hodnot odlišných.
- d) *Kulturní kapitál rodiny:*⁷³ Charakter kulturního kapitálu, kterým rodina disponuje, vypovídá o jejím sociálním statusu a poskytuje tak i podstatné podmínky socializace dítěte. Objektivizovaná forma kulturního kapitálu (př. knihy, obrazy, mapy, hudební nástroje, technické přístroje aj.) zajišťuje dítěti hlubší pochopení kultury (společnosti) a orientaci v ní, podporuje rozvoj smyslu vnímat větší či jemné nuance kulturních projevů. Vzhledem k socializačnímu působení na dítě je u rodičů podstatná úroveň vtělené podoby kulturního kapitálu (př. dovednosti, znalosti, preference, rozvinuté myšlení), který získávají již od útlého věku výchovou, socializací a procesem vzdělávání se. Významnou úlohu poté sehrává jejich schopnost a snaha přimět dítě (i mu napomoci) k rozvoji tohoto druhu kulturního kapitálu. Nejméně významný je z mého pohledu pro teorii socializace kulturní kapitál institucionalizovaný, neboť ten, z hlediska Bourdieuovy teorie, pouze formálně dokládá výši kulturního kapitálu.
- e) *Typ rodiny:* Stejně tak jako je každá rodina svojí strukturou a mírou funkčnosti unikátní, tak je i specifické socializační prostředí, ve kterém dané dítě vyrůstá.

73 Vycházím z kategorizace francouzského sociologa Pierra Bourdieu, který rozlišuje tři základní kapitály. Jsou jimi ekonomický, kulturní a sociální kapitál. Bourdieu hovoří nicméně i o symbolickém kapitálu, který je ale výsledkem kombinace kapitálů předcházejících, popřípadě důsledkem charismatu. Kulturní kapitál chápe ve třech rovinách. Vtělený (zahrnuje dispoziční vybavenost člověka, např. znalosti, vkus, preference) objektivizovaný (vybavenost domácností kulturními artefakty); institucionalizovaný (diplomy, vysvědčení, získané tituly, apod.). Stěžejním dílem, kde se Bourdieu věnuje teorii kapitálů, je *The Forms of Capital* (1986; přehledově viz ŠUBRT, Jiří a Jan BALON. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2457-7, s. 175–178).

V neúplných rodinách bude jednoznačně problematická genderová socializace. Samostatnou kapitolou jsou ovšem i rizika psychosociálních problémů u dětí z těchto rodin, která se objevují bezprostředně po rozpadu rodiny a mohou zapříčinit problematický průběh následné socializace.⁷⁴ Nelze opomenout ani problémově zatížené rodiny,⁷⁵ které neposkytují dítěti zdravé podmínky pro jeho vývoj/socializaci. Neméně podstatnou otázkou je i funkčnost rodiny, ze které dítě pochází. V dysfunkčních a afunkčních rodinách bude socializace pravděpodobně patologická. Jinými slovy, bude zde výrazné riziko pěstování asociálního až delikventního chování dětí, které mají jako modelový vzor chování své rodiče.

- f) *Společné aktivity dětí a rodičů:* Při společných činnostech dochází ke spontánnímu sociálnímu učení dítěte. Orientujeme se zde na volný čas rodičů a dětí a způsob jeho trávení. Typy společných aktivit rodičů s dětmi jsou samozřejmě různé, a proto vždy svým způsobem socializačně specifické. Vedle pohybově aktivních činností (výlety, cestování, sportování) jsou neméně významné aktivity spojené s pasivním odpočinkem (sledování televize, manuální tvořivá činnost, hraní her nejrůznějšího typu apod.). Vlivným faktorem především u dětí v předškolním věku je podpora jejich jazykové a komunikační socializace (vyprávění si, říkání básniček, říkadla a čtení pohádek). Rodinné socializaci dítěte nicméně přispěje i společná péče o domácnost, o domácí zvířata, o prarodiče nebo o mladšího (či zdravotně postiženého) sourozence. Velkého významu nabývá i frekvence účasti rodičů s dětmi na kulturních akcích (návštěva divadla, kina, muzea, účast na výstavách nebo koncertech).
- g) *Socioekonomická úroveň rodiny a místo bydliště:* Prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, je důležitým podnětem působícím na rozvoj jeho osobnosti, potažmo socializaci. Na tomto místě bych chtěla zdůraznit dvě okolnosti týkající se prostředí. Jedním z hlavních faktorů na úrovni mikroprostředí je socioekonomická situace rodiny (vliv výše příjmů, případná otázka chudoby či materiální deprivace, hygienické a bytové podmínky, ve kterých dítě vyrůstá).

74 Podrobněji k vlivu rozvodu a úmrtí rodiče viz např. MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7, s. 39–53, 88–93.

75 Podrobněji k typům problémově zatížených rodin viz HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3, s. 153–163.

Neméně významný je i charakter obce, ve které rodina žije (lokální prostředí). Jinými slovy, zda se jedná o venkovské či městské sídlo,⁷⁶ popřípadě charakter čtvrti v rámci tohoto sídla (př. sociálně vyloučené lokality, sídliště, satelitní městečka). Jednotlivým lokalitám přísluší totiž typický způsob života tamějších obyvatel a někdy i specifická soustava hodnot, což se odráží i v socializaci zde vyrůstajícího dítěte.

- h) *Míra akceptace dítěte v rodině a význam citové vazby*: Úroveň „chtěného přijetí“ dítěte do rodiny ovlivňuje jak jeho psychický vývoj, tak i úspěšnost socializačního procesu. Dítě, které se narodí do rodiny projevující se vůči němu negativně (nedostatkem lásky, porozumění a pozornosti nebo dokonce ve vystupňované podobě zanedbáváním a týráním), bude ohroženo závažnými obtížemi v psychickém i sociálním vývoji.⁷⁷ Taková rodina nedokáže (nebo nechce) dítě dostatečně stimulovat ve svém rozvoji a tím snižuje jeho šance na úspěšné začlenění se do společnosti, pěstování zdravých vztahů, porozumění sobě i světu kolem. Klíčovou podstatu citového přilnutí dokládá psychiatr *John Bowlby* (1907–1990). Ten si díky svým výzkumům od 40. let 20. století potvrdil svoji hypotézu o souvislostech nedostatku citové vřelosti vůči dítěti v jeho raném vývoji a následcích, které si toto deprivované dítě nese do svého života.⁷⁸ Jeho závěry lze výstižně shrnout následujícími slovy. Bowlby uvádí, že trvalé emoční pouto mezi dítětem a mateřskou osobou je základem pro zdravý emoční i sociální vývoj dítěte. Je to vrozený mechanismus vyhledávání jistoty a bezpečí u primární pečující osoby (obvykle matky) aktivující se zejména ve stresově zátěžových situacích dítěte.⁷⁹ Tím se dítě ujišťuje o existující „bezpečné základně“, kam se může kdykoli navracet. Pokud ovšem jedinec ve svém raném dětství prožívá určitou deprivaci nebo dlouhodobé odloučení od vztahově blízké pečující osoby, pak se očekává i jeho *problematická socializace*. Takový člověk

76 K charakteristice venkovského a městského prostředí a jeho vlivu na výchovu a socializaci jedince viz např. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2, s. 126–132. Podrobněji se tématu prostředí věnují v podkapitole 2.5.

77 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 55.

78 J. Bowlby se zabýval následky separace dítěte od matky. Studoval děti s poruchami chování žijící v ústavěch a mladistvé delikventy. Pověřil si, že existuje vztah mezi jejich problémovým chováním a poruchou či celkovou absencí rané citové vazby mezi nimi a primárním pečovatelem.

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

nedokáže navazovat trvalé fungující sociální vztahy, může hůře odolávat stresu, být plný úzkosti, nenávisti a agrese, což se může v důsledku promítnout do poruch chování či delikventních projevů. Tyto i jiné psychosociální problémy potvrzují různá studia zabývající se poruchou citového pouta v dětství.

V předcházejících řádcích jsem se tedy pokusila nastínit podstatu citové vazby formulované jako *Attachment Theory*,⁸⁰ za jejíž otce zakladatele se považuje právě John Bowlby. Jeho teorii rozvíjela především psychologka a Bowlbyho spolupracovnice *Mary Ainsworthová* (1913–1999), která k problematice nepřistupovala tolik univerzálně, ale naopak vyčlenila základní typy citových vazeb. Zdůrazňuje tím rozličné úrovně vazebního připoutání, čímž nezůstává pouze na úrovni rozlišení zdravé či přerušené citové vazby, ale myšlenky Johna Bowlbyho rozšiřuje. Nástrojem pro měření bezpečného připoutání se stal tzv. *The Strange Situation Test*, který Ainsworthová vymyslela na počátku šedesátých let minulého století. Jeho smyslem bylo vypořádat reakce dítěte⁸¹ při společných chvílích s matkou, jeho reakce na odchod a příchod matky. Na základě typických vzorců chování vytvořila tři kategorie citového připoutání. Jsou jimi

- úzkostně vyhýbavý typ nejistého připoutání,
- bezpečně připoutaný typ
- a úzkostně vzdorující rezistentní typ.

V návaznosti na Ainsworthovou popsala *Mary Mainová* (nar. 1943) čtvrtou kategorii vztahové vazby jako nejistý dezorganizovaný typ.⁸²

Nicméně to hlavní, co je dobré mít na paměti a co já bych zde chtěla i zdůraznit, je význam bezpečného a jistého pouta mezi dítětem a primárně blízkou osobou. Je to totiž něco, co se stává *prognózou* pro následnou socializaci a psychický vývoj v pokračujícím dětství i následné dospělosti. A proto i tak něco zdánlivě nepatrného, jako je otázka přilnutí kojence (potažmo batolete) k matce, se v důsledku stává tak významným faktorem ovlivňujícím náš život.

80 Do češtiny překládáno nejčastěji jako teorie citové vazby, vztahové vazby, přilnutí nebo připoutání.

81 Přesný interval věku dětí zapojených do experimentu Ainsworthové se v literatuře mírně liší. Vždy se ale jednalo o děti převážně v batolecím vývojovém období (tj. 1–3 roky), nikdy ne o děti starší.

82 K podrobnějšímu popisu prováděného experimentálního testu Ainsworthové a k popisu jednotlivých typů vazeb viz např. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 170–173. Z publikace taktéž vycházím.

- i) *Aplikované výchovné styly*: Způsob výchovy v rodině odráží především emoční vztah vychovávajícího vůči dítěti, způsob řízení výchovy, vlastnosti a zkušenosti rodičů, kteří vychovávají. A tím, jak výchovně působíme na dítě, formujeme jeho osobnost, usměřňujeme ho jistým směrem a vytváříme v něm určité předpokládané sklony k jednání, chování a prožívání. Hovoříme proto nepochybně i o vlivu na jeho socializační proces. Vzhledem k tomu, že se jedná o stěžejní téma mé práce, rozvádím jej podrobněji na následujících stránkách.

Závěrem lze podotknout, že vzhledem k mnoha působícím faktorům v rodině bude vždy každá socializace dítěte odlišná. Vždy se bude jednat o zcela specifickou mozaiku těchto (i jiných) vlivů doplněnou o další aktéry socializace. Důležité je také podotknout, že výše uvedené vlivy spolu často souvisejí, a proto je obvykle nechápeme separovaně, ale ve vzájemných vztazích.

2.5 Faktory ovlivňující (nejen) sociální vývoj dítěte

Často se v odborné literatuře setkáváme s hlavní triádou činitelů socializace. Uváděna je obvykle na prvních místech rodina, škola (popř. pracoviště) a vrstevnické skupiny. Někdy bývá výčet korektně doplněn o vliv masmédií. Nicméně chceme-li pochopit jedincovu osobnost jako celek s veškerými jeho typickými vlastnostmi, pochopit to, kým skutečně jedinec je, tedy jeho bio-psycho-sociální „já“, poté je nutné téma rozvinout o základní prediktory toto určující. Z tohoto hlediska jsou do výčtu faktorů působících ve vývoji zahrnuty *vrozené dispozice*, *výchovné působení* a veškeré stimuly *prostředí*. V tomto ohledu ovšem panuje obecný vědecký spor o tom, zda je utvářený charakter jedince ovlivňován spíše činiteli exogenními (prostředím, výchovou) nebo endogenními (vrozeností).⁸³ Nyní se ale krátce věnujme těmto třem kategoriím.

Souhrn vrozených dispozic jedince zděděných po předcích, je označován pojmem *genotyp*. Lze sem zařadit fyzické vlastnosti (stavba těla, barva vlasů nebo kůže apod.) i vrozené rysy osobnosti na úrovni psychické.⁸⁴ Tedy to, co lze označit jako temperament.⁸⁵ Součástí vrozených predispozic jsou nicméně i vlohy, u nichž závisí na

83 MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN 978-80-86429-25-0, s. 23.

84 PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1413-9, s. 15.

85 Temperament obecně znamená soubor vrozených rysů osobnosti, který je charakteristický určitým typem reagování, chování a prožívání dané osobnosti. Nejznámější je tzv. humorální teorie temperamentu zahrnující čtyři základní typy: sangvinik, choleric, flegmatik a melancholik.

síle jejich stimulu v dětství. Jinými slovy to znamená, že mohou být rozvinuty ve schopnosti, nebo naopak zůstanou zakrnělé, nerozvinuté.

Dalšími dvěma zmíněnými determinanty, tentokrát již vnějškovými čili sociálními, je *výchova* a *prostředí*. Pomocí *výchovy* uvědoměle rozvíjíme a usměrňujeme osobnost dítěte směrem k určitým návykům chování a prožívání i jeho orientaci v oblasti hodnot, postojů a zájmů. Jedinec je cíleně připravován na život ve společnosti, proto lze na výchovu pohlížet jako na společenský proces a regulátor socializace. Podrobněji téma výchovy rozvádím v následující kapitole.

Přesuneme-li pozornost k *prostředí*, musíme mít na paměti, že se jedná o veškerý prostor, kterým je jedinec obklopan. Člověku takový prostor poskytuje podmínky k životu a k realizaci svých potřeb, proto se v nejširším slova smyslu hovoří o tzv. *životním prostředí*. Takové prostředí obsahuje přírodní i společenské složky. Součástí prostředí proto jsou, vedle fyzicko-geografických podmínek,⁸⁶ také kultura materiální (artefakty) i duchovní (ideje, morálka, vědecké poznání umění) a všechny sociální složky životního prostředí (společenské poměry, rodinné poměry).⁸⁷ Životní prostředí nicméně není neměnné, ale je s člověkem ve vzájemné interakci. Člověk svojí aktivitou podmínky životního prostředí upravuje a mění, což může samozřejmě vyústit i v neblahé důsledky v otázce zdravého a rozmanitého prostoru, ve kterém jedinec žije.

Abych přiblížila komplexnost pojmu *prostředí*, uvádím zde dva vybrané přístupy k jeho kategorizaci. Přístupů k typologii prostředí existuje mnoho. Mým cílem v této práci ovšem není uvádět podrobný rozbor jednotlivých typů prostředí, ale zdůraznit, že chceme-li hovořit o vlivu prostředí na osobnost člověka (dítěte), musíme si uvědomit, jak obsáhlý to je pojem. Vybírám zde z mého pohledu dva nejběžnější přístupy k typologii prostředí uvedené Blahoslavem Krausem.⁸⁸

- Podle velikosti prostoru členíme prostředí na
 - mikroprostředí (př. rodina, školní třída, družina),
 - lokální prostředí (místo primárně spojené s bydlištěm, tj. obec, část obce),
 - regionální prostředí (region, stát),
 - makroprostředí (globální prostředí).

86 Jako fyzicko-geografické podmínky označujeme všechny ukazatele týkající se přírodních složek Země (krajiny). To znamená na úrovni atmosféry např. klima, na úrovni biosféry fauna a flóra apod.

87 KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2, s. 99.

88 Tamtéž, s. 100–101.

- Podle charakteru prvků, které jej utváří, členíme prostředí na
 - přírodní (živá a neživá příroda),
 - společenské (ekonomické a politické podmínky; demografické ukazatele společnosti),
 - kulturní (hmotné i nehmotné výsledky lidské činnosti).

Prostředí v nejširším slova smyslu zkrátka vytváří určité podmínky, příležitosti i překážky pro vývoj jedince, stimuluje ho k určitým činnostem, cílům a hodnotám, vytváří na něj určité tlaky životních požadavků, ale současně ovlivňuje i jeho zdravotní stav.⁸⁹ Každé dítě se prostě narodí do určitého rodinného prostředí s jistou socioekonomickou úrovní, do rodiny, která aplikuje určitý výchovný styl a má specifickou soustavu hodnot, žije v nějaké obci, v určitém regionu a státu s jistými společenskými, přírodními i kulturními charakteristikami apod. Následně lze hovořit o konkrétním reagování na dané podněty prostředí a úrovni adaptace na ně.

Pro výslednici složitých vztahů mezi zděděnými dispozicemi (genotypem), výchovou a prostředím se používá pojem *fenotyp*. Kraus ho definuje jako „*soubor znaků, jimiž se jedinec projevuje a je jimi charakterizován v určitém okamžiku svého vývoje.*“⁹⁰ Můžeme tedy uvést, že na rozdíl od genotypu je fenotyp tvárný, neboť vždy bude záležet na aktuální zkušenosti jedince s jeho výchovně-socializačním procesem a stavu či aktuálním vlivu prostředí, ve kterém člověk žije a prochází svým vývojem.

Shrňme tedy, že při posuzování vlivů sociálního (popř. jiného) vývoje jedince, můžeme zjednodušeně vycházet z jistého teoretického modelu spolupůsobících vnitřních vrozených dispozic a vnějších faktorů záměrného působení výchovy a spontánního působení prostředí. To znamená, že již zmiňovaný vztah si lze představit takto: *genotyp + prostředí + výchova = fenotyp*.

Tato kapitola a kapitoly jí předcházející měly posloužit pro hlubší pochopení rozebírané tematiky. Na následujících stránkách se již věnuji výchovnému působení a jeho důsledkům, což je tématem stěžejním.

89 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3. s. 55–56.

90 KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2, s. 104.

3 Výchovné působení rodiny

Formování charakteru dítěte, jeho hodnotové orientace, vedení k určitým společenským normám a postojům je podmíněno domnělým modelem „správné výchovy“, který je v očích rodičů považován za nejvhodněji stimulující rozvoj dítěte požadovaným směrem. Rodiče svým *výchovným působením* záměrně napomáhají dítěti v jeho poznávání světa v co nejširším slova smyslu a současně ho učí, jak v takovém světě účelně žít. O výchovném působení proto hovoříme jako o záměrném a zacíleném vlivu orientovaném na dítě jako na učící se bytost. Připomeňme, že člověk přichází na svět jako biologický tvor odkázaný na péči druhých, avšak je vybaven předpoklady pro učení se a všestranný rozvoj. A na to cílí právě výchova.

Výchovné působení rodiny proto v sobě zahrnuje v *nejširším pojetí* jak socializační, tak vzdělávací rovinu. To znamená, že na jedné straně hovoříme o usměrňování jedince v oblasti jeho hodnotové orientace, tvorbě postojů a o regulaci chování a jednání dle společensky schvalovaných norem a příslušných sociálních rolí. Na straně druhé se jedná o rozvoj v oblasti osvojování znalostí a dovedností.

Současně se nechá předpokládat, že rodiče v rámci svého výchovného snažení usilují o naplnění svých představ o tom, jakým člověkem by měl jejich potomek být, což se ne vždy musí setkat s realitou. Jak již bylo zmíněno v předcházející kapitole, fenotyp člověka totiž není nikdy ovlivněn jen a pouze výchovou. Zároveň je nutné pamatovat na to, že není výchova jako výchova. Každý vychovatel si volí ze svého pohledu nejvíce žádoucí výchovný styl nebo kombinaci vícero stylů, skrz které působí na dítě. Současně platí, že primární vychovatelé (obvykle rodiče) nemusejí být ve výchově jednotní. A právě díky rozličnému výchovnému působení napříč rodinami, i díky možným výchovným nesouladům uvnitř rodiny, má každé dítě zcela jinou výchovnou zkušenost, která se odráží v mnoha rovinách jeho osobnosti.

3.1 Definování výchovy

Ještě před tím, než přesuneme pozornost k výchovným stylům, je podstatné vydefinovat samotnou *výchovu*. V předcházejícím textu již bylo naznačeno, že pojmy výchova a socializace nejsou zcela totožné, nicméně existuje mezi nimi těsný vztah určený kultivací člověka. *Socializace* je chápána jako pojem obecnější, širší a tudíž i výchově nadřazený. Připomeňme, že v sobě zahrnuje zespolečenštění člověka a jeho

osvojení si dané kultury, ve které vyrůstá. Na rozdíl od výchovy probíhá primárně nahodile prostřednictvím okolností, které přináší sám život. Na druhou stranu se může uskutečňovat i záměrně, a to právě již zmiňovanou výchovou. O výchově proto můžeme hovořit jako o základním těžišti socializace, jako o *prostředku*, kterým je socializace systematicky řízená. Tento vztah výchovy a socializace uvedl již francouzský sociolog *Émile Durkheim* (1858–1917), který chápal výchovu jako *metodickou socializaci*.⁹¹

Věnujme se tedy trochu podrobněji tomu, co vlastně pedagogický pojem výchova znamená. V odborné literatuře najdeme celou škálu definic a odlišných přístupů k jejímu vymezení, což je dáno samozřejmě sociokulturním vývojem společnosti i odlišnými koncepcemi chápání člověka a cílů výchovy. V této podkapitole proto nastíním onu různorodost pojetí fenoménu výchovy ve třech základních přístupech.

Zprvu je ale vhodné pamatovat na terminologický dualismus, jímž lze k výchově přistupovat. Výchova v *užším* slova smyslu bývá obvykle vymezena jako proces směřující k utváření charakteru jedince, k jeho rozvoji mravních, estetických, světonázorových, tělesných a jiných složek osobnosti souvisejících s určitými návyky chování. V *širším* významu v sobě výchova zahrnuje výchovu v užším slova smyslu a současně i vzdělávání, to znamená i získávání a rozvíjení vědomostí a dovedností.⁹²

Jedním z proudů vymezujících postoj k výchově, které lze v pedagogicky orientované literatuře objevit, je přístup zaměřující se na *subjekt výchovy* (tj. vychovatel, realizátor výchovy). Do této kategorie patří definice, které vidí dítě jako pasivní objekt. Role vychovatele je zde naopak upřednostněna vzhledem k jeho moci tvarovat osobnost vychovávaného, jenž mu je přisuzována. Takto chápaná výchova je definována jako „proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji.“⁹³ Podobných definic tohoto typu existuje v současném pedagogickém diskurzu několik.

Protipól tomuto směru tvoří proud autorů akcentující samotného *vychovávaného jedince*, přičemž ono dítě je chápáno jako subjekt vlastního formování.⁹⁴ V tomto

91 HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3, s. 69.

92 S dvojím vymezením pojmu výchovy se můžeme setkat v mnohé odborné pedagogické literatuře. Viz např. PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3, s. 16–17.

93 PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9, s. 345.

94 PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-854-9827-8, s. 34.

přístupu je zdůrazněna především vlastní cesta vychovávaného, jeho přirozenost, aktivita a zvědavost. Tyto koncepce jsou orientovány směrem, jenž je prezentován například jako „*činnost směřující k rozvoji v každém individuu veškeré dokonalosti, které je schopn.*“⁹⁵ Obdobné myšlenky lze zaznamenat u myslitelů, jakými byl J. J. Rousseau (1712–1778) nebo M. Montessoriová (1870–1952) a další.

Třetím významným proudem je kategorie autorů, kteří zdůrazňují *interakci mezi objektem a subjektem výchovy*. Zde si dovoluji uvést definici výchovy dle českého pedagoga Jiřího Pelikána (1932–2015), který definuje výchovu jako „*cilevědomé a záměrné vytváření podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulačích jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou bytostí.*“⁹⁶

Závěrem tedy lze uvést, že přístupů k výchově existuje celá řada. Vždy je ale přítomný (alespoň částečně) jistý záměr a cíl, ke kterému výchovné působení směřuje. Cílem mé práce ovšem není podrobně se věnovat různému pojetí výchovy napříč historií a vědními obory, proto dosavadní představení tohoto široce obsáhlého pojmu považuji za dostačující.

3.1.1 Role emočního vztahu vychovatele vůči dítěti ve výchově

Dítě se setkává s výchovou primárně v rodině. Jeho vychování je jedním ze základních požadavků, které jsou kladeny na naplnění rodičovské role. Jenomže k tomu, abychom mohli blíže zkoumat povahu výchovného působení, je zapotřebí určit v první řadě míru vřelosti *emočního vztahu* vychovávajícího k dítěti, tedy konkretizovat rodičovský postoj vůči němu. V každé rodině bude záležet na zcela specifické podobě emočního klimatu, které bude formováno povahou citových vztahů, tedy mírou vyjádřené lásky či odtažitosti, ochotou pomoci a porozumět i charakterem komunikace. Tyto projevy vymezují *emoční vztah* vychovávajícího vůči dítěti, což je jedním z hlavních aspektů, které hrají velmi podstatnou roli při identifikaci výchovného stylu.⁹⁷

Emoční vztah k dítěti proto bývá obvykle vyjádřen různě početnými stupni kladného a záporného komponentu,⁹⁸ nicméně *Jan Čáp* (1925–2001) upozorňuje i na

95 Kant in PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-854-9827-8, s. 34.

96 Tamtéž, s. 36.

97 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 135.

98 S postupem času, s vývojem jednotlivých modelů výchovy, vymezovali autoři různý počet stupňů komponent emočního vztahu. Podrobněji se na tematiku zaměřuji v kapitole 3.2.

možnost jisté ambivalentnosti,⁹⁹ tedy situaci, kdy emoční vztah nelze vyjádřit jedinou dimenzí. Podrobněji se k tomuto tématu vrátíme při analýze výchovných stylů.

Otázka *emočního vztahu* rodičů (vychovatelů) k dětem je každopádně jedním z klíčových momentů, jenž ovlivňuje jejich výkon a chování dle požadavků a představ dospělého člověka v pozici vychovatele.¹⁰⁰ Kladný emoční vztah má v tomto smyslu podporující funkci, záporný emoční vztah působí jako tlumící činitel. Řečeno jinými slovy, kladný postoj rodičů vůči dítěti (nikoli rozmazlování, ale spíše respekt, důvěra a citová náklonnost) podpoří naplnění stanoveného výchovného ideálu. Dítě bude spíše ochotné podrobit se požadavkům nastolenými vychovatelem a bude spíše podávat požadovaný výkon, než kdyby vyrůstalo jako dítě „nechtěné“, pocitující lhostejnost až nenávisť ze strany rodičů nebo slyšající stále zdůrazňování svých nedostatků a chyb apod. Jan Čáp navíc zdůrazňuje, že „*kladný postoj rodičů umožňuje dítěti, aby k nim také mělo kladný vztah, aby se s nimi identifikovalo.*“¹⁰¹ To v podstatě znamená, že se tím usnadňuje i socializační proces dítěte a jeho formování charakteru zejména na úrovni vztahu s jinými lidmi. V obecné rovině si tedy dítě, díky kladnému emočnímu vztahu rodičů vůči němu, snadněji vytvoří kladný vztah k lidem vůbec a méně problémově si zvnitřní i sociální normy své společnosti.¹⁰² Neméně významný je charakter emočního vztahu i pro volbu výchovných prostředků, metod a uplatňovaného výchovného řízení.

Výchovné prostředky v sobě zahrnují relativně široké spektrum materiálních i nemateriálních činitelů, kterými je výchova zprostředkována. V odborné literatuře se můžeme setkat s odlišnými přístupy k jejich kategorizaci.¹⁰³ Jan Čáp ovšem ve svých publikacích chápe výchovné prostředky a metody ve vzájemných souvislostech, a proto je užívá jako jednu kategorii, kterou si lze vyložit jako soubor výchovných postupů. Zahrnuje sem různé výchovné metody a k tomu přidružuje i kladení požadavků a kontrolu jejich plnění.¹⁰⁴ Na tento přístup se vzhledem k rozebíranému tématu zaměříme i v této práci. Výchovné prostředky nesouvisející s výchovným působením rodiny nejsou vzhledem k tématu práce podstatné. Proto nyní krátce pojednám

99 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 150.

100 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 191.

101 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 279.

102 Tamtéž, s. 279.

103 Stručný přehled vícero přístupů ke kategorizaci výchovných prostředků je uveden např. v publikaci SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7, s. 101–105.

104 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 135.

o výchovných metodách v užším slova smyslu (tedy bez ohledu na metody vyučovací) a následně se zaměřím na téma požadavků vychovatele na dítě. Je to totiž cesta, jak o něco více pochopit a rozpoznat způsob výchovného stylu v rodině.

Výchovné metody představují způsoby či cesty, pomocí nichž vychovávající osoba (rodič) záměrně reguluje chování a jednání dítěte a to tak, aby bylo v souladu s výchovnými cíli. Různí autoři pracují se vzájemně odlišnou kategorizací výchovných metod.¹⁰⁵ Nejčastěji se setkáme s přístupem, kdy jsou výchovné metody rozčleněny podle toho, na jakou složku lidské osobnosti chce vychovatel nejvíce působit (rozumovou, emoční, volní).¹⁰⁶ Vzhledem k záměru mé práce zde uvádím pouze výběr základních výchovných metod používaných v každodenním rodinném životě.

- *Vysvětlování a přesvědčování* patří mezi nejzákladnější výchovné metody. Vysvětlováním vychovatel cílí logickou argumentací k tomu, aby dítě pochopilo, co smí a nesmí, co je vhodné a co méně. Přesvědčování s tím velmi úzce souvisí. Dítě by mělo pochopit podstatu a cítit význam a důležitost takového chování.
- *Metoda příkladu (vzoru)* se užívá k tomu, aby se dítě záměrně samo porovnávalo s jinými dětmi, rodiči, sourozenci, literárními či filmovými postavami a vžilo si vzorce chování, které vidí u ostatních reálných osob či fiktivních postav.
- *Odměny a tresty* jsou následky za splnění či nesplnění výchovných požadavků. Používáme je tedy k tomu, abychom posílili u dětí chování kladné (odměnami) a potlačili projevy shledány jako nevhodné (tresty). Každopádně se uvádí, že „*výchova založená spíše na odměnách je efektivnější než výchova užívající primárně trestů.*“¹⁰⁷ Dále je vhodné zmínit, že emoční odměny (pochvala, pohlazení) jsou často účinnější než ty materiální.¹⁰⁸ Do diskurzu se často dostává i otázka efektivnosti fyzických a psychických trestů, což by samo o sobě vydalo na samostatné téma. Nicméně můžeme se setkat s výsledky některých výzkumů, které poukazují na to, že fyzické tresty budí v dítěti strach i agresivitu a tresty obecně tlumí požadavek zodpovědnosti dítěte a srážejí jeho sebevědomí.¹⁰⁹

105 Stručný přehled vícero přístupů ke kategorizaci výchovných metod je uveden např. v publikaci SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7, s. 131–134.

106 LACA, Slavomír. *Výchova – rodina – hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1, s. 80.

107 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 315.

108 Tamtéž, s. 315–316.

109 MARSHALL, Marvin. *Parenting Without Stress: How to Raise Responsible Kids While Keeping a Life of Your Own*. Los Alamitos, California: Piper Press, 2010. ISBN 978-0-9700606-6-2.

- *Metoda cvičení* je zvláště podstatná u mravní výchovy.¹¹⁰ Jedná se o výchovnou metodu, jejímž cílem je opakováním činnosti dosáhnout správného návyku a současně odstranit návyky, které jsou vychovatelem shledány jako špatné. Jde o naučení se automatizace určitého způsobu chování a jednání, tedy o zvyk.

Závěrem proto shrňme, že *emoční vztah* vychovatele k dítěti na jedné straně predikuje odpovědi dítěte na výchovné požadavky, na straně druhé vypovídá do značné míry o vychovatelově volbě výchovných prostředků a metod. Dodejme navíc, že velmi často je řazeno mezi výchovné metody i kladení požadavků a kontrola jejich plnění. Vzhledem k tomu, že se jedná o jednu z hlavních komponent při určování výchovného stylu v rodině, věnuji se tomuto tématu samostatně v následující podkapitole.

3.1.2 Výchovné řízení v rodině jako základní výchovná metoda

K tomu, aby rodič (vychovatel) stanovil výchově určitý směr a dosáhl výchovných cílů, naplňuje její systematickosti i výběrem určitého výchovného řízení. *Výchovným řízením* rozumíme množství požadavků kladených na dítě, ale i jejich způsob kladení a následně i stupeň kontroly či volnosti.¹¹¹ Požadavky jsou běžnou součástí výchovy. Rodiče (vychovatelé) jimi zprostředkovávají požadavky společnosti na úrovni společenských norem, tedy i běžná pravidla chování, která jsou z vychovatelova hlediska vhodná a žádoucí pro běžné soužití rodiny, interakci s jinými dětmi i dospělými. Cílem má být stimulovat dítě ke správnému vývoji, tedy v důsledku i jeho bezproblémová primární a v pozdějším věku i sekundární socializace. Dítě se zkrátka musí naučit, že život ve společnosti si vyžaduje mnohé plnění požadavků kladených vně jeho osobnosti. A rodinná výchova je právě tím klíčovým momentem v životě dítěte, jenž ho má naučit vypořádávat se s různými nároky, které život přináší.

Příznivý vývoj dítěte probíhá tehdy, je-li vystaveno ani ne příliš vysokému, ani ne příliš nízkému množství požadavků. Velikost požadavků má být přibližně na střední úrovni, v souladu s individuálními možnostmi a dosaženým stupněm vývoje dítěte.¹¹²

110 Cílem takové výchovy je rozvíjet u jedince schopnost mravního jednání v souladu s obecně uznávanými pravidly etiky (např. umí poprosit, poděkovat, hodnotit, co je správné a co špatné, tedy nacházet kategorie dobra a zla apod.).

111 GILLERNOVÁ, Ilona. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In: HELLER, Daniel, Jana PROCHÁZKOVÁ a Irena SOBOTKOVÁ (eds.). *Sborník z konference Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 1–14. ISBN 80-244-1059-1.

112 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 250–251.

Požadavky jsou závislé jednak na autoritě vychovávajícího, ale i na emočním vztahu, který mezi vychovatelem a dítětem vládne.¹¹³ Dítě spíše přijme požadavek dospělého, který je *laskavý, milující a milovaný*,¹¹⁴ než toho, kdo se vůči němu vymezuje záporným emočním laděním (tzn. je odmítající, bez porozumění atd.) a samo dítě ho vnímá nesympaticky.

Svoji roli bezpochyby hraje také to, jakým *způsobem* jsou dítěti požadavky ukládány. Je velký rozdíl mezi tím, zda dítěti něco rozkážeme/zakážeme, poprosíme ho nebo mu požadavek sdělíme určitou pobídkou. S tím souvisí i jistá intonace hlasu, mimika či gestikulace. Obecně ale platí, že málo efektivní jsou požadavky doprovázené křikem, ironizací, vyhrožováním apod.¹¹⁵ Efektivní vychovatel je klidný vychovatel, který zdůvodňuje a sděluje požadavky s rozvahou bez emocionálního vypětí.

Neméně významná je ale i *kontrola požadavků*. Dítě, jehož splnění požadavků nebude kontrolováno, je přestává brát vážně¹¹⁶ a vytvoří si vůči nim pomyslnou bariéru lhostejnosti. Přestane se jimi řídit. Naopak přehnaná kontrola může z logiky věci budít u dítěte strach, nedůvěru, nesamostatnost, odmítání autorit nebo úzkostlivé poruchy.

Vzhledem k výše uvedenému se vyčleňují základní typy výchovných řízení v rodinách, které vypovídají jak o množství požadavků, tak i o stupni jejich kontroly. V základu lze hovořit o silném a slabém výchovném řízení. *Silné výchovné řízení* zahrnuje velké množství nároků, které rodiče (vychovatelé) kladou na dítě a jejich velmi důslednou kontrolu. Takové výchovné řízení je často doprovázeno i tresty a vzájemnou nedůvěrou mezi vychovávajícím a dítětem. Protipól tvoří druhý extrém. *Slabé výchovné řízení* je typické převážnou absencí požadavků a nedůslednou či zcela žádnou kontrolou jejich plnění. Rodiče jsou povolní, dítěti často ustupují, mají sklony ho rozmazlovat.¹¹⁷ Podrobněji se k tomuto tématu vracím u rozebírání výchovných stylů v kapitole 3.2.

Na závěr snad uveďme jen to, že úspěšná výchova stojí na pevných základech nejen kladného emočního vztahu, ale i na přiměřené míře požadavků i jejich přiměřené kontrole. Současně je důležité pamatovat na jednotnost ve výchově i na vývojové fáze a individuální zvláštnosti každého dítěte.

113 LACA, Slavomír. *Výchova – rodina – hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1, s. 82.

114 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 251.

115 Tamtéž, s. 251.

116 LACA, Slavomír. *Výchova – rodina – hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1, s. 82.

117 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 342.

3.2 Výchovné styly v rodině

Ptát se po tom, z čeho pramení objektivní rozdíly ve výchově, znamená pátrat ve spleti klíčových momentů, které určují *výchovný styl* v rodině. Způsob či styl výchovy¹¹⁸ chápeme jako „*celkovou interakci a komunikaci dospělých s dětmi*“¹¹⁹ založenou primárně na projevovaném emočním vztahu zúčastněných (míře náklonnosti) a aplikovaném výchovném řízení (dimenzi volnosti a důslednosti). Připomeňme, že význam těchto hlavních komponent spočívá ve volbě a způsobu užití výchovných prostředků a metod, v charakteru komunikace, v požadavcích, které jsou na dítě kladeny, v jejich způsobu kladení a následné kontrole.¹²⁰ I samo dítě se nicméně stává aktivním činitelem výchovného působení. Svoji reakcí na vychovatelovy požadavky zpětně ovlivňuje vychovatelovo další chování, potažmo i výchovný styl.¹²¹ Stává se tak článkem zapadajícím mezi determinanty své vlastní výchovy.

Zvolený způsob výchovy je ovlivněn vícero základními faktory. Patří mezi ně zkušenosti a vlastnosti vychovatele, stejně tak i vychovávaných dětí a konkrétní společenskohistorické podmínky, v rámci kterých se výchova odehrává.¹²² Osobnost vychovatele (rodiče) vstupuje do výchovné praxe již v závislosti na jeho temperamentních rysech (výbušnost cholera oproti lhostejnosti flegmatika apod.). Významnou úlohu sehrává i jeho zkušenost s vlastní výchovou ve své orientační rodině, ale i jistá životní filozofie, se kterou přistupuje k chápání člověka a výchovy. Jan Čáp upozorňuje, že láskyplný vztah vůči dítěti čerpá z více pozitivnějšího a humanističtějšího zaměřeného vychovatelova přístupu k samotnému dítěti i k výchově. Takový vychovatel spíše zastává názor, že člověk je ve své podstatě dobrý, hodný úcty a něžného, laskavého zacházení. Naopak záporné ladění vedoucí k „nepřijetí“ dítěte vychází z negativního pohledu na člověka a předpokladu nemožnosti formovat jeho osobnost výchovou.¹²³ Již na základě tohoto tvrzení bychom mohli odvodit, že výchovný styl nezůstává neměnný. Po celý život prochází člověk jistým duševním vývojem a to s sebou přináší i změny v jeho pohledu na svět, v jeho hodnotové orientaci. Vyvíjejí se

118 Dnes již mnohem více vžitým a mnohými autory preferovaným označením je „výchovný styl“.
Jan Čáp se nicméně přiklání k variantě „způsob výchovy“. V této práci jsou obě možnosti používány synonymicky.

119 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 135.

120 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 303.

121 Tamtéž, s. 315.

122 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 338.

123 Tamtéž, s. 337.

i vztahy, jimiž je součástí. A to se stává jedněmi z hlavních východisek pro změnu výchovného stylu. Jan Čáp navíc dodává, že na změně výchovného stylu se mohou podílet i zdánlivé maličkosti jako změna ekonomických a bytových podmínek rodiny.¹²⁴

Přístupů ke kategorizaci výchovných stylů existuje několik. Na následujících řádcích se věnuji pouze některým z nich, ať už více či méně tradičním hlediskům.

3.2.1 Typologický model Kurta Lewina (1939)

Za průkopníka výchovných stylů je považován sociální psycholog *Kurt Lewin* (1890–1947). Ten ve 30. letech minulého století emigroval z Německa do Spojených států amerických,¹²⁵ v důsledku čehož získal velmi inspirativní zkušenost. Ve svém rodném Německu byl zvyklý na tehdy převládající význam autority ve výchově, na onu nadřazenost rodičů nad dětmi a nedostatek vlastní iniciativy dítěte, jenž byl překryt dominantním postavením vychovatele, který s mizivým porozuměním dítěti rozhodoval za něj. Ve Spojených státech se mu ovšem naskytl zcela jiný pohled na výchovu. Rodiče zde přistupovali k dětem převážně tak, jako kdyby to byly jejich přátelé nebo rovnocenní partneři. A právě to bylo impulsem k tomu, aby se svými spolupracovníky začal zkoumat účinky různých způsobů výchovného vedení dítěte. Na základě experimentu s obdobně starými dětmi došel ke třem stylům výchovy.¹²⁶

Autokratický (autoritativní) styl výchovy se vyznačuje přísným vedením dítěte. Vychovatel odhlíží od jeho potřeb a přání, součástí výchovy jsou časté rozkazy a tresty. Iniciativa a samostatnost dítěte je zcela potlačena, jeho výkon závisí na pochvalách. Dítě takto vychovávané je podle výzkumů Lewina buď zcela submisivní, nekriticky přijímající veškerá rozhodnutí vychovatele, anebo se v něm probouzí agresivita a opovrhování autoritami.¹²⁷

Liberální styl výchovy (též slabé vedení) je typický pro vychovatele, který neklade na dítě požadavky žádné, nebo jen velmi nízké. Jejich následná kontrola je mizivá, ba zcela žádná. Jedná se o jakousi svobodnou výchovu bez hranic. Dítě sice dle Čápa dává přednost slabému výchovnému řízení, nicméně současně při něm pociťuje jistý diskomfort v podobě nedostatku organizace činnosti a postrádajícího vedení.¹²⁸

124 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 169.

125 Tamtéž, s. 142.

126 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 332.

127 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 304–305.

128 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 332.

Sociálně integrační (demokratický) výchovný styl je postaven na zásadě vzájemného respektu, důvěře a podporování iniciativy dítěte. Vychovatel s dítětem hodně diskutuje. Snaží se ho neomezovat ve svém rozhodování, nicméně za předpokladu jasných, předem vytyčených pravidel. Odměny a tresty jsou nahrazeny spíše výchovnou metodou příkladu. Kladené požadavky jsou rozumné a jejich kontrola přiměřená. Z Lewinova výzkumu vyplynulo, že takto vychovávané děti mají nejmenší problémy s kázní a samy hodnotí tento styl výchovy jako nejvíce žádoucí.¹²⁹

3.2.2 Na cestě k zachycení jemnějších odstínů výchovných projevů

Lewinův koncept tří stylů výchovy je sice lákavý ve své jednoduchosti a přehlednosti, nicméně díky zkoumání výchovné praxe postupně zjistíme, že existují typy rodinné výchovy, které nelze zařadit ani do jedné Lewinovy kategorie. Typologický přístup je proto považován za příliš zjednodušující model,¹³⁰ který výchovnou realitu zkresluje. Navíc zde zcela absentuje emoční postoj vychovávajícího vůči dítěti. Lewin ale není zcela zavržen, stává se inspirací pro další autory.

O překonání nedostatků tohoto přístupu se pokusil především *Earl S. Schaefer*, jenž jako jeden z prvních autorů zapojil do svého modelu dimenzi emočního vztahu současně s dimenzí výchovného řízení.¹³¹ V grafické podobě pravouhlé souřadnice proto znázorňuje tzv. *model dvou dimenzí rodičovských postojů* (1959). Princip spočívá v dotazníkovém šetření, na základě jehož vyhodnocení vznikne bod, který prezentuje způsob výchovy v rodině.¹³² Tento model sice jednoznačně obsáhne mnohem širší možnosti výchovného působení, než tomu bylo u modelu Kurta Lewina. Nicméně podle Čápa „*se kladný a záporný pól v dimenzi emočního vztahu navzájem nevylučují (...), obdobně tomu je s dimenzí řízení.*“¹³³ Připouští tak jejich ambivalentnost a naráží na nedostatky tohoto přístupu. Každý vychovatel totiž může ve svém výchovném působení kombinovat oba protipóly emočního vztahu i výchovného řízení, což Schaeferův model neumožňuje znázornit. Tento problém se pokusil vyřešit *Jan Čáp s Boženou Rotterovou*, kteří rozpornou variantu obou hlavních dimenzí umožnili znázornit v tzv. *modelu čtyř komponentů výchovy a jejich kombinací* (1979). Vzhledem k tomu, že obě dimenze se

129 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 332–333.

130 ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 305.

131 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 144.

132 Tamtéž, s. 144, 152. Na s. 145 je znázorněna i grafická podoba Schaeferova modelu.

133 ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3, s. 335.

v tomto případě vymezují jako určité rozpětí, je ve finále charakter výchovy vyznačen vždy čtyřúhelníkem (obvykle obdélníkem).¹³⁴ Díky tomu je umožněno zachytit zmiňovanou rozpornost způsobu výchovy, což jedním bodem nikdy vyjádřit nelze.

Návrat k Lewinovu původnímu modelu učinila v šedesátých a sedmdesátých letech minulého století především psychologka *Diana Baumrind* (1927–2018). Ta na základě svých výzkumů definovala tři kvalitativně odlišné způsoby výchovy v rodině. Rozpracovala podrobněji Lewinovy myšlenky a představila model rodinné výchovy obsahující autoritářský, autoritativní a tolerantní styl.¹³⁵ Na počátku osmdesátých let na Baumrind navázala *Eleanor E. Maccoby* (1917–2018), která společně se svým spolupracovníkem *Johnem A. Martinem* její model doplnila o čtvrtý styl, kterým je výchova zanedbávající.¹³⁶ Tím vznikl často citovaný model čtyř stylů výchovy uspořádaný podle dvou základních dimenzí (přehledně viz tabulka 1).

Tabulka 1: Model čtyř stylů výchovy podle Baumrind, Maccoby a Martina (1983)

RODIČE	odmítající	akceptující
nároční a kontrolující	autoritářský styl	autoritativně vzájemný styl
nenároční a nekontrolující	zanedbávající styl	shovívavý styl

Zdroj: GILLERNOVÁ, Ilona, et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1, s. 123.

Autoritářský styl výchovy je příznačný pro rodiče, kteří se vůči dítěti vymezují odtažitě, nejsou dostatečně citliví k jeho potřebám i vývoji. Jsou nároční, mají na dítě vysoké požadavky, s dítětem nediskutují, neutěšují ho, nepomáhají mu. Jsou to rodiče, kteří vyžadují kázeň a disciplínu za každých okolností. Citová vřelost je ovšem minimální, běžnou součástí výchovy jsou i tresty různé povahy.¹³⁷

Při kombinaci náročných a kontrolujících rodičů s jejich emoční náklonností (laskavostí) vzniká *autoritativní (též autoritativně vzájemný) výchovný styl*. Tito rodiče akceptují potřeby i přání dítěte, jsou mu v krizových situacích oporou a dítěti naslouchají. Současně ovšem na dítě kladou přiměřené požadavky a kontrolují jejich plnění. Nicméně jsou otevření diskuzi s dítětem, zohledňují jeho názor. Jsou to rodiče, kteří vysvětlují, zdůvodňují, projevují lásku, ale současně požadují přiměřený výkon.¹³⁸

134 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 151–152.

Grafické znázornění modelu je zobrazeno v porovnání s ostatními přístupy v téže publikaci na s. 145.

135 BENSON, Janette and Marshall HAITH. *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. San Diego, California: Academic Press, 2009. ISBN 978-0-12-375065-5, s. 281–282.

136 Tamtéž, s. 282.

137 Tamtéž, s. 282–283.

138 Tamtéž, s. 282.

Naopak výchovu rodičů, kteří se sice vyznačují značnou vřelostí vůči dítěti, ale příliš po něm nepožadují, můžeme označit jako *výchovný styl shovívavý (též tolerantní)*. Rodiče dítěti neurčují jeho časový harmonogram (kdy půjde spát, kdy bude jíst apod.) nebo povinnosti, které má plnit (např. v domácnosti, školní povinnosti aj.). Jen zřídka usměrňují chování dítěte pravidly, vyhýbají se trestům a prosazování své vlastní autority. Jsou to spíše jejich přátelé než autoritativní vzory.¹³⁹

Zanedbávající styl výchovy je příznačný lhostejností rodičů v postoji k dětem. Tito rodiče se soustředí spíše na své zájmy a potřeby a vůči dětem zaujímají laxní a citově odměřený přístup. Požadavky nevyslovují žádné. O názory, prožitky či směr vývoje dítěte nejvíce zájem, neboť jsou nadměru zaneprázdnění sami sebou.¹⁴⁰

3.2.3 Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa (1994)

Dlouhodobé úsilí Jana Čápa a jeho spolupracovníků o zdokonalení předchozích přístupů vyústilo ve vytvoření *modelu dvanácti polí způsobu výchovy* (1992). Zde vycházeli z kombinace tří forem emočního vztahu a čtyř typů výchovného řízení.¹⁴¹ Avšak i přes značný posun v nazírání na jednotlivé možnosti výchovy, Čáp odhalil jeho nedostatky a přepracoval jej v *model devíti polí způsobu výchovy* (1994),¹⁴² jenž je často používán ve výzkumech rodinné výchovy dodnes. Podrobněji viz tabulka 2.

Tabulka 2: Model devíti polí způsobu výchovy podle Jana Čápa (1994)

ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ		výchovné řízení			
		silné	střední	slabé	rozporné
emoční vztah k dítěti	záporný	1 výchova autokratická, tradiční, patriarchální		2 liberální výchova s nezájmem o dítě	3 pesimální výchova, rozporné řízení se zápor. vztahem
	záporně-kladný	9 výchova emočně rozporná, jeden z rodičů zavrhuje, druhý extrémně kladný nebo dítě je s ním v koalici			
	kladný	4 výchova přísná a přitom laskavá	5 optimální výchova se vzájemným porozuměním a přiměřeným řízením	6 laskavá výchova bez požadavků a hranic	7 rozporné řízení relativně vyvážené kladným emočním vztahem
	extrémně kladný			8 kamarádský vztah, dobrovolné dodržování norem	

Zdroj: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X, s. 306.

139 BENSON, Janette and Marshall HAITH. *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. San Diego, California: Academic Press, 2009. ISBN 978-0-12-375065-5. s. 283.

140 Tamtéž, s. 283.

141 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 152–153.

142 Tamtéž, s. 153–154.

Zprvu je vhodné stručně vysvětlit podstatu některých specifických typů hlavních komponent, které jsou v tomto modelu používány. *Střední výchovné řízení* je charakteristické optimální mírou nároků a jejich přiměřenou kontrolou. Zvláštním typem je *rozporné výchovné řízení*, kdy se v rodině mísí znaky silného i slabého výchovného řízení. Může se jednat o rozpor řízení v rámci osobnosti jednoho z vychovatelů (ambivalentnost) nebo se jedná o rozpor v řízení výchovy mezi rodiči (jeden je velmi přísný, druhý velmi shovívavý, povolný apod.).¹⁴³ Na stejném principu ambivalentnosti či tzv. dvojité vazby lze chápat *emoční vztah záporně-kladný*.¹⁴⁴ Nyní ale přesuňme pozornost k souhrnné charakteristice jednotlivých polí z devítitřídního schématu Jana Čápa (tabulka 2).

První pole kombinuje střední až silné výchovné řízení se záporným emočním vztahem. Je to výchova příkazů, zákazů, velkého množství nároků a převažující hostility. Úspěch dítěte rodiče považují za samozřejmost. Nicméně shledají-li nesoulad mezi jejich očekáváním a chováním dítěte, přísně trestají a afektivně projevují své návaly hněvu. Dítěti nepomáhají, neutěšují ho, často nedůvěřují ani jeho schopnostem. Jindy se dítě stává předmětem posměchu a různého shazování ze strany rodičů.¹⁴⁵

Druhé pole propojuje též záporný emoční vztah, ale tentokrát se slabým výchovným řízením. Taková výchova je příznačná citovou plochostí a lhostejností. Rodiče se o dítě nezajímají. Nezáleží jim na zájmech dítěte, na jeho prožitcích, ani úspěšnosti, což se odráží i v nezájmu dítěte o dosahování svých vlastních cílů.¹⁴⁶

Třetí pole je kombinací záporného emočního vztahu a rozporného řízení. V některých případech je to výchova extrémně přísná plná pravidel, v jiných situacích se projevuje liberálností. Rodiče bývají často nejednotí v povaze výchovného řízení, což je v součtu pro dítě obrovská zátěž. Dítě nepociťuje dostatečnou vřelost a rozpornost ve výchově mu činí zmatek v tom, které jednání je správné a které špatné. Obranou mu bývá útěk k partě, k zájmové činnosti, v krajních případech i k drogám.¹⁴⁷

Čtvrté pole charakterizuje výchovné řízení silné, nicméně doplněné o kladný až extrémně kladný emoční vztah. Takoví rodiče jsou poměrně přísní a důslední, ale přitom srdeční a přátelští. Kládou na dítě vyšší požadavky, ovšem dítě je díky příznivému

143 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 246–247.

144 Silné a slabé výchovné řízení bylo podrobněji představeno v podkapitole 3.1.2. O záporném a kladném emočním vztahu bylo též dříve pojednáno, v kapitole 3.1.1.

145 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 250.

146 Tamtéž, s. 250–251.

147 Tamtéž, s. 251–253.

citovému poutu zcela akceptuje. Vychovatel užívající tento styl výchovy je proto v očích dítěte přítelem s přirozenou autoritou, jež ho zahrnuje láskou a pochopením.¹⁴⁸

Páté pole je podobné poli předcházejícímu. Kladný až extrémně kladný emoční vztah zůstává, ovšem výchovné řízení se mění na střední úroveň. Proto v takové výchově absentují extrémní výchovné řízení. Mezi dítětem a rodičem panuje přátelská atmosféra. O pravidlech se diskutuje a volný čas se tráví ochotně společně.¹⁴⁹

Šesté pole kombinuje kladný emoční vztah a slabé řízení. Součástí tohoto stylu výchovy je obdobně jako u předchozího typu laskavý vztah mezi vychovatelem a dítětem. Nicméně zde hovoříme o rodičích, kteří dítěti nevymezují hranice a velmi snadno podléhají jeho přáním. Požadavky na dítě nekladou žádné, nebo jen velmi nízké. Tímto výchovným působením jsou formovány často děti rozmazlené, nesamostatné.¹⁵⁰

Sedmé pole je výchovou s kladným až extrémně kladným emočním vztahem a rozporným řízením. Laskavá přísnost se střídá se shovívavou povolností. Často jsou typické vysoké požadavky, ale s mizivou či zcela žádnou kontrolou.¹⁵¹

Osmé pole je velmi blízké svým charakterem poli šestému. V tomto případě je ovšem kladný emoční vztah vystupňován až do extrémně kladné podoby. Výchova je to kamarádská, kdy dítě pociťuje, že je automaticky kladně přijímáno bez výhrad. Požadavky na něj kladené nejsou žádné, popřípadě minimální s nedůslednou kontrolou. Dítě své povinnosti plní naprosto běžně samočinně. Velmi často spolu tráví čas, čímž má dítě mnohem větší příležitost se s rodiči identifikovat (obvykle dcera s matkou).¹⁵²

Deváté pole je charakteristické tím, že v rodině dochází ke kombinaci hostilního a (extrémně) kladného emočního vztahu. Odlišnost obvykle spočívá v rozdílu mezi rodiči, méně často v dvojité vazbě jednoho z nich. Výchovné řízení bývá různé.¹⁵³

Shrňme tedy, že zde uvedené kategorizace jsou klíčovými mezníky v chápání rozličných způsobů výchovy. Ke zdokonalování výchovných modelů docházelo především v průběhu 20. století, kdy se zdatně sklonila pozornost k dítěti a jeho výchově. Dnes se můžeme setkat s mnohými přístupy. Dodejme navíc, že někteří autoři (Matějček, Řezáč, aj.) se zaměřují výlučně na *problematické typy* výchovy.

148 ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3, s. 253.

149 Tamtéž, s. 253.

150 Tamtéž, s. 253–254.

151 Tamtéž, s. 254.

152 Tamtéž, s. 254–255.

153 Tamtéž, s. 255.

3.3 Rodinnou výchovou k podpoře interiorizace norem dítěte

Rodina má v životě dítěte nezastupitelné místo. Vzpomeňme si na již zmiňovaný koncept „*sociální dělohy*“. Je to právě rodina, díky které se dítě systematicky připravuje na svůj sociální život dospělého člověka. Dítě svoji rodinu zkrátka potřebuje, není to telátko ani hříbě, které je po narození hned schopné běhat a započít svůj relativně samostatný život. Člověk má své předpoklady k životu ve společnosti, ale sociální bytostí se teprve musí *naučit být*. A to ve svém dětství, primárně prostřednictvím rodinného života. Proto nyní odhlédněme od všech jiných úkolů, které rodina plní a skloňme pozornost k její socializačně-výchovné funkci.

Rodiče jsou dítěti vzorem chování, ať už dobrým nebo špatným. Jsou nositeli sociálních *norem*, kterými dítěti prezentují podobu onoho žádoucího způsobu chování. Dotýkáme se zde nicméně problému rodin zatížených sociálně patologickými jevy. Ne všichni rodiče mají zvnitřněné normy v souladu se společensky akceptovatelnou platností. Záleží na jejich individuálním vnitřním měřítku vypovídajícím o vlastním chápání normality (upozorňuji zde na rodiny, kde je za *normální* považováno občas něco ukrást, hovoří se v řeči rasismu, toleruje se záškoláctví nebo je na denním pořádku domácí násilí apod.). Nic to ale nemění na tom, že dítě podněty svého rodinného prostředí, ať už je socializačně více či méně vyhovující, do sebe absorbuje jako houba. Veškeré stimuly prostředí se odráží v jeho sociálním učení, což společně s výchovným působením, ať už je jakékoli, dotváří charakter dítěte.

Vždyť přeci to, jakou sociální bytostí se dítě stane, je v první řadě odpovědností rodiny a nikoho jiného. Je to o tom, nakolik rodina zvládne vytvořit vhodné podmínky pro dozrání dítěte v jeho „sociální děloze“ a nakolik se mu členové rodiny stanou dobrým vzorem hodného následování. A když uvažujeme o socializačním procesu a jeho výsostném postavení v rodině, dojdeme jednoznačně k závěru, že jedním z jeho nosných prvků je *interiorizace norem*. Rodina samozřejmě není jediným socializačním činitelem, ale vzhledem k záměru této práce od ostatních působících faktorů odhlédnu. Na následujících řádcích poukazuji na cestu, jak ovlivnit interiorizaci norem dítěte volbou *výchovného stylu* v rodině. Na to, jakým být vychovatelem, aby dítě přijalo za své sociální normy, které my sami máme již zvnitřněné. Je to jako kdyby výchova byla zrcadlem, jehož odraz dítě přijímá. A záleží jen a pouze na daném úhlu, jímž zrcadlo dítěti nastavíme. Je to společensky zodpovědná volba.

V následujícím textu vycházím z Čápova modelu devíti polí způsobu výchovy (viz kapitola 3.2.3) a z představené základní klasifikace společenských norem (viz kapitola 2.3.2). Největší pozornost bude přitom věnována normám *morálním*, neboť se z mého pohledu svojí podstatou dotýkají norem *právních* i *zvykových*. Úroveň zvnitřnění morálních norem vede taktéž k prosociálnosti, jež je jednou ze základních morálních kompetencí člověka, kterou je nutné pěstovat již od raného dětství.

Zprvu je ovšem velmi podstatné mít na paměti, že chceme-li pojednávat o dítěti a jeho zvnitřnění norem, musíme brát v potaz jeho vývoj morálního usuzování. Na tomto místě proto stručně uvádím teorii psychologa *Lawrence Kohlberga* (1927–1987), jenž představuje morální vývoj člověka ve třech hlavních etapách.

- *Předkonvenční morálka* (do 9–10 let) je prvním stádiem, kdy dítě nemá (a ani mít nemůže) etický kodex zvnitřněn. To, co je dobré a zlé, rozlišuje na základě možných následků, které si na sebe berou podobu trestů, odměn a výhod.
- Následuje stádium *konvenční morálky* (obvykle po zbytek dětství, přičemž podle Kohlberga platí, že většina dospělých už na této úrovni zůstává). Normy jsou postupně zvnitřněny jako osobní regulativy sloužící k naplnění očekávání společnosti nebo určité sociální skupiny, již je jedinec členem. Vytváří se úcta k autoritě zaštiťující různé normy ve snaze zachovat a ctít společenský řád.
- Stádia *postkonvenční morálky* dosáhnou podle Kohlberga jen někteří dospělí jedinci. Normy jsou zvnitřněny bez ohledu na autoritu, tedy ve smyslu uvědomění si závaznosti norem pro prospěšnost většiny a obecného blaha. Potencionálně je vytvořené a upřednostňované vlastní morální vědomí.¹⁵⁴

Vzhledem k výše uvedenému platí, že sociální norma, ať už je její povaha jakákoliv, se nemůže stát vnitřním imperativem hned. S dozrávající nervovou soustavou dítěte se musí zformovat i jeho svědomí a taktéž se dítě musí oprostít od počátečního egocentrismu, který je běžný až do konce předškolního období. Proto hovoříme-li o výchovných stylech jako o mechanismu, kterým lze podpořit interiorizaci norem, chápeme je jako způsob, jak u dětí v předškolním a mladším školním věku pěstovat předpoklady pro jejich celkové zvnitřnění. Z usměrňovaného chování se totiž stává zvyk. U dětí starších, které jsou již schopné „rozumem nahlédnout“, jaké jednání je

¹⁵⁴ K základním třem Kohlbergovým stádiím morálního usuzování a k šesti etapám, které je tvoří viz např. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 216–218.

dobré a žádoucí ze své podstaty, hovoříme o způsobu, jak podporovat zachování jejich stávající zvnitřněné soustavy norem vštípené v raném dětství.

Nyní se tedy budeme podrobněji zabývat interiorizací třech sociálních norem a jejich vztahem k volbě *způsobu výchovy* v rodině. Je to tudíž i debata o základním formování charakteru a vůle dítěte, o utváření sociální bytosti.

3.3.1 Sociální normy jako součást výchovného formování jedince

Morální normy, ačkoli jsou sankcionovány obvykle jen svědomím a veřejným míněním, nepozbývají na svém významu jako jedny z hlavních mechanismů sociální kontroly. Jejich zvnitřnění se obvykle považuje za základ socializačního procesu. Rodiče, kteří mají sami tyto sociální normy řádně zvnitřněné, k nim přirozeně vedou i své děti. V řeči metafor konceptu „sociální dělohy“ (viz kapitola 2.2) bychom hovořili o tom, že za spoluúčasti rodičů probíhá tvorba jednoho z „psychosociálních orgánů“ dítěte. Vynecháme-li socializaci patologickou, je přirozené, že rodiče usilují o to, aby jejich potomek slušně pozdravil, poprosil, poděkoval, aby nelhal a respektoval druhé lidi, nezištně pomáhal jiným v nouzi apod. Jak ale nejvlivněji na dítě zapůsobit, aby bylo dosaženo těchto výchovných cílů na úrovni morálky? Na takovou otázku jednoduchá odpověď neexistuje. A to především z toho důvodu, že musíme respektovat individuální zvláštnosti každého dítěte (do úvah vstupuje na prvním místě jeho věk a aktuální úroveň rozvinutého smyslu pro morálku, dále jeho zdravotní stav nebo temperament). V obecné rovině je ovšem možné zabývat se otázkou vhodné volby *výchovných metod*.

Mezi nejúčinnější výchovné metody podporující interiorizaci *morálních norem* řadím: působení vzoru, metodu požadavků doplněnou o vysvětlování (i diskuzi) a přiměřenou kontrolu. Dále v situacích, kdy subjekt výchovy je ve stádiu *heteronomní morálky*,¹⁵⁵ nabývá z mého pohledu na významu především metoda cvičení a navykání si a metoda odměn, popřípadě i adekvátních trestů. Zdůrazněme ale, že není na místě vést striktní dělicí linii mezi výchovnými metodami vhodnými pro jedince s autonomní nebo heteronomní morálkou. Například působit jako správný vzor je bezpochyby

¹⁵⁵ Heteronomní morálka je nezvnitřněná, podmíněná vnější autoritou (rodičem). Z hlediska Kohlbergovy klasifikace je to morálka předkonvenční. Až po devátém až desátém roce se začíná obvykle proměňovat v morálku autonomní, kdy začíná docházet k plnému zvnitřnění morálních norem a do popředí usuzování a se dostává rozum a svědomí. Podrobněji viz např. VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1, s. 72–73.

žádoucí po celou dobu dospívání dítěte. Důvod mé volby zde uvedených výchovných metod je prostý.

Být dítěti vzorem je zodpovědnou úlohou každého vychovatele, přičemž můžeme hovořit o vzorech dobrých a špatných. Děti své nejbližší přirozeně napodobují, ovšem v prvních fázích svého vývoje nemají natolik rozvinuté kognitivní struktury a cit pro to, aby rozlišily, zda lze považovat naskýtající se jim vzor za správný a hodný následování. Rodiče jsou těmi, kdo zodpovídá za to, nakolik zdravé prostředí „sociální dělohy“ dítěti poskytnou. V podstatě to není nijak složité. Zprostředkovanou názorností a následnou nápodobou dítěte dochází k upevňování daného chování. Samozřejmě platí, že pokud hovoříme o socializaci, jež má být společnosti prospěšná (tudíž nikoli o patologické), pak je naše pozornost směřována k *dobrým* rodičovským vzorům, tedy k těm, které jsou společností žádané. Proto usilujeme-li ve výchově o to, aby dítě mělo zvnitřněné *morální normy*, odhalme mu, že je máme zvnitřněné i my. Naplnit takové výchovné cíle proto znamená ukázat mu, že my sami také nikomu neskáčeme do řeči, nijak neshazujeme ty, kteří vypadají mentálně nebo tělesně jinak, zdravíme, prosíme a děkujeme, druhým nezištně pomáháme apod. Je to způsob, jak efektivně výchovnou metodou *vzoru* dítě vést k morálním normám. Problém ovšem může nastat v momentě, kdy vychovatel (rodič) začne činit rozdíly mezi slovy a činy. Bude-li například říkat, že je dobré nelhat, ale dítě samo odhalí, že lže, důsledek takového jednání přináší často bortící se rodičovskou autoritu a ztrátu vzoru. Na druhou stranu ale nehovoříme o idealistické myšlence rodičovské *dokonalosti*. Vždyť přeci přiznat vlastní chyby a ukázat dítěti, jak s nimi pracovat, je též efektivní výchovou.

Dále je nutné zmínit i *požadavky a jejich kontrolu*, které mají ve výchově nezastupitelné místo. Vychovat dítě jako sociální bytost totiž znamená, vymezit mu přiměřenou dávku svobody v rámci jistých *hranic*. Dítě musí pochopit, že si nemůže všechno dovolit a dělat vše, co se mu zachce. Zvnitřnění morálních (i jiných) norem si to zkrátka vyžaduje. Vše se současně opírá o *pozitivní vedení*, které je spjaté s kladným emočním vztahem a důsledností. Podrobněji bylo pojednáno o podstatě výchovného řízení v kapitole 3.1.2. Dovolím si zde dodat, že zvnitřnění (morálních) norem dítěte je posíleno i metodou *vysvětlování*. Komunikace je nezbytným článkem pro harmonické soužití rodiny a pro úspěšnou výchovu v rámci ní. Je chybou, pokud se ten, kdo vychovává, omezuje pouze na příkazy a zákazy bez vysvětlování a zdůvodňování svých

požadavků. Dítě potřebuje slyšet, proč je určité jeho jednání hodnocené jako špatné či neslušné a odlišné jako dobré a žádoucí. Současně se nechá předpokládat, že vysvětlováním se konformita dítěte zvyšuje. Pochopení podstaty onoho žádoucího jednání vede totiž k jeho akceptaci. Proto je to tolik důležité. Svého významu nabývá ale i *diskuze*, jež velmi vhodně metodu vysvětlování doplňuje. Diskuzními metodami mám na mysli podněcování dítěte k mravnímu uvědomění v situacích, kdy se provinilo vůči nějaké morální normě. Záleží samozřejmě na kontextu situace. To hlavní, na co zde chci ale poukázat je to, že v podstatě je to o maličkostech, o chvílích věnovaných dětem, o našich slovech. O maličkostech, které mohou tolik změnit.

Mimo již výše zmíněné byla uvedena mezi výchovnými metodami napomáhajícími ke zvnitřnění morálních norem také *metoda cvičení a navykání si*. Její podstata byla již představena v kapitole 3.1.1. Opakováním pěstovaný zvyk si vyžaduje pro své rychlejší upevnění pozitivní vedení, které pramení z kladného emočního vztahu. Tato metoda už ze své podstaty nabývá významu i pro interiorizaci norem zvykových. Na závěr připomeňme *odměny a tresty*, které mají taktéž ve výchově své místo, upnuté na ně jsou zvláště děti v předškolním věku. Krátce bylo o výchovné metodě odměn a trestů pojednáno již v kapitole 3.1.1. Na tomto místě bych chtěla vyzdvihnout především odměny. A chceme-li hovořit o trestech, tak ty účinné mají v mých očích podobu prostých následků vycházejících z porušení dané morální normy (*nepoprosíš, nic nedostaneš; lžeš mi, nevyhovím tvé žádosti* apod.). Tímto způsobem se totiž posiluje mravní sebeuvědomění dítěte.

Pro člověka, jakožto bytost žijící ve společnosti, jsou neméně důležité i *normy právní a zvykové*. Jejich souvztažnost k morálním normám spočívá v částečném překrývání se a ve vzájemně se vyvažující koexistenci zaštiťující život ve společnosti sociální kontrolou. Při interiorizaci *právních norem* přitom vyjdeme z několika elementárních východisek. Základní předpoklad lze spatřovat už ve zvnitřnění hlavních morálních principů dobra a zla (tzn., že do dětské psychiky se plně zakóduje morální jádro signalizující, že např. není správné si bez dovolení vzít něco, co mi nepatří). A bude-li dítě vychováno k tomu, že existují určité hranice omezující jeho svobodu a vyžadující úctu, pak tím spíše přijme i požadavky *právního řádu*. Z toho nicméně vyplývá, že je u dítěte žádoucí respekt k přirozené rodičovské autoritě, která se stává zprostředkovatelem přiměřených požadavků. Připomeňme navíc, že dítě požadavky lépe

akceptuje tehdy, jsou-li doprovázeny kladným emočním vztahem. Citová náklonnost by ovšem neměla upozadovat rodičovskou důslednost, ale naopak by ji měla přirozeně doprovázet. Vytvoří se tím rovnováha mezi vřelostí a požadovanými nároky. Výsostné postavení přitom patří i pozitivně laděné *komunikaci* (tj. klidná komunikace, bez vyhrožování a výčitek) mezi vychovávajícím a dítětem. Vysvětlování totiž interiorizaci právních (i jiných) norem napomáhá. Samozřejmě, že zvnitřněné *právní normy* bude jedinec využívat primárně ve svém *dospělém životě*, ale je socializačně žádoucí, aby s právními základy sociálního života byl obeznámen již ve svém dětství. Tím myslím, aby dítě pochopilo, že součástí normativního řádu, který prostupuje našim životem, je i významná oblast práva. Takovou právní normou týkající se života dítěte může být například vznikající oprávnění mít pohlavní styk po dovršení patnácti let,¹⁵⁶ dále můžeme hovořit kupříkladu o zákonech týkajících se ochrany přírody a krajiny a mnohých odlišných, které mohou bezprostředně zasahovat do života dítěte. A má-li dítě právní normy zvnitřněné, bude i v rámci nich zcela přirozeně jednat. Obecně to ale je o prvopočáteční zodpovědnosti rodičů, o tom, jakým budou dítěti *vzorem* a jaký mu budou prezentovat postoj k právnímu řádu. To vše dotváří prostředí, kde dítě dospívá, prostředí „sociální dělohy“, ať už je socializačně zdravé či toxické.

Obdobným „psychosociálním orgánem“, jenž musí být během dětství utvořen, je zvnitřněné *norem zvykových*. Tyto normy, ačkoli jsou sankcionovány nejmírněji, stále představují významný aspekt sociálního života, který si vyžaduje jedincovo osvojení. Při hledání odpovědí na otázky ohledně interiorizace *zvykových norem* vyjděme z jejich základní povahy. Vzhledem k ustavičně se opakující reprodukci chování souvisejícího s těmito normami lze odvodit, že jejich zvnitřnění si vyžaduje především přítomnost rodičovského *vzoru*. Tím pádem hovoříme i o vžitých zvyklostech životního způsobu dané rodiny. O tom, jak a zda vůbec slaví Vánoce, Velikonoce a jiné svátky, jaká váha je připisována rodinným tradicím a rituálům. S danými zvyklostmi a tradicemi se dítě postupně sžívá a přirozeně je zakomponovává do svého normativního systému. Své místo mezi zvykovými normami má ale i etiketa. Vedle vzoru proto nabývá významu i výchovná metoda *cvičení a navykání si* (např. naučit se jíst příborem). A to samozřejmě nejsou jediná hlediska, která napomáhají dítěti v jeho interiorizaci

¹⁵⁶ Hovoříme v kontextu současného právního systému České republiky. V jiných zemích je hranice legální způsobilosti k pohlavnímu styku odlišná. V některých zemích Blízkého a Středního východu se od věkové hranice dokonce zcela odhlíží, oprávněnost k pohlavnímu styku zde vzniká sňatkem.

zvykových norem. Podstatný je i *emočně nakloněný přístup* vychovatele charakterizovaný přiměřenou mírou *požadavků* a náležitou *kontrolou*, a to z důvodů již dříve uvedených. Svou podstatnou úlohu, obdobně jako u předchozích typů norem, sehrává i komunikace. *Vysvětlovat* dítěti, co se sluší, respektive co se nesluší, proč je tradováno slavit určitý svátek tímto specifickým způsobem, podporuje též přijetí dané normy do formujícího se normativního systému dítěte.

Tudíž shrňme, že *společenské normy* jsou velmi významné regulativy lidského soužití, a proto si život ve společnosti zkrátka jejich zvnitřnění vyžaduje. Onomu včlenění do dětské psychiky lze napomoci výchovným působením. Vlivnými aspekty jsou především přítomnost společensky přijatelného vzoru, přiměřených požadavků a rodičovské důslednosti. S absencí požadavků totiž nelze vůbec uvažovat o nějakých normách, které by bylo zapotřebí si zvnitřnit. Současně je však vhodné vyvážit výchovné řízení kladným emočním vztahem, jenž se odráží i v komunikaci. Výchovná atmosféra v rodině je samozřejmě dokreslována i povahou vztahů mezi rodiči (vychovateli). Tedy onou „funkčností placenty“, jež zajišťuje dítěti „sociální výživu“. Detailněji je téma výchovného působení analyzováno na následujících řádcích.




Rodinná výchova je mocným (ačkoli ne všemocným) činitelem při utváření sociální podstaty osobnosti dítěte. Nyní proto vyjděme z již výše uvedeného a skloňme pozornost k jednotlivým *stylům výchovy* v rodině a jejich vlivu na interiorizaci sociálních norem. Podrobněji je vztah znázorněn v tabulce 3 na následující straně.

Při utváření jednotlivých kategorií v téže tabulce byla zohledněna přítomnost několika výchovných aspektů. Jsou jimi:

- požadavky a rodičovská kontrola (hranice, dohled, důslednost),
- míra emoční náklonnosti k dítěti (srdečnost, ocenění, pěstování empatie),
- komunikace, vysvětlování, zdůvodňování a diskuze,
- socializačně žádoucí vzor (bez rozpornosti ve výchovném řízení nebo emočním vztahu s dostatečnou pozorností věnovanou výchově dítěte),
- zájem o dítě (rodičovská angažovanost ve výchově).

Vycházím ze zmiňovaného modelu způsobů výchovy podle *Jana Čápa* a z výše uvedených podmínek interiorizaci norem napomáhajících. Současně připouštím jistou generalizaci a věnuji se všem normám komplexně. To znamená, že již nepřistupuji k jednotlivým typům norem odděleně, ale souhrnně jako k normám sociálním.

Tabulka 3: Způsob výchovy v rodině ve vztahu k interiorizaci sociálních norem

ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ		výchovné řízení				způsob výchovy podporující zvnitřnění norem
		silné	střední	slabé	rozporné	
emoční vztah k dítěti	záporný	1		2	3	 vhodný  vhodný s výhradami  nevhodný
	záporně- kladný	9				
	kladný	4	5	6	7	
	extrémně kladný			8		

Zdroj: vlastní úprava Čáпова modelu devíti polí způsobu výchovy (viz tabulka 2)

Ještě předtím, než přejdeme ke třem kategoriím prezentovaným v tabulce 3, je nutné zmínit, že vycházím z předpokladu, kdy rodiče (vychovatelé) mají řádně sociální normy zvnitřněné. V opačném případě by totiž ani zdravá socializace v rodině probíhat nemohla. Za této podmínky jsem tedy stanovila tři základní třídy výchovných stylů, které jsou pro fungování společnosti z hlediska zvnitřnění sociálních norem na různé úrovni žádoucí.

První kategorií jsou výchovné styly, které lze označit jako *vhodné* vzhledem ke zmiňované podpoře interiorizace sociálních norem dítěte. Jedná se o způsoby výchovy označené v Čáповě modelu čísly 4, 5 a 8. Důvod je následující. Zprvu se zaměříme na pole 4 a 5. V obou případech jsou existující požadavky a jejich kontrola vyváženy kladným až extrémně kladným emočním vztahem. V takovém případě si je dítě vědomo toho, že jeho svoboda je omezena nastolenými hranicemi, které nelze nerespektovat. Současně mu to ale nečiní sebemenší obtíže, neboť má s rodiči (vychovateli) dobrý, příznivý vztah. Sociální normy vtělené do požadavků vychovatele jsou proto díky emočně kladnému klimatu v rodině bezproblémově dítětem akceptovány. Rozdíl mezi čtvrtým a pátým polem lze spatřovat pouze ve vystupňované důslednosti a množství nároků ve výchově symbolizované čtvrtým polem. Vhodnosti těchto zmíněných stylů výchovy nicméně přispívá i přítomnost vřelé komunikace obsahující vysvětlování a zdůvodňování. Kladný (popř. extrémně kladný) emoční vztah též eliminuje nežádoucí způsoby komunikace obsahující výhrůžky, zesměšňování, přisuzování negativních předobrazů budoucnosti (komunikace typu: „Z tebe nikdy nic nebude!“) apod. To vše citová vřelost potlačuje. Zároveň můžeme o rodičích (vychovatelích) aplikujících tyto dva povahově blízké výchovné styly podotknout, že představují pro dítě vhodné vzory.

Důležité je ale připomenout, že vycházím z výše uvedené podmínky, kdy předpokládám absenci negativní sociální deviace u samotných vychovávajících. Na zmiňovaný vzor proto nahlížím jako na společností žádaný model způsobu chování prezentovaný dítěti. Jeho společenská žádostivost je z mého pohledu zintenzivněna přítomností své stability ve výchovném řízení i v emočním vztahu, což jsou i případy stylů výchovy v poli 4 a 5. Vzniká tím konzistentnost v rámci obou komponent a dítě ví, co může (při porušení i při dodržení sociální normy) očekávat. Jsou to výchovné styly, jež pěstují největší předpoklad pro to, aby dítě tímto způsobem vychovávané začlenilo do svého vlastního niterního světa sociální normy, které řídí společenské soužití.

Specifickým případem je pole 8. Ačkoli zde téměř zcela absentuje výchovný tlak, vzniká přirozená konformita dítěte. Ta je dána doslova přátelským vztahem, který je mezi dítětem a vychovatelem vytvořen. Vzhledem k tomu, že dítě se v takovém případě silně identifikuje se svým primárním vychovatelem, nechce proto za žádných okolností vybočovat z očekávání, jež jsou v něj vložena. Je si totiž vědomo křehkosti přátelského pouta a snaží se primárního vychovatele nezklamat. Tím pádem přistupuje k dodržování norem jako k něčemu zcela samozřejmému, čímž si potvrzuje zachování extrémní přívětivosti. Požadavky v podobě sociálních norem zde samozřejmě jsou přítomné, ale vychovatel je nemusí opakovat, ani kontrolovat jejich dodržování. Jsou to jakási pravidla, která dítě dodržuje samo od sebe, neboť tomu napomáhá již zmiňovaný extrémně kladný vztah, který mezi rodičem (vychovatelem) a dítětem vládne. Znamená to tedy i to, že rodič je v pozici vzoru, se kterým se dítě touží ztotožnit. To ovšem automaticky neznamená, že je to vždy výchova blížící se ideálu. Pro tyto rodiče (vychovatele) není dítě někým, za koho by pocítovali zodpovědnost při formování jeho osobnosti, ale kamarádem či kamarádkou. Někým osobnostně blízkým, s kým chtějí trávit svůj volný čas. Otazník se ovšem vznáší nad situacemi, kdy takto nadšeně spolu tráví společný čas i v případech, které nemusejí být vzhledem k věku dítěte vhodné. Nicméně díky tomu, že v této práci předpokládám rodiče bez zatížení sociálně patologickými jevy, je možné přiřadit i tento styl výchovy do kategorie vhodných stylů podporujících interiorizaci norem dítěte. Je to totiž způsob výchovy, který výrazně zvnitřnění sociálních norem urychluje a to díky výše zdůvodněné samočinnosti dítěte.

Druhou kategorií představují výchovné styly, které podporují zvnitřnění norem s jistými *výhradami*. Výchovné působení v těchto případech nevytváří ideální podmínky

k tomu, aby tento proces interiorizace mohl proběhnout bezproblémově a hladce. Vždy je to něčím zkomplikováno. V představeném Čáповě modelu taková výchova odpovídá polím s čísly 1, 7 a 9. Důvody mé volby těchto výchovných způsobů jsou následující. Autokratická výchova znázorněna v poli 1 je sice založena na velkém množství požadavků, které mohou mít podobu sociálních norem, ale záporný emoční vztah představuje bariéru k jejich snazšímu přijetí. Absence jakýchkoli odměn, citová chladnost, trestání a zdůrazňování pouze chyb dítěte nebo jeho zesměšňování nejsou vhodnými elementy, kterými vyvážit stanovené požadavky. Není to jednoduše ideální cesta k tomu, aby si dítě sociální normy zvnitřnilo. Nikoli však cesta nemožná. Zohledníme-li veškeré charakteristiky tohoto stylu výchovy, můžeme říci, že hlavním motivem k interiorizaci norem se v tomto případě stává sevřenost dítěte strachem. Strachem z nenaplnění rodičovských očekávání a z následného trestu. Otázkou zůstává, zda je hrozba negativního sankcionování v podobě trestů skutečně prostředkem k interiorizaci nebo spíše jen k vnější adaptaci. Já osobně si troufám tvrdit, že i autokratická výchova může být cestou, jak podpořit zvnitřnění norem dítěte, ačkoli je to cesta poněkud krkolomná. Zbytečný stres a negativní emoce, vznášející se v tomto výchovném poli, by mohly být zcela vytěsněny za předpokladu vyšší míry vřelosti. Výsledek by byl přitom tentýž. Dítě by se duševně ztotožnilo s požadavky normativního systému, jež mu jsou předávány. Na druhou stranu lze u tohoto způsobu výchovy předpokládat pouhou vnější adaptaci dítěte, kdy se s normou vnitřně neidentifikuje, ale vyhoví požadavkům, které ji ztělesňují. A to z poněkud prostého důvodu. Chce dosáhnout kýženého klidu, vyhnout se výčitkám, ponižování nebo trestům. A právě na riziko povrchnosti, jež v sobě vnější adaptace obsahuje, může užití tohoto způsobu výchovy s účelem podpory interiorizace sociálních norem narážet.

Nyní si přiblížíme výchovná pole 7 a 9, jež pojí problematická ambivalentnost. Sedmé pole představuje rozpornost ve výchovném řízení v kombinaci s kladným až extrémně kladným emočním vztahem. Ačkoli jsou takoví rodiče (vychovatelé) milující, rozcházejí se v představách o ideální podobě výchovného řízení. Benevolentnost a tendence dítě omlouvat typická pro jednoho z nich se kříží s důsledným a direktivním přístupem druhého z rodičů.¹⁵⁷ Tím samozřejmě nevytvářejí ideální podloží k tomu, aby napomohli dítěti zvnitřnit si sociální normy. Na jedné straně to způsobuje chaos v dětské

¹⁵⁷ Rozpornost ve výchovném řízení téže osobnosti může zajisté také nastat. Výsledek takového výchovného působení je ovšem obdobný jako v případě výchovného nesouladu obou rodičů.

hlavě. Dítěti se totiž nedostává prostor k tomu, aby se zorientovalo v pravidlech, která platí. Zmatečnost je podtržena absencí stabilního řádu. Jen velmi obtížně se proto bude orientovat v tom, co je opravdu správné a společností (zprostředkovaně rodiči) žádoucí.¹⁵⁸ Na straně druhé je u tohoto způsobu výchovy potřeba počítat s dětskou vypočítavostí v momentě, kdy prohlédne shovívavost jednoho z rodičů a zásadovost druhého z nich. Postupně se toho naučí využívat (především děti mladšího a staršího školního věku) a citově se upnou na toho, kdo je ve výchově povolnější. Přitom to snad není vina nikoho z nich. Každý, kdo své dětství prožil v určité rodině, si v sobě nese zakořeněné zkušenosti, které se zrcadlí i v jeho rodičovské roli. Díky tomu se lze domnívat, že vychovatel se bude chtít vyvarovat výchovným chybám, jichž se dopustili jeho rodiče (popřípadě se jimi nechat inspirovat). Ten, kdo byl ve své orientační rodině stísněn silnou autokratickou výchovou, bude spíše inklinovat jako vychovatel k tomu, aby ponechal dítěti volnost. Samozřejmě za předpokladu toho, že chce být dobrým vychovatelem, a tudíž i lepším než jeho rodiče. Obdobně to za stejného předpokladu platí i protipólně. Ten, kdo byl vychován téměř bez požadavků, ba dokonce pocíťoval lhostejnost, bude spíše tíhnout ve své rodičovské roli k důslednosti. Každopádně není na místě žádná generalizace. Velmi záleží na celkové struktuře fenotypu jedince (podrobněji viz kapitola 2.5) a jeho aspiraci, kým chce být. Tímto směrem jsem jen chtěla naznačit, jak vůbec může problematická ambivalentnost ve výchovném řízení nastat. Dítě se samozřejmě citově přikloní k tomu, kdo bude tím benevolentnějším, neboť mu nabízí pohodlí. Nicméně shrňme, že tento výchovný styl bude vždy pro dítě a jeho interiorizaci sociálních norem problematický a to z důvodů výše uvedených. Vždy bude v tomto případě záležet na tom, jestli se výchova bude blížit poli 4 nebo 6.

Deváté pole je v jistém ohledu obdobné poli sedmému. Tentokrát ale hovoříme o výchově, jež je rozporná především na úrovni emoční. Dítě se pohybuje v citově nevyrovnané „sociální děloze“, kde jeho oscilace mezi oběma rodiči (vychovateli) může zcela vymizet. Naopak často vzniká mezigenerační koalice jednoho z rodičů s dítětem, což mimo jiné předznamenává i nefunkční partnerský vztah rodičů. V tomto stylu

¹⁵⁸ Představme si výchovnou situaci, kdy dítě v předškolním věku uhodí svého kamaráda, který začne plakat. Jeden z rodičů apeluje na to, aby se dítě šlo omluvit a pobízí ho, aby se vžilo do situace toho, komu ublížil (morální norma). Jenomže druhý z rodičů celou situaci zmírňuje slovy: „Nech ho/ji být, vždyť jsou to ještě děti. Ony si to mezi sebou vyřeší.“ Anebo ještě jinak. Totéž dítě před zraky rodičů samo přeběhne přechod pro chodce, kde svítí červené signalizační světlo. Jeden z rodičů bude spíše požadovat po dítěti vysvětlení a zdůrazní mu zde platící pravidla a možné následky jejich porušení (právní norma). Ten benevolentnější z nich na čin dítěte buď ani nezareaguje, anebo ho začne omlouvat. Je totiž známo, že v této ulici mnoho aut nejedí apod. A zmatečnost dítěte je na světě.

výchovy ani tak nezáleží na tom, zda je v rodině kombinace citové odměřenosti a vřelosti dána rozporností povahy citového vztahu rodičů nebo převládající emoční labilitou jednoho z nich. Důležité je, že zde nemůže vznikat vyvážené prostředí „sociální dělohy“, které by dítě dostatečně podpořilo v jeho sociálním růstu. Hostilita střídá lhostejnost, jindy citovou vřelost. Záleží na aktuálním převládajícím výchovném vlivu daného rodiče, popřípadě na vládnoucí náladě jedince s dvojistou vazbou k dítěti. Problematická emoční rozkolísanost nevytváří ideální podmínky k tomu, aby bylo dítěti napomoženo k jeho zvnitřnění norem. Dítě vůbec nemusí brát požadavky rodičů vážně, neboť reakce na jejich (ne)dodržení je proměnlivá. Neznamená to ale, že zde ona podpora k interiorizaci sociálních norem nemůže vzniknout. Může, ale není stálá. Je narušována nestabilitou v emočním vztahu i střídáním výchovného řízení, které je pro deváté pole modelu typické. Velmi záleží na tom, nakolik intenzivně se bude výchova blížit zde uvedeným typům výchovy, jež byly označeny jako vhodné. Z toho důvodu je výchova symbolizovaná polem s číslem 9 zařazena do druhé kategorie. Případná vzniklá koalice mezi dítětem a jedním z rodičů navíc bude vždy narušovat partnerskou kohezi v jejich vychovatelské funkci. A dítě dá vždy přednost požadavkům toho, s kým bude spojení tvořit, neboť ho obklopí hřejivou citovou náklonností.

Třetí a zároveň poslední kategorii představují výchovné styly, které dítěti a jeho zvnitřnění sociálních norem zcela jistě nenapomáhají. V představeném Čáповě modelu taková výchova odpovídá polím s čísly 2, 3 a 6. Zprvu se zaměříme na liberální výchovu s nezájmem o dítě, tedy na druhé pole kombinující slabé výchovné řízení a záporný emoční vztah. Pro rodiče (vychovatele) užívající tento styl výchovy je příznačná převažující lhostejnost vůči dítěti, která leccos napovídá. Požadavky na dítě jsou velmi nízké, v jiných případech zcela chybí. Rodičům záleží maximálně na tom, aby je dítě nezatěžovalo svými problémy. Tím pádem mohou zcela automaticky po dítěti požadovat například dobrý školní prospěch, v krajních případech ani to ne. Nicméně rodiče dítěti nic nevysvětlí, nevyslechnou ho, nesnaží se ho jakkoli vést, nikdo se nezajímá o jeho pocity ani přání. A tak vyrůstá dítě, jež vlastně vyrůstá samo, bez usměrňování a hranic, jako kdyby bylo svojí narušenou „sociální dělohou“ vypuzováno pryč. Dítě, které je svými primárními vychovateli „odsouváno na druhou kolej“. Proto není pochyb o tom, že tento rodinný způsob výchovy rozhodně dítě nepodpoří v tom, aby se seznámilo se sociálními normami své společnosti a postupně je zakomponovalo

do svého nitra. Tam, kde není zájem o formování osobnosti dítěte, nelze hledat účelnou komunikaci, jež by napomohla dítěti zorientovat se v sociálním světě. Stejně tak je při analýze tohoto výchovného stylu naprosto zcestné usilovat o objevení jakékoli míry empatie nebo přítomnosti odměn za správné chování. Na druhou stranu zde nenajdeme ani tresty. Tyto prvky zkrátka nikdy do lhostejnosti začlenit nelze. V tomto ojedinělém typu výchovy nelze ani předpokládat komplexní zvnitřnění morálních norem samotnými vychovateli. Alespoň tehdy, považujeme-li za základní morální normu nést přirozenou zodpovědnost za své dítě, zodpovědnost za to, jakou bytostí se stanou. Shrňme tedy, že liberální výchova s rodičovským nezájmem o dítě neposkytuje dítěti vůbec žádnou příležitost k tomu, aby si s pomocí své rodiny zvnitřnil sociální normy své společnosti. Úkol zřejmě přejde především na mateřskou a základní školu. Nicméně připomeneme-li si význam rodiny jako „sociální dělohy“, je zřejmé, že hlavní a nejcitelnější vliv na socializaci dítěte má právě ona.

Obdobným, nevyhovujícím případem je výchova znázorněná v uvedeném Čáповě modelu číslem 3. Je to pole, jež kombinuje záporný emoční vztah s rozporným řízením. Jeden z rodičů (vychovatelů) je zastáncem autokratické výchovy, druhý ve výchově projevuje výraznou liberálnost s celkovou neangažovaností. V jiném případě se jedná o dominantní výchovný vliv jednoho z rodičů, který je ve svém výchovném řízení labilní. A záporný emoční vztah situaci též nepřispívá. Vzniká proto zcela nevhodná kombinace prvního a druhého pole Čáповa modelu. Požadavek vysokých nároků na ideální představu dítěte v autokratickém duchu výchovy střídá vliv lhostejnosti a nezájmu o dítě. Na jedné straně je dítě přísně trestáno za to, že se od vytyčeného ideálu v jakékoli míře odchyluje. Současně přitom snáší afektivní zlobu, jež je v krajních případech vystupňována v agresivitu a týrání dítěte. Jakýchkoli odměn (emočních či materiálních) při splnění požadavků se však nedočká. Na straně druhé (obvykle u druhého z rodičů) se běžně střetává s absolutní netečností k jeho chování. Tím vzniká nebezpečná ambivalentnost a dítě nemá šanci vyznat se v tom, jaké jednání je žádoucí. Za tentýž čin je jednou potrestáno, podruhé je lhostejně přehlíženo, což v žádném případě nevytváří ideální výchovné podmínky k jeho interiorizaci sociálních norem. Dítě potřebuje přesně vědět, co se smí a co nikoli, co se dělá a co se nedělá. Potřebuje ve své socializaci pomoci, od toho také svoji „sociální dělohu“ má. V momentě, kdy ale představuje takto nestabilní zázemí bez citové vřelosti, nechá se

předpokládat, že z dítěte vyrůstá labilní jedinec s delikventními sklony. Dospívá dítě, kterému se v rodině nedostává uspokojování potřeby „být milováno“ a je de facto odsouzeno k tomu, aby se do společnosti začlenilo primárně samo. To je v podstatě úkol nemožný, neboť sociální bytostí se nenarodí nikdo z nás. Proto v momentě, kdy dítě pociťuje ve své rodině takto znatelné nepohodlí, snaží se přirozeně z onoho prostředí vymanit a najít si útočiště své jistoty někde jinde. V tom lepším případě u skupiny přátel, u vzdálenějších příbuzných nebo v zájmové činnosti. Jindy ale pocit zmatečnosti, nepochopení a nepřijetí může vyústit i v hledání své duševní opory u fingovaného přítele jménem droga. Samozřejmě nelze tvrdit, že v každé rodině užívající výchovu třetího pole dojde dospívající dítě do této krajnosti, ale jedna věc se skutečně popřít nedá. Rodina s touto výchovou nevytváří vhodné podmínky k tomu, aby si dítě díky rodinnému vlivu výchovy zvnitřnilo sociální normy. Způsobený chaos dítěte v tom, co se od něj opravdu požaduje, co se smí a co ne, nepredikuje v souvislosti s vládnoucím záporným emočním vztahem nic dobrého pro vývoj dítěte. Jeho „sociální děloha“ neplní své funkce, a proto bych se nepozastavila nad tím, kdyby se dítě snažilo z ní jakkoli uniknout, jako kdyby nastal jakýsi „sociální potrat“. V jiném případě, v poslední třetině dětství,¹⁵⁹ může dospívající dítě dychtivě toužit po svém brzkém osamostatnění a do úvah přichází předčasný „sociální porod“.

O něco odlišnější výchovné působení představuje výchova s kladným emočním vztahem a slabým řízením, jež odpovídá v Čáповě modelu šestému poli. Nicméně i tu řadím mezi výchovné styly nevhodné k podpoře interiorizace sociálních norem dítěte. Důvod je následující. Za těchto okolností mají vychovatelé pocit, že jejich láska k dítěti je zavazuje vyhovět mu ve všech jeho přáních a ničím ho neomezovat. V tomto momentě ale vyvstává problém, neboť dítě není vedeno k žádným sociálním normám. Není seznámeno s tím, že život ve společnosti si vyžaduje dodržování jistých pravidel, a tím se mu nenaskytuje příležitost k tomu, aby se s nimi sžilo. Dítě, jehož osobnost je formována tímto stylem výchovy, je zvyklé na ústupky ze strany rodičů (vychovatelů), na to, že jeho svoboda nezná hranic. Je navyklé, že vše se odehrává podle jeho libovůle, neboť si je velmi dobře vědomo slabého výchovného řízení a snadnosti rodičovského podlehnutí jeho žádostem. A ohnisko problému přitom nespočívá v emoční náklonnosti.

¹⁵⁹ Poslední třetina dětství připadá na 12. až 18. věk života člověka. Vycházím z představené teorie „sociální dělohy“, jejíž autoři toto období připodobňují k poslednímu trimestru. Podrobněji viz kapitola 2.2.

Dítě totiž nelze milovat nadbytečně nebo příliš mnoho. Potíž je skryta v nedůslednosti, se kterou se pojí slabé výchovné řízení. Jsou-li ve výchově alespoň nějaké minimální požadavky (např. dítě má za úkol poprosit a poděkovat, chce-li sladkost, stejně tak je jeho úkolem poslechnout rodičovský požadavek, je-li mu řečeno, že v tomto prostoru se nesmí trhat žádné rostliny atd.), pak je rodičovská naléhavost na jejich splnění mizivá. Než aby dítě poprosilo, začne se vztekat nebo se cítí dotčené v momentě, kdy mu vychovatel (rodič) odmítá vyhovět v jeho přání.¹⁶⁰ Nakonec rodič raději ustoupí, opětovně uvolňuje dítěti jeho hranice a veškeré stanovené požadavky se rázem rozpouští. V jiných případech je to výchova s požadavky nulovými a dítě nemá ani příležitost k tomu projevit svůj nesouhlas s jakoukoli existující překážkou. Vše se točí jen podle jeho přání. Takoví rodiče neumějí říci svému dítěti ne a ochotně jeho libovůli podléhají (moje dítě to tak chce, tak to tak bude). Zřejmě si ale neuvědomují, jaké nebezpečí se v takové výchově skrývá. Fungující společnost potřebuje být tvořena jedinci, kteří mají zvnitřněné sociální normy. Potřebuje ty, kteří si jsou vědomi toho, že jejich svoboda nemůže být nikdy neomezená. A proto o takto zhýčkaném dítěti nelze tvrdit, že by bylo výchovou vedeno k jakékoli interiorizaci sociálních norem. V důsledku to ale zdaleka není problém jen pro společnost, ale i pro osobní život jedince. Rodiče takto vychovávající nevedou dítě k uvědomění, že zklamání a překážky patří k životu. Účelně ho nenechávají pocítit nedokonalost světa.

3.3.2 Závěr ke kritické reflexi výchovných stylů v otázce zvnitřnění norem

Člověk, který má ve společnosti obstát jako socializovaná bytost, se musí ve svém dětství mnohému naučit. Jedním z úkolů, který před dítětem leží, je zvnitřnit si sociální normy své společnosti. Samo to ale nezvládne, potřebuje rodinu, svoji funkční „sociální dělohu“, jež mu v tom napomůže. Vychovatele, kteří ho povedou správným směrem. Cestou k tomu, jak lze dítě podpořit v jeho sociálním vývoji, se stává způsob výchovy v rodině. Ne vždy je to ovšem cesta vhodná. Shrňme, že žádoucími podmínkami k podpoře interiorizace sociálních norem dítěte je stabilní výchova založená na existujících požadavcích, jež jsou vyvážené kladným emočním vztahem k dítěti. Je to

¹⁶⁰ V této souvislosti je vhodné upozornit na to, že období vzdoru mezi druhým až třetím rokem života je zcela přirozené a „socializačně zdravé“. Problém ovšem nastává tehdy, nepomohou-li rodiče dítěti toto období překonat a stále mají sklon dítěti ustupovat. Někdy se v odborné literatuře můžeme setkat i s tzv. druhým obdobím vzdoru, které je příznačné pro vývoj osobnosti v dospívání. Podrobněji viz např. THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6, s. 376–379. Dále viz CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2913-8.

tudíž taková výchova, která se neobejde bez projevované lásky, vřelé komunikace a bez stanovení jistých hranic, které dítě seznamují s omezeností jeho svobody. Bez socializačně žádoucího vzoru by bylo ale naprosto zcestné o „zdravé socializaci“ dítěte vůbec uvažovat. Proto je základem, aby ten, kdo vychovává, měl sám sociální normy řádně zvnitřněné. Na základě těchto východisek je *čtvrté a páté pole* nejoptimálnější způsob výchovy v rámci zde zmíněného socializačního poslání každé rodiny. K silné podpoře zvnitřnění sociálních norem ale dochází i při způsobu výchovy, který je založen na čistě kamarádském vztahu mezi vychovatelem a dítětem (*osmé pole*). Ačkoli bylo zmíněno, že tento typ výchovy vůbec nemusí být symbolem dokonalosti, je též prediktorem k tomu, že u dítěte dojde k interiorizaci sociálních norem (předpokládám socializačně zdravé prostředí jeho „sociální dělohy“). A to díky jeho samočinnosti, neboť nechce vybočit z komfortní zóny nastoleného přátelského vztahu. Zklamat rodiče (vychovatele) by bylo prohrou i pro něj. V situacích, kdy je ale citová vřelost doplněna o nejasné požadavky ohledně toho, co se sluší a co se smí (*sedmé pole*), se stává právě ona rozpornost ve výchovném řízení znatelnou překážkou. Obdobná situace nastává ve výchově symbolizované *devátým polem*. Podporu k interiorizaci sociálních norem dítěte lze připustit ještě ve výchově *prvního pole*, kdy se prostředkem stává strach dítěte z trestu. Naopak styly výchovy znázorněné v Čáповě modelu *druhým, třetím a šestým polem* nejsou rozhodně správnou cestou, jak u dítěte pěstovat úctu k normativnímu řádu, a tím i předpoklady pro včlenění jeho obsahu do dětské psychiky.

Výchova nepodmiňuje přítomnost lásky ani přiměřených nároků, je ale vždy procesem, jímž je dítě přetvářeno z bytosti čistě biologické na sociální. Každé dítě má svoji vlastní „sociální dělohu“, kde se mu dostává specifické „sociální výživy“. Proto vyrůstají odlišně vychovávané děti s rozdílnými úrovněmi interiorizace sociálních norem, a tím vzniká více či méně stabilní společnost. Je to velmi významný úkol, který je v rámci socializačně-výchovného procesu rodině přidělen. Některá rodina zvládá formovat sociálně konformního jedince zdárněji, jiná méně úspěšně. Tam, kde nemají vychovatelé sociální normy zvnitřněné, nezbývá prostor pro úspěšnou socializaci jejich dětí. Proto v předešlém textu bylo od této situace odhlédnuto. Samozřejmě platí, že rodina není jediným socializačním činitelem, ale vždy zůstává tím základním, pro život dítěte ničím nenahraditelným.

3.4 Rodinná výchova jako prostředek tradování hodnot

To, jak se člověk vztahuje ke skutečnostem, kde objevuje kategorie dobra a zla, záleží na cloně poslepených *hodnot*, skrz něž se na svět dívá. Jako kdyby hodnoty byly pomyslným „životním kompasem“, díky němuž se otevírá cesta k vlastnímu zorientování se ve světě, cesta k objevení své vlastní existenciální pohody. Každý člověk díky hodnotám totiž nachází cenný životní smysl, neboť s pomocí nich rozlišuje veškeré skutečnosti mnohotvárného světa na ty, které jsou důležité a ty, které si pozornost nezasluhují. A následně mezi těmi důležitými objevujeme vyšší tendence, čeho si vážit, co si naše srdce vyžaduje jako cenné.

Celým našim životem se proplétá *hodnocení*. Stává se významným nástrojem k tomu, jak subjektivně složitosti světa porozumět, jak svět nahlédnout ze své vlastní perspektivy a zakořenit v něm svoji podstatu toho, kým jsem. V hodnocení se odráží naše hodnotová soustava, pomocí níž zachováváme smysluplnost naší existence. Jsme hodnotami ukotveni ve sféře klíčových významů a srozumitelnosti. Jako kdyby nám hodnoty pomáhaly složitost světa rozplétat a bez toho se nikdo z nás neobejde. Ke svému životu hodnoty potřebujeme. Každý z nás má nějaký hodnotový systém, soustavu toho, co pokládáme za důležité a to přirozeně chceme předat i svým dětem. Na úrovni hodnotové výchovy tudíž hovoříme o otázce stanovení *výchovných cílů*.

V individuálním vědomí každého vychovatele (rodiče) se utváří určitý imanentní vztah k okolním skutečnostem života ve společnosti. Tento vztah se promítá do jeho postojů k výchově, k sobě samému, k jiným lidem a ke světu vůbec. V rámci své vlastní socializace nachází (a přehodnocuje) to, co se mu jeví jako důležité, dobré, hezké, podstatné a tedy obecně žádoucí a preferované. To následně intuitivně reflektuje *výchovou* i do svých dětí. Někdy je samozřejmě celková hodnotová orientace rodiny ovlivněna individuálními hodnotovými žebříčky vícero jednotlivých primárních vychovatelů (oba rodiče, popř. prarodiče dítěte). Jedny hodnoty se prolínají s druhými a dochází k určité jejich syntéze, která rodinu reprezentuje. Případná hodnotová diskontinuita mezi vychovateli je poté zdrojem hádek, jež se negativně podepisují především na dětech. V řeči metafor bychom takovou situaci mohli přirovnat k „infarktům sociální placenty“, kterou je dítě vyživováno. Nic se ale nemění na tom, že učít děti hodnotám je jedním ze základních komponentů socializačního procesu. Je to jako kdyby hodnotová orientace rodiny vytvářela povlak stěn „sociální dělohy“, v níž

dítě dospívá. Hodnoty nelze z našeho života vypustit. Tvoří naši identitu, díky čemuž jsou součástí i našeho výchovného působení, *výchovných cílů*, které chceme naplnit. Zjednodušeně můžeme říci, že výchova je nejenže hodnotami realizována, ale současně k nim i směřuje.

Hodnotová výchova je pro vychovatele výzvou. Jejím smyslem je dítěti vštípit hodnoty hodné úcty, ale i v něm pěstovat schopnost hodnotit, odlišovat jedny hodnoty od druhých a k těm kladným se upínat.¹⁶¹ Je to výchova vedoucí k budování vztahu ke světu postupným rozkrýváním významů jednotlivých materiálních i duchovních jevů, jimiž je svět tvořen. Výchova, která napomáhá prezentovat svět a do něho vsazený náš život jako něco, co je uchopitelné a srozumitelné. Tedy jako něco, co má svůj význam a smysl. Otázkou zůstává, co přesně bude tím, co vychovatel stanoví jako hodnotový výchovný cíl, k jaké hodnotové kultivaci bude ve výchově tihnout. A co by vlastně mělo být tím důležitým a žádoucím, k čemu by vychovatel měl svým výchovným působením směřovat? Hledat jednoduchou a společensky uspokojující odpověď na tak složitou otázku není vůbec snadné, ba dokonce v současném světě se to jeví jako nemožné.

*Žít v postmoderní době*¹⁶² totiž znamená žít ve světě plurality hodnot. Protlačená individualita do všech sfér života se stává směrodatným ukazatelem toho, jak svět vnímat. Člověk si dokazuje svoji jedinečnost a díky uznávané mnohosti přístupů k životu si vytváří své vlastní individuální hodnotové preference. Tato otevřenost a panující světonázorový pluralismus staví jednotlivé hodnoty do jakési vertikální úrovně, čímž mám na mysli, že všechny hodnoty jsou vnímány optikou vzájemné rovnocennosti. To, k čemu se bude člověk spíše vztahovat, záleží na jeho svobodném rozhodnutí. Na tom, kým se rozhodne být, a to teď a tady. Je to jako kdyby byly hodnoty (rodinný život, víra, životní prostředí, vzdělání, kariéra, peníze apod.) seřazeny vedle sebe a člověku se naskytla svobodná volba jejich výběru. Záleží čistě na něm, které se pro něj stanou směrodatnými a nakolik hodnotnými. Samozřejmě může svoji volbu během života několikrát pozměnit. Dále je vhodné připomenout, že ve struktuře hodnot jedinců rozvolněné postmoderní doby se bude odrážet mimo jiné i zaměřenost na konzum a jistý sklon k hédonismu. A při těchto úvahách o hodnotách v postmoderní

161 PELCOVÁ, Naděžda. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2013, roč. 2013, č. 3, s. 285–300. ISSN 0031-3815, s. 295.

162 Postmoderní společnost (distancující se od moderny) je označením pro otevřenou individualistickou společnost vznikající ve druhé polovině 20. století a přetrvávající do současnosti. Charakteristickými znaky jsou pluralita, relativismus, globalizace, masmédiá, nejistota, ekologie, úpadek tradic atd.

době docházím k názoru, že součástí života postmoderního člověka je i odvracení se od jakékoli nezpochybnitelné pravdy, čímž je posouváno i naše uvažování o jednotlivých skutečnostech dál. Naprosto otevřeně a upřímně zastáváme pluralitu koncepcí světa, tedy i hodnot jednotlivých lidí.

Člověk dnešní doby se nechává životem doslova unášet. Pociťuje-li vyšší hodnoty někde jinde, než tomu bylo doposud, bezproblémově se z těch dosavadních vymaní a přeorientuje svou žádostivost jiným směrem. Vládnoucímu společenskému klimatu je zkrátka vžité, že člověk mění své partnery (k destabilizaci rodinného života viz podrobněji kapitola 1.3), bydliště, náboženskou, politickou i sexuální orientaci apod. Vše je záležitostí jeho aktuální individuální volby. Proto tvrdím, že člověk se proudem života nechává zcela unášet. Jako kdyby se velké cíle lidského bytí v našich životech zcela rozplývaly.

A proto z již výše uvedeného vyplývá, že pít se po jakýchsi *univerzálních společenských hodnotách*, které by měly pro každého jedince společnosti stejnou váhu, je v postmoderní době slepou cestou. Z toho důvodu si jen s obtížemi můžeme dovolit zobecnění a říci, že existuje nějaké hodnotové univerzum, ke kterému by bylo žádoucí ve výchovném působení směřovat. Je to velmi relativní, pro každého „to ono důležité“ znamená něco jiného. O všeobecně žádoucích hodnotách společnosti by se nechalo uvažovat v kontextu platných norem, které zachovávají stabilitu a řád společnosti. Neznamena to ale, že všichni k nim budou pociťovat totožnou úctu. Obdobné je to s lidskými potřebami a jejich vztahem k hodnotám. Člověk instinktivně usiluje o uspokojení svých potřeb, a proto jim dle naléhavosti připisuje různé hodnotové významy. Z toho též vyplývá, že všichni lidé nebudou mít své hodnoty totožně uspořádané (hodnoty jako zdraví, láska aj. si plně uvědomujeme až tehdy, když je ztrácíme). Proto pro někoho budou dané potřeby kvalitativně (hodnotově) vyšší než pro toho, kdo nepociťuje jejich nedostatek či potřebu. A to vše přispívá ke vzniku diferencovaných hodnotových soustav. Ovšem pokud přeci jen chceme hovořit o *pospolitých hodnotách*, spíše bych se přiklonila k jednotlivým sociálním skupinám (př. rodina, školní třída, pracovní kolektiv aj.), jež jsou vnitřně spojené skupinovou identitou. Zde se nechá očekávat určitá shoda v hodnotovém nastavení. Přesto bych se ale přidržela názoru, že hodnotový žebříček v celém svém rozsahu je záležitost subjektivního hledání zakotveného v *hodnotové tradici* své společnosti.

V pluralistické společnosti se jen stěží objevují skutečnosti, které by byly založeny na shodě a relativní stálosti. To platí i pro jakousi *hodnotovou rozmanitost jednotlivých rodin*. Poukažme například na relativnost významů jednotlivých hodnot tykajících se výchovy a rodičovských povinností. Pro každého znamená „být dobrým rodičem“ něco jiného. Stejně tak významově relativní je hodnota „mít hodné dítě“ nebo „poskytnout adekvátní trest či odměnu“ apod. Vše vychází ze subjektivního aktu hodnocení. Též v oblasti hodnotového žebříčku jednotlivých rodin nenajdeme shodu. Vždy se bude jednat o souhru vícero vlivů. Na tomto místě proto uvádím základní výčet faktorů ovlivňujících hodnotovou orientaci rodiny (vychovatelů tvořících jádro rodiny).

- a) *Životní události a přijímání nových sociálních rolí*: Člověk pod tlakem událostí, které mu (někdy neočekávaně) vstupují do života, přirozeně mění svá osobnostní stanoviska (a vytváří nová). To se samozřejmě promítá i do jeho vychovatelské role v rodině. Jako příklad si lze představit následující události: vážná nemoc, narození dalšího dítěte, ztráta někoho blízkého, sňatek, změna zaměstnání, zdědění majetku, odchod do důchodu, nezaměstnanost, odnětí svobody apod.
- b) *Výchova a vzdělání vychovatelů*: Hodnotová orientace rodiny bude ovlivněna i výchovnými zkušenostmi rodičů v jejich orientační rodině. Zde totiž získali základní hodnotovou výbavu, od které se mohli úmyslně odchytil i u ní setrvat. Například byli nějakým způsobem vedeni k hospodaření s penězi, ke kladnému vztahu vůči zvířatům a přírodě, k určitému náboženství apod. To se v součtu odráží i v jejich výchovném působení. Obdobné je to se vzděláním, kterého vychovatelé nabyli.
- c) *Zájmy*: Pro sportovně zaměřenou rodinu, která žije velmi aktivním způsobem života, bude s největší pravděpodobností hodnota „být v kondici“ nebo „vlastnit určité sportovní náčiní“ kvalitativně vyšší než pro rodinu, která takové zájmy nemá. Příkladů by se nechalo najít mnoho. Podstata je ale následující. V různosti zájmů, které napříč rodinami můžeme objevit, se skrývá i pestrost hodnot.
- d) *Socioekonomická úroveň a místo bydliště*: O těchto dvou faktorech bylo již pojednáno v kapitole 2.4. S hodnotovou orientací rodiny jsou silně spjaté.
- e) *Pohlaví*: Na první pohled by se možná mohlo zdát, že hledisko vypovídající o tom, zda je dítě vychováváno jen jedním z rodičů (buď pouze ženou, nebo jen

mužem), heterosexuálním nebo homosexuálním párem, nehraje v hodnotové orientaci rodiny žádnou roli. Opak je ale pravdou. Četné výzkumy, zabývající se hodnotovou orientací, obsahují zcela obvykle kategorii pohlaví a docházejí k obdobným závěrům. Ženy tíhnou spíše k hodnotám typu „láska“, „rodina“, „duševní harmonie“ a „náboženství“. U mužů lze shledat hodnotový vzorec obsahující spíše „úspěch“, „prestíž“, „práci“ nebo „majetek“ apod.¹⁶³

Uvedené vlivy jsou proto vždy jako střípky v mozaice tvořící hodnotovou orientaci rodiny. Jsou odrazem rozmanitosti, která se promítá i do *hodnotové výchovy v rodině*. Je důležité si uvědomit, že rodič (vychovatel) nemůže vychovávat k hodnotám, které sám nemá osvojené, k těm hodnotám, které nejsou součástí jeho samého (př. dítě není možné vést ke zbožnosti v ateistické rodině). Současně je podstatné pamatovat na to, že jedna hodnota podmiňuje druhou. Budu-li chtít například procestovat svět, shledám tomu podmíněnost hodnotou volného času, peněz, studiem cizích jazyků apod., což v sobě obsahuje další podmiňující hodnoty. Navíc, jak již bylo zmíněno, hodnoty podléhají změnám.

Díky této komplexnosti, kterou v sobě zahrnuje hodnotová orientace každé rodiny, jsem se rozhodla pro následující zpracování. Při posuzování vlivu preferovaného výchovného stylu v rodině na zvnitřnění hodnot dítěte, se zaměřuji na hledání způsobu výchovy nejvíce podporující hodnotové ztotožnění dítěte s vychovatelem. Žádné zjednodušení totiž není na místě. *Hodnotová výchova* bude vždy odrážet specifickou, odlišně konstruovanou skladbu přírodních, civilizačních i duchovních hodnot (k popisu kategorizace těchto hodnot viz kapitola 2.3.1), ke kterým je v dané rodině směřováno. Zmiňovaná dvojitá hodnotová podmíněnost (tj. včlenění dané hodnoty do psychiky vychovávajícího a podmíněnost jedné hodnoty jinými), vrtkavost jejich uspořádání a relativnost významů jednotlivých hodnot neumožňují konkretizovat univerzální přední příčky hodnotových žebříčků, ke kterým by bylo společensky žádoucí ve výchovném procesu směřovat. Samozřejmě by se nechalo uvažovat o hodnotách, které se prolínají se *sociálními normami* dané společnosti (např. zdvořilost, poctivost, úcta k tradicím a k zákonům apod.). Nicméně o tomto tématu bylo již pojednáno v předchozí kapitole.

¹⁶³ K tomuto tématu existuje mnoho studií. Podrobněji viz např. SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-863-2033-2, s. 14. Též PRUDKÝ, Libor. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2, s. 187–194.




Současně je nutné pamatovat na to, že rodiče (vychovatelé) jsou těmi, kdo v rámci hodnotové výchovy nastavuje dítěti *měřítka* toho, co je důležité, dobré, hezké a vhodné k jeho preferenci. Tím se dostávají do velmi významné pozice při probíhající socializaci dítěte. Pomáhají mu objevit jeho místo ve společnosti a usilují o jeho zakořenění v podstatách, které tvarují pomyslnou hodnotovou tvář jeho identity.

Nyní již obraťme pozornost k jednotlivým *výchovným stylům* a jejich vlivu na interiorizaci hodnot dítěte. Jak již bylo řečeno, z výše uvedených důvodů přistupuji k této problematice následovně. Hodnotím jednotlivé způsoby výchovy z hlediska toho, zda u dítěte pěstují podporu pro vlastní přijetí (interiorizaci) týchž hodnot, jaké mají vychovatelé sami v sobě zvnitřněné. Hovořím tedy o hledání žádoucího výchovného působení jakožto prostředku k tradování hodnot. Podrobněji je tento vztah znázorněn v tabulce 4 na této straně.

Při utváření jednotlivých kategorií v téže tabulce byla zohledněna přítomnost několika výchovných aspektů. Jsou jimi:

- míra emoční náklonnosti k dítěti (srdečnost, důvěra, pěstování empatie),
- komunikace, vyprávění, vysvětlování, diskuze (ochota klást dítěti otázky k zamyšlení i dítě vyslechnout a odpovídat mu),
- zájem o dítě (ochota věnovat dítěti čas a pozornost),
- přiměřenost požadavků (absence zakazování a přikazování i netečnosti).

Tabulka 4: Způsob výchovy v rodině ve vztahu k hodnotové identifikaci dítěte s vychovateli

ZPŮSOB VÝCHOVY V RODINĚ		výchovné řízení				
		silné	střední	slabé	rozporné	
emoční vztah k dítěti	záporný	1		2	3	<i>způsob výchovy podporující hodnotové ztotožnění</i>  vhodný  vhodný s výhradami  nevhodný
	záporně-kladný	9				
	kladný	4	5	6	7	
	extrémně kladný			8		

Zdroj: vlastní úprava Čápova modelu devíti polí způsobu výchovy (viz tabulka 2)

Pro nezávadnou socializaci dítěte je, jak již bylo zmíněno, žádoucí nezatížená rodina jakýmkoli antisociálním chováním. To si lze vyložit jako požadavek na rodinné prostředí bez výskytu sociálně patologických jevů. V opačném případě totiž předpokládám spjatost dané rodiny s jistými *antisociálními hodnotami*. Tedy těmi, které

jsou v zásadě v rozporu se společenskými normami. Jiné hodnoty ve své komplexnosti považují v podstatě za socializačně žádoucí, ačkoli netvrdím, že rozdílnost hodnotových preferencí se podílí na podpoře stability společnosti. Postmoderní doba je především problémem uznání rozličnosti hodnot. Nicméně tímto požadavkem na charakter hodnot vychovatelů vzniká předpoklad, ze kterého v následujícím textu vycházím. Na tomto místě proto již pohlédneme ke třem vymezeným kategoriím, které jsou prezentované v tabulce 4.

První kategorii představují výchovné styly, které jsou v podstatě ideální k tomu, aby u dítěte proběhla bezproblémová interiorizace těch hodnot, které jsou součástí identity vychovatelů. Ostatně, jak již bylo uvedeno, k jiným hodnotám ani není možné dítě vést. V této skupině vybraných způsobů výchovy se nechá očekávat nejzdárnější naplnění stanovených cílů hodnotové výchovy. Součástí této kategorie jsou pole, která v uvedeném Čáповě modelu nesou označení čísla 4, 5 a 8. Důvod je následující. Nejdříve se detailněji zaměříme na podobné způsoby výchovy čtvrtého a pátého pole. Tyto výchovné styly vyvstávají z všudypřítomné přívětivosti a projevované lásky, díky čemuž garantují pěstování dětské důvěry ve vychovatele (rodiče). Tím pokládají i základní stavební kámen pro to, aby k nim dítě vzhlíželo a toužilo se s nimi identifikovat ve sféře hodnot. Tito rodiče se o rozvoj dítěte zajímají, proto vymezují ve výchově i určité požadavky. Ty lze v hodnotové výchově interpretovat jako nároky spojené s naplňováním hodnotových cílů (např. k vytyčené hodnotě ekologického smýšlení a chování přísluší kladení požadavků typu omezit plasty, neplýtvat s potravinami, třídit odpad apod.). Každopádně výchovné řízení je v těchto případech vyvažováno kladným emočním vztahem. To v součtu znamená, že rodiče (vychovatelé) užívají ve svém výchovném působení i vřelou komunikaci. Vstřícně dítěti vysvětlují, proč je žádoucí tíhnout k těm a těm hodnotám, z jakého důvodu je oni sami preferují a současně vytvářejí s dítětem diskuzi o podstatách jednotlivých hodnot (samozřejmě je nutná přiměřenost věku dítěte). Je to cesta, jak směřovat k tomu, aby dítě samo pochopilo důležitost hodnotových preferencí svých primárních vychovatelů a došlo k závěru jejich vlastní žádostivosti. Dále bych chtěla dodat, že zde přítomný zájem o rozvoj dítěte, snoubící se s emoční náklonností vůči němu, v mých očích predikuje i ochotu rodičů (vychovatelů) dítěti vyprávět své vlastní zkušenosti. Tedy zasvěcovat jej do vlastních pravdivých příběhů, které je vedly k objevení svých současných hodnot.

A stejně tak jako spatřuji v takových stylech výchovy zájem ochotně dítěti vyprávět příběhy své vlastní, tak ho shledávám i ve společné četbě pohádkových příběhů.¹⁶⁴ Jsou to nástroje hodnotové výchovy, které nelze očekávat jinde než tam, kde je zájem o dítě podtržen emoční vřelostí a přítomností alespoň středních požadavků. Pro čtvrté pole je sice, jak již bylo uvedeno, charakteristická o něco vyšší míra kladených nároků, než je tomu u výchovy pátého pole, ale na vhodnosti tohoto stylu výchovy to nic nemění. Neznamená to, že výchova směřovaná tímto směrem nevytváří žádoucí podmínky pro to, aby dítě hodnotově tíhlo ke ztotožnění se svými vychovateli (rodiči). Kladný (popř. extrémně kladný) emoční vztah dokonale vyšší požadavků vyvažuje, proto nelze předpokládat problém při předávání hodnot z generace na generaci.

Krátce se ještě pozastavme u stylu výchovy skrývajícího se pod osmým polem Čápova modelu, který byl vyhodnocen též jako vhodný způsob výchovy podporující hodnotové ztotožnění dítěte s vychovateli. Specifičnost této výchovy byla popsána již na předcházejících stránkách. Na tomto místě proto zdůrazněme jen základní aspekt tohoto výchovného působení ve vztahu k hodnotové výchově. Kamarádský vztah, kterým je utvořeno pouto mezi vychovávajícím a dítětem, se stává klíčovým pro hodnotovou identifikaci. Dítě se touží vztahovat přesně k tomu, k čemu se hodnotově upíná jeho primární vychovatel. Chce být jako on nebo ona a je k tomu i vychovatelem pobízeno, čímž se interiorizace totožných hodnot velmi urychluje. Vzhledem k povaze emočního vztahu se nechá očekávat i přítomnost vysvětlování a odůvodňování preferovaných hodnot vychovatelem, což dítěti a jeho zvnitřnění hodnot též napomáhá. Jednotlivé požadavky na „správné“ hodnocení různých skutečností, požadavky toho, co má a nemá dítě činit, aby obstálo v očekávání vychovatelů, tedy aby jeho chování a smýšlení bylo slučitelné s obsahem dané hodnoty, jednoduše nejsou nutné dítěti opakovat. Charakter tohoto stylu výchovy v sobě totiž nese skutečnost, že dítě se samo pídí po tom, jak se připodobnit vychovatelově identitě, a to i v otázkách hodnotových preferencí.

Druhou kategorií jsou dva výchovné styly, které jsou z hlediska hodnotového ztotožnění dítěte s vychovatelem vyhodnoceny jako vhodné s výhradami. Ačkoli v sobě

¹⁶⁴ Zde je ovšem vhodné upozornit na správnou volbu pohádky či příběhu. Je nutné zohlednit věk dítěte i to, zda jsou kategorie dobra a zla jednoznačně rozlišeny ve srozumitelných činech. Dovolím si v této souvislosti uvést, že například příběh *Malého prince* od světoznámého francouzského spisovatele A. Saint-Exupéryho (1900–1944) sice srší různými hodnotami, nicméně je nutné pamatovat na kognitivní zrání dítěte. Dítě v předkonvenčním stádiu usuzování nebude schopné podstatu hodnot, které jsou v tomto příběhu často skryty takřikajíc „mezi řádky“, nahlédnout a porozumět jim.

nesou stabilní emoční náklonnost, vždy v rámci nich můžeme objevit jisté podmínky bránící označit tyto styly výchovy jako bezvýhradně ideální. Jedná se o pole Čápova modelu s čísly 6 a 7. Výchova šestého pole je pro tradování hodnot komplikovaná z těchto důvodů. I přesto, že tento způsob výchovy pramení z kladného emočního vztahu, tedy i z projevování zájmu a věnování pozornosti, nelze jednoznačně říci, že zde bude přítomno požadované vysvětlování významů hodnot a s tím související alespoň minimální požadavky usměrňující chování dítěte. Láskyplný vztah a poskytovaná pozornost má zde totiž jinou podobu. Vychovatel užívající tento styl výchovy nabývá pocitu, že jeho láska ho zavazuje dítěti vyhovět ve všech přáních, čímž se stírá jakýkoli výchovný tlak. Ačkoli může mít jakoukoli skladbu hodnot, dítě je samo do sebe nenasaje, potřebuje k hodnotám vést. Jinými slovy to znamená, že je nutné dítěti ke zvnitřnění hodnot napomoci. Uveďme si to na příkladu. Ačkoli součástí hodnotových preferencí vychovatele bude v předních příčkách umístěná hodnota „práce“ („pracovat, být svojí činností jakkoli prospěšný“), nelze automaticky očekávat, že dítě tuto hodnotu taktéž zakomponuje do své duševní výbavy. Pokud vychovatel nebude vyžadovat věku dítěte přiměřené úkony, které by byly s hodnotou spjaté (v tomto případě např. pomoc s domácími pracemi nebo na zahradě, uklízet si pravidelně svůj pokoj, na vytouženou věc si samostatně vydělat na brigádě apod.) a bude zde chybět vysvětlení, proč je to žádoucí, pak nelze očekávat ztotožnění dítěte s danou hodnotou („prací“). Vychovatel šestého pole způsobu výchovy má tendenci poskytnout dítěti vše, co mu jen na očích uvidí a současně mu tolerovat veškeré rozmary. A dítě si na to velmi snadno navykne. Proto je v takovém případě hodnotová výchova značně komplikovaná. Bude záležet na tom, do jaké míry se kladný emoční vztah překlóní v alespoň minimální požadavky a stane se součástí výchovného dialogu, který by vedl k uvědomění potřeby vybraných hodnot.

Do značné míry obdobná situace se skrývá ve způsobu výchovy symbolizované v Čápově modelu číslem 7, kde je citová vřelost sloučena s rozporností mezi silným a slabým výchovným řízením. V takovém případě spočívá problém v nestálosti stanovených požadavků, které tvoří cestu k naplnění cílů hodnotové výchovy. Tato nestabilita narušuje ideální prostředí pro to, aby dítě hodnoty svých rodičů (vychovatelů) přijalo plně za své. Jak již bylo dříve uvedeno, dítě vedené touto zvláštní vrtkavou výchovou, ale přesto sycené láskou, se ocitá mezi dvěma odlišnými póly

rodičovské náročnosti. Znamená to tedy, že jeden z nich se snaží dítě k určitým hodnotám vést, klade na něj požadavky slučitelné s vytyčenou hodnotou, vypráví mu a vysvětluje, proč je dobré se k takové hodnotě upínat. A to také od dítěte očekává. Druhý z nich, ačkoli bude mít zvnitřněnou totožnou hodnotu jako má jeho partner/ka, nebude projevovat žádné značné úsilí o to, aby dítě danou hodnotu zakomponovalo do své hodnotové výbavy. Má totiž k dítěti vybudovaný poněkud odlišný vztah. Je to vztah, který je založený na shovívavé benevolentnosti, o které vypovídá výchova šestého pole. A ona shovívavost se může projevit i jako celková laxnost vůči tomu, jaké hodnoty si dítě zvnitřní. Samozřejmě záleží na tom, zda nebude projevono alespoň minimální úsilí o hodnotové nasměrování. Pro vyšší srozumitelnost uveďme příklad. V situaci, kdy oba rodiče mají mezi předními hodnotami „vzdělání“, se dítěti v tomto výchovném poli nedostává dostatečný prostor k tomu, aby si tutéž hodnotu samo bez výhrad zvnitřnilo. Pouze z jedné strany totiž pociťuje výchovný tlak k této hodnotě (je vedeno k dobrému školnímu prospěchu, má zajištěné doučování nebo různé vzdělávací kurzy a kroužky, současně mu je vysvětlována podstata a výhody určitým vzděláním disponovat). Na straně druhé má ale rodiče, který neprojevuje žádné úsilí (popř. jen nízké), aby dítě objevilo důležitost dané hodnoty („vzdělání“), kterou sám jako vychovatel preferuje. To znamená, že požadavky z jeho strany buď zcela chybí, nebo jsou minimální. Tím pádem ale dítě nepociťuje žádnou (nebo jen malou) nutnost k dané hodnotě směřovat a vychovatel je zcela tolerantní vůči jakémukoli odklonění dítěte od hodnotového ideálu. Vždy si totiž najde důvod, jak to ospravedlnit, čímž de facto omlouvá i svoji benevolentnost ve výchově. Souhrnně tedy lze říci, že interiorizace hodnot dítěte vychovávaného tímto stylem výchovy je značně komplikovaná. Nicméně není nemožná. Záleží na tom, ke komu dítě více citově přilne. Oba rodiče jsou sice dítěti citově naklonění, ale každý z nich to dává najevo jiným způsobem. Vytvoří-li si dítě těsný vztah především s tím z rodičů, kdo je ve výchově direktivnější (např. jednoduše proto, že s ním tráví více času), pak je žádoucí aby i druhý z rodičů projevilo alespoň minimální tendence dítě k týmž hodnotám nasměrovat. Jinak bude vytvářený výchovný tlak stále stírán shovívavostí druhého z rodičů. Pokud se tím „vyvoleným“ stane ten, kdo je benevolentnější, což se zdá být i pravděpodobnější, pak záleží na přítomnosti alespoň minimálních nároků a požadované komunikace směřujících k přijetí dané hodnoty. Ztotožnění dítěte s hodnotami vychovatelů zkrátka nevytvěrá jen z emoční vřelosti.

Třetí a zároveň poslední kategorii tvoří zbylé styly výchovy. Jedná se o skupinu způsobů výchovy, které jsou vyhodnoceny jako nevhodné pro hodnotovou identifikaci dítěte s vychovatelem. V Čáповě modelu se jedná o styly výchovy symbolizované poli s čísly 1, 2, 3 a 9. Nyní si zde uvedenou volbu postupně zdůvodníme.

První pole kombinující záporný emoční vztah se středním až silným výchovným řízením stísňuje dítě do sféry nepřátelského vztahu, do pozice odmítavého objektu. V rodinách, kde absentuje pozitivně laděné vztahování se k dítěti, je možné hledat jeho hodnotovou identifikaci s rodičem (vychovatelem) jen stěží. Dítě přísně trestané, pod tlakem výhrůžek nebo různými způsoby ponižované, nebude ke svým vychovatelům s největší pravděpodobností vzhlížet jako ke svým vzorům. Citová chladnost nepoukazuje ani na komunikaci, která by byla založena na důležitém vysvětlování. Typickým znakem jsou příkazy a zákazy, jež jsou tomuto stylu výchovy živným podložím. Projevovaný zájem o dítě má zkrátka hostilní povahu. Proto lze zcela přirozeně očekávat, že nepřeváží ke společnému čtení nebo vyprávění příběhů, které se mohou stát velmi nenápadným klíčem k tomu, aby si dítě požadované hodnoty zvnitřnilo. Vychovatel, který usiluje dítěti vštípit hodnoty sobě vlastní, sráží efektivitu svého záměru užíváním direktivnosti rámované záporným emočním vztahem. Dítě tísněné tímto výchovným tlakem se bude spíše od rodičů (vychovatelů) odvracet, než aby si hledalo cestu k nim. Výchova prvního pole totiž nepěstuje emoční vřelost ani důvěru, ale zato velmi zdařile plodí dětský strach nebo jakousi odtazitost v podobě celkového vzdoru. Dítě proto ani nemusí pociťovat sebemenší touhu po hodnotovém ztotožnění, a proto nikdy hodnoty svých vychovatelů nemusí zcela zakomponovat do svého nitra. Vzhledem k tomu, že ve výchově pociťuje citovou chladnost a je sráženo projevovanou agresí nebo posměchy ze strany vychovatele, nevytváří si v něj důvěru. Tedy ani důvěru v jeho hodnoty.

O něco odlišnější případ, byť taktéž nevhodný, prezentuje výchova druhého pole. Projevovaná lhostejnost nevytváří podmínky k tomu, aby dítě bylo k určitým hodnotám vedeno. Hodnotová výchova si jednoduše nárokuje zájem o dítě a tam, kde schází, tam se nevytváří ani jakákoli tendence dítě k určitým hodnotám nasměrovat. A to je základní teze popisující problematiku výchovy druhého pole. Připomeňme, že dítě se zde ocitá ve zvláštní situaci, jako by bylo svojí „sociální dělohou“ vypuzováno pryč. Je to jakási výchova – „nevýchova“, způsob výchovy, který vytěsňuje dítě z rodičovské pozornosti.

Projevovaná citová plochost podpořená lhostejností neumožňuje vznik ani vřelé komunikace a pěstování dialogu. Stejně tak není dítě podporováno v činnostech, které by vedly k vlastní interiorizaci daných hodnot zakomponovaných v duševní výbavě vychovatelů. Ačkoli mohou rodiče (vychovatelé) prezentující druhé výchovné pole upřednostňovat jakékoli hodnoty, svým postojem k dítěti nevytvářejí žádnou příležitost k tomu, aby dítě mohlo pochopit podstatu jimi preferovaných hodnot. Možnost, aby se tyto hodnoty staly součástí identity samotného dítěte, je v podstatě mizivá. Dítě, které bude vychováváno touto rozvolněnou a současně odtažitou výchovou, nebude ve svých rodičích (vychovatelích) hledat někoho, kdo by mu ukázal, k čemu je žádoucí se upínat a proč. Dominantní nezájem o svou osobu si totiž zcela jistě uvědomuje. I přesto, že se může všemožnými způsoby dožadovat projevení zájmu a pozornosti, nedostane jej, což při opakovaných pokusech vede k rezignaci a snad i k pěstování celkové averze (či alespoň oplácené lhostejnosti) vůči rodičům. A tak vyrůstá dítě, jež ve své „sociální děloze“ klokotá, volně se vznáší, ba dokonce z ní vypadá. A přesně proto nelze říci, že by takový způsob výchovy – „nevýchovy“ vedl dítě ke zvnitřnění těch hodnot, které jsou v rodině zakotveny.

Příliš se toho nemění ani v situaci, kdy v rodině převládá výchova třetího pole charakteristická prolínáním dvou výchovných stylů, jež byly právě představeny. To znamená, že je to způsob výchovy, kdy se ve sféře záporného emočního vztahu mísí silné a slabé výchovné řízení. Autokratičnost prvního pole střídá lhostejnost pole druhého a naopak. To samozřejmě, už vzhledem k výše uvedenému, napovídá onu nevhodnost výchovného působení. Platí to i pro zde klíčovou podporu hodnotového ztotožnění. Dítě z jedné strany pociťuje výchovný tlak založený na příkazech a přísném trestání a z druhé strany je přehlíženo. Není podporován vznik důvěry ani vzájemné naslouchání si, a to v důsledku přináší nešťastný výsledek odtažitosti dítěte od rodičů. Ať už se ocitá v područí jakéhokoli pólu výchovného řízení, nemění se nic na tom, že jeho „sociální děloha“ tvoří prostředí odmítavého emočního vztahu. Tím se veškerá příležitost k hodnotovému ztotožnění se s vychovatelem rozplývá. Dítě si navyká, že je buď stavěno do pozice lhostejného objektu, anebo se zájem o něj proměňuje v direktivnost omezující se na příkazy bez naslouchání, vysvětlování a vyprávění. K těmto aspektům výchovy je totiž potřebná emoční vřelost, která zde chybí. Shrňme proto, že ani jedno hledisko výchovného přístupu, které se v tomto způsobu výchovy

kříží, nevytváří dítěti vhodný základ pro jeho interiorizaci týchž hodnot, jaké se nacházejí na předních pozicích hodnotových soustav vychovatelů. Nevzniká zde potřeba dítěte, ba dokonce ani šance, ke svému rodiči (vychovateli) tíhnout, což hodnotovou výchovu znatelně znemožňuje. Výchova založená na direktivnosti a citové odtažitosti nedává pocítit dítěti lásku, proto nelze očekávat ani jeho potřebu se s rodiči identifikovat. Emoční náklonnost je mu ovšem odepřena i z druhého pólu této výchovy. Lhostejnost v sobě zkrátka nikdy nenese ohled na potřeby dítěte. A tak dítě hledá své hodnoty jinde, mimo svou „sociální dělohu“, která by mu měla napomoci v jeho socializačním procesu. Ne vždy se ovšem taková „děloha“ zvládá svého úkolu správně zhostit a vychovatelé tohoto typu jsou příkladem.

Posledním, prozatím nezmíněným stylem výchovy, který nebyl doposud ve vztahu k hodnotové identifikaci dítěte s vychovatelem vyhodnocen, je ojedinělé deváté pole Čápova modelu. Emoční rozkolísanost vytváří nestabilní prostředí, kde se dítě pohybuje chvíli jako chtěné a milované, jindy zase jako někdo, kdo překáží a je nenáviděn. Dítě, které postrádá stálost v projevovaném citu vůči vlastní osobě, vždy slepě balancuje nad propastí své jistoty zajišťující projev laskavosti. Nikdy netuší, kdy spadne do temnoty lhostejnosti či nenávisti. Je to o bortící se důvěře v rodiče (vychovatele) a jejich hodnoty. Situaci navíc zhoršuje střídání výchovného řízení, neboť dítě se jednou ocitá pod tíhou vysokých požadavků a jindy je ponecháno napospas rodičovské netečnosti. A to ke vzniku hodnotových preferencí dítěte též nenapomáhá. Situace může nastat v podstatě dvojí, nicméně ani v jednom případě netvoří vyhovující podmínky pro hodnotovou výchovu. Buď dítě přijímá od primárních vychovatelů (rodičů) diametrálně odlišné emoční přístupy, anebo dominantní výchovný vliv vyvěrá od jednoho z nich, jenž se k dítěti vztahuje dvojí citovou vazbou. Nelze opomenout ani to, že do této emoční nestability se proplétají změny výchovného řízení. V prvním případě se nechá očekávat přimknutost dítěte k tomu, kdo mu poskytne citovou vřelost. Tím se sice vytváří předpoklad pro hodnotové ztotožnění se dítěte s tímto vychovatelem, nicméně kladný emoční vztah negarantuje stabilní přítomnost alespoň nějakých požadavků a vysvětlování. Nelze také opomenout současný vliv druhého rodiče, který se k dítěti vztahuje záporně. To v součtu vytváří nejisté prostředí, jehož proměnlivost narušuje předávání hodnot a jakoukoli možnost dítě k hodnocení vést. Snad ještě horší situace nastává ve specifickém druhém případě, kdy se v rodině prosadí dominantní výchovný

vliv toho, kdo se projevuje vůči dítěti dvojí citovou vazbou. Tehdy mizí dítěti veškerá možnost najít si v rodině stabilní oporu, ke které by se mohlo hodnotově (i jakkoli jinak) upínat. Z těchto důvodů bylo deváté pole zařazené mezi výchovné styly, jež jsou z hlediska vytvářené podpory hodnotové identifikace označeny jako nevhodné.

3.4.1 Závěr ke kritické reflexi výchovných stylů v otázce zvnitřnění hodnot

Zvnitřněné hodnoty vypovídají o duševní výbavě každého z nás, jsou ukazatelem toho, k čemu niterně směřujeme a indikátorem směru naší „životní cesty“. Též se stávají prostředkem k objevení vlastní existenciální pohody. Jen tak svévolně na nás ale nenapadají z nebes, k jejich osvojení dochází díky našemu stálému hodnocení okolních jevů a objektů. V důsledku proto vypovídají o našem vztahování se ke světu i k sobě samému. Na utváření hodnotových soustav má vliv vícero skutečností, nicméně jedním ze stěžejních hledisek je výchova v rodině. Vynecháme-li krajně se vyskytující projevy lhostejnosti vůči dítěti, pak je výchova k hodnotám pro vychovatele jakýmsi posláním, díky kterému si potvrzuje úctu k sobě samému. Musí přeci vychovávat k „žádoucímu“, což tedy uskutečňuje s ohledem na své potřeby. Na druhou stranu tak činí pro „dobro“ svých dětí, neboť si je vědom aktivního formování nové generace. Každopádně ono měřítko toho, co je žádoucí, poskytne v rodině vždy vychovatel, který nemůže vychovávat k hodnotám, které sám nemá zvnitřněné.

Postmoderní doba vyznačující se pluralitou a relativností významů navíc výchovu k hodnotám komplikuje. Nelze totiž jednoznačně stanovit základní penzum hodnot, ke kterému by bylo všeobecně žádoucí se upínat a dítě vychovávat (mimo hodnoty související se zvnitřněním sociálních norem, nicméně o tomto tématu bylo již pojednáno samostatně v kapitole 3.3). Jako vhodné byly proto stanoveny veškeré hodnoty, které nejsou v zásadě v rozporu se sociálními normami dané společností. Proto v této části textu byl rozebrán vztah výchovných stylů a jejich vlivu na hodnotovou identifikaci dítěte s vychovatelem z komplexního hlediska všech hodnotových kategorií. Předpoklad byl přitom zachován ve formě požadavku na vychovatelovu odvrácenost od antisociálního chování.

Ne každý způsob výchovy v rodině vytváří ideální podmínky pro podporu hodnotového ztotožnění dítěte s vychovatelem. To v podstatě znamená, že ne každá rodina je vybavena k tomu, aby u dítěte dokázala podpořit tvorbu „psychosociálního orgánu“, jež na sebe tentokráte bere podobu interiorizace hodnot. Mezi základními podmínkami

bylo shledáno několik faktorů. Jsou jimi: emoční vřelost, tendence dítěti vysvětlovat, vyprávět a vést s ním dialog, přítomnost požadavků a samozřejmě projevovaný zájem o dítě. Vzhledem k těmto skutečnostem byly vyhodnoceny následující závěry.

Mezi neoptimálnější výchovné styly z hlediska jejich podpory interiorizace předávaných hodnot byly zařazeny způsoby výchovy *čtvrtého, pátého a osmého pole*. Navzájem si blízké čtvrté a páté pole zajišťuje v rodině ideální předpoklady pro to, aby mohly být hodnoty předávány z generace na generaci a současně se u dítěte rozvíjela schopnost volby mezi tím, co je a není hodnotné. Specifické osmé pole výchovného stylu je svým charakterem dokonce založeno na vynakládané snaze dítěte se s vychovatelem identifikovat ve všech ohledech, přičemž je k tomu i účelně pobízeno. V takových případech, kdy je ale kladný emoční vztah doplněn nízkými, anebo dokonce žádnými požadavky (*šesté pole*), je situace problematičtější. Bude záležet na tom, zda se vychovatelem projevovaný kladný emoční vztah promění v účelnou komunikaci a jeho vůle dosáhne alespoň ke stanovení minimálních požadavků. Obdobně komplikovaná je z hlediska rozebírané problematiky výchova *sedmého pole*, kde bude záležet na citovém přilnutí dítěte k jednomu z rodičů a na snaze vychovatelů o soulad ve výchovném řízení. Naopak způsoby výchovy *prvního, druhého, třetího a devátého pole* Čápova modelu byly vyhodnoceny jako nevhodné, neboť zkrátka nevytvářejí žádoucí podmínky pro realizaci hodnotové výchovy.

Výchova v rodině samozřejmě není jediným činitelem, který by se mohl podepisovat na tvorbě hodnot dítěte. Slovo „mohl“ je na místě, protože jak bylo v této kapitole znázorněno, každý způsob výchovy nevede k bezproblémové hodnotové identifikaci dítěte s rodiči. Nicméně platí, že vychovatel, který projevuje o dítě zájem, bude věnovat pozornost i tomu, s kým se dítě stýká ve volném čase, s jakými médii přichází do styku. Z mého pohledu je taktéž vhodné dodat, že vychovatel respektující osobnost dítěte ve své celistvosti, bude ctít odlišné zájmy dítěte plodící odlišné hodnoty. Je nesmyslné vést umělecky nadané dítě (např. hudebně) za každou cenu k vypěstování hodnoty „žít aktivním sportovním životem“, spatřuje-li dítě své zájmy jinde. Někdy pro to ani nemusí mít vrozené vlohy. Vnímavý, citlivý a milující vychovatel vůči takové skutečnosti ale nebude slepý.

3.5 Postoje jako výslednice zvnitřněných norem a hodnot

V této kapitole se krátce pozastavme u postojů, psychologických tendencí, jež naší identitě dodávají tvář. Zakomponováním sociálních norem a jednotlivých hodnot do niterních struktur naší osobnosti budujeme nosné pilíře pro vznik *postojů*. Dítě se ve své „sociální děloze“ ocitá ve specifickém prostoru, kde je mu poskytována ojedinělá „sociální výživa“ výchovného tlaku ke zvnitřnění hodnot a sociálních norem. To může být napříč rodinami, jak již bylo poukázáno, velmi různé. Každopádně platí, že tím spadá hlavní zodpovědnost za tvorbu *postojů* dítěte na rodinu, která je primární nositelkou socializačně-výchovné funkce. Vytvořit z dítěte sociální bytost je zkrátka stěžejním úkolem každé rodiny a tam, kde vyrůstá v rodině dětí více, vznikají jakési rodiny „víceděložné“, čímž se stává úkol náročnějším (s ohledem na věkovou blízkost dětí).

Základem pro vznik postojů je tedy sociální prostředí, ze kterého vlastní *zkušenosti* získáváme tyto hodnotící dispozice, postoje snoubící v sobě kognitivní, emocionální i behaviorální složku (podrobněji viz kapitola 2.3.3). Svého významu proto nabývá socializační proces, kterým jedinec prochází. Interiorizace určitých hodnot a sociálních norem se tudíž stává nosným základem pro charakter našich postojů. Znamená to tedy i to, že *postoje* aktivně formujeme ve svých dětech už od raného dětství. A to především prostřednictvím výchovného působení v rodině.

Zprvu skloňme pozornost k souvislostem postojů a *hodnotových orientací*. Nejlépe se takové situace prezentují na příkladech. V případě, kdy se stane primární hodnotou člověka například „rodinný život“, bude reflektován do postojů následujícím způsobem. Na kognitivní úrovni se postoj pramenící z této preferované hodnoty projeví jako smýšlení o tom, jak udělat své blízké šťastnými, jak podpořit a zachovat funkčnost své rodiny. Emocionální složka zahrne důvěru ve své bližní, sdílení radosti, projevy starostlivosti atd. Součástí behaviorální složky postoje se stane např. kariévní „oběť“ pro rodinu, pomoc rodinným příslušníkům v nouzi atd. Obdobně to platí pro jakoukoli jinou hodnotu, která je součástí našich životních přesvědčení. Nicméně do našich postojů se reflektují i ty duševní entity, od kterých se odvracíme. Na to je důležité upozornit, neboť do kognitivní úrovně našich postojů se poté promítají velmi často jako *předsudky*, které jsou rodinnou výchovou obvykle reprodukovány. A nebezpečí síly předsudků je značné. Především na behaviorální úrovni postoje plodí netoleranci, diskriminaci nebo agresi.

Hodnoty ale nejsou jediným základním stavebním kamenem našich postojů. V některých případech se prolínají do postojů i se zvnitřněnými *sociálními normami*. Opět uveďme příklad. Dítě, které bude mít včleněnou morální normu „čestnosti“ („poctivosti“) do své psychiky a současně bude hodnotovou výchovou v rodině vedeno ke zvnitřnění hodnoty „vzdělání“, přirozeně zakomponuje tyto obě duševní stránky své osobnosti i do svých postojů. To znamená, že do kognitivní úrovně se promítnou například ve formě sebeobviňování při nedostatečné školní přípravě. Emocionální složka s největší pravděpodobností zahrne stud při školním nezdaru a pocity hrdosti nebo radosti při úspěšném zvládnutí testu, ústního zkoušení apod. Někdy se mezi emoce může samozřejmě proplést i strach, který si dítě v sobě nese. Je to strach z vlastního neúspěchu, neboť školní neúspěch odporuje očekávání rodičů (strach z trestu, obava ze zklamání) a zprostředkovaně i vytvořenému postoji samotného dítěte. Behaviorální složka postoje se v tomto případě projeví například tím, že dítě nebude ve škole podvádět a ke své přípravě bude přistupovat zodpovědně. A tak se podstata interiorizace sociálních norem a především hodnot promítá do našich *postojů*, které se stávají součástí našeho vztahování se k okolnímu světu i k sobě samému.

Nicméně vzhledem k tomu, že naše chování se pod tlakem sankcí mění a změnám podléhají i hodnotové žebříčky, nejsou neměnné ani naše postoje. Se *změnou postojů* ovšem souvisejí i jiné skutečnosti. Poukažme především na dva psychologické fenomény. Tím prvním je teorie *kognitivní disonance*, jejíž autorem je sociální psycholog *Leon Festinger* (1919–1989). V podstatě se jedná o stav nepříjemného napětí, kdy se dostávají do vzájemného rozporu naše postoje (nebo hodnoty), což nás motivuje tento vnitřní konflikt odstranit či omezit.¹⁶⁵ Přirozeně tak usilujeme o potlačení našeho znepokojení z nesouladu, neboť se chceme cítit dobře. To v důsledku přináší změnu našich kognitivních struktur. Uveďme zcela jednoduchý příklad. Člověk, jehož postoj je směřován k určitým stravovacím návykům (z důvodu víry, zdravotní diety, preferovaného zdravého životního stylu), pociťuje disonanci v momentě, kdy nechce vybočovat od svých přátel nebo urazit hostitele. Pro zmírnění nesouladu při podbízění „zakázaného“ jídla nastupuje proto do popředí racionalita, která poskytne zdůvodnění a omluví tím podlehnutí („Jednou se nic nestane, když pravidla poruším.“) nebo zdrženlivost („Stejně by mi to nechutnalo.“). Upravujeme si tak naše smýšlení, které

165 COOPER, Joel. *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*. London: SAGE Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-2972-1, s. 6–14.

vede k minimalizaci vzniklého rozporu mezi postoji. To se v důsledku může promítnout do jejich úprav nebo do celkové změny (např. „Držet dietu nepotřebuji.“). Druhým významným psychologickým fenoménem ovlivňujícím změnu postojů je pochopitelně *persvaze*, kterou si lze vyložit jako přesvědčování.¹⁶⁶ Doplňme navíc, že komunikátor (ten, kdo přesvědčuje) si musí získat pozornost, být srozumitelný a poskytovat pádné argumenty. Řeč je jednoduše mocná. Změny postojů nicméně nejsou stěžejním tématem této práce. Je ovšem vhodné mít na paměti, že člověk svými zvnitřněnými hodnotami a sociálními normami sice pěstuje své postoje, ale ty mohou podléhat změnám.

Shrňme tedy, že rodina se stává prostorem, „sociální dělohou“, kde dítě vyrůstá a je formováno v sociální bytost. Nejen že rodina nese primární zodpovědnost za zvnitřnění sociálních norem a vštípení hodnot, ale současně se stává faktorem ovlivňujícím skladbu postojů dítěte. Postojů, které se následně promítnou do kognitivní, emoční i behaviorální složky jeho osobnosti. Na tomto místě taktéž připomeňme, že každé dítě má svoji „sociální dělohu“, kde se mu dostává specifického socializačního vlivu. Paralelně s tím si vytváří osobité vztahování se ke své rodině, což se může s věkem proměňovat, ale nikdy tyto významy nevyprchají. Ostatně své specifické pojetí rodiny (reprodukční i orientační) má uvnitř sebe i každý dospělý. A proto, hovoříme-li o rodině, je to na jedné straně debata o určitém prožitku uvnitř našeho nitra, o ojedinelém příběhu, který je zapsán do struktury a funkčnosti každé rodiny, ale současně také hovoříme o veliké odpovědnosti při formování nové generace.

¹⁶⁶ Podrobněji viz VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8, s. 138–143.

Závěr

Každé dítě potřebuje „dozrát“ v sociální bytost. Tím, že se narodí na svět, se rozhodně automaticky sociální bytostí nestává, ale získává tím něco jiného. Ačkoli opouští biologickou dělohu matky, objevuje svoji „dělohu sociální“, ve které po dobu dětství bude probíhat jeho proměna na socializovaného dospělého jedince. A záležet bude jen na tom, nakolik funkční prostředí bude takový prostor symbolizující rodinu představovat. Dítě si svoji „sociální dělohu“ (rodinu) nevybere, stejně tak jako si nemohlo zvolit ani svoji dělohu biologickou. V každém případě ale potřebuje pro jednotlivé etapy svého vývoje určité stimuly, jež ho povedou cestou jeho socializačního procesu. Je to tedy především debata o socializačně-výchovné funkci rodiny.

Cílem této práce bylo stanovit, jaké způsoby výchovy užívané v rodině nejvíce podpoří socializaci dítěte. A to současně s tím ohledem, kdy byla pozornost zaměřena na zvnitřnění sociálních norem a preferovaných hodnot v rodině. Též byl stanoven předpoklad socializačně zdravého prostředí „sociální dělohy“ dítěte. To znamená, že byli předpokládáni vychovatelé, kteří mají sami sociální normy zvnitřněné a jejich hodnoty nejsou v zásadě se sociálními normami v rozporu. Jinak bychom totiž mohli „zdravou“ socializaci dítěte v rodině zcela vypustit. Dodejme navíc, že stěžejním pro zpracování tématu se stal model devíti polí způsobu výchovy navržený Janem Čápem.

Z představené problematiky vyplývá závěr, který v sobě nese tři kategorie výchovných stylů v rodině rozčleněných podle své vhodnosti k socializačnímu poslání. V práci byla interiorizace hodnot a sociálních norem ve vztahu k jednotlivým způsobům výchovy analyzována samostatně ve dvou částech. Na tomto místě ovšem uvedme závěry, které ve své komplexnosti řešeného problému byly zjištěny. Výchova, kde neabsentuje emoční vřelost a jsou zde přítomné střední i vyšší požadavky na dítě, byla jednoznačně vyhodnocena jako ideální. Stejně tak tomu bylo i v případě specifického způsobu výchovy kamarádského vztahu mezi vychovatelem a dítětem. O něco komplikovanější je to v případě, kdy je sice dítě syceno láskou, ale chybí mu výchovné vedení. Taková výchova je z hlediska požadavku interiorizace sociálních norem zcela nevhodná, u hodnotové výchovy bychom mohli shledat jisté podmínky její účelnosti. Nicméně nikdy to nebude výchova ideální. O myšlence ideálu nelze hovořit ani v situaci, kdy je dítě sice milované, ale ocitá pod rozporným křížícím se tlakem laskavé přisrpnosti a shovívavé benevolentnosti. V jiných případech, kdy je dítě tísněné záporným

emočním vztahem, je podpora jeho socializace téměř vždy naprosto nevyhovující. Výchova založená na citové odtážitosti, jež je doplněna o vysoké požadavky, přísné trestání a absenci pochval, byla vyhodnocena z hlediska hodnotového tíhnutí dítěte k vychovatelům jako zcela nevhodná. Zvnitřnění sociálních norem dítěte může být v dané rodině podpořeno, ale jen díky vzniklé motivaci v podobě strachu dítěte z trestu. Každopádně je to výchova, která se na měřítku vhodnosti blíží spíše k zápornému pólu. V jiných rodinách, kde je odtážitost doplněna o projevoování lhostejnosti nebo je přítomná rozpornost mezi autokratičností a liberálností s nezájmem o dítě, nelze o vhodnosti k podpoře socializačního procesu hovořit za žádných okolností. Převážně nevhodná je i výchova, která v sobě nese prvky nestability v dimenzi emoční vřelosti a je doplněna střídáním výchovného řízení. Dítě potřebuje stabilní prostředí, kde by si mohlo bezpečně pěstovat důvěru, což v takovém případě nepřipadá v úvahu.

Na samotný závěr si dovoluji připojit vlastní reflexi. Obrazy „správné výchovy“ v myslích jednotlivých jedinců jsou natolik odlišné, jako jsou rozdílní lidé sami. Názory na onu představu o náležitém výchovném působení se různí napříč kulturami, rodinami v ní, a dokonce někdy i uvnitř téže rodiny. Z mého pohledu se odpověď na otázku týkající se hledání nejvhodnějšího způsobu výchovy, jenž by vytvořil dítěti náležitou podporu pro jeho socializační proces, skrývá v připodobnění vyrovnaných obou misek vah. Těch misek, kde citová vřelost vyvažuje přítomnost požadavků a úsilí dítě vést. Za těchto předpokladů je totiž tvořené takové prostředí „sociální dělohy“, které dítě nadbytečně neutiskuje odtážitostí ani mu neoponechává natolik rozvolněný prostor, že by se v ní mohlo beze směru zmítat, ba dokonce z ní vypadávat. Je to prostředí, kde dítě pociťuje lásku, přijetí, vřelost a empatii, ale současně i výchovný tlak. Ten tlak, který usměřuje jeho smýšlení a chování. A proto rodiče, kteří dokáží stabilně vyvážit emoční náklonnost s existujícími nároky, se stávají z mého pohledu nejúčinnějšími vychovateli. Nebuďme ale zahaleni závojem iluze o představě rodičovské dokonalosti. Dítě nepotřebuje „dokonalé“ rodiče. Každý má své chyby a je to naprosto přirozené. Nicméně je vždy žádoucí, aby rodiče dokázali své chyby přiznat a ukázat dítěti, že patří k životu. Jen tak ho totiž připravují na život ve světě, jenž je nedokonalostmi tvořen. Nelze ovšem opomenout, že alfou a omegou pro úspěšný socializační proces dítěte zůstává soulad citové vřelosti s požadavky projevený v rovnováze. Je to i cesta, jak v dospělosti děti přijmou samy sebe jako vyzrálé, nikoli však dokonalé, dospělé osoby.

Seznam literatury

- (1) ALAN, Josef. *Etapy života očima sociologie*. Praha: Panorama, 1989. Pyramida. ISBN 80-703-8044-6.
- (2) ARONSON, Elliot a Joshua ARONSON. *Tvor společenský*. Praha: Wolters Kluwer, 2012. ISBN 978-80-7357-891-6.
- (3) BENSON, Janette and Marshall HAITH. *Social and Emotional Development in Infancy and Early Childhood*. San Diego, California: Academic Press, 2009. ISBN 978-0-12-375065-5.
- (4) BOHNER, Gerd and Michaela WÄNKE. *Attitudes and Attitude Change*. Hove: Taylor & Francis, Psychology Press, 2002. ISBN 978-0-86377-778-3.
- (5) BOWLBY, John. *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-670-4.
- (6) CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2913-8.
- (7) COOPER, Joel. *Cognitive Dissonance: Fifty Years of a Classic Theory*. London: SAGE Publications, 2007. ISBN 978-1-4129-2972-1.
- (8) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-706-6534-3.
- (9) ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-858-6615-3.
- (10) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-X.
- (11) ERIKSON, Erik Homburger. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-720-3380-8.
- (12) GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 2013. ISBN 978-80-257-0807-1.
- (13) GILLERNOVÁ, Ilona. Způsob výchovy v současné české rodině z pohledu dospívajících chlapců a dívek. In: HELLER, Daniel, Jana PROCHÁZKOVÁ a Irena SOBOTKOVÁ (eds.). *Sborník z konference Psychologické dny 2004: Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, s. 1–14. ISBN 80-244-1059-1.
- (14) GILLERNOVÁ, Ilona, et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti: člověk na přelomu tisíciletí*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2798-1.

- (15) HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- (16) HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1168-3.
- (17) HORSKÁ, Pavla, et al. *Dětství, rodina a stáří v dějinách Evropy*. Praha: Panorama, 1990. Pyramida. ISBN 80-703-8011-X.
- (18) HORSKÝ, Jan a Markéta SELIGOVÁ. *Rodina našich předků*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, 1997. Knižnice Dějin a současnosti. ISBN 80-710-6195-6.
- (19) JANDOUREK, Jan. *Úvod do sociologie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-644-5.
- (20) JUNGWIRTHOVÁ, Iva. *Pohodoví rodiče – pohodové děti: podporujeme vývoj dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0856-3.
- (21) KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- (22) KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-731-5004-2.
- (23) KUBÁTOVÁ, Helena. *Životní svět a sociální světy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2150-6.
- (24) KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. ISBN 80-856-6834-3.
- (25) LACA, Slavomír. *Výchova – rodina – hodnoty*. Brno: Institut mezioborových studií, 2013. ISBN 978-80-87182-32-1.
- (26) LEMAN, Kevin. *Sourozenecké konstelace*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-507-3.
- (27) LOUCKÁ, Pavla, Ludmila TRAPKOVÁ a Vladislav CHVÁLA. *Žena a muž v rodině*. Praha: Vyšehrad, 2014. ISBN 978-80-7429-479-2.
- (28) MARSHALL, Marvin. *Parenting Without Stress: How to Raise Responsible Kids While Keeping a Life of Your Own*. Los Alamitos, California: Piper Press, 2010. ISBN 978-0-9700606-6-2.
- (29) MATĚJČEK, Zdeněk. *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN, 1992. Psychologická literatura. ISBN 80-042-5236-2.

- (30) MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. ISBN 80-247-0332-7.
- (31) MATOUŠEK, Oldřich. *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. ISBN 80-858-5024-9.
- (32) MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. Studijní texty. ISBN 80-864-2958-X.
- (33) MURPHY, Robert Francis. *Úvod do kulturní a sociální antropologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2004. ISBN 978-80-86429-25-0.
- (34) MYERS, David Guy. *Sociální psychologie*. Brno: Edika, 2016. ISBN 978-80-266-0871-4.
- (35) PELCOVÁ, Naděžda. Hodnotová výchova a výchova k hodnocení. *Pedagogika: časopis pro vědy o vzdělávání a výchově*. 2013, roč. 2013, č. 3, s. 285–300. ISSN 0031-3815.
- (36) PELIKÁN, Jiří. *Výchova jako teoretický problém*. Ostrava: Amosium Servis, 1995. ISBN 80-854-9827-8.
- (37) PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-718-4311-3.
- (38) PLEVOVÁ, Irena. *Kapitoly z obecné psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1413-9.
- (39) PRUDKÝ, Libor. *Inventura hodnot: výsledky sociologických výzkumů hodnot ve společnosti České republiky*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1751-2.
- (40) PRUDKÝ, Libor. *Studie o hodnotách*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2009. ISBN 978-80-7380-266-0.
- (41) PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- (42) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
- (43) RENZETTI, Claire M. a Daniel J. CURRAN. *Ženy, muži a společnost*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0525-2.
- (44) ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

- (45) SAK, Petr a Karolína KOLESÁROVÁ. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. ISBN 80-863-2033-2.
- (46) SOKOL, Jan. *Malá filosofie člověka a Slovník filosofických pojmů*. 4., rozš. vyd. Praha: Vyšehrad, 2004. ISBN 80-702-1713-8.
- (47) STAŠOVÁ, Leona, Gabriela SLANINOVÁ a Iva JUNOVÁ. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-567-7.
- (48) SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- (49) ŠUBRT, Jiří a Jan BALON. *Soudobá sociologická teorie*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2457-7.
- (50) THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- (51) TRAPKOVÁ, Ludmila a Vladislav CHVÁLA. *Rodinná terapie psychosomatických poruch: rodina jako sociální děloha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-561-5.
- (52) URBAN, Lukáš a Josef DUBSKÝ. *Sociální deviace*. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. ISBN 978-80-7380-133-5.
- (53) VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.
- (54) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie osobnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1832-6.
- (55) VEČEŘA, Miloš a Martina URBANOVÁ. *Základy sociologie práva*. Brno: Doplněk, 1996. Edice učebnic Právnické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-85765-69-1.
- (56) VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-1428-8.